

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

JORGE MORGAN DE AGUIAR NETO

DA ESCOLA PÚBLICA À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR

Porto Alegre

2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
Escola de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Área de Concentração: Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Cidadania

Jorge Morgan de Aguiar Neto

DA ESCOLA PÚBLICA À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR

Porto Alegre, 2019

Jorge Morgan de Aguiar Neto

DA ESCOLA PÚBLICA À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ciências Sociais para obtenção da qualificação
do curso de doutorado em Sociologia**

**Área de Concentração: Ciências Sociais, Políticas
Públicas e Cidadania**

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Salata

Porto Alegre 2019

Jorge Morgan de Aguiar Neto

Ficha Catalográfica

A282d Aguiar Neto, Jorge Morgan de

Da escola pública à universidade : trajetórias de sucesso escolar / Jorge Morgan de Aguiar Neto . – 2019. 239.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Salata.

1. sucesso escolar. 2. escola pública. 3. ensino superior. 4. desigualdades de oportunidades educacionais. I. Salata, André Ricardo. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

DA ESCOLA PÚBLICA À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR

Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, para obtenção da qualificação do curso de doutorado.

Aprovado em ____ de _____ pela Banca Examinadora:

Dr. André Ricardo Salata – PUCRS

Orientador

Dr. Ivaldo Gehlen - UFRGS

Membro da Banca

Dr. Emil Albert Sobottka – PUCRS

Membro da Banca

Dr. Marco André Cadoná - UNISC

Membro da Banca

Porto Alegre 2019

À minha companheira, Sandra Dias Loguercio, que esteve comigo e me ajudou a seguir em frente, com quem compartilho minhas esperanças e alegrias.

AGRADECIMENTOS

Dedico os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que esta tese se concretizasse.

Em primeiro lugar, agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, que financiou parte da realização desta tese¹.

Ao professorIVALDO GEHLEN, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que me acompanha desde meu mestrado na UFRGS, e ao professor ANDRÉ SALATA, do Programa da Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas das Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), que me orientou no decorrer desta tese.

Ao professor ALAIN VULBEAU, da Université Paris X – Nanterre, que me ajudou a amadurecer a questão desta tese em meu doutorado iniciado na França, e à minha co-orientadora, VÉRONIQUE BÉNÉÏ, da École de Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS), que me estimulou a estudar a literatura contemporânea francesa.

Com imenso carinho, aos professores MARCOS MOURA BAPTISTA DOS SANTOS e CRISTIANO BENITES OLIVEIRA, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Santa Cruz do Sul, e ao professor BASÍLIO XAVIER SANTIAGO, da Astrofísica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que colaboraram permitindo-me o contato com outros professores e com estudantes.

A todos os estudantes que contribuíram para esta tese.

À ROSANE ANDRADE, da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUCRS.

E, finalmente, aos meus sogros, VERA REGINA DIAS LOGUERCIO e POMPÍLIO VIEIRA LOGUERCIO, minha família em Porto Alegre.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

¹ This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é conhecer e analisar a trajetória de estudantes de origem popular com êxito escolar, contribuindo para a explicação do fenômeno no contexto da formação superior. Partimos do pressuposto de que os estudantes de origem popular, oriundos do ensino médio público com defasagem de capitais (cultural, econômico, social e político), são considerados de exceção quando, superando as dificuldades de sua classe de origem, recorrentes em um país marcado por enormes disparidades socioeconômicas e culturais e, por conseguinte, grandes desigualdades de oportunidades educacionais, acessam o ensino superior. Mas como esse estudante, que foge às previsões estatísticas de fracasso escolar, reverte uma situação pessoal de vulnerabilidade, transformando-se em um caso improvável de êxito e longevidade escolar? Essa questão será investigada através de uma pesquisa qualitativa apoiada na coleta de dados acerca das experiências e trajetórias dos estudantes a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas, buscando aprofundar os elementos sociais que agem na formação de suas disposições. A pesquisa busca aprofundar a produção teórica sobre o tema do sucesso escolar, bem como gerar novas informações sociológicas que poderão subsidiar futuras pesquisas na área das desigualdades de oportunidades educacionais e políticas públicas na área da educação.

Palavras-chaves: estudantes de origem popular; disposições; ensino superior; sucesso escolar; desigualdades de oportunidades educacionais.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est de connaître et d'analyser le parcours d'étudiants brésiliens qui, issus de milieux populaires, ont eu des réussites scolaires, et ainsi de contribuer à expliquer ce phénomène dans le cadre de l'enseignement supérieur. Nous les considérons des cas exceptionnels dans la mesure où, ayant conclu leurs études au lycée public malgré toutes sortes de manque de capital (culturel, économique, social et politique), ils ont surmonté les difficultés de leur classe sociale d'origine – courantes dans un pays marqué par de gros décalages sociaux, économiques et culturels et, par conséquent, de fortes inégalités de chances éducatives – et ont accédé à l'université. Mais comment ces étudiants, qui échappent aux statistiques d'échec scolaire, transforment des situations personnelles sensibles en des cas de réussites improbables et de continuité scolaire ? Nous répondons à cette question à l'aide d'une étude qualitative fondée sur le recueil, à travers questionnaires et entretiens semi-directifs, des expériences et des mémoires d'étudiants, afin d'approfondir l'analyse des éléments sociologiques qui jouent sur la formation de leurs dispositions. Cette recherche enrichit la production théorique concernant la thématique de la réussite scolaire, ainsi qu'elle fournit de nouveaux éléments sociologiques afin d'encourager d'autres études dans le domaine des inégalités de chances à l'école et des politiques publiques d'éducation.

Mots-clés : étudiants issus de milieux populaires ; dispositions ; enseignement supérieur ; réussite scolaire ; inégalités de chances éducatives.

ABSTRACT

This work aims at getting to know and analyzing the trajectory of public school students who achieve educational attainment – contributing to explain this phenomenon in the higher education context. This work is based on the premise that public school students are considered an exception when they have higher education. Despite cultural, economic, social and political deficits and great inequality of educational opportunities, those students manage to overcome recurrent and common difficulties related to their origins and to their country with socioeconomic and cultural gap. But how do those students – who manage to go against the statistical prediction of educational failure – change their own personal situation of vulnerability, becoming improbable cases of successful and long-term students? This issue has been investigated through some qualitative research based on data about those students' experiences and trajectories. Thus, semi-structured interviews were carried out, aiming at giving a close look at social elements that influence those students' dispositions. This work aims at deepening theoretical production on educational attainment as well as elaborating new sociological information which can subsidize some future research on inequality of educational opportunities and public policies in the educational field.

Keywords: public school students; dispositions; higher education; educational attainment; inequality of educational opportunities.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DOE	Desigualdades de Oportunidades Educacionais
DOS	Desigualdade de Oportunidades
EAD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional De Educação e Pesquisa Educacional
IOH	Índice de Oportunidades Humanas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NVVIVO	Software QSR International NVivo
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNADS	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QI	Quociente de Inteligência
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada

SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Associação ao nó Família	138
FIGURA 2. Associação ao nó Ensino Fundamental	147
FIGURA 3. Associação ao nó Ensino Médio	154
FIGURA 4. Associação ao nó Ensino Superior	167
FIGURA 5. Associação ao nó Sucesso Escolar	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cursos mais procurados do SISU/2018	48
Quadro 2. Grupo de Informantes	112
Quadro 3. Situação socioeconômica (familiar) do entrevistado	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Taxa Líquida de Matrículas no Ensino Médio – Brasil _ 200/2010	44
Tabela 2. Taxa de frequência escolar entre a população de 15 a 17 anos por gênero, Brasil, 2004 a 2012 (%)	45
Tabela 3. Número de concluintes do Ensino Médio e de vagas ofertadas no Ensino Superior 2001 - 2010	46

SUMÁRIO

Introdução – A construção teórica e empírica do objeto	16
Cap. 1 Expansão do ensino superior brasileiro e distribuição das oportunidades de acesso	27
1.1 A sociologia da educação superior e a formação de um campo de estudo das desigualdades educacionais de acesso	30
1.1.1 O desenvolvimento da educação superior brasileira contemporânea: história e organização	35
1.1.2 A expansão do sistema da educação superior entre 2000 a 2016: a mobilidade estudantil e a transição do ensino médio para o ensino superior	44
1.2 As políticas educacionais para o ensino superior e a consolidação das oportunidades de acesso para estudantes de baixa renda: finalidade e intenções da assistência estudantil	51
1.3 O debate sobre as desigualdades de oportunidades educacionais de acesso de estudantes de baixa renda no contexto da educação superior: a constituição de um corpo teórico e interpretativo	58
1.4 Considerações	63
Cap. 2 O êxito escolar improvável de estudantes de origem popular e a educação superior: a contribuição dos autores franceses e brasileiros sobre sucesso e o fracasso escolar	55
2.1 Raymond Boudon: o indivíduo como átomo lógico da análise sociológica da educação superior	67
2.2 Pierre Bourdieu e a reprodução escolar das estruturas sociais	72
2.2.1 A articulação dos conceitos habitus, campo e trajetórias sociais e escolares de sucesso	75
2.2.2 A sociologia da educação superior e a causalidade do provável	78
2.3. Bernard Lahire e a sociologia da escala individual ou disposicionalista na formação escolar	80
2.3.1 A interpretação de Lahire sobre o sucesso e o fracasso escolar	81
2.3.2 A teoria do homem plural e o conceito de habitus: uma opção metodológica para o estudo dos estudantes de exceção	84
2.4 O estudo do sucesso escolar em meio universitário no Brasil contemporâneo	89
2.4.1 Mães, estratégias e situações “espetaculares” e ascensão social	90

2.4.2 Autorreflexão, mobilidade social e fatores subjetivos: os casos de sucesso escolar em meio popular	94
2.4.3 Expansão educacional, políticas públicas e interpretação das trajetórias de sucesso de estudantes de baixa renda nas universidades federais	98
2.5 Considerações	101
Cap. 3 Metodologia de Pesquisa e análise dos dados	103
3.1 Sobre as técnicas da pesquisa qualitativa	105
3.2 As etapas da pesquisa	106
3.3 A constituição do corpus de análise	109
3.4 A pesquisa qualitativa com estudantes do ensino público em cursos de prestígio social e científico	112
3.4.1 Análise dos Formulários	112
3.4.2 Análise das entrevistas: os quadros sinópticos	119
3.4.3 As entrevistas abordadas por tópico	137
Tópico1. A Família/Infância	137
Tópico2. Ensino Fundamental	146
Tópico3. Ensino Médio	152
Tópico4. Ensino Superior	165
Tópico5. Autoavaliação	179
4 Conclusões	191
5 Referências	201
6 Anexos	234
6.1 Anexo Formulário	235
6.2 Anexo Roteiro Entrevista	237
6.3 Anexo Termo de Consentimento	239

INTRODUÇÃO

A CONSTRUÇÃO TEÓRICA E EMPÍRICA DO OBJETO

O objetivo desta tese é conhecer e analisar a trajetória escolar de estudantes oriundos do ensino fundamental e médio público brasileiro matriculados nos cursos mais concorridos do sistema universitário e considerados, por isso, como estudantes de sucesso escolar, contribuindo para a explicação desse evento no contexto da educação superior brasileira. São considerados, nesse caso, somente aqueles estudantes que vieram da escola pública e que, superando expectativas e previsões pessimistas, conseguiram ser aprovados em uma universidade e em cursos considerados de prestígio social e/ou científico, ou seja, cursos muito disputados e almejados pelos estudantes universitários. Em outras palavras, podemos dizer que este estudo versa sobre os casos de “exceção”: casos de estudantes que realizaram sua formação escolar em instituições de ensino públicas e garantiram vaga no ensino superior em cursos com as maiores densidades de candidato por vagas (conforme as notas de corte). Apresentamos, assim, um “retrato” das trajetórias improváveis de sucesso escolar em meio acadêmico no Brasil dos últimos dez anos.

Acreditamos que os estudantes que superaram as barreiras seletivas e os gargalos do ensino fundamental e médio público e que se encontram integrados ao sistema de ensino superior constituem, dessa forma, um fenômeno que precisa ser investigado qualitativamente, tendo em vista que esses estudantes carregam em si a “chave” de entrada a um universo que não é destinado a eles, mas que é a via para sua comunidade de origem garantir meios de mobilidade e ascensão social. A tentativa de conhecer essas trajetórias escolares, descrevendo principais características, nos levou a um grupo restrito de estudantes universitários que, vindos da escola pública, conseguiram superar os obstáculos da falta de capital social e cultural e chegar aos patamares mais elevados da hierarquia escolar, rompendo as barreiras da seleção universitária e dos cursos considerados de “excelência” e, por isso mesmo, aqueles mais disputados e desejados pelos estudantes das classes dominantes.

Para poder aprofundar esse problema de tese, é importante, em primeiro lugar, ressaltar que, em relação ao debate aqui proposto, consideramos que esses estudantes

constituem casos de exceção ou de “êxito improvável” (Lahire, 1994) que devem ser melhor conhecidos. Daí o interesse em problematizar os estudos nacionais e franceses que contemplam esse tema, buscando conhecer os elementos envolvidos na definição desses estudantes e dessa noção científica. Em segundo lugar, buscamos demonstrar que a expansão do ensino superior brasileiro, desencadeada nas últimas décadas, quando somada à ação das políticas públicas educacionais e de assistência estudantil, consegue gerar uma mudança significativa do perfil do estudante universitário brasileiro, que deve ser discutida e examinada com maior acuidade. Por último, por considerar que a crise ou as sucessivas crises econômica, política e social que atinge(m) o Brasil na atualidade pode(m) comprometer o desenvolvimento nacional, com um significativo retrocesso em relação ao acesso de estudantes das escolas públicas a certas carreiras universitárias de destaque, notadamente aquelas mais cobiçadas pelos estudantes da elite nacional, acreditamos que este estudo (o retrato dessa categoria de estudantes) constitui um registro histórico e sociológico necessário para compreender a evolução do desenvolvimento científico do país e da mobilidade de jovens em idade escolar.

Concentramo-nos, dessa maneira, no período recente da expansão do ensino superior brasileiro, ocorrido entre os anos de 2000 e 2016, uma época marcada por superações, entre as quais a de inúmeros jovens de média e baixa renda que conseguiram, via cotas, políticas de assistência (Pnaes) e financiamentos estudantis privados (FIES, Prouni) sobretudo, ingressarem na formação universitária, superando limitações em relação ao fraco capital social e cultural de suas famílias. Portanto, é a *passagem* para o ensino superior que confirma sua superação estudantil. Esse objeto de estudos se torna relevante na medida em que aumentaram, nas últimas décadas, os índices de estudantes oriundos da escola pública nas universidades e, principalmente, em cursos concorridos, de prestígio social e científico, constituindo um fenômeno a ser debatido e estudado pelo pesquisador da sociologia das desigualdades. Apesar de trabalharmos com uma amostra numericamente pequena de estudantes, em razão da metodologia que adotamos – uma microssociologia –, a pesquisa possibilita, por um lado, (re)pensar o campo da educação superior, seus contextos e sua estrutura, e, por outro, identificar os elementos sociais e culturais que constituem e alimentam as disposições e as características desses estudantes, questões que não foram ainda

totalmente esgotadas pelos pesquisadores das ciências humanas e sociais envolvidos com o tema.

De acordo com os dados da Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais, divulgada em 2018 pela ADIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) – que corresponde, portanto, ao período de expansão supracitado –, a maioria dos estudantes das universidades federais, no Brasil, advém de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Esses jovens são em sua maioria estudantes pardos e negros, que cursaram todo o ensino médio em escola pública e com pais que, diferentemente deles, não tiveram acesso ao ensino superior. Em relação à renda familiar, 26,61% desses jovens possuem renda de até meio salário mínimo; 26,93% possui renda de até um salário mínimo; e 16,61% renda de até um salário mínimo e meio. São estudantes que constituem o público-alvo dos programas e das ações das políticas da assistência estudantil, mas que, em função da falta de recursos e da desaceleração do investimento no ensino superior, já são insuficientes para atender a todos aqueles que procuram a universidade federal ou o ensino superior privado: apenas 30% dos estudantes das universidades participam ou são beneficiários de algum tipo de programa educacional (bolsa, estágios, benefícios escolares etc.). Do total desse universo, cerca de 48,3% são estudantes cotistas².

Vale notar que, nas universidades federais, os estudantes pretos e pardos constituem, na verdade, a maioria dos estudantes, pois, quando somados, tornam-se maioria absoluta (51,2% do total). Mesmo demonstrando um equilíbrio escolar, notamos, por outro lado, que essa porcentagem está abaixo da média da população brasileira, em que essa categoria social atinge 60,6% do total da população nacional, ocupando os piores empregos e as atividades menos remuneradas. Veremos, assim, que, apesar das políticas assistenciais, a distribuição étnica do estudante nacional dentro do sistema universitário segue a seguinte divisão: 43% brancos, 39,2% pardos, 12% pretos, 2,1% amarelos, 0,9% indígenas e 2,5% que não prestaram nenhum tipo de informação. É importante frisar, finalmente, que a maior parte dos estudantes universitários levantados por essa pesquisa (ANDIFES) vem de famílias que não possuem

² Fonte ANDIFES – Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais – 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/maioria-dos-alunos-das-universidades-federais-tem-renda-baixa-e-parda-ou-preta-e-vem-de-escola-publica/> Acesso em: 17/05/2019.

experiência universitária – 62,7% das mães e 66,2% dos pais não tiveram acesso ao ensino superior – e têm empregos de qualificação manual, em razão de seu fraco capital social e cultural.

Como a nossa abordagem diz respeito a um assunto da área da sociologia da educação superior, temos interesse em problematizar, neste trabalho, as socializações e experiências que estão por trás das trajetórias de sucesso escolar de estudantes nascidos em meio popular, que, ao saírem do ensino público, optam por uma trajetória acadêmica de longevidade escolar, ou seja, por uma condição bastante diferente da trajetória escolar de seus pais e de seus familiares (primos, tios e avós). Por isso, mesmo que de maneira secundária, não podemos deixar de considerar o contexto político-social-econômico em que esse fenômeno ocorre. Como dissemos, trata-se de um fenômeno que está diretamente ligado à expansão do sistema educacional brasileiro, um período muito recente de elevadas taxas de crescimento escolar, com aumento das matrículas e expansão da estrutura do ensino superior, fruto, entre outros aspectos, da implementação de importantes políticas públicas e programas assistenciais, tais como: Enem, Fies, Prouni, Pronatec, SISU, Institutos Federais de Educação, Cotas Raciais, Pnaes, etc. Veremos que esses programas foram importantes para o crescimento e a expansão das matrículas e para a inclusão das classes de menor poder aquisitivo nos cursos de graduação presencial, tanto das universidades federais como das instituições pagas³.

Esse contexto já é passado neste momento que finalizamos a tese. No entanto, a atual crise política o torna ainda mais relevante em termos de registro histórico. Afinal, estamos diante de um processo de degradação no financiamento da educação básica e superior que interfere diretamente na mobilidade social das camadas sociais sem tradição escolar, notadamente dos mais pobres. Veremos que a redução do orçamento destinado à educação superior proposta pela agenda neoliberal para os próximos anos tende a atingir diretamente as metas do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), criado por Decreto, no ano de 2008, na segunda gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O Ministério da Educação (MEC) prevê, a partir de 2019, um forte

³ Fonte: Revista Ensino Superior – Apesar das falhas, Fies e Prouni melhoram o acesso ao ensino superior. Ed. 231, ano 2018. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.com.br/fies-e-prouni-expandiram-matriculas/>

congelamento do investimento público na área da educação, sem precedentes. Com os cortes previstos e com a redução dos recursos governamentais, as universidades federais terão grandes dificuldades para operacionalizar as suas atividades de extensão e ensino; por sua vez, as instituições pagas (ou privadas) terão que conviver com a queda de seu quadro discente e, certamente, docente. Os estudantes aqui estudados, por sua vez, serão os mais atingidos pelas reformas estabelecidas, na medida em que não perdem somente os seus direitos de acesso, mas novas oportunidades de chances e de assistência escolar para permanecerem na universidade, tais como: bolsas, alojamento, alimentação, entre outros. Desse modo, os retrocessos em relação ao ensino superior não atingem somente a produção do conhecimento científico e a formação profissional, mas colocam em risco, de maneira mais ampla, a possibilidade de os jovens, de diferentes origens que estudam na escola pública, ocuparem os diferentes espaços profissionais e áreas do conhecimento, ao diminuir a entrada de estudantes do ensino médio público no ensino superior em cursos de grande concorrência, limitando um acesso que pode mudar o destino de suas vidas e experiências⁴.

Salata (2018a, 2018b) confirma que, no primeiro quarto do século XXI, tivemos uma diminuição expressiva das desigualdades educacionais com o aumento na distribuição das oportunidades educacionais a partir do final dos anos 90, notadamente em relação ao nível universitário. A expansão das matrículas nos anos subsequentes impulsionou a entrada de estudantes de média e baixa renda no ensino superior (público e privado) via cartas de financiamento e do crédito estudantil. Com isso, milhares de estudantes tiveram acesso à universidade. Dentre esses estudantes, muitos deles podem ser considerados de sucesso escolar, quebrando em certa medida uma hegemonia das classes dominantes no que diz respeito ao êxito e ao sucesso escolar. Durante esse período recente da história brasileira, tivemos, de fato, mais alunos das

⁴ A desaceleração do investimento na educação é contundente e alarmante, o Ministério da Educação (MEC), no primeiro semestre de 2019, congelou mais recursos da educação básica do que da educação superior (universidade federais). O corte previsto pelo Ministério é de R\$ 2,4 bilhões para a educação infantil e o ensino médio e de R\$ 2,2 bilhões para as universidades federais colocando em risco a qualidade do ensino e o funcionamento dessas instituições. Fonte: Educação – Correio Brasiliense: “MEC contraria discurso e congela verba da educação básica, além das faculdades”. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/05/04/interna-brasil,753102/governo-bolsonaro-corta-verbas-de-educacao.shtml>. Acesso em: 04/05/2019

classes pobres garantindo vaga nos cursos mais prestigiados e concorridos dessas instituições.

As pesquisas realizadas no Brasil acerca desse fenômeno (PATTO, 1988, 1999; NOGUEIRA, 1991, 1995, 2004; PORTES & CARNEIRO, 1997; PORTES, 2001; ZAGO, 1991, 2000; BARBOSA, 2004; GOBBI, 2008; CARVALHO & WALTENBERG, 2015) confirmam, por sua vez, que o sucesso escolar decorre, em grande medida, de uma dada situação de classe e da condição educacional dos pais dos estudantes. Veremos, no entanto, que uma nova linha de pesquisa social interessada nesse campo da educação vai se afirmando e envolvendo autores dos mais variados matizes (TARÁBOLA, 2010a, 2010b; SANTOS, 2011; PIOTTO, 2007, 2014, 2016; SANTOS, 2017a), abordando esse objeto por outras vias e de novas perspectivas. São pesquisas que têm investigado os casos de estudantes tidos como “improváveis” ou “atípicos”, tanto no ensino médio, como no meio universitário, reforçando uma tendência interpretativa que busca conhecer mais profundamente os casos de êxito escolar, bem como as questões qualitativas (subjetivas) que envolvem as socializações e as ações desses estudantes. Esse corpo teórico tem entre os seus precursores autores estrangeiros que pertencem a diferentes correntes de pensamento, mas com uma importante participação dos teóricos franceses contemporâneos. Nesse sentido, as noções desenvolvidas principalmente por Lahire (1997, 2001, 2002c, 2002e, 2004, 2012a, 2015) são fundamentais para a discussão desse problema de tese, tendo em vista que, além de ser utilizado como referência teórica, sua obra nos ajuda a delimitar e interpretar o fenômeno do sucesso escolar de estudantes oriundos da escola pública matriculados nos cursos mais prestigiados do ponto de vista social e científico a partir de sua pluralidade e dos encaixes familiares e sociais.

O estudo aqui apresentado, desenvolvido no âmbito da sociologia da educação superior, poderá assim contribuir com o debate das oportunidades educacionais e da distribuição das oportunidades escolares, fornecendo um registro do momento histórico da educação superior no Brasil, bem como tornando-se subsídio teórico-metodológico para que outras pesquisas possam ser realizadas a partir das nossas conclusões. No nosso entender, o êxito desses estudantes está ligado a dois fatores que estão interligados e que, por isso, não podem ser discutidos separadamente: primeiro, a capacidade de o país gerar mudanças a partir do campo educativo; segundo, o

estímulo e interesse de indivíduos, cujos pais não têm experiência de longevidade escolar e/ou vêm de classes de baixa renda, em competir pelas ocupações mais desejadas a nível societal, ou seja, a mobilização vigorosa de estudantes de classes populares para ascender socialmente, disputando posições com jovens de classes mais abastadas e, normalmente, mais bem preparados. Assim, podemos nos perguntar sobre o que leva os estudantes da escola pública tomarem caminhos tão diferentes em relação à sua trajetória escolar, na medida em que boa parte desses estudantes, contrariando as estatísticas, conseguem chegar à universidade, enquanto outra parte, por fragilidade financeira e escolar, ou abandona o sistema de ensino, ou se contenta com trabalhos de menor prestígio social e/ou de retorno financeiro. Nesse sentido, o material qualitativo derivado do encontro com esses jovens universitários permite no decorrer da tese: i. discutir a desigualdade das oportunidades educacionais no sistema da educação superior, ii. traçar o perfil socioeducacional dos estudantes e de seus familiares, iii. descrever as trajetórias escolares desses estudantes, do ensino fundamental à vida universitária, sendo esses dois últimos pontos alcançados com base na análise de quadros (retratos) abstraídos das suas narrativas e vivências pessoais.

A seleção dos estudantes que constituem a amostra deste trabalho de tese impôs ao pesquisador um grande desafio: como identificar estudantes de exceção escolar? como estabelecer contato, um contato que implica certo ganho de confiança? As universidades, apesar de disponibilizarem informações sobre os alunos, não fornecem o endereço de seus domicílios, muito menos seus contatos pessoais ou telefones sem que esses autorizem antecipadamente, mas revelam dados relevantes ou “sigilosos” sobre os cotistas e/ou estudantes de baixa renda, como: a renda mensal familiar, a formação escolar paterna e materna, entre outras importantes informações a serem abstraídas e discutidas. Para conseguir nos aproximar desses estudantes, tivemos, desse modo, de contar, em um primeiro momento, com nossa rede de relações para identificar e conseguir a adesão dos indivíduos que compõem o *corpus* da análise. Buscamos, assim, através do método da bola de neve, que um estudante com as características buscadas nos indicasse como encontrar outros informantes que pudessem nos levar aos participantes com as seguintes características requisitadas: i. oriundos do ensino fundamental e médio público, ii. com mérito escolar comprovado e, iii. matriculados em cursos com as maiores notas de corte, portanto, os mais concorridos

e disputados do contexto universitário. De acordo com as informações fornecidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2018, tivemos 28.502 mil candidatos inscritos disputando 4.017 vagas, com uma densidade de 98 candidatos por vaga, desse total, 70% dos estudantes entraram pelo sistema vestibular e 30% através das cotas. Veremos que, entre os cursos mais disputados e procurados pelos estudantes por ordem de procura e interesse, temos: Medicina, com 76 estudante por vaga; Psicologia, com 25 estudantes por vaga; Fisioterapia, com 21 estudantes por vaga; Engenharia da Computação, com 18 estudantes por vaga; Medicina Veterinária, com 16 estudantes por vaga; Biomedicina, com 14 estudantes por vaga, seguidos por Enfermagem, Nutrição, Odontologia e Direito, todos eles com uma média de 10 estudantes por vaga, os demais cursos ficam com média inferior a 10 estudantes por vaga⁵.

Ainda em relação ao aspecto metodológico relativo à seleção de nossa amostragem, cabem algumas considerações. Em função das disparidades educacionais e da divisão da educação no Brasil entre instituições públicas e instituições pagas (ou privadas), encontramos uma divisão escolar em que estudantes das classes alta e média, que frequentaram as escolas de ensino médio privadas, tendem a ocupar os cursos mais prestigiados e com as maiores notas de corte das universidades, tanto nas públicas como nas pagas (ou privadas); ao passo que estudantes pobres ou de classe média baixa, oriundos em sua maioria de escolas públicas, tendem a ter mais dificuldade para concorrer aos cursos mais disputados no âmbito federal. Podemos pensar, porém, que existe, entre esses dois universos, casos limítrofes, identificados certamente como de classe média ou média baixa, que são encontrados tanto na escola privada – casos de famílias que “arriscam” esse investimento – como na pública – casos em que esses estudantes muitas vezes convivem com outros colegas de menor renda, identificados, na escola, como os de melhor estrutura. Não consideramos, portanto, a renda dos estudantes como critério de seleção para a amostragem, sendo relativizada em um primeiro momento a fim de que pudéssemos, inclusive, identificar o peso dessa característica mais adiante no grupo investigado. Dessa forma, conseguimos reunir e

⁵ Fonte: UFRGS – Cursos da área da Saúde são os mais concorridos no Vestibular de 2019. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/cursos-da-area-da-saude-sao-os-mais-concorridos-no-vestibular-2019>. Acesso em: 07/12/18.

entrevistar um total de quatorze estudantes que se encontram dentro dos parâmetros pré-estabelecidos para a amostra, tanto do ponto de vista dos estudantes vindos da universidade pública (50%), oriundos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como dos estudantes oriundos de uma universidade comunitária sem fins lucrativos (50%), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)⁶. A sistematização das suas falas e o material colhido no momento do contato ajudaram o pesquisador, em um momento subsequente, a criar os “quadros sinópticos” a fim de revelar ao leitor as sutilezas desse universo tão complexo, tão rico de camadas, rotas e desvios. Não será de se estranhar, portanto, que as falas dos estudantes a respeito de suas trajetórias, mesmo constituindo uma amostra tão reduzida de experiências escolares, aponte para uma diversidade de testemunhos e para diferentes tipos de alunos oriundos da escola pública que, ao saírem de um sistema escolar defasado e entrar na universidade, notadamente nos cursos mais disputados pelos estudantes da elite nacional, podem ser considerados de exceção.

No primeiro capítulo, abordamos as questões que envolvem a educação superior no país, a partir do conhecimento acumulado por essa disciplina em relação às questões da expansão do sistema educacional brasileiro e da distribuição das chances escolares em meio popular (baixa renda). Nesse capítulo, apresentamos os dados, as estatísticas e a discussão a respeito das consequências da expansão e do aumento das matrículas na universidade brasileira, ocorridos entre os anos de 2000 e 2016, e que servem de base para a discussão da situação da estrutura educacional universitária. Essas informações, por serem relevantes, indicam as principais variáveis e os indicadores (capitais) que ajudam os teóricos da sociologia da educação a pensar o fenômeno do sucesso escolar com foco nas desigualdades das oportunidades educacionais de acesso e do avanço da pesquisa social em relação a essa temática. Buscamos, desse modo, fazer um resgate sumário dos principais períodos de organização do ensino superior no Brasil,

⁶ Instituição que, embora tenha nas mensalidades pagas pelos estudantes sua principal fonte de receita, não apresenta fins lucrativos, tendo sua gestão baseada em princípios autogestionários (Lei 12.881 de 12 de novembro de 2013).

em especial num período mais recente da história, procurando dar conta das questões que estão diretamente relacionadas com a expansão do ensino superior no país, com destaque para o crescimento do sistema privado com as políticas do Prouni e do Fies, demonstrando, dessa forma, a importância da teoria científica e das pesquisas sociológicas para a constituição de um pensamento centrado em dotar a educação superior de instrumentos analíticos e de renovação.

No segundo capítulo, empreendemos um esforço de revisão bibliográfica e teórica, propondo uma discussão importante da sociologia da educação, em especial, com os autores da sociologia francesa contemporânea. Assim, a partir dos autores franceses Boudon (1979a, 1981a), Bourdieu (1964, 1979, 1989, 2014) e Lahire (1997, 1995, 2001a, 2002c, 2002e, 2012a), problematizamos a questão das desigualdades na distribuição das oportunidades educacionais, suas consequências e a construção da noção de sucesso escolar, assim como sua relação com os casos de “exceção” ou de sucesso improvável que envolvem estudantes de origem popular no ensino superior. Partimos de teóricos franceses em razão da influência, no universo pesquisado, das concepções que desenvolveram para a análise sociológica das desigualdades, aprofundando a compreensão do estudo dos casos relacionados aos estudantes desta tese. Devido especificamente à presença dessas teorias e de seus escritos nos estudos brasileiros, concentramo-nos nos trabalhos dos principais pensadores da sociologia francesa contemporânea dos anos 1980 e 1990: i. Boudon e a teoria da escolha racional, defendendo o individualismo metodológico com sua tentativa de compreender as formas de manifestação da igualdade e os riscos necessários para o sucesso escolar; ii. Bourdieu e a função do sistema escolar na reprodução social, os efeitos da diferenciação e o conceito de habitus; iii. e Lahire, que aprofunda a discussão dos casos improváveis de sucesso escolar, e cujo trabalho norteia nossos princípios teórico-metodológicos, tendo em vista a importância desse escritor para a discussão e análise desse problema de tese. Para fechar o capítulo, fazemos uma revisão sucinta da produção nacional que versa sobre o fenômeno do sucesso escolar de estudantes de origem popular na universidade pública e em cursos de excelência, apontando tendências e impressões conceituais.

No terceiro capítulo, pela proposta teórico-metodológica adotada, deixamos claro que não pretendemos partir de um pressuposto macro (estatístico), nem nos

preocupamos com as regularidades e disparidades socioeconômicas, mas com as “exceções”, com o inesperado, o improvável. Mesmo que esse tema já tenha sido abordado por outros pesquisadores, em diferentes momentos, inclusive no Brasil, o trabalho de pesquisa aqui apresentado traz contribuições do ponto de vista microsociológico, na medida em que identifica fatores centrais no êxito (ou nos caminhos exitosos) de estudantes que, mesmo vivendo em meios em que a longevidade escolar não é comum e/ou tendo dificuldades socioeconômicas, conseguem acessar cursos muito disputados no ensino superior (como a Medicina, por exemplo). Dessa forma, neste capítulo detalhamos o método e os instrumentos usados na pesquisa de campo e que se voltam para os aspectos subjetivos desses estudantes identificados na maneira como narram suas trajetórias. Em consonância com os trabalhos desenvolvidos por Lahire, adotamos a análise qualitativa, que se apresenta como um potente instrumento para abordar questões sociológicas que vão além do perfil estatístico do objeto de pesquisa, aproximando-se das vivências dos indivíduos (o que e como vivem as experiências escolares e as socializações). Buscamos assim, destacar as formas como os estudantes em análise se veem e se projetam simbolicamente.

A amostra da pesquisa reúne, como já adiantamos, estudantes da região Sul, sendo composta por 50% de jovens provenientes da universidade pública e de 50% de jovens de uma universidade comunitária sem fins lucrativos, todos eles matriculados nos cursos mais concorridos e disputados dessas instituições. A coleta de dados e a análise centraram-se nas percepções dos estudantes acerca da sua passagem (transição) do ensino fundamental para o ensino médio público, e depois para a universidade pública, bem como nas influências, nas estratégias e motivações individuais e familiares que os levaram ao sucesso escolar. Apoiamo-nos, para isso, na aplicação de um roteiro e em entrevistas semiestruturadas, que foram, depois, tratadas com a ajuda de ferramentas informacionais (NVivo). O *corpus* dessa análise está constituído, dessa forma, por um roteiro de entrevista semiestruturada, um formulário e as observações e anotações realizada no campo pelo pesquisador. Os procedimentos para a análise do material empírico está dividido em quatro etapas: i. a transcrição, ii. a organização das falas com a ajuda da ferramenta informacional NVivo 11, iii. a formação dos quadros sinópticos, iv. a análise qualitativa das entrevistas .

PRIMEIRO CAPÍTULO

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E DISTRIBUIÇÃO DAS OPORTUNIDADES DE ACESSO EDUCACIONAIS

O Brasil, nas últimas décadas, passou por uma série de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que refletem uma mudança do modo de vida da população nacional, como, por exemplo, o aumento das oportunidades de chances para os jovens em idade escolar que, durante os períodos de maior crescimento econômico, saíram do ensino médio para as universidades. As mudanças decorrentes dessa expansão, com um aumento significativo das matrículas e democratização do ensino universitário, buscaram o desenvolvimento científico nacional e a consolidação do sistema da educação superior, bem como seu reconhecimento no contexto internacional.

Todavia, mesmo que tenhamos vislumbrado um considerável crescimento da estrutura educacional nos últimos anos, perduram no país contrastes gritantes nesta e em outras áreas consideradas vitais, que colocam a nação brasileira na berlinda no que diz respeito aos avanços e perspectivas de universalização da educação e da distribuição das oportunidades educacionais/profissionais para jovens de baixa renda. A distorção na distribuição das oportunidades de chances escolares gera efeitos prejudiciais, especialmente à população mais pobre (entre um e um e meio salário mínimo), e problemas para a sociedade brasileira de modo geral, que, no futuro, não poderá contar com indivíduos preparados e qualificados profissionalmente. Essa particularidade do sistema do ensino brasileiro demonstra que o acesso às oportunidades educacionais em nosso país deve ser melhor compreendido, na medida em que é um processo marcado pela dificuldade que os indivíduos de determinadas classes de origem, sobretudo os pobres e os de classe média pobre, têm para entrar e se manter na escola pública e depois chegar à universidade em condições de disputa – o que impossibilita a mobilidade e as chances de ascensão profissional de significativa parcela da população nacional, situada na faixa dos 18 aos 24 anos de idade.

As considerações de Piotto e Alves (2016) sobre os estudantes que concluíram, nos últimos anos, o ensino médio estudando em escolas públicas e que, em seguida, se direcionaram para o ensino superior revelam que, no final desse processo, são poucos os estudantes de origem popular que conseguem sair da escola pública e alcançar os cursos de maior concorrência, justamente os cursos mais desejados pelos estudantes das classes superiores. Ou seja, esse ciclo desigual não é alterado, pois dos estudantes de origem popular que saem do ensino médio público apenas um número reduzido será selecionado pelas universidades e instituições federais, essas cada vez mais seletivas e de difícil acesso.

As desigualdades educacionais acabam, dessa forma, se tornando objeto de interesse e análise por parte dos estudiosos da sociologia da educação superior, tendo em vista que a redução das oportunidades educacionais dos indivíduos de origem popular não só contribui para sua estigmatização, como impossibilita o surgimento de uma sociedade justa e democrática interessada em distribuir equitativamente as oportunidades educacionais e expandir a mobilidade social (PEREIRA, 1967; FURTADO, 1966, 2000; SOUZA, 2010, 2011, 2018). Vemos assim que as desigualdades de oportunidade educacionais aceleram o aumento das desigualdades de renda e a queda da mobilidade social e/ou profissional, provocando perdas irreparáveis aos grupos e classes de menor capital social e cultural, com resultados catastróficos para o futuro do desenvolvimento científico e social do país.

Para tentar explicar as distorções do sistema de educação superior às quais nos referimos, inúmeros estudos foram realizados na tentativa de compreender e delimitar o fenômeno. Enquanto certas pesquisas científicas se interessaram pelas questões educativas (NOGUEIRA, 1998; VIANA, 1998, 2005), outros estudos optaram pelas inferências estatísticas e matemáticas do fenômeno para dar-lhe sentido (CASTRO, 2012; CARVALHO e WALTENBERG, 2015; GÓES e DUQUE, 2016; CREPALDE, 2016; NIEROTKA e TREVISOL, 2016); outros, mais interessados na interpretação das origens da desigualdade, vão mergulhar na vida socioeconômica e cultural desses estudantes (PORTES, 2001; HONORATO, 2005; GOBBI, 2008; MONT'ALVÃO, 2015; SALATA, 2010, 2016), há ainda estudos que perseguem as subjetividades e as representações simbólicas dos atores com base em análises de caráter psicológico e fenomenológico

(ZAGO, 1991, 2006; PEREIRA, 2005; PIOTTO, 2007; AMORIN, 2016). Existem, finalmente, pesquisas (LAHIRE, 1997; SILVA, 1999; BATISTA, 2016; SANTOS, 2017), como a nossa, que, em função das mudanças históricas e dos contextos escolares, bem como das variações culturais/regionais que atuam nas trajetórias desse estudantes, buscam, a partir desse personagem – o estudante de origem popular com êxito improvável – debater suas principais características, trazendo à tona os seus testemunhos e representações, que permitem explicar sua ascensão do ensino médio público para o ensino superior. Entendemos que, apesar dos estudantes de baixa renda terem mais dificuldade para acessar o sistema de ensino superior, existe um número considerável de casos que conseguem reverter essa lógica perversa, impondo outras maneiras de ver e interpretar as questões das desigualdades, notadamente as desigualdades de acesso ao ensino superior.

O interesse pela questão dos estudantes da escola pública que estão matriculados em cursos de prestígio social e científico, portanto os mais disputados do contexto universitário, nasce de duas constatações que serão aprofundadas neste capítulo: a primeira está relacionada ao aumento das oportunidades educacionais ocorrido nas últimas décadas, notadamente entre os anos de 2000 a 2016 e suas consequências na vida e trajetória escolar desses estudantes; a segunda está relacionada à consolidação da educação superior e o reflexo das políticas educacionais entre jovens de baixa renda, ações que permitiram aos jovens das classes populares saídos do ensino fundamental e médio público entrar nos cursos mais elitizados e mais cobiçados. A respeito desses jovens muito já se sabe, mas tendo em vista que antes da expansão do ensino superior e das mudanças ocorridas no país não os encontrávamos em grande número nos cursos de prestígio social e científico. Entendemos que a chegada maciça desses estudantes na universidade, fruto de uma transformação paradigmática da educação e, os recentes cortes do investimento público na educação básica e na educação superior, faz deles um fenômeno social que precisa ser novamente examinado e (re)contextualizado, tendo em vista a rapidez com que o processo de democratização do ensino público no Brasil está sendo modificado. Este primeiro capítulo busca contemplar a discussão sobre a expansão da educação superior no Brasil e as questões da oportunidades de chances educacionais (acesso) e as consequências

dessa mudança na vida dos jovens vindos da escola pública que se encontram vinculados a cursos disputados e valorizados do vestibular.

Veremos que os dados indicativos dessa transformação do campo da educação demonstram, principalmente, que além de uma expansão quantitativa das instituições federais (universidades e institutos), tivemos um crescimento vigoroso no número de matrículas no setor privado, a partir do aumento dos investimentos públicos na educação superior. Nesse sentido, a questão que vamos tentar responder a seguir é se esses elementos permitem concluir em favor de um processo de democratização do campo educacional ou se uma paralisia no mecanismo educacional coloca em xeque a inclusão dos mais pobres impedindo-os de fazer a passagem da educação básica para a superior. Por isso, precisamos entender a forma como a sociologia da educação e das desigualdades aborda essa questão, na medida em que o significado do ensino superior, em função das transformações socioeconômicas e culturais que o país vive, está mudando de sentido.

1.1 A sociologia da educação superior e a formação de um campo de estudo das desigualdades educacionais de acesso

No âmbito da temática da educação superior e das desigualdades de oportunidades educacionais, a posição e a condição do estudante possuem lugar de destaque, tendo em vista a correlação desses indivíduos com as mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas ocorridas no Brasil e no mundo contemporâneo. Nesses termos, a possibilidade de abordarmos nesta tese as trajetórias dos estudantes vindos da escola pública em cursos de prestígio nos permite aprofundar questões de mobilidade e de equalização das diferenças sociais, tendo como pressuposto o debate científico e a pesquisa empírica qualitativa. Por outro lado, o conhecimento acumulado pela sociologia da educação superior a respeito desse tema nos ajuda a situar, identificar e explicar as diferenças das trajetórias a partir dos contrastes e das discrepâncias que marcam as abordagens e interpretações teóricas sobre os estudantes que saem do ensino fundamental e médio público e entram nos cursos mais disputados e concorridos no contexto universitário.

A sociologia da educação superior, desde os anos 1960 e 1970, tem se empenhado em oferecer novas abordagens e investigações, traduzindo as necessidades da educação e seus estudantes com a intenção de formar um pensamento continuado a respeito desses indivíduos e da estrutura educacional brasileira (RIBEIRO, 1975a, 1975b; BARROS, 2015; RIBEIRO, 2009; RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015). Trata-se de um campo científico que desde o início esteve comprometido em criar um espaço para o debate acerca dos elementos e dos processos de incorporação de direitos advindos da garantia à educação e da consequente expansão das chances escolares no Brasil; ou seja, um campo que buscou pensar a democratização desse processo, criando condições para o acesso maciço às instituições universitárias e consequente incorporação, neste setor, de diferentes segmentos da sociedade nacional que não vislumbravam antes a possibilidade do ensino acadêmico.

Os estudos produzidos por esse campo do conhecimento englobam, em função dos direitos e deveres, diferentes técnicas e métodos de interpretação e análise, tanto das instituições e dos cursos, como dos atores a eles filiados (MARTINS, 2012). Esses dados são, por sua vez, imprescindíveis ao pesquisador de campo, na medida em que propõem um enfrentamento do paradigma da inserção social de estudantes de baixa renda em cursos de alta demanda e desempenho escolar, constituindo uma área de pesquisa com muitas possibilidades para a interpretação e a intervenção científica.

Baeta Neves, Sampaio e Heringer (2018), ao tratar do objeto e dos temas da sociologia da educação superior enquanto uma ciência que tenta explicar as transformações técnico-culturais de nossa época, iluminam o debate sobre as desigualdades da distribuição das oportunidades escolares e da mobilidade social de estudantes de origem popular. A análise realizada pelos autores discute os limites e os diferentes enquadramentos metodológicos à disposição dos sociólogos envolvidos com as questões da expansão escolar. De acordo com seu raciocínio, as pesquisas no campo do ensino superior organizam-se a partir de dois grandes quadros interpretativos. O primeiro, representado pela corrente americana, procura enfatizar o potencial de contribuição das instituições de ensino superior e a democratização das sociedades modernas, voltando-se para a inovação cultural e para a formação de indivíduos intelectualmente autônomos. O segundo, representado pela corrente francesa, cujos

autores buscam destacar a relação que as instituições de ensino superior mantêm com os processos de reprodução dos grupos dominantes e os vínculos destes com o campo econômico e político.

As pesquisas e os estudos científicos realizados no país, notadamente no campo da educação superior, que versam sobre a distribuição das oportunidades educacionais e desigualdades de chances, tendem a seguir uma ou outra corrente, apresentando uma ampla diversificação de assuntos, problemáticas e procedimentos. São estudos que revelam, por exemplo, como as questões relacionadas à desigualdade de acesso ao ensino superior estão condicionadas aos efeitos sociais, às situações econômicas e culturais e às diferentes hierarquias que imperam no ambiente escolar e acadêmico, das quais as principais instituições do sistema de ensino superior – as universidades – aparecem como as mais respeitadas e desejadas pelas classes dominantes, constituindo um campo de estudo bastante complexo. Nesse sentido, destacam-se as análises que estudam a estratificação escolar a partir da renda e do consumo, das identidades e das trajetórias individuais, sendo o ingresso ao ensino superior um dos meios pelos quais as classes mais abastadas garantem o acesso de seus filhos às posições profissionais e escolares mais elevadas e melhor remuneradas (HASENBALG & SILVA, 1988, 1992; HASENBALG 1996; SALATA, 2016, 2019).

De acordo com os teóricos que estudam essa problemática, as desigualdades socioeconômicas regionais explicam os desempenhos desiguais no âmbito da educação básica que resultou em diferentes níveis de acesso à educação superior, sobretudo entre os estudantes na faixa etária dos 18 aos 24 anos. A partir dos dados do IBGE, veremos, contudo, que, entre 2000 e 2010, nosso país começa a entrar num ciclo vertiginoso de crescimento e inclusão dos jovens de baixa renda, assim, um número maior de pessoas passa a entrar no ensino superior, bem como os limites dessa faixa etária se amplia em todas as regiões, pois o país terá um aumento significativo na participação das pessoas com 25 ou mais frequentando o ensino superior. Para os estudiosos que acompanharam esse crescimento, a aceleração do processo de incorporação de jovens na educação básica e superior só foi possível por conta da melhora do fluxo escolar no ensino fundamental e médio, quando o país assegurou a formação na idade certa de um contingente considerável de jovens aptos a ingressar na educação superior. Nesse

sentido, entre os anos de 2000 a 2010, o acesso à educação superior na faixa etária dos 18 aos 24 anos duplicou, em 2000, tínhamos 9,1% destes jovens frequentando o Ensino Superior e, em 2010, cerca de 18,7% (CORBUCCI, 2014, p. 10).

O ápice do crescimento percentual das matrículas de jovens no ensino superior ocorre, no entanto, entre os anos de 2002 e 2003, quando atingimos a soma de 16,5% a mais de matrículas, depois decaí até estacionar, em 2004, em 7,2%. Em 2008, voltamos a crescer em torno de 10,2%, com os níveis das matrículas se mantendo estáveis a partir de 2010 em cerca de 7% de crescimento ao ano. Nesse momento da expansão educacional, veremos que as regiões Sul e Centro-Oeste foram as regiões do país com os maiores índices de aproveitamento de jovens habilitados a ingressar na educação superior, ficando o Sul com 46,4% e o Centro-Oeste com uma leve superioridade de 46,6% se comparado às demais regiões. Em relação ao ingresso de pretos e pardos, apesar de ainda ser proporcionalmente menor do que de brancos (21,7%), esse também aumentou na região Sul, entre 2000 e 2010, chegando a 7,5% de pretos e 8,2% de pardos na universidade⁷.

Caseiro (INEP/MEC, 2016), usando os dados da PNAD, investigou a expansão do acesso à educação para jovens de 18 aos 24 anos, entre 2004 e 2014, e percebeu que ela ocorreu concomitantemente com a participação de grupos desfavorecidos no ensino superior, quando o número de matrículas nos cursos de graduação, em 2004, pulou de 4,2 milhões para 7,8 milhões do total de estudantes em 2014. O acesso desse jovens também seguiu uma linha de crescimento, passando de 12,3%, em 2004, para 21,2%, em 2014. Para o autor, esse aumento favoreceu os “grupos sociais historicamente desfavorecidos” (afrodescendentes e indígenas) em relação aos grupos mais privilegiados (brancos e amarelos moradores da zona urbana). De acordo com sua interpretação, o fator determinante no tocante ao acesso à educação é a renda familiar, sendo considerada crucial para a expansão da educação superior e sua estabilização a partir de 2010, quando o país começa a atingir uma frequência equilibrada das taxas de saída do ensino médio e de entrada no ensino superior. O autor destaca ainda que boa parte desse contingente de estudantes foi beneficiada pelas políticas públicas de educação, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade

⁷ Sinopse da Educação Superior INEP/MEC/ 2010

para Todos (Prouni) e a expansão das universidades federais através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (Reuni), demonstrando o importante papel desempenhado pelas políticas de assistência educacional e das ações afirmativas na vida e trajetória escolar dos estudantes de baixa renda.

Segundo o censo de Educação Superior de 2017 (INEP/MEC, 2018), os níveis de ingresso à universidade (pública e privada) se mantêm estáveis. Mas vale destacar que, na universidade pública, percebemos uma quebra no crescimento das matrículas de 2010 a 2014, quando chega a seu ápice e, então, se mantém, chegando em, 2017, em 24,7%, ou 2.045.356 de estudantes matriculados na graduação presencial. Em compensação, no ensino superior privado, observa-se que há uma constante de crescimento de matrículas desde os anos 2000, mas que tende a decair em função da crise econômica atingindo seu ápice, em 2017, com 75,3%, o que corresponde a 6.241.307 de estudantes matriculados no ensino privado⁸. Segundo os dados da PNAD Contínua de Educação de 2017, a distribuição dos estudantes, no Brasil, encontra-se dividida da seguinte maneira: i. dos estudantes matriculados no ensino médio cerca de 87% estão matriculados no ensino público e 13% matriculados no ensino privado, ii. dos estudantes matriculados no ensino superior 74,2% estão matriculados no ensino privado e 25,8% no ensino público, o que se aproxima dos dados fornecidos pelo INEP/MEC.

Nesse contexto, outro dado a ser considerado em relação à democratização do ensino superior diz respeito às cotas raciais, implantadas em 2004. Assim, se em 2005, estudantes pretos e pardos chegam a 5,5% de estudantes matriculados em universidades (pública), em 2015, chegam a 12,8%, segundo dados do IBGE (2016), dobrando sua presença na universidade. Dados da PNAD Contínua (2017) mostram, porém, que dos 15,7% do total dos estudantes de 25 anos ou mais com ensino superior completo a maioria é de estudantes brancos (22,9%) contra 9,3% de pretos ou pardos. Essas informações demonstram que a partir de 2004 o país viveu uma experiência positiva de inclusão via crédito e consumo que se converteu em expansão escolar, ainda

⁸ Fonte: INEP/MEC setembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 20 jan. 2019.

que careçam dados consistentes acerca da relação entre ensino médio público (que concentra a população de baixa renda e de pretos e pardos) e ensino superior público (que concentra, historicamente, a população de alta e média renda e de brancos).

Vemos, no entanto, que no Brasil são os filhos das famílias ricas e médias os que apresentam os melhores percursos escolares, as melhores notas e as maiores chances de ascensão social (NOGUEIRA, 2010; VIEIRA & NUNES, 2012). As vantagens sociais dessas classes são assim, naturalizadas e resultam em melhor qualificação para a possibilidade de *escolha* de uma formação acadêmica; diferentemente dos estudantes de menor renda, vindos do ensino médio público, que não garantem a qualificação necessária para *escolher* seus cursos, não disputando o acesso às formações com as mesmas condições escolares dos primeiros. Por sua vez, os estudantes de origem socioeconômica de baixa renda que se encaminham para o setor privado passam por filtros bem semelhantes daqueles que se encaminham para o setor público, ou seja, se veem obrigados a optar por cursos menos concorridos e, conseqüentemente, de menor prestígio social em função dos custos e da concorrência. Desse contingente aqueles que conseguem romper essa barreira ao ingressar nos cursos universitários mais disputados e, portanto, de maior destaque – que, em outras palavras, conseguem levar a cabo sua escolha de formação – deve ser considerado também de êxito escolar. No decorrer deste capítulo, vamos poder entender em que medida, a partir dos períodos da sua organização, como a expansão da educação superior, ocorrida entre os anos de 2000 a 2016, possibilita a ascensão desses estudantes aos cursos mais cobiçados e concorridos do ambiente universitário (público e privado), e quais são as ações e políticas educacionais que contribuem para a passagem desses jovens do ensino médio público para o ensino superior e aos curso mais disputados e concorridos das universidades.

1.1.1 O desenvolvimento da educação superior brasileira contemporânea: história e organização

A história do nosso sistema de educação superior é muito parecida com a do ensino médio, porém, mais complexa e extremamente tardia se comparada à realidade de outros países latino-americanos que, desde 1551, já possuíam universidades e

instituições de ensino universitário⁹. Tal distorção ocorre porque o desenvolvimento da educação superior brasileira foi pautado, inicialmente, pelos interesses de uma pequena fração da elite nacional e estrangeira que residia no país. Na fase de sua conformação, a educação superior cumpriu a função de disseminar os valores e os costumes europeus como forma de impor uma mudança de hábitos numa sociedade constituída, naquele momento, por uma maioria de escravos, ex-escravos e gente pobre. Foi a mudança da Família Real para o Rio de Janeiro, em 1808, que levou à criação das primeiras escolas superiores de médicos e de engenharia militar no país (MACEDO, 2005; CASTANHO, 2008; MARQUES, 2013).

Com a queda do Império e a instalação da República, em 1889, veremos uma série de modificações nas leis da educação do ensino superior que demanda uma maior participação do Estado nacional nos rumos da universalização da educação nacional, notadamente em relação ao sistema da educação superior. Desse modo, para resumir sua evolução, é possível dividir a história contemporânea do sistema da educação superior brasileira em quatro grandes períodos: i. de 1930 a 1950/60, com os primeiros movimentos por uma educação plenamente nacional, ii. de 1970 a 1980, com o final da Ditadura Militar, iii. de 1990, com a consolidação das leis e abertura do mercado educacional até, iv. o período de 2003 a 2016, marcado pela rápida expansão do ensino universitário público e privado em governos de centro-esquerda.

O primeiro período, a partir de 1930, constitui o início da consolidação da estrutura do ensino básico. Esse momento é marcado por um projeto de desenvolvimento eminentemente científico nacional. Trata-se de um projeto influenciado pela política alemã do “livre pensar”, do fomento à pesquisa e do envolvimento da universidade com a vida política do país e a formação das massas. O marco inicial desse processo institucional teve seu ápice com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a partir da chegada dos primeiros professores e intelectuais estrangeiros no país. Após esse período, ver-se-á que a universidade vive

⁹ A primeira universidade em solo norte-americano, a universidade de Harvard, de 1636, será fundada quando a América Latina já contava com mais de 13 instituições de ensino superior em pleno funcionamento. Fonte: Jornal da Unicamp nº 191, ANO XVII, de 23 a 29 setembro de 2002. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html. Acesso em: 25/set/2018.

um momento de inércia durante os anos de 1940, voltando a crescer nas décadas de 1950 e 1960, até decair novamente com a Ditadura Militar.

As primeiras modificações de impacto ocorridas nesse período foram: a criação do Ministério da Educação (MEC) e a consolidação da universidade pública. Por sua vez, a expansão do ensino básico, o combate ao analfabetismo serão bandeiras assumidas como diretrizes de um Estado empenhado em organizar o campo do ensino superior a partir da fusão das várias instituições de educação espalhadas pelo país. A Reforma de Francisco Campos, no ano de 1931, além de organizar as bases do sistema secundário e superior em todo o território nacional buscou implantar novos métodos e processos pedagógicos. Essa Reforma pode ser vista como um marco que estabelece os princípios modernizadores do ensino secundário, com o aumento do número de anos a serem cursados (no curso secundário) e sua divisão em dois ciclos. A Reforma de Francisco Campos teve o intento de formar estudantes produtivos do ponto de vista técnico e mais críticos do ponto de vista intelectual; por isso, os conteúdos e as disciplinas estavam em sintonia com os interesses de uma sociedade pautada pelo desenvolvimento social (DALLABRIDA, 2009).

No final dos anos 1950-60 esse cenário muda. Perceberemos os primeiros sinais da expansão da alfabetização e do incremento da educação no contexto nacional. Os dados revelados pelo MEC, a partir das Estatísticas da Educação Nacional para os anos de 1960 a 1971, demonstram que a taxa de analfabetos no Brasil, em 1950, encontrava-se em torno de 50% do total da população nacional, enquanto no ano de 1970, essa taxa cai para 33,1% do total da população nacional¹⁰. Ou seja, o sistema educacional, durante esse primeiro período foi incapaz de assegurar o acesso da população em idade escolar aos níveis médio e superior como idealizavam os gestores da época, porque necessitava, antes, alfabetizar a população. Com o advento do golpe militar, em 1964, as Reformas do Ensino ocorrida durante nos anos de 1970 e 1980 acabam estreitando o vínculo entre o sistema do ensino público e privado com o mercado de trabalho, ao defender a inclusão dos mais pobres a partir da liberalização da exploração da educação em todos os seus níveis.

¹⁰ Fonte: INEP 2016 – Mapa do Analfabetismo no Brasil. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?ve>. Acesso em: 13/set/2018

A Lei nº 4024, de 1961, propôs a equivalência dos cursos (públicos e privados) e a elevação do padrão dos nossos estudantes universitários através de uma flexibilidade curricular. Essa lei estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, defendendo a liberdade do mercado privado de ministrar e explorar o ensino superior a partir de cursos profissionalizantes. Para isso, o Estado nacional deveria subvencionar a iniciativa privada na gestão e oferta dos serviços de educação. Nesse período, teremos um aumento significativo das matrículas da educação básica; no entanto, pouquíssimos recursos destinados para a formação docente e construção de escolas e universidades públicas.

Já a Constituição de 1967, aprovada pela Ditadura Militar, desobrigou o governo central de investir o mínimo necessário na educação, alterando significativamente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, que impunha à União o investimento de ao menos 12% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação. Desse modo, os militares repassaram um pesado custo para os estados e municípios que, desde então, ficaram com a obrigação de destinar 20% de seu orçamento para a educação¹¹. Outra reforma imposta pela Ditadura Militar, em 1971, a partir da lei n. 5692, instaura a divisão tripartite do sistema de ensino brasileiro, tornando a educação obrigatória somente para as crianças e jovens entre 7 e 14 anos. Tal reforma atinge principalmente a classe trabalhadora, que tem seus direitos de educação reduzidos, aumentando o fosso educacional entre as classes sociais.

O segundo período da história contemporânea do sistema de educação superior é marcado pela Constituição de 1988 – a Carta Magna –, que determina a importância de termos no país um sistema educacional justo e igualitário. A Constituição de 1988 representa, em função das propostas de expansão e consolidação do ensino básico e superior que defende, um marco definitivo na educação nacional ao estabelecer a responsabilidade e os limites da esfera pública e privada através de três artigos importantes: o Artigo 212, que amplia o percentual da receita de impostos a ser aplicado

¹¹ Fonte: Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precarizada-privatizada-anti-democratica/>. Acesso em: 26/out/2018

em educação; o Artigo 213, que limita a transferência dos recursos públicos para ensino privado; e o Artigo 124, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE)¹².

Com a consolidação dos direitos previstos pela Constituição de 1988, a universidade pública e a questão das desigualdades educacionais tornam-se um objeto de interesse intelectual e campo fértil para abordagens e pesquisas científicas. No entanto, para entender a importância desse período, devemos considerar três fatores que foram determinantes para a expansão do ensino superior nos anos 1990: i. o surgimento de uma comunidade científica organizada; ii. o surgimento do agente privado da educação; e iii. o surgimento de um movimento estudantil de centro-esquerda que pleiteia ser o porta-voz das massas e dos oprimidos, clamando por justiça e mais educação (MENDONÇA, 2000; DOURADO, 2000; FÁVERO, 2006; COSTA & RAUBER, 2009; CURY, 2010), difundindo sua importância estratégica para o país e formas de pensar a nação e seus estudantes.

O terceiro período da história do nosso sistema educacional nasce sob o protagonismo dos partidos políticos de cunho neoliberal ditando os rumos do país e incentivando o aumento da participação do setor privado no campo da educação superior. A Reforma instituída pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases, lei n. 9394, institui a mudança definitiva da estrutura educacional, uniformizando e integrando o sistema educativo público e privado em um único sistema de ensino. Assim, a LDB/96 vinculou o sistema educacional brasileiro às diretrizes políticas, administrativas e pedagógicas do Banco Mundial, que tinha como foco, naquele momento histórico, a empregabilidade e a expansão da educação privada em todos os seus níveis. De acordo com o Artigo 21 da LDB/1996, a educação nacional deve se organizar a partir de dois ciclos distintos: i. a Educação básica, formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; e ii. a Educação superior, modelo que perdura ainda hoje no ensino brasileiro.

Nesse sentido, os dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) simbolizam um período emblemático da educação superior: as tentativas de frear a expansão da universidade pública foram acompanhadas por um movimento de beneficiar as instituições privadas (faculdades e institutos). A era FHC e sua relação com

¹² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

a universidade pública é marcada, nesse sentido, pela falta de investimentos – escassez de bolsas, nenhuma criação de instituição federal de ensino etc. –, afunilando a entrada de estudantes nessas instituições e, conseqüentemente, elitizando o ambiente universitário público, cujos beneficiados são aqueles vindos dos cursos preparatórios e das escolas privadas (de melhor qualidade e melhores professores). Por outro lado, o crescimento das universidades privadas e os atrativos mercadológicos a elas associados fizeram com que estudantes das classes médias e populares ingressassem na educação paga, produzindo uma das maiores contradições sociais em nosso país na área da educação. Assim, mesmo que tenha havido investimentos em relação às políticas públicas de educação escolar (ensino fundamental e médio), essas não foram suficientes para reverter essa contradição.

Para Durham (2010), no entanto, a política de ensino superior de FHC foi positiva, na medida em que contribuiu para a descentralização normativa, executiva e financeira do sistema de ensino através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB de 1996, ao repassar a responsabilidade da educação para os municípios e os estados da federação, favoreceu uma mudança necessária na estrutura educacional brasileira, com o aumento do número de estudantes aptos a ingressar no ensino superior. Além disso, a autora destaca que o aumento do setor privado, durante a gestão de FHC, fez crescer a carga de impostos, gerando recursos para, nos governos Lula (2003 a 2010), expandir o aumento das vagas e das universidades públicas brasileiras. É dessa época também, segundo a autora, a criação dos principais sistemas de avaliação (o SAEB e o Provão), que serviram, posteriormente, de piloto para a consolidação do ENEM e do Prouni, importantes para a implantação do ensino tecnológico de nível superior como alternativa aos cursos universitários.

O quarto período da história do sistema educacional brasileiro é caracterizado pelo crescimento do número das matrículas do sistema universitário e da expansão da estrutura universitária pública e privada. Nesse sentido, admite-se que os dois mandatos do Presidente Lula (2003 a 2011) contribuíram para acentuar a estabilidade política e econômica ao promover mudanças significativas para as classes de origem popular de média e baixa renda, notadamente para os mais jovens e em idade escolar. No contexto do ensino universitário, veremos que os recursos econômicos captados e transferidos para a educação ajudaram a fundamentar as bases da expansão e da

autonomia universitária, com a estruturação do SISU (Sistema de Seleção Unificado) e do REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal). Paralelamente, buscou-se recompor a estrutura do ensino federal (instituições universitárias, tecnológicas e institutos federais de ensino médio), que estava em processo de sucateamento, melhorando as condições de acesso e a valorização dos professores e estudantes universitários, com novas ações de assistência e de mobilidade educacional. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Sistema de Reservas de Cotas contribuíram, dessa maneira, para a consolidação desse momento de expansão .

Para Oliveira (2009), que estudou o início do período do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, na área da educação superior, essas políticas foram cruciais para impedir o desmonte da universidade pública. De acordo com o autor, a gestão Lula, ao promover políticas públicas e sociais dirigidas aos setores mais vulneráveis da população estudantil – investindo nas instituições de ensino superior privado e em novas universidades e institutos federais –, melhorou a mobilidade dos estudantes das classes médias e pobres. Apesar de as iniciativas serem consideradas boas do ponto de vista político, assim como da tentativa de recuperar o protagonismo científico do país, o governo Lula acabou agindo equivocadamente como promotor de setores tão opostos. Suas ações em relação ao sistema privado não foram tão diferente dos governos de FHC, tanto que em seus governos a expansão do ensino superior estiveram voltadas para os interesses do ensino privado, sendo esse campo o que tem o maior número de instituições de ensino e com o maior número de estudantes inscritos. Nesse sentido, os resultados das políticas educacionais do governo Lula podem ser considerados ambíguos, pois ao mesmo tempo que se apresentaram como uma ruptura histórica, incluindo os jovens que antes não tinham como acessar o ensino superior, paralelamente acabaram por reforçar e beneficiar o setor particular com privilégios, na medida em que cedeu aos interesses dos grupos economicamente dominantes. Os resultados da gestão Lula ficaram, assim, aquém do esperado.

O fim desse período de expansão ocorre com o *impeachment* de Dilma Rousseff, em seu segundo mandato (2010 a 2016). Se, em seu primeiro mandato, a Presidenta Dilma procurou manter os programas de financiamento federal gestados por Lula,

tentando dar aporte financeiro e incremento ao ensino médio e superior através de políticas públicas de educação inovadoras, tais como: o Pronatec, Fundeb, Pibid, Ciências Sem Fronteiras, Lei das Cotas, entre outros, em seu segundo mandato, seu lema “Brasil, Pátria Educadora” mal chegou a sair do papel. É preciso destacar, todavia, que ainda sem seu primeiro mandato, em 2012, em prol de uma distribuição das oportunidades educacionais mais equitativa, o governo Dilma conseguiu sancionar a Lei n. 12.711 (Lei das Cotas Raciais) que disciplinou o ingresso nas universidades públicas e privadas de negros, indígenas e estudantes de origem popular de baixa renda, produzindo uma realidade inédita nas instituições universitárias brasileiras com a presença de uma população mais plural no ensino superior. A gestão de Dilma garantiu, além disso, que a Câmara Federal aprovasse 50% do total dos *royalties* da Petrobrás para a educação através do recém instituído Fundo Social do Pré-Sal.

Com a posse do vice-presidente Michel Temer (2016 a 2018), substituindo Dilma Rousseff, uma nova dinâmica pode ser verificada. No seu curto mandato, o vice-presidente adequou o sistema educacional brasileiro às normas internacionais, instituindo a Lei n. 13415/17, que altera a LDB (1996) e reformula as bases curriculares do ensino médio. A Reforma do Ensino Médio por ele institucionalizada prevê uma flexibilidade das disciplinas obrigatórias e o aumento da oferta de ensino em tempo integral, com a mudança na distribuição do conteúdo das 13 disciplinas tradicionais ao longo dos três anos do ciclo do ensino médio. Essa reforma, em vigor a partir de 2019, determina que o ensino médio passe a ser organizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que substitui definitivamente as normas da LDB/96, segunda a qual: 60% da carga horária passa a ser ocupada pelos conteúdos comuns inscritos na BCNN, enquanto os demais 40% da carga horária são de caráter optativo, o que, na prática – e conforme a realidade da maioria das escolas públicas –, acarreta mesmo que de forma difusa uma diminuição da carga horária escolar. Assim, a partir de 2019, o aluno do ensino médio deverá escolher – de acordo com a oferta da instituição escolar – apenas uma das cinco áreas definidas pelo MEC, chamadas de “itinerários formativos”: i. Linguagem e suas dinâmicas; ii. Matemática e suas tecnologias; iii. Ciências da Natureza e suas tecnologias; iv. Ciências Humanas e Sociais aplicadas; v. Formação técnica e profissional. Essa medida fragmenta as formações – já bastante segmentadas pela

organização em disciplinas –, além de provocar a desigualdade na oferta de formação escolar não apenas de uma região para outra, vai agravar as diferenças entre as escolas públicas e as escolas privadas. Pela nova lei as escolas públicas não são obrigadas a oferecer todas as cinco áreas, mas apenas uma delas, tornando o ensino compartimentado e aceitando as desigualdades de conteúdo e educação entre os estudantes secundaristas.

Essa mudança tem um efeito direto na educação superior, podendo acirrar a concorrência entre as universidades e faculdades (privadas) e, sobretudo, entre os estudantes, que terão de enfrentar desigualdades ainda maiores. Dessa maneira, mesmo que tenhamos a continuidade das políticas educacionais gestadas pelos governos de centro-esquerda mantidas em sua plenitude, o que não é certo, as mudanças e a indefinição das ações educacionais a partir dos anos de 2018-2019 nos permitem inferir que a educação no ensino médio e superior, como vem sendo conduzida pelas gestões de caráter ultraliberal que ascenderam ao poder, aumentará, a curto e médio prazo, a precariedade e a fragilidade dos estudantes oriundos das classes populares de média e baixa renda.

Assim, dentre as características do sistema de ensino superior que podem ser destacadas em relação aos estudantes ainda sob o regime jurídico da LDB/96 e de seu acesso às políticas educacionais, encontra-se a coexistência de instituições universitárias federais e privadas. A diferença entre elas está no fato de que, enquanto as instituições particulares dependem do mercado e são mantidas pela iniciativa privada, se sustentando de mensalidades e contribuições financeiras do setor público, acolhendo alunos menos qualificados em razão da menor concorrência ou mesmo da inexistência de concorrência, o segmento das instituições mantidas pelo poder federal, estadual e municipal oferece um ensino gratuito e conceituado que atrai os melhores alunos das escolas de ensino médio (públicas e privadas). A coexistência desses sistemas cria uma heterogeneidade em termos de qualidade acadêmica e, ao mesmo tempo, gera uma distribuição desigual na formação dos estudantes, que se reflete nas matrículas dos cursos mais concorridos, notadamente quando se trata das áreas mais disputadas e com as maiores notas de corte, como a Medicina, o Direito, as Engenharias, entre outros, por serem consideradas mais vantajosas do ponto de vista econômico social e científico.

1.1.2 A expansão do sistema da educação superior entre os anos de 2000 a 2016: a mobilidade estudantil e a transição do ensino médio para o ensino superior

Em decorrência do aporte financeiro do Estado à educação destinado ao sistema público e privado e do considerável aumento no número de estudantes no sistema de ensino superior, o primeiro quarto do século XXI deve ser considerado um período positivo para educação nacional, quando alcançamos um considerável número de estudantes matriculados nas carreiras universitárias. Parte desses estudantes considerados pobres se encaminharam para as universidades públicas, com incentivos do SISU e do Reuni, ou se encaminharam para as faculdades particulares financiados pelo FIES ou Prouni. Nesse período, passamos, em 2001, de 3.036.113 de estudantes, para cerca de 6.379.299 de estudantes, em 2010, ou seja, um acelerado crescimento no número de alunos do ensino superior recém saídos do ensino médio e matriculados no ambiente universitário (Censo da Educação Superior/MEC, 2011), como nos mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Taxa Líquida de Matrícula no Ensino Médio – Brasil – 2000/2010

Ano	População de 15 a 17 anos (x 1.000)	Matrícula no Ensino Médio (x 1.000)	Alunos de 15 a 17 anos (x 1.000)	Alunos com mais de 17 anos (x 1.000)	Taxa Líquida (%)
2000	10.702	8.192	3.565	4.561	34,4
2005	10.646	9.301	4.687	4.261	45,3
2006	10.424	8.906	4.723	4.093	47,1
2007	10.262	8.369	4.539	3.643	48,0
2008	10.289	8.272	5.222	2.956	50,4
2009	10.399	8.337	5.175	3.010	50,9
2010	10.357	8.357	5.474	2.883	52,0

Fonte: MEC/INEP 2011

A partir do ano de 2000, já é possível, portanto, observarmos um aumento considerável da taxa líquida das matrículas das universidades em decorrência da transferência de estudantes do nível médio para as universidades públicas e privadas – crescimento que atinge seu pico no ano de 2010, com 52% do total dos estudantes matriculados no ensino médio aptos a entrarem no sistema de ensino superior. Com significativo aumento da participação do sexo feminino no contexto do ensino médio e superior, a Tabela a seguir confirma a consolidação das mulheres no ensino básico, notadamente na faixa etária dos 15 aos 17 anos.

Tabela 2: Taxa de frequência escolar entre a população de 15 e 17 anos por gênero, Brasil, 2004 e 2012 (em %)

Ano	Total	Feminino	Masculino
2004	81,9	82,5	81,3
2012	84,2	84,7	83,6

Fonte: INEP/DEED.

Conforme o INEP (2004), a sinopse estatística da educação básica irá mostrar que entre o ano de 2004 a 2012, o índice de matrículas no ensino médio, em relação ao gênero, demonstra que o sexo feminino está à frente, com 54% de participação escolar para as mulheres e 46% para os homens. Dos estudantes do ensino médio, na faixa etária dos 15 aos 17 anos, as meninas são as que recebem as notas mais altas (61,1%), contra 49,9% dos meninos. Assim, ao observarmos a taxa de frequência dos alunos entre 15 e 17 anos por gênero, matriculados no ensino médio, ver-se-á que a população feminina (84,7%) assume a dianteira em relação aos jovens do sexo masculino (83,6%), passando a consolidar uma extensa maioria tanto no ensino básico como no superior. De acordo com os dados estatísticos é possível inferir ainda que, durante esse período de crescimento, as mulheres vão se tornando hegemônicas no sistema escolar, consolidando-se, dessa maneira, como a maioria dos estudantes matriculados no ensino público e no ensino privado.

Os níveis de concluintes, entre os anos de 2001 a 2010 se comparados ao números de vagas ofertados tanto pelo sistema público e privado do ensino superior, no mesmo período, que o ano de 2007 é um divisor de águas, quando começa a cair o número de estudantes do ensino médio aptos para ingressar no ensino superior, quando passamos de 1.858.615 milhões, em 2006, para 1.749.731 milhões de estudantes, em 2007, conforme indica a Tabela 3:

Tabela 3: Número de concluintes do Ensino Médio e de vagas ofertadas no Ensino Superior 2001-2010

Ano	Concluintes do Ensino Médio			Vagas oferecidas no Ensino Superior		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2001	1.836.130	1.484.173	351.957	1.408.492	256.498	1.151.994
2002	1.855.419	1.493.436	361.983	1.773.087	295.354	1.477.733
2003	1.884.874	1.559.256	325.618	2.002.733	281.213	1.721.520
2004	1.851.834	1.535.761	316.073	2.320.421	308.492	2.011.929
2005	1.879.044	1.560.182	318.862	2.435.987	313.368	2.122.619
2006	1.858.615	1.556.545	302.070	2.629.598	331.105	2.298.493
2007	1.749.731	1.505.121	244.610	2.823.942	329.260	2.494.682
2008	1.761.425	1.491.812	269.613	2.985.137	344.038	2.641.099
2009	1.797.434	1.525.289	272.145	3.164.679	393.882	2.770.797
2010	1.793.167	1.522.379	270.788	3.120.192	445.337	2.674.855

Fonte: Barros (2015) a partir dos Censos da Educação Superior (INEP, 2001-2010)

A partir do ano de 2007 vamos observar uma decaída no número total de estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas, seguida de uma instabilidade no número de matrículas que também é verificada no sistema privado, ou seja, tanto na pública como na privada identificamos uma queda no números dos participantes e um consideravelmente aumento no número relativo à oferta de vagas, evidenciando um colapso no processo de transição desses estudantes do ensino médio para a universidade, pois a cada ano que passa temos menos concluintes do ensino médio e mais vagas ofertadas no nível superior. Essa disparidade em relação a saída do ensino médio e a entrada no ensino superior se acentua nos anos subsequentes, mas com grande desvantagem para as instituições privadas que para os próximos anos podem ter que enfrentar uma queda no números de estudantes em seus vestibulares e exames de seleção.

Segundo o IBGE (2015) os dados da análise das condições de vida da população brasileira no ano de 2015 indicam que, entre o ano de 2004 a 2014, tivemos uma alta frequência na taxa dos estudantes de 15 a 17 anos que se dedicavam integralmente à escola, aumentando assim a proporção daqueles que somente estudavam, de 59,3% para 67%, no mesmo período, seguida de uma diminuição da proporção de jovens que estudavam e trabalhavam. Em relação aos jovens que ingressaram no ensino superior, o período de 2004 a 2014 se mostrará um período estável para as duas redes (pública e

privada), confirmando ser esse período o auge do processo de democratização do ensino médio e superior, que permitiu que estudantes provenientes dos estratos de renda mais baixa ampliassem sua participação no contexto educacional, enquanto que os estudantes pertencentes ao quinto com maiores rendimentos se tornassem menos representativos no total. Assim, se em 2004, tínhamos 16,7% dos estudantes pretos e pardos frequentando o ensino superior, em 2014, esse contingente chega a 45,5%, demonstrando, um significativo aumento no percentual de pretos e pardos ingressando no ensino superior.

Todavia, no ano de 2016, o Brasil atinge a marca histórica de 8.052.254 de estudantes matriculados no ensino superior, sendo que dos quase três milhões de estudantes que ingressaram nos cursos de graduação, 82,3% mantiveram a opção de fazê-lo em instituições pagas. O Censo da Educação Superior de 2016 (MEC), indica que o país possuía, à época, um total de 34.366 cursos de graduação, ofertados em 2.407 instituições de Educação Superior (IES), sendo que destas 295 instituições eram públicas e 2.112, privadas. Em relação especificamente à estrutura física do campo superior público veremos que as instituições universitárias se dividem em: i. 41,6% estaduais, ii. 36,1% federais e iii. 22,3% municipais. O Censo indica que o número das instituições federais de ensino superior cresceu substancialmente a partir de 2003. Nesse período, foram criadas 18 novas universidades e 173 *campi* universitários federais, duplicando o número de alunos matriculados entre 2003 a 2014: de 505 mil para 932 mil alunos. Daí a importância de entendermos a história da formação do ensino superior brasileiro, sua organização e composição, bem como das ações e programas formulados pelo Estado nacional para fomentar o ingresso de estudantes na educação superior. De qualquer modo, não podemos nos esquecer que entre os anos de 2003 a 2016, foram incorporados ao sistema educacional federal 360 novos Institutos de ensino médio federal, aumentando a oferta de estudantes qualificados para o nível universitário público e privado¹³.

A redução das desigualdades no campo da educação superior e o consequente aumento das oportunidades educacionais, no período supracitado, foram insuficientes

¹³ Fonte: Revista Forum – Educação. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/mais-que-ciclovias-haddad-construiu-pontes-para-o-ensino-superior/>. Acesso em: 23/set/2018

para fazer o país avançar em termos da inclusão educacional, na medida em que parece não ter proporcionado uma distribuição mais equilibrada das oportunidades educacionais. Assim, se os dados apresentados indicam que tanto o ensino médio como o ensino superior cresceram significativamente do ponto de vista das matrículas e da expansão institucional (pública e privada) ou, em outras palavras, da inserção de estudantes no sistema educativo, não necessariamente qualificaram de fato esses estudantes ou os prepararam para disputar, em igualdades de condições, as formações universitárias mais concorridas. Em decorrência das mudanças do sistema educacional ocorridas sobretudo a partir de 2017, o abandono e o baixo desempenho escolar, temas bastante discutidos pelos autores da sociologia e da educação, voltam a ser foco da preocupação científica.

De qualquer maneira, veremos que em relação aos cursos mais procurados do SISU/2018, as áreas da Saúde são as mais procuradas pelos estudantes que saem do ensino médio, seguidas pelo Direito e pelos cursos da Educação e das Exatas.

Quadro 1: Cursos mais procurados do SISU/2018

Área de Atuação	Número de inscritos
Medicina	163.138
Direito	146.001
Administração	99.257
Enfermagem	71.597
Pedagogia	68.994
Psicologia	63.310
Educação Física	56.001
Veterinária	47.755
Engenharia Civil	46.872
Ciências Contábeis	45.811

Fonte: MEC/SISU 2018

De acordo com a segunda edição do SISU de 2019 relativos aos estudantes interessados em cursar apenas a universidade pública federal, temos 452 mil inscritos disputando os cursos mais desejados, sendo que os cursos mais procurados pelos estudantes neste ano são: a Medicina (138.432), o Direito (53.614) e a Administração (41.156). Ver-se-á que o curso de Medicina é, portanto, o curso mais concorrido com

95,7 candidato por vaga, seguido pela Psicologia, com 42 candidato por vaga e a Odontologia e o Direito, com 36,7 e 36,5 candidatos por vaga. Há, portanto, uma “tendência” que coloca a Saúde como a área mais desejada e disputada do ensino superior, com o Direito mantendo uma hegemonia em relação a demais disciplinas das Ciências Humanas e Sociais essas com sobra de vagas.

A análise de Salata (2018) acerca do efeito da expansão educacional sobre o acesso do estudante de baixa e média renda (origem popular) no ensino superior, no período de 1995 a 2015, confirma, por sua vez, que tivemos uma mudança significativa no contexto universitário brasileiro, com efeitos positivos na diminuição da desigualdade de acesso e na democratização do ensino superior. Os argumentos usados por Salata apontam para a importância da participação do Estado na educação nacional, assim como da necessidade de políticas públicas educacionais para os segmentos de menor poder aquisitivo, tendo em vista que essas políticas, segundo o autor, incentivam o interesse do estudante pelo ensino acadêmico e aumentam o fluxo de estudantes na universidade. Na interpretação do autor, a recente entrada de estudantes das classes populares no ensino superior fez com que a sociedade nacional ficasse “mais fluída”, na medida em que a expansão do ensino universitário reduziu o peso da origem social, fazendo aumentar a passagem de jovens do ensino médio para o ambiente acadêmico.

O autor traz dados que se contrapõem a algumas discussões e análises nesse campo, segundo as quais a classe social que melhor aproveitou as oportunidades de expansão da educação e do crescimento econômico foi a classe média, pois, nesse período, tivemos o aumento da renda familiar, o aumento do salário mínimo e o aumento do nível da escolaridade supostamente favorecendo esse segmento social. Para Salata (2019), há um erro nesse tipo de conclusão que precisa ser revisto e que o faz discordar das teorias que analisam as desigualdades que afirmam termos tido um fortalecimento da classe média em função dos três fatores supracitados. Ele entende que foram as classes trabalhadoras (populares) as que apresentam os maiores ganhos nesse período proporcionalmente às classes médias, mesmo que entre os anos de 2002 a 2013 tenhamos tido um significativo aumento dos rendimentos para todas as categorias sociais. O autor argumenta que a mudança significativa que fez com que as classes de origem popular melhor aproveitassem esse período de oportunidades esteve

assentada sobretudo no trabalho (mais oportunidades de emprego, maior estabilidade etc.) e na educação (maior inserção no ensino médio e superior), favorecendo seu crescimento e afirmação simbólica. Todavia, para Salata (*op cit.*), o que importa nessa equação não é a escolaridade em si ou quantos anos de estudo completo o indivíduo comum conseguiu acumular, mas a posição que ele assume em uma fila onde os mais escolarizados e com mais suporte familiar estão à frente dos demais.

Nesses termos, a escolaridade – em função da posição que o indivíduo ocupa através dela – deve ser vista como uma vantagem que precisa ser melhor compreendida pela análise sociológica, afinal, ao se elevar o nível de escolaridade de uma classe social pela inclusão (ou inserção, isto é, o aumento de matrículas), corre-se o risco de viver um efeito perverso dessa medida: aquele que faz com que os indivíduos pobres, além de terem que arcar com os custos cada vez maiores da educação, não tenham a qualificação e a estrutura suficientes para levarem a cabo sua formação, podendo terminar por ocupar as mesmas posições que ocupavam antes desse ciclo de prosperidade.

Dessa forma, vemos que a escolaridade alcançada e a posição do indivíduo no contexto do ensino superior são variáveis importantes que explicam as desigualdades das sociedades contemporâneas, tendo em vista que constituem o ponto de partida para certas classes de origem poderem prosperar profissionalmente. Por isso, não podemos esquecer que o processo de expansão educacional, quando não estruturado de acordo com as necessidades e os interesses dos mais pobres, ao invés de diminuir, acaba reproduzindo as posições sociais e as relações de dominação, não proporcionando oportunidades efetivas de mudança estrutural ou mobilidade social. Isso faz com que a educação e suas instituições, sobretudo as instituições de ensino superior, e seus estudantes sejam constantemente foco do interesse sociológico e da pesquisa científica. Daí a necessidade de conhecermos o desenvolvimento das políticas públicas de educação, que através do Decreto nº 7.234 de 2010 instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que ao viabilizar recursos e acompanhar as ações do Estado, em relação as demandas do corpo discente, passou a determinar uma nova fase no rumos da assistência estudantil brasileira e na vida dos jovens estudantes. O Pnaes constituiu, dessa forma, a parte do grupo das políticas públicas assistências que junto às demais políticas de educação (Enem, Reuni, SISU, Prouni, Fies, entre outras) forma a

estrutura, o guarda-chuva da assistência estudantil brasileira, cujo caráter social permite que os estudantes de baixa renda possam acessar a educação superior.

1.2 As políticas educacionais para o ensino superior e a consolidação das oportunidades de acesso para estudantes de baixa renda: finalidades e intenções da assistência estudantil

A importância das políticas educacionais voltadas para o ensino superior está no fato de que viabilizam a formação de um corpo estudantil e científico capaz de oferecer ao país meios de crescimento e desenvolvimento técnico-científico e social. No entanto, a sua maior contribuição é formar valores para uma sociedade justa e democrática. Dessa forma, para entender a relevância das políticas públicas de educação e assistência estudantil e sua correlação com os estudantes do ensino público, num sistema tão grande como o brasileiro, é necessário destacar que as políticas de mobilidade desenvolvidas durante os anos 1990, e aprimoradas no período recente (2000-2016) da história da educação, permitiram que milhares de jovens fossem incorporados ao sistema da educação superior, tendo, por conta disso, um papel importante para a renovação do sistema da educação superior pública e privada. O aumento das oportunidades educacionais através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, instituído em 1998 pelo MEC e posto em prática em 2009, é representativo desse momento de consolidação e de crescimento da educação superior ao se consolidar como um importante instrumento de seleção e de transição para os estudantes que saem do ensino médio público e se encaminham para as universidades, tendo se mostrado até o presente momento efetivo e satisfatório¹⁴. O exame proposto pelo ENEM substituiu os modelos de seleção regional, unificando o sistema do vestibular e, com isso, ampliando as possibilidades de ingresso e oportunidades de chances na educação superior.

No caso das instituições públicas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – n. 6096, de 2007 – foi criado com o propósito de possibilitar que estas se expandissem estruturalmente, criando novos cursos ou novas modalidades de cursos já existentes (cursos noturnos,

¹⁴ Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

por exemplo), de modo a ampliar não apenas o número de vagas, como também a melhorar as condições de permanência de estudantes de renda baixa na universidade. Dessa maneira, com a flexibilização dos currículos e a introdução e incentivo de atividades e programas de Ensino a Distância (EaD), o Reuni contribuiu expressivamente para a expansão das oportunidades educacionais ao levar novos *campi* universitários para o interior de diferentes regiões do país. As instituições que aderiram ao programa conseguiram multiplicar sua capacidade de vagas, com a abertura de cursos noturnos, contratação de mais professores, redução de custos por aluno, flexibilização dos currículos, bem como o combate à evasão escolar. Por sua vez, a meta do REUNI, estipulada em meados de 2008, de dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em até dez anos, não se concretizou por conta das interrupções dos programas de assistência estudantil (como, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec) e das mudanças do cenário político e econômico decorrentes do *impeachment* da Presidenta Dilma¹⁵.

O SISU (Sistema de Seleção Unificada) é outra ação positiva que precisa ser melhor avaliada sob a ótica de um indutor de oportunidades educacionais de mobilidade estudantil, tendo em vista que contribui para o acesso dos estudantes de origem popular ao ensino superior federal. Trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), em que as instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM. Para isso, utiliza a nota do ENEM como única etapa do vestibular, sendo que o aluno é avaliado com base no seu desempenho no exame de admissão. Não há cobrança de taxa, pois o SISU funciona de maneira integrada, sendo que o candidato pode escolher até dois cursos, tendo uma primeira e uma segunda opção. Nesse exame, o estudante fica dependente da nota de corte do ENEM, de modo que os cursos ofertados pelo sistema são destinados a dois

¹⁵ Para Souza, Fillipo e Casado (2015), que analisaram o impacto do REUNI nas universidades federais, a partir de dados referentes ao período 2003 – 2012 e em três dimensões – crescimento, qualidade e internacionalização –, houve um incremento considerável na produção científica do Brasil e mais ainda das universidades federais. A contratação de professores doutores e os programas de mobilidade aumentaram durante o período pesquisado, segundo esses pesquisadores, auxiliando a promover a formação do estudante nacional em diferentes países, em diferentes culturas. Além disso, as publicações em colaboração internacional cresceram de forma rápida e estável, mas ainda não alcançaram percentuais destacados para competir com as publicações internacionais. Os autores avaliam que, embora se evidencie uma importante transformação na estrutura e na organização das universidades federais durante esse período, ainda se faz necessário integrar esforços para qualificar os estudantes e dar visibilidade internacional à sua produção científica.

públicos distintos: para as ações afirmativas e para a ampla concorrência. O estudante de baixa renda é estimulado a concorrer e se inscrever, pois pode participar do processo seletivo mesmo que já tenha sido aprovado/reprovado para uma vaga na primeira etapa de seleção.

Para aqueles que optam pelas instituições privadas, vemos que das políticas públicas de financiamento estudantil, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) – criado por Medida Provisória em 2004 e institucionalizado como lei nº 11.096 em 2005 –, tem papel relevante na inclusão dos jovens oriundos do ensino médio público nas universidades e faculdades particulares com cursos de alto rendimento. As instituições que participam do programa ficam isentas de impostos e incentivos fiscais, em troca da oferta de bolsas de estudos integrais ou parciais para ingresso no nível superior. Para ser beneficiado, o estudante deve: i. ser aluno da escola pública, ii. ter feito o ENEM, iii. ser pessoa deficiente e/ou, iv. professor de escola pública. Para bolsas integrais, a renda familiar por pessoa deve ser de até um salário mínimo e meio; para bolsas parciais, de até 3 salários mínimos. O estudante que for bolsista parcial (50%) pode pedir complementação do FIES, sem necessidade de fiador. Além disso, para participar da seleção do programa, a pontuação mínima exigida do estudante é de 450 pontos e nota superior a zero na redação da prova do ENEM. Através de recursos federais para financiar os estudantes de baixa renda oriundos do ensino público, o Reuni deve ser considerado uma importante ferramenta para o desenvolvimento do ensino superior privado e agente ativo da expansão educacional (BORBA, 2017). A autora ainda cita, entre as principais políticas desse período de expansão para o setor privado que culminou com a consolidação do Prouni, a ação propositiva das políticas educacionais gestadas a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), que orienta as diretrizes, as metas e estratégias que organizam as políticas educacionais para o período de 2014 a 2024. A Lei nº 13.005/2014, entre suas principais medidas, universaliza o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, elevando, ao final da vigência desse PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Dessa maneira, como o Prouni é uma política pública que garante o acesso, a permanência e a produtividade acadêmica para estudantes de baixo poder aquisitivo, a autora entende que a principal virtude

dessa política é a da inclusão social. No entanto, são escassas as informações e pesquisas sobre seu impacto entre os jovens de origem popular.

Se, de um lado, o Prouni promove o acesso com baixo custo para o ensino superior, por outro, sofre com as crises econômicas que se refletem no crescimento dos custos materiais da formação profissional e no aumento das taxas de evasão escolar (ANHAIA, 2010). Nesse sentido, pode-se considerar que o programa é uma forma indireta de transferir recursos públicos para a esfera privada, tendo em vista que não transfere diretamente renda, mas a transformação de isenção de impostos em bolsas de estudo e capitalização, estando, por isso, diretamente ligado ao período de crescimento da educação privada nos anos 1990, quando foi pensado e difundido.

Das políticas que impulsionaram o setor privado, privilegiando estudantes de origem popular, não podemos deixar de mencionar o Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Criado em 1999 por medida provisória e convertido em Lei nº 10260 em 2001, trata-se de um programa governamental que oferece financiamento para cobrir os custos das mensalidades de instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda. Os alunos que recorrem ao Fies apresentam renda familiar bruta mensal, por pessoa, até três salários mínimos ou, se habitam sozinhos, devem ter uma renda bruta mensal de até cinco salários mínimos. Além disso, o deve ter sido aprovado no ENEM com média nas provas igual ou superior a 450 e não ter zerado a redação. A partir do terceiro período da educação superior, nos anos 1990, o programa teve papel relevante no processo de transformação do ensino universitário em função da sua representatividade na inclusão da população estudantil de média e baixa renda, provocando um forte impacto na expansão das instituições particulares universitárias ao elevar o número de estudantes matriculados. Seus resultados tiveram um efeito positivo no que diz respeito ao crescimento das matrículas do ensino privado de alunos de classes populares, fazendo cair, no final do quarto período da história da estrutura do ensino superior, as desigualdades educacionais entre esse grupo de origem (PINHEIRO, 2013).

Para finalizar o quadro da apresentação das políticas de assistência estudantil e de consolidação das oportunidades educacionais para as classes de baixa renda, temos a Política de Reservas de Vagas instituída pela lei nº 12.711, de 2012, que resguarda o direito às vagas da educação superior pública e privada para grupos minoritários,

processo conhecido como cotas. As cotas raciais e sociais podem ser consideradas, dessa maneira, reserva de vagas para grupos específicos classificados por raça ou etnia, como os negros, os quilombolas e os indígenas, bem como os estudantes de baixa renda oriundos das escolas públicas, as chamadas “cotas sociais”. Cabe lembrar que o Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012, considerou, por unanimidade, as cotas constitucionais. O Decreto lei nº 12.711 chancelado pelo STF define, de modo definitivo, as condições gerais de reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de ensino se adequarem às normas e exigências da lei¹⁶. Trata-se de um decreto polêmico, mas que está embasado no princípio da igualdade, conferindo a essa lei um caráter de garantidor de direitos irrevogável. Com isso, fica determinado que 50% do total das vagas das instituições de ensino superior federal são destinadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública, e que podem optar pelas 59 universidades federais participantes do programa, permanecendo os 50% restantes das vagas destinados à ampla concorrência.

As políticas educacionais são, portanto, direitos de caráter público, constituindo um conjunto de medidas de assistência estudantil que assegura um amplo acesso ao ensino superior e a permanência dos estudantes considerados “vulneráveis”, propiciando a esse grupo os meios e instrumentos necessários para um desempenho acadêmico condizente com o que é exigido pelos cursos e instituições científicas. Essas políticas podem ser compreendidas, portanto, como uma intervenção assistencial de proteção, ou seja, um mecanismo de ação compensatório cujo objetivo principal é melhorar a qualidade do ensino e incluir os mais pobres e de classe média, aqueles que por virem do ensino médio público tem menores chances de acessar o ensino universitário. Por isso, são vitais para a distribuição das oportunidades de acesso e para a equalização das diferenças educacionais e profissionais, servindo, em alguns casos, como modelo de integração e de combate à desigualdade social e econômica. Como

¹⁶ A lei propõe ainda que dos 50% destinados aos grupos étnicos e sociais, 25% das vagas seja destinado para estudantes oriundos da rede pública com renda inferior a 1,5 salários mínimos e, 25% para candidatos que estudaram integralmente no ensino médio público e que possuem renda superior 1,5 salário mínimo, sendo extensiva a um percentual de pretos, pardos e indígenas conforme determina o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) da região. A proporção de vagas deve ser, no mínimo, igual à soma da porcentagem de pretos, pardos, indígenas da população da unidade da federação (estado) do local de oferta de vagas da instituição.

essas políticas dependem, porém, do investimento público e do interesse político, podem ser de longa ou curta duração, tendo em vista que, nos momentos de expansão escolar, muitas delas acabam não conseguindo dar conta de suprir as demandas e as expectativas geradas.

Apesar de favorecerem uma melhor distribuição das oportunidades de acesso e de permanência no sistema educacional, propiciando a longevidade escolar de grupos menos favorecidos, essas políticas de assistência não conseguem sozinhas eliminar as desigualdades educacionais, uma vez que estas são também desigualdades de formação (qualidade da formação escolar/institucional, mas também de aprendizagens não institucionais, como aquelas realizadas em cursos, viagens etc.) e estruturais (acesso a bens materiais e culturais, configuração e educação da família etc.). Nesse sentido, ao nos envolvermos com essas questões, acreditamos ter um farto material de pesquisa e consulta que se renova periodicamente e cujo escrutínio pode fornecer respostas para as fragilidades ainda encontradas, bem como identificar os elementos para o êxito dessas mudanças na educação que impulsionarão, finalmente, uma transformação social e a entrada maciça de estudantes de baixa renda no ensino superior. Dessa forma, entendemos que a expansão das oportunidades educacionais e a equalização das desigualdades de acesso ao ensino superior do Brasil contemporâneo dizem respeito tanto ao campo da sociologia da educação superior, como da sociologia das desigualdades (BARBOSA, 2007, 2010), revelando novos atores no campo estudado que precisam ser melhor estudados e conhecidos – o caso de estudantes de sucesso improvável – as diferentes visões sobre eles, assim como as variáveis que atuam sobre suas trajetórias na saída do ensino médio até a entrada nas instituições universitárias¹⁷.

¹⁷ Carvalho e Waltenberg (2015) nos apresentam um panorama geral em relação aos avanços sobre as desigualdades educacionais brasileira. Para os autores o Brasil, a taxa de 12% de jovens em idade universitária cursando o ensino superior é baixa se comparada a outros países do Continente Americano, como a Argentina com 21% ou os Estados Unidos com 65%. Os autores consideram, no entanto, que no período de 2003 a 2013 as chances de estudantes cujos pais tinham o ensino superior de ingressar na universidade e em cursos com nota de corte alta caiu de 8,67 em 2003, para 5,54 em 2013, sendo que nas instituições privadas veremos que além da instrução do pai e da mãe, a renda familiar possui uma alta razão de chances para o aumento no ingresso/acesso. A distribuição de oportunidades escolares gerada durante o período de 2003 a 2013, segundo os autores, fez decair a desigualdade de acesso ao ensino superior, fazendo aumentar as chances dos mais pobres e vulneráveis de entrarem no sistema de ensino universitário.

A explanação acerca dos resultados da expansão educacional e da consolidação das políticas de assistência estudantil no Brasil contemporâneo nos oferece assim, uma síntese da organização do sistema nacional da educação superior, sua estrutura institucional e jurídica, bem como do efeito das políticas públicas que beneficiam os estudantes de baixa renda e as minorias (pretos, pardos e indígenas), e que expressam o atual perfil do contingente dos estudantes de origem pobre com acesso ao ensino superior. Os estudantes vindos do ensino médio público e que encontram-se entre os estudantes de classe média pobre e de baixa renda matriculados na universidade e nos cursos de grande prestígio social e científico, mesmo considerados de “exceção”, por comporem uma ínfima parcela da população estudantil, representam casos emblemáticos que precisam ser questionados, tendo em vista que as suas trajetórias constituem situações improváveis de sucesso escolar que ainda não foram esgotadas cientificamente. Afinal, dizem respeito aos modos como esses estudantes superam uma condição de inferioridade econômica e social, saem de um ensino médio público defasado e persistem rumo a um projeto de longevidade escolar e acadêmica.

Daí a importância de conhecermos como os trabalhos acadêmicos nacionais a respeito desse personagem – o estudante de sucesso escolar – vai sendo desenvolvido no contexto da educação superior, na medida em que o desenvolvimento do debate sobre as desigualdades de acesso, traz para esse universo a reflexão de um objeto de estudo que se renova a cada geração, tendo em vista que esses “casos improváveis de sucesso escolar” são provenientes de trajetórias escolares complexas e dinâmicas que tendem a fugir às regras probabilísticas (Lahire, 1997). Assim, se o sucesso escolar é, em grande medida, condicionado pela origem social dos estudantes e pelo volume de capitais manipulados pela família de origem, há, no entanto, e apesar disso, estudantes que fogem à regra e que, por isso, merecem ser objeto contínuo de estudo e da análise sociológica da educação.

1.3 O debate sobre as desigualdades de oportunidades educacionais de acesso de estudante de baixa renda no contexto da educação superior: a constituição de um corpo teórico e interpretativo

A desigualdade socioeconômica e cultural quando instalada no ambiente escolar faz com que determinados grupos e classes sociais tenham maiores dificuldades de obter uma educação universitária de excelência, pois afasta as classes pobres e de baixa renda dos cursos prestigiados e disputados e, conseqüentemente, dos melhores empregos e salários. Dessa forma, ao tolher esse direito, a desigualdade de acesso impõe aos indivíduos de origem popular uma desigualdade de tratamento e uma desigualdade de conhecimento, diminuindo drasticamente as suas possibilidades de sucesso e de resultados profissionais de expressão. Entendemos assim que, dentre as desigualdades educacionais, as desigualdades de acesso são as mais cruéis e excludentes, tendo em vista que impedem uma distribuição equitativa das oportunidades escolares e a democratização da sociedade. Nessa perspectiva, afastamo-nos dos pressupostos levantados pelos teóricos da macrosociologia e da reprodução que defendem que o impedimento à educação formal começa em casa (renda), compreendendo que, na verdade, ao invés disso ele começa no acesso aos sistemas educacionais. O que não significa dizer que as particularidades do *status* econômico e familiar (renda), enquanto fonte das desigualdades educacionais e de acesso à educação, e a conseqüente separação do senso comum entre “bons” e “maus” alunos, não sejam indicadores usados para se mensurar, dentro do contexto da passagem do ensino médio para o ensino superior, o tipo de aluno que ascende ao ensino superior, na medida em que as características e as deformidades provocadas pela falta do capital cultural ou da inexistência do capital socioeconômico entre estudantes de baixa renda devem ser levados em conta na análise desse fenômeno.

Para Ribeiro (2011), é importante, nesse contexto, observarmos a transmissão das vantagens e desvantagens socioeconômicas e culturais que vão se acumulando ao longo dos ciclos da vida desses indivíduos, interpretando, a partir dessas trajetórias, o alcance das políticas educacionais e os reais benefícios da expansão educacional para determinadas classes de origem. O autor acredita que a educação ainda é a principal via de acesso para o indivíduo atingir as melhores posições e ocupações profissionais. Dessa

maneira, quanto maior a qualidade de ensino na escola e menores as desigualdades de oportunidades educacionais (DOE), mais fácil superar as desvantagens socioeconômicas e, conseqüentemente, maiores as chances do Estado em diminuir os efeitos perversos das desigualdades socioculturais. Sua sugestão é de que, para podermos estudar seus efeitos perversos, temos que antes analisar objetivamente as transições e socializações a que um indivíduo é submetido durante sua trajetória de vida. Por isso, o efeito da origem social vai muito além do efeito da renda, mesmo que, segundo o autor, esta deva ser levada em conta na somatória dos fatores, pois é ela que propicia a mobilidade dos estudantes e sua manutenção dentro do sistema educativo (*op cit.*, p. 44).

Silva (2003), por sua vez, ao analisar a expansão do ensino no Brasil, constata que esse movimento de mudança não é continuado, alterando-se conforme os Governos e crises e confirmando que existem peculiaridades que precisam ser melhor compreendidas nessas transformações, pois, além de não serem continuadas, com o passar do tempo, tornam-se dependentes da vontade política e dos interesses particulares que se apropriam dela para lucrar. O resultado é uma baixa adesão da sociedade nos rumos da educação superior e a conseqüente exclusão dos mais pobres da agenda nacional. O autor identifica nesse processo que a expansão do ensino é proporcional à redução dos custos diretos e de acessibilidade à educação, notadamente para os segmentos com desvantagem social e educacional (os negros, por exemplo). A interpretação do autor é de que, mesmo com uma lenta distribuição das chances e do acesso à educação formal, o Brasil, a partir da década de 1990, foi lançado a um novo patamar do desenvolvimento escolar, não tendo mais como retroagir. Sua conclusão é de que, com o deslocamento das desigualdades em função de uma melhor distribuição das oportunidades de acesso, os estudantes de origem popular tendem a seguir em direção aos níveis mais elevados de ensino, com sua participação no contexto escolar aumentando e se concentrando pouco a pouco nos níveis intermediários.

Embora algumas de suas conclusões em parceria com Hasenbalg (SILVA & HASENBALG, 1999a, 199b, 2003) não tenham se concretizado, esse(s) autor(es) são importante(s) ao nosso ver para a análise e delimitação desse fenômeno das classes populares na universidade e em cursos de prestígio, na medida em que define(m) as principais variáveis que circunscrevem o problema. Com vistas a entender o impacto da

transição estrutural, demográfica e da urbanização como parte desse processo de deslocamento e mudança, o(s) autor(es) repensam as variáveis que delimitam o fenômeno, considerando como ponto de partida três dimensões que devem ser consideradas na análise das desigualdades de acesso dos estudantes de origem popular no ensino superior:

- i. os recursos econômicos estão vinculados ao capital escolar: eles supõem que, quanto maior o volume de capital econômico das famílias, maior será a demanda por educação;
- ii. os recursos educacionais estão vinculados ao capital cultural: supõem que pais mais educados percebem os benefícios futuros da educação para seus filhos;
- iii. os recursos familiares estão vinculados ao capital social: supõem que a experiência familiar constitui um recurso diferenciado que afeta diretamente a situação de seus membros.

Como o capital social familiar estabelece o contexto no qual os capitais econômico e cultural dos pais são convertidos em bom desempenho escolar pelos filhos, os autores chegam à conclusão de que a melhoria no nível médio de escolaridade só pode ocorrer se houver certas condições de origem familiar que permitam ao estudante uma formação prévia, dando-se destaque aos níveis escolares a serem alcançados pelas mulheres durante os anos subsequentes. Um efeito que, segundo eles, é do tipo “bola de neve”, na medida em que essa nova geração de futuras mães tende a desenvolver uma visão mais otimista da escola, iniciando um processo que faz aumentar a escolarização das gerações seguintes e o interesse dos filhos pelo saber. Esse fenômeno passará a ser detalhado e discutido por pesquisadores da sociologia da educação e das desigualdades escolares, constituindo um gênero literário que trata das desigualdades educacionais e de sua reprodução (ABRANTES, 2011; ABRANTES & AMANDIO, 2014), constituindo uma literatura científica que torna evidente as desigualdades de acesso ao ensino superior de acordo com a origem social dos estudantes e suas características familiares.

No Brasil, o debate sobre esse tema tem início com os estudos de Nogueira (1991) sobre as trajetórias escolares e as estratégias culturais das classes populares. O seu trabalho sobre a relação que as famílias de classe baixa mantêm com a escolaridade

dos filhos aponta para a importância simbólica do estudo das trajetórias e o ato de estudar nas camadas de média e baixa renda. Segundo a autora, as famílias dos entrevistados foram tocadas pelo processo de escolarização desde muito cedo, tendo-o aprendido como um valor estruturante, “embora este se encontre à mercê da situação econômica e das possibilidades vividas no momento” (*op cit.*, p.94). São, portanto, famílias que justificam o investimento escolar como um esforço necessário que permite com que seus filhos acessem o ensino superior de modo mais eficaz. Por isso, enxergam as instituições educacionais como importantes e necessárias, na medida em que essas instituições contribuem para fazer do sucesso escolar dos filhos o princípio de seu crescimento profissional. Portanto, de acordo com a autora, o que justifica o investimento das classes populares na educação dos filhos é a possibilidade de mobilidade e do êxito socioeconômico que a escola oferece aos filhos como contrapartida ao investimento dos pais.

Viana (1998, 2005) aprofunda esse tema tendo, como interlocutores, os teóricos franceses contemporâneos, notadamente os escritos de Lahire (1997), inovando na forma como são elaboradas as interpretações do sucesso/fracasso escolar em meios populares. Para isso, apresenta os pontos que considera necessários à investigação das dinâmicas e disposições apresentadas pelas famílias na sua relação com a escola e a escolarização dos filhos. Sua abordagem das relações que são estabelecidas entre as diferentes esferas sociais – a família, o filho/aluno e a escola – procura tratar dessas tipologias que envolvem os casos de sucesso escolar. A hipótese levantada é de que a mobilização da família se dá de maneira mais forte na classe média, e que é pouco provável nas classes populares. A contribuição da autora à interpretação do fenômeno do sucesso escolar indica que, por trás das famílias analisadas, funciona um “conjunto de práticas e atitudes voltadas intencionalmente para o rendimento escolar dos filhos” (1998, p. 67), cujo conteúdo serve para explicar os valores e os sentidos que envolvem sua longevidade no interior do sistema educativo. Essas práticas escolares podem ser interpretadas, assim, como sinal da mobilização e do empenho imediato dos recursos familiares ou como um “investimento escolar familiar” de longo prazo.

Ao explicar as condições que propiciam esse fenômeno que é estatisticamente improvável, a pesquisa de Viana (*op cit.*) foca as questões e os elementos simbólicos,

culturais e materiais que tornaram possível o acesso desses estudantes ao nível superior, uma vez que que esses jovens são filhos de pais que exercem ocupações manuais que não valorizam o ensino acadêmico e científico. Para aprofundar a interpretação dessas “histórias escolares”, partiu dos seguintes parâmetros analíticos: i. o significado da escola para os pais e filhos, ii. as diferentes formas de relações intersubjetivas e intergeracionais que uma escolarização prolongada implica, iii. as disposições e condutas temporais envolvidas. De acordo com a autora, quando compactados, esses parâmetros não exercem um fim determinado sobre o destino escolar dos estudantes, mas ganham sentido quando considerados de forma independente desde que contextualizados de maneira relacional.

Para a autora, são “as oportunidades de chances” o elemento/variável que, juntamente com a biografia de cada estudante (o seu retrato/quadro) ou individualidade (subjetividade), podem explicar como os jovens se orientam em relação aos cursos e aos objetivos familiares. Ademais, ela entende que as trajetórias bem-sucedidas no contexto escolar são produtoras de sentidos e, por conta disso, estão ligadas à noção de autodeterminação responsável pela suas disposições (motivação). Sua conclusão é de que o sucesso escolar, tal como se apresenta em seus exemplos, tem relação direta com as práticas do investimento familiar, mas dependem também do indivíduo e de sua vontade para torná-las reais.

Os trabalhos abordados até aqui permitem traçar, no campo das desigualdades, o desenvolvimento do debate sobre as desigualdades de acesso, trazendo para esse universo a reflexão de um objeto de estudo que se renova a cada geração, tendo em vista que esses “casos improváveis de sucesso escolar” são provenientes de trajetórias escolares complexas e dinâmicas que tendem a fugir às regras probabilísticas. Assim, se o sucesso escolar é, em grande medida, condicionado pela origem social dos estudantes e pelo volume de capitais manipulados pela família de origem, há, no entanto, e apesar disso, estudantes que fogem à regra e que, por isso, merecem ser objeto contínuo de estudo e da análise sociológica da educação.

1.4 Considerações

A explanação acerca dos resultados da expansão educacional no Brasil contemporâneo nos ofereceu uma síntese da organização do sistema nacional da educação superior, sua estrutura institucional e jurídica, bem como do efeito das políticas públicas que beneficiam os estudantes de baixa renda e as minorias (pretos, pardos e indígenas), e que expressam o grosso do contingente dos estudantes pobres com acesso ao ensino superior. Os estudantes vindos do ensino médio público de média e baixa renda matriculados na universidade e nos cursos de grande prestígio social e científico, mesmo considerados de “exceção” em função de sua “origem popular”, por comporem uma ínfima parcela da população estudantil com representatividade social e econômica, representam casos emblemáticos que precisam ser questionados, tendo em vista que as suas trajetórias de sucesso escolar constituem situações improváveis de que ainda não foram esgotadas cientificamente. Afinal, dizem respeito aos modos como os estudantes dessas classes de origem superaram uma condição de inferioridade econômica e social, saem de um ensino médio público defasado e persistem rumo a um projeto de longevidade escolar e acadêmica, que faz deles casos estatisticamente improváveis de êxito escolar.

O breve apanhado do sistema de ensino superior, sua organização e os períodos históricos que marcam seu desenvolvimento, situando o leitor em relação ao personagem central dessa trama – o estudante universitário de origem popular – em instituições escolares e cursos de prestígio social e científico, baseou-se em estudos e censos essenciais para introduzir nosso problema. Nesse sentido, entendemos que o conceito de *sucesso escolar* associado aos estudantes de classe média pobre e de baixa renda oriundos do ensino médio público e matriculados em cursos de alto rendimento ou “excelência” nos remete a um problema teórico que, desde o início da sociologia da educação, tem sido objeto de análise e de debate de diferentes correntes do pensamento contemporâneo preocupadas em saber, primeiro, *como essas trajetórias são formadas* e, segundo, *quais variáveis agem* sobre os estudantes de baixa renda em cursos de alto rendimento e apelo científico e social.

No próximo capítulo, problematizaremos com os teóricos franceses as questões dos privilégios e da reprodução das classes – temas importantes ligados à educação

básica e superior, e que nos ajudam a desenvolver um esquema explicativo de suas formas e disposições. Para isso, abordamos com mais perspicácia a obra de Lahire (1997, 2004), que se dedicou a olhar a criança e o jovem interpretando-as a partir do seu contexto familiar e educativo. Nesse sentido, vamos ter a oportunidade de discutir o modo como esse autor reconstitui as configurações sociais e familiares e escolares dos estudantes, a fim de explicar suas variações estruturais e as diferentes maneiras como esses indivíduos lidam com os elementos relacionados ao universo escolar, permitindo, dessa forma, entender como o capital cultural e social familiar é transmitido e como os valores escolares gerados por esta ação acabam propiciando processos complexos e dinâmicos de sucesso/fracasso escolar entre os estudantes de média e baixa renda. Em seguida, faremos uma retomada de como os pesquisadores nacionais, tratam a questão do sucesso escolar e o que dizem sobre o fenômeno dos estudantes de origem popular no ensino superior e nos cursos mais prestigiados e disputados do circuito universitário, suas impressões e contribuições teórico-analíticas.

SEGUNDO CAPÍTULO

O ÊXITO ESCOLAR IMPROVÁVEL DE ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: A CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES FRANCESES E BRASILEIROS SOBRE O SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR

A literatura sociológica francesa no campo da educação superior tem influenciado diferentes correntes do pensamento contemporâneo (BOUDOUN, 1979a; BOURDIEU, 1970, 1979, CHARLOT, 1996; CAILLE, 2007; JOURDE, 2007; DUBET, 2002, 2010, 2012; VULBEAU, 1998, 2007; LAHIRE, 1994, 1997, entre outros) têm contribuído para o reconhecimento dos estudantes de origem popular e de baixa renda no ensino universitário e para a compreensão dos fenômenos sociais “modernos” a partir dos estudos das desigualdades educacionais e da reprodução das classes. Trata-se, em suma, de um conjunto de informações coletadas em diferentes contextos e aplicações teóricas que circunscrevem teórica e metodologicamente um campo da pesquisa sociológica dedicado à interpretação das diferenças educacionais de acesso e o papel da educação e das políticas educativas para a configuração das sociedades contemporâneas.

Dentre os autores contemporâneos da escola francesa que estudaram e contribuíram com o aporte teórico-metodológico e que se envolveram com o tema da educação superior, realizando suas pesquisas sobre o ambiente universitário francês com estudantes de baixa renda, temos quatro pensadores cujas obras e ideias merecem destaque: Boudon, Bourdieu & Passeron e Lahire. Seu olhar qualitativo, voltado para os aspectos culturais e sociais que envolvem o objeto, é oriunda de uma tradição teórica que remonta à Durkheim (1975, 2012, 2014), em sua discussão sobre o papel da escola e sua função central, qual seja, formar quadros em prol da manutenção de um sistema político da educação. Para o funcionalismo durkheimiano, a educação deveria funcionar como um indutor e estimular uma socialização metódica das futuras gerações, por isso, a escola, enquanto estrutura institucional, é vista como o lugar onde os indivíduos devem ser socializados para se manterem fiéis aos preceitos morais e sociais do grupo. Para o autor, a instituição escolar é a única instituição social capaz de se impor como uma constatação óbvia do poder da sociedade sobre o indivíduo.

O debate promovido por Durkheim será retomado, nos anos 1970, por Bourdieu e Passeron (1968) que desenvolvem um pensamento refinado, utilizado, mais adiante, pela sociologia da educação para tratar do indivíduo e sua reprodução, questões abordadas superficialmente por Durkheim, mas que renascem numa corrente de pensamento impulsionada pelo idealismo e que quer entender as formas de reprodução das desigualdades, notadamente das desigualdades escolares. Essa discussão é abordada igualmente pela obra de Boudon (1979a, 1979b), que questiona as chances escolares dos estudantes de origem popular a partir de uma análise quantitativa. A diferença entre esses autores está na forma como olham para os indivíduos e suas socializações, uma tradição que Lahire, nosso contraponto teórico-analítico, vai romper e inovar (LAHIRE, 2010).

Lahire se opõe ao pensamento determinista de Boudon e Bourdieu/Passeron ao estudar exaustiva e profundamente o fenômeno do sucesso e do fracasso escolar, bem como das desigualdades das oportunidades educacionais de estudantes de origem popular, a partir de uma microsociologia ou de estudos de caso. Sua proposta metodológica é, nesse sentido, mais adequada para a observação dos casos de exceção ou daquilo que não é comum, não sendo, inclusive, pertinente para levantamentos estatísticos. Por isso faremos uso nos procedimentos metodológicos dessa tese de seu modelo de análise para guiar nosso estudo, coleta de material empírico e interpretação dos dados.

Em função da extensão dos escritos e das diferentes perspectivas teóricas-metodológicas envolvidas nessa problemática, buscaremos debater com esses autores, sobretudo com Bernard Lahire, as desigualdades escolares a partir de um olhar o mais próximo possível do objeto desta tese, focado nos papéis e nas posições sociais herdadas do passado e presentes no mundo escolar, que, como sabemos, são particulares a cada indivíduo. Antes, porém, de apresentar sua obra, precisamos tratar dos conceitos desenvolvidos por Raymond Boudon e de Pierre Bourdieu, tendo em vista que Lahire faz uma oposição a essas duas tradições teóricas, renovando os seus termos e afirmando sua “abordagem disposicionalista”.

2.1 Raymond Boudon e o indivíduo como o átomo lógico da análise sociológica da educação superior

Dos autores franceses, o primeiro a ser abordado, Raymond Boudon (1977, 1979a, 1979b, 1981, 2001), é considerado um pensador muito próximo da Teoria da Escolha Racional, afinal sua obra não deixa de fazer duras críticas à crença da predeterminação da ação humana por esse paradigma economicista, destacando que a noção da escolha racional aponta outros caminhos para a análise do social, entre eles certas análises de entendimento “culturalista” e “psicologista” que os teóricos dessa corrente descartaram ou ignoraram. O autor parte de uma interpretação matemática para analisar os fatos sociais, defendendo um paradigma de inspiração neopositivista que foi definido por ele como “Individualismo metodológico” com forte influência de Merton e Lazarsfeld a partir de uma linguagem de descrição da sociedade que se apoia sobre as relações de causa e efeito.

O autor aplicará essa linguagem as questões da desigualdade acadêmica levando em conta o meio e o lugar social ocupado pelos indivíduos (desigualdades de oportunidades). Dessa forma, a análise estatística lhe permite mostrar que as diferenças das dificuldades escolares de crianças de diferentes origens sociais podem ser explicadas se levarmos em conta a diferença de expectativas de suas famílias em relação as suas escolhas e orientações. Sua defesa do individualismo metodológico é uma defesa da liberdade individual ao mesmo que uma crença da racionalidade do comportamento humano, fazendo com que a sociologia e o sociólogo se dediquem a compreender os fenômenos que envolvem os indivíduos modernos. Trata-se, portanto, um autor que defende os valores e o conhecimento científicos, e que se interessa pela moral cotidiana que guia boa parte dos nossos atos e ações.

O trabalho desenvolvido por esse autor está focado em multiplicar e valorizar os ideais da democracia, elementos que segundo ele fazem do indivíduo a figura central da vida democrática. Desse modo, podemos considerar que Boudon é antes de tudo um defensor da instituição Universidade e bastante sensível a temática do estudante, o qual analisou e acompanhou durante anos. Seu principal objetivo é demonstrar que todo indivíduo para “prosprepar” tem que partir de um cálculo racional se quiser conseguir materializar suas pretensões. O argumento de liberdade utilizado

pelo autor, para explicar essa “possibilidade” de vencer e progredir na vida, sustenta que a crença a uma rede de compromisso moral e político torna o indivíduo a figura central da vida contemporânea, colocando a educação no centro dessa discussão.

A teoria de Boudon mostra-se relevante, ajudando a explicar como o aumento da demanda por educação nas sociedades liberais acaba influenciando as desigualdades sociais. Seu estudo sobre as desigualdades de oportunidades educacionais dentro do sistema educativo francês levou o autor a um modelo estatístico-observacional que lhe permitiu fazer uso de variáveis que haviam sido menosprezadas pelos analistas da educação, mostrando como ocorrem e como se multiplicam nas sociedades industrializadas contemporâneas os mecanismos geradores das desigualdades socio-educacionais. A preocupação de Boudon, nesse período, é entender e encontrar as estruturas gerais que marcam o comportamento humano e social a partir da análise dos fenômenos particulares. Para isso, destaca o que ele chamou de “efeitos de composição”, nos quais os indivíduos investem uma racionalidade incompleta. Assim, a capacidade de informação e de decisão dos indivíduos são limitadas pelas posições que eles ocupam em relação aos outros indivíduos na hierarquia social. Sua teoria do individualismo metodológico defende o pressuposto de que os sociólogos para estudar a sociedade não devem se satisfazer em estudar somente os indivíduos e seus comportamentos, mas se interessar pelos fenômenos que deles se aproximam, como as classes sociais, o sistema educacional, a família, entre outros, todos eles concernentes às características dos indivíduos e dos grupos sociais.

Com o objetivo de contextualizar os fundamentos dessa racionalidade, o autor adota uma perspectiva teórico-empírica que se empenha em explicar como o aumento da demanda por educação nas sociedades liberais acaba por gerar inequidades e exclusão. Seu estudo sobre a desigualdade educacional dos estudantes franceses, realizado na década de 1980, explora o fato de que certos pesquisadores não consideraram em suas avaliações os fatores racionais que agem sobre as desigualdades, sobretudo as desigualdades escolares de acesso. Para Boudon, é possível apresentar uma resposta a esse problema social se avaliarmos duas possibilidades de hipótese: a primeira segundo a qual os indivíduos se diferenciam de acordo com sua posição social e seu nível escolar e, a segunda, segundo a qual se afirma que a posição social e o nível

escolar agem juntos, interferindo diretamente na distribuição dos indivíduos e na hierarquia das posições sociais.

Boudon argumenta que os indivíduos, nas suas escolhas escolares, seguem um processo de decisão quase sempre baseado numa escolha racional. Essa escolha, por sua vez, é pontuada por certos interesses subjetivos que são oriundos, na maioria das vezes, da posição e da organização familiar. Desse modo, para analisarmos essas possibilidades de ascensão social sugere “um esquema teórico do processo de decisão escolar em função da posição social ocupada pelo indivíduo”, ou seja, do lugar que os indivíduos/famílias ocupam em dado tempo histórico e que precisam ser levados em conta na análise, por isso, precisam ser observados e acompanhados pelo pesquisador detalhadamente. Para Boudon, as desigualdades educacionais decorrem das condições da estratificação social ocorridas nas sociedades industriais, na medida em que essas estratificações acabam sendo condicionadas tanto pelas expectativas e decisões dos indivíduos, como também por sua herança cultural. Esse debate serve para explicar, por exemplo, como se constituem os diferentes êxitos escolares em função da idade dos estudantes no processo de seleção e distribuição no sistema de ensino francês, assim como define o autor em sua obra (BOUDON, 1981, p. 83). Neste sentido, a diferença estabelecida entre o sistema de interdependência e os sistemas funcionais que regem as relações pessoais por ele sistematizado sugere uma oposição entre a estrutura social e as liberdades individuais. Com esse argumento Boudon sustenta um dos principais pilares do individualismo metodológico, entendendo que toda ação pode ser resultante tanto da estrutura social, quanto da situação na qual o indivíduo se encontra ligado no momento da análise, e que geralmente estão associadas aos efeitos perversos¹⁸.

A teoria de Boudon (1979a, 1979b, 1981a) está preocupada, dessa maneira, em demonstrar como o fluxo de uma influência individual pode engendrar efeitos de mudança social mais abrangentes. Veremos assim, que os “efeitos perversos” ou “de composição” estão, por conta disso, presentes na vida cotidiana, representando uma

¹⁸ Os efeitos perversos seriam, a princípio, efeitos que podem se configurar como limites sociais que são impostos para os efeitos da promoção de oportunidades educacionais que ocorrem através do aumento do número de vagas e do efetivo acesso às matrículas. Cabe lembrar que, para esse autor, a promoção de oportunidades educacionais só é efetivada a partir da sua conversão em oportunidades e realizações sociais.

das causas fundamentais dos desequilíbrios sociais das sociedades capitalistas. Afinal, a ocorrência dos efeitos perversos está intimamente ligada a um tipo de estrutura ou a um sistema social específico que o autor determinou de “sistema aberto” ou de “interdependência”. Sua explicação é que um efeito perverso só acontece quando “[...] dois indivíduos (ou mais) que buscam um dado objetivo geram um estado de coisas não buscado e que pode ser indesejável do ponto de vista seja de cada um dos dois, seja de um deles” (BOUDON, 1979a, p. 20). Com essa analogia, o autor explica as alterações de comportamento existentes entre estudantes de origem social diferente que, quando orientados para um mesmo nível de padrão escolar, precisam ser vistas e analisadas de acordo com as particularidades de sua história de vida. O estudo sobre a desigualdade de oportunidades escolares no ensino superior, destaca ainda que a escolaridade deve ser entendida a partir de dois tipos diferentes de efeitos:

- i. os efeitos primários – que dependem da posição social da família, pois a posição ocupada pelos pais dá origem a diferenciação no desempenho escolar dos filhos e nas aspirações da própria família. Serve para estabelecermos a correlação entre o nível escolar e a posição social, nesse caso, as crianças das classes em situação de desvantagem e vulnerabilidade apresentam menores níveis de habilidade do que aquelas em situação de vantagem.
- ii. os efeitos secundários – que dependem da avaliação que os pais em suas posições sociais fazem do risco, benefício e custo da continuidade de aquisição escolar. Os efeitos secundários atuam através das decisões tomadas pelas crianças e seus pais sobre as opções educacionais, tendo como objetivo as possibilidades de conversão educacional em realização socioeconômica.

Sua defesa do "individualismo metodológico" revela, por sua vez, a posição do autor em relação as liberdades individuais e o modo como analisa os valores e a moralidade cotidiana – "as pequenas ideologias" – as quais nos baseamos no dia-a-dia, mas que possuem o don (poder) de influenciar nossas ações e mentes. Isso sem nos

darmos conta que são elas, essas pequenas ideologias que estão nos guiando. Desse modo, prescreve que os fenômenos sociais devem ser explicados a partir das ações dos indivíduos e não antes pelo efeito das suas socializações. Afinal, é partir do contexto dessas ações, que o autor desnuda as principais variáveis que influenciam os comportamentos das pessoas, uma preocupação calcada em um princípio epistemológico e não ontológico, na medida em que parte da correlação entre razão e ação (HAMLIN, 1999, p. 66-67).

A opção pelo “individualismo metodológico” sugere, portanto, que Boudon tentou produzir uma resposta efetiva à produção e interpretação “estruturalista” dominante na pesquisa sociológica francesa, sobretudo a partir dos anos 1970 e 1980, quando novos autores, entre eles Bourdieu e Passeron se apresentam no campo da sociologia da educação, para debater e discutir o contexto social do país. Todavia, Boudon acredita diferentemente de Bourdieu que as ações dos estudantes, em função das suas origens serão determinantes, tendo em vista que estão diretamente relacionadas ao contexto macrossocial no qual esses indivíduos são concebidos. Para ele, o “individualismo metodológico”, enquanto teoria crítica do social não pode questionar a existência das entidades coletivas sem levar em conta o seu oposto: a existência e a força das entidades individuais.

A sua interpretação é de que as sociedades atuais, por conta da industrialização e da natureza predatória do sistema capitalista, são de fato unidades meritocráticas, que se baseiam na crença do merecimento e da hierarquia como forma de medir a capacidade individual escolar. Mesmo no caso do sistema escolar francês, em que a nota final do exame de seleção universitária – o chamado *baccalauréat* ou *bac* – não foca diretamente o mérito escolar, pois não se trata de um concurso (como o vestibular), é a pessoa que busca atingir a média estabelecida (como nota de corte), aproximando-se do que é hoje o nosso ENEM, o autor identifica assim, a existência de uma desigualdade de oportunidades na seleção que, até então, era desconsiderada pela análise sociológica e, por isso mesmo, não aprofundada pelos educadores.

Para Boudon, conforme a diferença do nível cultural entre pai e filho cresce, ver-se-á que a capacidade de apoio familiar fica ameaçada por conta desse distanciamento cultural entre os membros do clã. Assim, os pais dos estudantes de origem popular, para contornar essa situação de vulnerabilidade, são obrigados a intervir para modificar o

comportamento e, conseqüentemente, o destino da criança ainda em idade escolar. Para isso, são obrigados a forçá-los a se adaptar às normas e às referências escolares, bem como aos valores e códigos sociais dominantes.

A partir dessas situações identificadas, o autor estabelece a combinação de três elementos que vão determinar o grau de mobilidade do indivíduo em trânsito pelo sistema educacional e o sentido real das suas trajetórias escolares de sucesso.: i. o sistema meritocrático, aquele no qual o acesso à posição social é determinado pelo nível da classe; ii. o efeito de dominância, aquele cujo membros de uma origem social superior tendem a obter maior status social; e iii. o efeito emergente, aquele no qual a agregação do comportamento individual racional pode ter “efeitos perversos” (indesejados).

Diante disso, é impossível pensarmos uma mobilidade baseada em Boudon que atue de modo constante e em todos os níveis sociais, uma vez que essa depende das estruturas de oportunidades de chances (acesso) para ocorrer. Seu pensamento, no entanto, permite uma conclusão: ao mesmo tempo que a escola se transforma em uma oportunidade para as classes mais baixas, ela atua também para beneficiar os indivíduos das classes médias que conseguem aumentos consideráveis de escolarização e de mobilidade social, sendo que de acordo com as previsões do autor são esses indivíduos os mais favorecidos pelos processos de expansão educacional desencadeado pelos governos democráticos, dificultando uma real mudança das situações das classe de baixa renda, tendo em vista que os indivíduos menos favorecidos e vulneráveis ficam impedidos de correr grandes riscos, o que mina as suas intenções de ascensão social já no ponto de partida.

2.2 Pierre Bourdieu e a reprodução escolar das estruturas sociais

O pensamento que Pierre Bourdieu (1964, 1970, 1979, 1982, 1989) defende segue um caminho epistêmico bastante diferente daquele adotado por Boudon. Seu objetivo é desvendar como os processos de expansão educacional reproduzem as posições sociais e as relações de dominação, uma vez que não proporcionam oportunidades efetivas de mudanças estruturais ou de ascensão social para os indivíduos da parte de baixo da sociedade capitalista. O autor, diferentemente do anterior, parte do pressuposto de que a escola cumpre a função de reprodução das

estruturas sociais, funcionando como um mecanismo de manutenção das estruturas dominantes que evita confrontar as reais causas das desigualdades. Assim, em sua perspectiva, as elites se utilizam da instituição escolar para manter sua posição hegemônica, perpetuando-se no poder através da herança escolar e do controle social, tendo em vista a valorização de certos diplomas e/ou áreas do conhecimento. Esse fenômeno foi definido pelo autor como um “arbítrio cultural” que precisa ser realmente investigado e enfrentado pela sociologia da educação e das desigualdades.

O pensamento desenvolvido por Bourdieu faz, assim, uma análise dos mecanismos de reprodução das hierarquias sociais no qual revela a importância dos fatores culturais e simbólicos nos atos da vida social. Sua obra está próxima dos trabalhos desenvolvidos por Durkheim, Marx e Weber, pensadores dos quais se aproxima e pelos quais nutre certa simpatia. Seu interesse teórico recai, em particular, pelas disposições culturais transmitidas no interior da família. Nesse sentido, a herança é analisada por Bourdieu como um vetor de reprodução e de hierarquia social (posição). Em seus principais textos, o autor se apoia em instrumentos detalhados, incluindo sondagens bibliográficas, estatísticas e estudos interpretativos a respeito da cultura escolar, com o objetivo de detalhar o peso da herança cultural. O esquema da reprodução e da herança cultural aparece, desse modo, como uma síntese teórica da obra *Les Héritiers*, escrita em 1964 em parceria com Passeron, onde explicam a função reprodutora da escola/universidade. Nessa obra, a escola é apresentada como um instrumento que esconde a dominação, pois sua verdadeira função é transformar a cultura escolar em uma cultura de classe, cuja a ideologia do mérito o sistema escolar vai tentar encobrir.

O pressuposto de Bourdieu e Passeron é de que, dentro da estrutura escolar, o indivíduo passa a incorporar as disposições necessárias para as ações típicas de uma classe de origem que não é a sua, e que por estarem relacionadas a uma determinada posição social, ou seja, a um habitus, servem para conduzi-lo no ambiente escolar. Dessa forma, os autores acreditam que a estrutura social orienta as ações individuais e tende a se reproduzir neles na forma de controle e automatismo, um processo que, segundo os autores, não seria rígido. Assim, ao negar o caráter autônomo do sujeito individual, defendem a ideia de que os indivíduos podem ser caracterizados e classificados de acordo com uma bagagem socialmente herdada, e que é passada sucessivamente de pai

para filho. Essa bagagem herdada e incorporada pelo indivíduo coletivo durante sua formação e trajetória social passa a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, tornando-se com o passar do tempo a sua “segunda pele”, na medida em que esse capital cultural por ele incorporado, por ter impacto direto no seu destino escolar e profissional, passa a ser valorizado e reproduzido como uma qualidade, logo um mérito pessoal.

Como o capital social é um elemento de acumulação do capital cultural, que diz respeito ao modo como cada grupo social investe uma parcela menor ou maior dos seus esforços no sucesso dos filhos, vemos que as classes populares, por conta dos riscos envolvidos no êxito escolar, são, de acordo com Bourdieu, os que investem menos em educação, um fato que limita a capacidade de seus filhos de ter acesso aos cursos mais disputados do sistema da educação superior. Por sua vez, as classes médias e altas, em oposição aos segmentos mais pobres da população, são aquelas que investem sistematicamente na educação dos filhos, com chances objetivamente superiores de alcançarem o sucesso escolar e, conseqüentemente, as melhores posições na hierarquia escolar e, mais adiante, profissional. Assim, a cultura escolar se apresenta para Bourdieu como uma cultura da classe dominante, tendo em vista que foi transformada, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, em uma cultura legítima que não pode ser discutida ou questionada, mas que é reproduzida como forma de garantir o domínio de certos grupos e classes sociais tidos como hegemônicos e socioeconomicamente superiores.

Para lidar com esse “jogo de força”, em que os mais desfavorecidos socialmente tendem a se tornar invisíveis, os estudantes de baixa renda são forçados a empenhar maiores esforços para obter sucesso ou aproveitar as oportunidades que estão em jogo dentro das instituições escolares. Em contrapartida, a escola/universidade tem a obrigação de tratar como iguais, em direitos e deveres, todos os indivíduos, produzindo um paradoxo: como se servir de uma neutralidade para acolher indivíduos tão díspares em termos de capitais? Desse modo, diferentemente da neutralidade pretendida, a instituição escolar conduz à exclusão grupos ou classes de menor poder aquisitivo, culminando inclusive com sua eliminação ou marginalização. Na visão do autor, a escola se torna, assim, legitimadora dos interesses dos grupos dominantes e do poder que esses grupos têm de impor seus “conteúdos” ideológicos ao sistema escolar através de

um habitus (BOURDIEU, 1985b, 1989, 2002). Dessa forma, o autor entende que, ao neutralizar o aspecto de sua função social, a escola transforma as desigualdades de capitais em desigualdades de competência, sendo, por conta disso, responsável por conservar e manter a divisão das classes e sua rígida hierarquização.

Dentre os efeitos dessa dinâmica, vemos que quanto maior for o grau dessa inculcação da escola, menor será a necessidade do uso da coação física em relação aos dominados (a classe trabalhadora). Essa premissa bordiesiana/weberiana é sustentada por quatro proposições fundamentais: i. qualquer ação pedagógica constitui uma violência simbólica; ii. qualquer ação pedagógica decorre de uma autoridade pedagógica e de uma autonomia relativa da distância que a produz; iii. sendo produto das estruturas de poder, o trabalho pedagógico é sempre orientado para a formação de um habitus; conseqüentemente, iv. qualquer sistema educativo (re)produz as condições necessárias a uma ação pedagógica institucionalizada (validada pelos diplomas).

2.2.1. A articulação dos conceitos de habitus, campo e trajetórias escolares de sucesso

O conceito de habitus desenvolvido por Bourdieu nasce da necessidade de uma renovação do termo dentro do campo da Sociologia e da importância de se acompanhar os comportamentos/representações dos indivíduos, assim como de entender a maneira como as estruturas sociais forjam os condicionamentos e as práticas humanas, e que conseqüentemente desaguam no sucesso/fracasso escolar. Esse conceito para o autor é importante porque ajuda a perceber as formas como as sociedades incutem nos agentes sociais determinadas propensões e disposições (pensar, sentir e agir) que vão guiá-los nas maneiras como estes indivíduos devem se apresentar no campo escolar e aos outros membros do grupo, sendo essa sua principal função.

A contribuição do autor à sociologia da educação, ao desenvolver o conceito de habitus, está em demonstrar que as práticas sociais e escolares são produto de uma relação dialética entre uma situação e um comportamento social; logo, o habitus, por estar relacionado às experiências passadas dos agentes, e que são constantemente reavivadas no presente, funciona como uma “matriz de percepções”, sendo considerado, por isso, um conceito necessário à análise das questões escolares e da dominação. O habitus – essa matriz de percepções e disposições – além disso, ajuda os

indivíduos a superem as dificuldades do campo, fazendo com que os agentes em sua forma coletiva passem a se adaptar mais facilmente às dificuldades que são expostos no cotidiano. Mas para que tenha efeito, essas “práticas” devem primeiro ser assimiladas por eles para depois serem reproduzidas fora do campo (BOURDIEU, 1970, 1989, 1996).

Além disso, a noção de habitus evoca a possibilidade de *reprodução* do passado e de *produção* do futuro que, de forma conjunta, permitem sua (re)invenção e seu (re)uso de formas variadas e distintas. Para Bourdieu, os agentes, para entrar no jogo, desenvolvem e assimilam novos habitus com a finalidade de confrontar as estruturas de poder e se movimentar livremente pelos espaços e campos. Mas, sem perceber, ficam presos a esse mecanismo dialético. Nesse sentido, é a dimensão particular do habitus, o seu “ethos”, que possibilita ao autor explicar a capacidade dos agentes de interiorizar os valores do grupo (familiar e escolar) e de reproduzi-los depois como experiência positiva de socialização. Todavia, devemos entender que o habitus não pode ser reduzido às influências determinantes da socialização primária, interligada às ações familiares e às ações educativas, cujas percepções dizem respeito ao sucesso/fracasso das trajetórias escolares de agentes envolvidos, por isso, é preciso, a partir dessa perspectiva analítica ir além e avançar em sua aplicabilidade.

Para entender um pouco mais sobre a aplicação do conceito habitus é necessário antes compreendermos como funciona o campo. O campo é definido, por Bourdieu (1983, 1989), como um espaço limitado que não admite interpretações antecipadas, isso porque as estratégias dos agentes, para terem efeito, dependem da posição que os indivíduos ocupam no campo, bem como do acesso que tem à distribuição dos capitais e da percepção que utilizam para explicar sua relação com o ambiente e com o grupo. Diante desse paradoxo, vemos que a noção de campo diz respeito a um espaço de posições sociais hierarquizado, no qual certos tipos de bens são produzidos, consumidos e classificados. Afinal, é no interior do campo, por exemplo, o lugar onde os indivíduos elaboram as suas principais percepções da realidade social. Ver-se-á, no entanto, que por ser um ambiente de disputas e de grandes conflitos (de classe), os indivíduos dentro do campo tendem a lutar pelo controle da produção e pelo direito de legitimarem e de passarem, como dominantes, a classificar os bens que são produzidos pelo campo com os quais se identificam. O campo funciona, dessa maneira, a partir de três regras básicas:

i. a aceitação da regras e das normas, ii. a “herética” que é a linha da contestação e da rebeldia, iii. as formas híbridas derivadas dos cruzamentos (BOURDIEU, 1989).

Assim, ao associarmos o conceito de habitus ao de campo, não estamos revelando/observando apenas uma ordem social que funciona pela lógica da reprodução e da conservação, mas expondo composições e estruturas que são formadas por diferentes sistemas de disposições e (re)produzidos, muitas vezes, por condicionamentos inconscientes que representam os valores simbólicos da família, da escola, do trabalho ou do grupo de amigos aos quais os indivíduos pertencem. Portanto, as disposições que os indivíduos tendem a manifestar no ambiente escolar diz respeito as maneiras de fazer, pensar e sentir, adquiridas nos processos de socialização, especialmente na infância. O que gera “uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” que são reveladoras das estratégias e das práticas de classe adotadas pelos agentes no interior do campo (BOURDIEU, [2002] 1972. p. 178).

O campo escola, dentro dessa perspectiva analítica, é um microcosmo dotado de certa autonomia que possui leis e regras específicas, um lugar onde os indivíduos buscam alcançar posições e status. Trata-se de um espaço onde há disputas constantes por capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada subcampo. Desse modo, pensar as questões do sucesso escolar de estudantes oriundos do ensino médio a partir do conceito de campo é pensar esse problema de forma relacional, na medida em que o campo escolar é um espaço que está em constante movimento. A importância do campo na análise teórica de Bourdieu serve para demonstrar que um indivíduo dentro do ambiente escolar vai agir de acordo com determinados fins específicos do campo, atingindo destaque dentro do ambiente escolar a partir da sua adesão a cultura e aos valores dominantes. O campo, enquanto espaço de disputa, torna-se, desse modo, palco da luta entre dominantes e dominados, tendo em vista que os indivíduos mais preparados vão tentar disputar o controle do campo para, assim, poderem classificar e controlar a produção dos bens simbólicos, que o campo pode desenvolver e gerar. De certa maneira, essa noção ajuda o pesquisador da sociologia da educação e das desigualdades a olhar o objeto da pesquisa social por outros ângulos, na medida em que revela as diferentes formas que a hierarquização dos indivíduos e das classes sociais tendem a assumir dentro do sistema educacional moderno.

2.2.2. A sociologia da educação superior e a causalidade do provável

A concepção descrita por Bourdieu (1989, 2005) como “causalidade do provável” nos ajuda, em função dessa necessidade de se autoreproduzir, a perceber por que tanto as experiências de sucesso quanto as de fracasso constituem um conhecimento prático, não consciente, daquilo que está ao alcance e do que pode ser alcançado pelos indivíduos dentro da realidade nas quais estão inseridos, conferindo àqueles que têm mais poder e capital as melhores posições. A concepção descrita pelo autor como “causalidade do provável” permite contextualizar, com base nas experiências e nos exemplos de sucesso e fracasso escolar, as maneiras como os estudantes de origem popular estabelecem as suas estratégias, bem como adequam seus esforços na direção dos interesses e dos objetivos familiares da reprodução com a finalidade de se perpetuar no ambiente escolar/profissional. O que denota que o investimento escolar recebido e a posição escolar alcançada possuem estreita ligação com a classe de origem, explicando, de acordo com o autor, os motivos pelos quais cada grupo tenta lançar mão de estratégias diferentes para conservar ou ascender a uma nova posição na hierarquia social. Por isso, é tarefa do sociólogo explicar por que “os desejos e as aspirações dos indivíduos que pertencem às classes populares e médias são definidas pelas suas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o improvável” (BOURDIEU, 1989).

Para o autor, as desigualdades sociais e escolares não se devem somente às diferenças socioeconômicas, mas também às diferenças culturais e familiares e à própria característica do sujeito. A ideia de que a escola é um ambiente paritário, que possibilita a todos a mesma educação, as mesmas avaliações, gerando as mesmas oportunidades, é, dentro dessa lógica, ilusória. O autor constata que “o sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais brutal à medida que avançamos para as classes mais desfavorecidas”¹⁹, apoiado em dados que mostravam que, na França, no momento de sua pesquisa, um filho de um gerente tinha oitenta vezes mais chances de entrar na universidade se comparado às chances de um filho de um trabalhador agrícola,

¹⁹ No original: “le système scolaire opère, objectivement, une élimination d’autant plus totale que l’on va vers les classes le plus défavorisées”.

e quarenta vezes mais que o filho de um trabalhador braçal, sendo, nesses termos, o dobro se comparadas às chances de um filho da classe média (*op cit.*, p. 91).

Por sua vez, a correlação entre dominantes e dominados, como sugerida em sua teoria, nos aponta para certos pressupostos que precisam ser levados em conta nas pesquisas escolares de acesso: primeiro, os “eleitos” são escolhidos desde cedo e, segundo, os eleitos não são somente escolhidos, eles também escolhem. Consequentemente, além do paradigma da “eliminação”, o autor encontra, em decorrência da entrada de estudantes de origem popular no ambiente universitário, dois tipos de desigualdades educacionais que pretendemos evitar em nossa pesquisa: o “rebaixamento”, em casos dos cursos menos prestigiados, e o “atraso ou pisoteio”, isto é, os estudantes que são reprovados antes ou durante o ensino superior. Em todos os casos citados, a origem e o capital social e cultural (herança) são apontados como o fato mais importante para explicar a maneira como a desigualdade de oportunidades, sobretudo em relação às crianças das classes trabalhadoras, acaba condicionando e aumentando as suas chances de fracasso, um argumento que será posto em questão pela análise disposicionalista de Lahire.

O trabalho realizado por Bourdieu reforça, por fim, a necessidade de o pesquisador aprofundar, no trabalho de campo, as questões relativas ao espaço família/escola, bem como os comportamentos culturais envolvidos nos processos de sua socialização. O olhar do pesquisador deve, em função disso, segundo ele, se voltar para as diferenças que separam as estruturas e as disposições sociais dos agentes no campo. Daí a preocupação de Bourdieu de que o pesquisador não deve se ater às singularidades desse campo sem antes conhecer bem os elementos que compõem o “outro”, o objeto de sua pesquisa. Para que o estudo sociológico no contexto escolar atinja sua finalidade empírica, cabe ao pesquisador de campo buscar revelar a diversidade das peculiaridades individuais e coletivas, abstraindo delas todas as suas contradições. Além disso, o autor também ressalta a necessidade de que o contato com o “outro” é necessário, pois facilita a aproximação do pesquisador com uma parte restrita da intimidade do estudante, e que permite ao cientista, num momento posterior, classificar os sentidos e as ações mais comuns das diferenças encontradas. De todo modo, sua ênfase é mais para as questões estruturais, o que dificulta o estudo das exceções ou dos casos

improváveis, já que o que os reúne, antes de tudo, nessa categoria sociológica é justamente a estrutura de sua classe de origem.

2.3 Bernard Lahire e a sociologia de escala individual ou disposicionalista na formação escolar

Lahire, no início de sua carreira acadêmica, chegou a intitular sua obra como uma “sociologia psicológica”, mas sem ter a pretensão de se ocupar do objeto sociológico a partir dos conceitos dessa disciplina irmã. A partir dos anos 2000, o autor passa a se autodefinir como *disposicionalista e contextualista* (LAHIRE *apud* RODRIGUES, 2018, p. 29). Seu trabalho inicial sobre o fracasso escolar na escola primária se diferencia dos demais teóricos franceses que estudaram o fenômeno por empregar exemplos práticos de escrita e das práticas escolares para entender os usos sociais da escrita sobre o sucesso improvável de estudantes dos meios populares (de baixa renda). Com isso, seu trabalho teórico e epistemológico (1997, 2001, 2004, 2010) dialoga e, ao mesmo tempo, se contrapõe ao de Bourdieu, na medida em que refuta alguns de seus argumentos apoiados, por exemplo, na noção de habitus. Lahire faz, assim, uma releitura da teoria do habitus, apontando seus limites analíticos e as distorções que pode causar quando aplicado sem crítica e questionamentos a análise do sistema escolar. Com o embate às posições e interpretações de Bourdieu, o autor ganha autonomia teórica para defender que a diversidade das experiências de socialização a que uma pessoa comum pode ser submetida durante sua vida, bem como o caráter plural e contraditório das disposições sociais que os indivíduos, em momentos de disputa, utilizam para justificar suas ambições pessoais não podem ser interpretadas como se fossem movidas por um comportamento introjetado e que é sempre replicado. O campo da sociologia disposicionalista torna-se, nesse contexto, um espaço de reflexão fecundo, na medida em que estuda as tradições “disposicionais” deixadas nos indivíduos por experiências sociais e pelo caminho cujas disposições para sentir, acreditar e agir são acionadas nos diferentes contextos de uma existência pessoal e/ou de socialização (LAHIRE, 1988, 2006).

A sociologia disposicionalista do autor está voltada, nesse sentido, para as disposições que orientam as ações dos indivíduos nos mais diversos contextos: na

família, na escola, no esporte, no trabalho, nas relações escolares etc. Trata-se de uma corrente impulsionada pelo pensamento de Pierre Bourdieu, mas renovada por Lahire (1997, 2004), com a intenção de readaptar os instrumentos e as noções desse pensamento em prol de uma sociologia mais abrangente, no sentido que se interessa pelos aspectos mentais (internos) dos indivíduos, não se deixando confundir por conta disso com a abordagem e a interpretação psicológica. Afinal, para esse autor, a disposição “é uma realidade reconstituída” que pressupõe um trabalho intermediário dos comportamentos, das práticas, opiniões, gostos, entre outros, que agem na formação dos indivíduos e das suas representações, e que só vêm à tona com o contato, ou seja, a partir da observação e da ação do pesquisado no campo. O autor adota essa postura analítica por achar que, desde Durkheim, a sociologia tem negligenciado o indivíduo e dado mais atenção aos grupos e as instituições, forjando um rompimento com a psicologia, que, segundo ele, deixou a sociologia da educação longe do debate da *psique*, impedindo-a, dessa forma, de pensar os indivíduos e suas individualidades.

Na interpretação de Bernard Lahire, o comportamento individual não pode ser visto, por conta disso, nem como produto de uma interioridade/subjetividade, nem como o resultado de um contexto socializador exterior ao sujeito, mas como fruto de relações passadas e presentes de interdependência que atuam sobre as pessoas no momento da ação. O que nos coloca diante de quadros socializadores que funcionam como se fossem uma “fábrica de indivíduos”, que forja, pela força das instituições escolares, o caráter determinado do comportamento individual. Sua proposta de análise das práticas e comportamentos individuais parte, portanto, das disposições mentais e dos comportamentos incorporados pelos estudantes para entender e analisar as experiências particulares ocorridas do contexto da ação escolar.

2.3.1 A interpretação de Lahire sobre o sucesso e o fracasso escolar

O trabalho teórico desenvolvido pelo autor o coloca como um dos principais analistas do sucesso/fracasso escolar, renovando o campo da educação francesa e contribuindo para alargar nosso conhecimento sobre o tema. O autor, para desenvolver sua teoria e sua opção metodológica, parte da influência dos primeiros escritos da Educação que incidiram nas noções de *sucesso e fracasso escolar*, mantendo um diálogo

muito interessante com a teoria de Bourdieu e Passeron (1964, 1970, 1982, 2014), notadamente em relação à noção de habitus que (re)interpreta. Dessa forma, os escritos de Lahire ajudam a problematizar as diferentes questões que envolvem o fenômeno do sucesso escolar e que não foram tratadas nem por Boudon e nem por Bourdieu, tais como: as experiências escolares anteriores dos estudantes, a persistência das desigualdades escolares, o trabalho da família na formação do sujeito, entre outros assuntos que envolvem as suas subjetividades, representações e formas de escrita. Seu estudo sobre a desigualdade escolar e a cultura escrita escolar é pioneiro e, de certo modo, contribuiu para substituir a tradição bourdieusiana a respeito dos estudantes no sistema escolar. Para isso, o autor usa a teoria da ação para fazer uma crítica refinada ao conceito de habitus, introduzindo uma nova concepção metodológica e analítica: a “sociologia de escala individual” (LAHIRE, 2005a).

Pode-se dizer que o trabalho proposto pelo autor se insere numa teoria da prática, tendo em vista sua crítica ao subjetivismo e ao objetivismo com base em uma concepção muito similar ao conceito de ator social desenvolvido por Bourdieu. Como Bourdieu, o ator social é visto por Lahire como um ser que se constitui por meios de processos de socialização, adquirindo, com a interiorização dessas estruturas, um patrimônio de disposições que será usado para orientá-lo nas ações que terá em relação aos outros e aos seus contextos de vivência ao mesmo tempo que insere nesses indivíduos os estereótipos e as imagens que esses atribuem às suas realidades de vida (que são sempre individuais). Para elaborar essa teoria, o autor parte do pressuposto de que o sistema de ensino superior público, na França, se distingue dos demais modelos educativos existentes, notadamente do norte-americano, pela existência, nas suas carreiras acadêmicas, de dois campos que coexistem em um mesmo local de disputa, onde reproduzem cada qual seu(s) ambiente(s) e hábitos, e que são similares ao sistema brasileiro. O primeiro deles aponta para um percurso “nobre”, aquele dos estudantes que se encaminham para as *Grandes Écoles*; o segundo se refere a um percurso escolar mais “comum”, o de estudantes trabalhadores que acessam as universidades e cursos de menor prestígio social, dirigindo-se às universidades (*universités*).

A abordagem proposta por Lahire, apesar de focar o destino desses estudantes, diferentemente de Bourdieu, traça as variações interindividuais e intraindividuais dos seus comportamentos, desmontando, em parte, a teoria do habitus. A visão do autor

sobre o sucesso e o fracasso escolar de crianças de meios populares na escola primária destaca ainda a importância da cultura escrita escolar e sua relevância, tendo como hipótese que a origem das dificuldades escolares desses estudantes está diretamente ligada à natureza da cultura escolar recebida e ao tipo e/ou à qualidade de linguagem desenvolvida nos contextos de sua socialização. O autor entende também que, em relação específica às desigualdades educacionais típicas de estudantes de origem popular e de baixa renda, um outro cenário de divisões de papéis e de circularidades pode emergir, revelando certas complexidades que o pesquisador de campo precisa apreender e saber separar. Afinal, para Lahire, a sociologia da escala individual não pode ser confundida com uma sociologia simplista, preocupada apenas em ligar alguns pontos desconexos; ao contrário, defende que essa abordagem deve se utilizar de métodos de pesquisa e interpretação mais flexíveis e refinados para compreender as experiências escolares individuais (2005a, p.12).

Ao identificar os casos improváveis de sucesso escolar, ou seja, somente aqueles encontrados em meio popular, o autor se deparou com novas situações de êxito que o ajudam a explicar de onde estaticamente se esperava o fracasso ou uma posição extremada, um tipo de sucesso que contradiz todas as suposições feitas em relação a ele (o objeto) surge. Desse modo, entende que a atenção do pesquisador, ao analisar essa situação, deve se pautar pelas diferenças e singularidades que dizem respeito à formação e à composição social observada, na medida em que difunde novas possibilidades de interpretação para o fenômeno do sucesso e do fracasso escolar, notadamente aqueles relacionados ao meio popular e aos estudantes de baixa renda. Sua proposição ressalta ainda o papel central que os estudantes desempenham dentro de diferentes nichos e contextos, tendo em vista que, para o autor, o indivíduo (estudante) não é o produto de uma única realidade social, mas de uma pluralidade de experiências e de coletividades que o pesquisador deve se empenhar em entender em toda sua extensão. Daí a necessidade de considerarmos, nessas análises, as lógicas internas que envolvem esses estudantes (suas disposições), uma vez que é de interesse do pesquisador de campo explicar as (diferentes) maneiras como os indivíduos podem reagir às experiências socializadoras e aos contextos da ação escolar.

Para Lahire, são esses elementos microscópicos (não estatísticos) relacionados à análise da realidade social e das experiências escolares que o pesquisador da sociologia

deve perseguir e querer explicar. O que reforça sua convicção de que “os casos de sucesso” não aparecem somente nas classes dominantes, mas podem surgir onde menos esperamos encontrá-los, uma vez que os processos democráticos de distribuição das oportunidades de acesso educacionais possibilitam que esses estudantes saiam das classes desfavorecidas, frequentem outros meios e sigam estudando e ascendendo socialmente. Nesse sentido, o sucesso escolar, para Lahire, pode tanto apontar para as famílias que se portam com responsabilidade na situação escolar, como para aquelas famílias que, mesmo desprovidas de capitais, possuem uma visão positiva das políticas sociais e educacionais. Para explicar o fenômeno, devemos como princípio de renovação fazer uso de ferramentas e métodos pertencentes a outros campos científicos, extrapolando com essa opção os limites da nossa disciplina.

A convicção do autor é de que o estudante com sucesso escolar de baixa renda pertence a uma categoria importante, porém, não mais importante que as outras existentes, mas relevante teoricamente, porque pode nos levar a entender esses jovens além dos seus comportamentos e traços mais comuns. O que explica, segundo Lahire, a necessidade de uma abordagem complexa e sensível desse “outro”, mais precisamente de uma pesquisa destinada a reconstituir e explicar suas disposições e ações. Para essa finalidade, propõe uma leitura das diferentes experiências de socialização vivida pelos estudantes a partir dos seus núcleos familiares, tendo em vista que a questão principal para o autor está centrada nas relações sociais, as quais procurou estudar no seu nível microssociológico.

2.3.2 A teoria do homem plural e o conceito de habitus: uma opção metodológica para o estudo dos casos de exceção

A busca pelo sucesso escolar desses “casos singulares” relativo às configurações familiares de origem popular revela que os contextos escolares de êxito não constituem como o senso comum leva a crer a uma realidade homogênea, ou seja, típica e restrita a uma dada configuração familiar. Os dados levantados por Lahire (1997, 2004, 2012a, 2015) apontam para uma grande variação de possibilidades e tipos de estudantes, bem como de instituições escolares, na medida em que, durante a fase de socialização secundária, as crianças deparam-se com pessoas diferentes, circulando por espaços que

lhes apresentam tipos diferentes de organização e formação social etc., sendo que os “sentidos” apreendidos nesses ambientes são assimilados e reproduzidos depois pelo estudante/indivíduo de maneira naturalizada.

Vemos que na análise de Lahire (1997), o peso da família e da escola e dos outros contextos de socialização são indicadores que permitem desvendar o problema das desigualdades escolares, não podendo ser, em função disso, menosprezados. Seu pressuposto teórico é de que a origem das dificuldades escolares de acesso e o princípio do sucesso escolar estão ligados a uma cultura escolar específica, sobretudo a uma linguagem que a escola e a sociedade (a família) impõem aos estudantes como regra a ser seguida, mas que, às vezes, esse indivíduo não possui ou não dá conta de assimilar ou reproduzir. Para levar a cabo a análise desse fenômeno complexo, o autor propõe a observação da divisão das tarefas domésticas, o que envolve, nesses casos, a escrita e o domínio da expressão. Afinal, o enfoque dado pelo autor à linguagem nos mostra que não é apenas as diferenças entre famílias que devemos nos preocupar, pelo contrário, devemos também ficar atentos às diferenças internas aos grupos familiares e que estão relacionadas a forma como estes sujeitos se expressam através da escrita. Por isso, para entender os resultados escolares dos estudantes não podemos nos contentar com as características abstratas do grupo ao qual o estudante pertence. É necessário ir além disso, é necessário entender as lógicas socializadoras a que esses estudantes se encontram e foram submetidos.

Para Lahire, a realidade desses estudantes tem mostrado que as condutas individuais, na contemporaneidade, são constituídas de diferentes tipos e de diferentes maneiras de socialização, não ocorrendo por inculcação de condutas e, conseqüentemente, não sendo estáticas, mas dinâmicas, podendo em função disso variar na forma e no conteúdo. Enfim, na sua interpretação o autor não nega nem descarta o conceito de habitus como peça fundamental para o estudo dessa questão ou do espaço escolar (o campo); ao contrário, aponta para a existência, no ambiente escolar de “hábitos múltiplos” que vão sendo incorporados através das diferentes relações estabelecidas ao longo de uma trajetória escolar, mas que não foram percebidos muito menos aprofundados por Bourdieu no seu estudo sobre a reprodução (LAHIRE, 2015, p. 1397).

Como visto, o trabalho de Lahire se afasta do estruturalismo de Bourdieu, reivindicando o direito do cientista social de poder variar e mudar as estratégias metodológicas e a forma como aplicamos os conceitos sociológicos da desigualdade para os objetos estudados no ambiente escolar. O seu principal argumento é de que o pesquisador, para entender o sujeito, deve seguir os atores nos mais diferentes estágios, em diferentes contextos ou micro contextos, e abstrair deles um comportamento específico, usando os instrumentos analíticos que achar necessário para não cair no erro do determinismo da reprodução. Sua crítica a Bourdieu diz respeito a quebrar a hegemonia de uma “visão de mundo” muito particular, em que os comportamentos derivam de um habitus herdado, e que este, por sua vez, poderia ser observado numa escala mais ampla e generalista (quantitativa). Para provar o erro interpretativo da teoria bourdiesiana, o autor se apropria da noção de habitus mostrando o social em seu estado incorporado, ou seja, focando somente as experiências individuais, as inclinações e as possibilidades dessas experiências vividas, e não somente a herança acumulada como fizeram os seus antecessores. Essa intervenção nos ajuda a pensar, por exemplo, a formação dos jovens oriundos do ensino médio em cursos de alta demanda e seu processo escolar de maneira mais abrangente, na medida em que não devemos só interpretar e valorizar sua relação com a escola e com a família, mas, de maneira geral, com os valores que são ressaltados e valorizados por eles na forma escrita e oral, e que são constituídos nos ambientes e nas experiências que esses estudantes acumulam durante as suas trajetórias e socializações. Para Lahire, o ator plural é, portanto, o fruto dessas n possibilidades de socialização e encaixes, sendo necessário observá-lo a partir dessas definições, tendo em vista que esse objeto é antes de tudo social, mas que também é socialmente produzido.

Sua posição epistêmica é de que os atores sociais não são totalmente socializados a partir das orientações da família e da escola, mas por universos multifacetados e complexos. Dessa forma, para que possamos entender com mais clareza essa vivência e as suas características, é preciso levar em consideração que, para o autor, o processo de constituição do indivíduo é algo muito dinâmico, feito de experiências variadas e, às vezes, bastante contraditórias. Nesses termos, o “ator plural” deve ser compreendido como um produto das experiências de socialização que são produzidas em contextos sociais múltiplos – não totalmente delimitáveis –, dentre os

quais se destacam aqueles que ocorrem nos interstícios dominados pelas relações de sociabilidade e cumplicidade (LAHIRE, 2012b).

Ao aprofundar esse problema, o autor chegou à conclusão, por exemplo, de que famílias dotadas de menos capital escolar ou que não o possuem podem, quando melhoram o diálogo com os filhos, ou quando passam a reorganizar os papéis domésticos, mudar a condição escolar desses estudantes a partir de riscos calculados que, conseqüentemente, podem levar seus filhos ao ensino superior. Mas essa mudança social só é possível porque essas famílias atribuem um lugar simbólico de destaque ao sistema escolar e passam a valorizar, no meio familiar, a criança exitosa. O autor considera, por sua vez, fundamental que o sucesso/fracasso escolar das crianças de famílias com baixo estatuto socioeconômico seja examinado(s) com base nos estímulos escolares dos pais, bem como nas características dos saberes familiares e das disposições socioculturais necessárias à apropriação sistemática desses mesmos saberes.

As sugestões propostas pelo autor se opõem assim à rigidez analítica adotada pelos autores norte-americanos e pelos seus contemporâneos franceses Boudon e Bourdieu, apontando para o limite das teorias macrosociológicas baseadas na estatística. Vemos que sua intenção é problematizar o indivíduo a partir da sua amplitude e diversidade, seguindo um modelo analítico bastante flexível, quase que de cunho autoral. O autor busca assim, provar que a realidade individual se constitui de fato pela combinação de propriedades (internas e externas) que podem ser ou não coerentes, mas que são constituídas e organizadas em função da participação do indivíduo em diferentes universos e ambientes sociais.

A preocupação de Lahire ao exigir do pesquisador da sociologia a obrigação de descrever essas “configurações singulares” – típicas – passa por cinco combinações específicas, que, segundo ele, são imprescindíveis para a análise: i. as formas familiares da cultura escrita – cultura privilegiada na escola – que podem ocorrer em decorrência de duas razões divergentes: primeiro, pela valorização da cultura escrita e, depois, pela relação peculiar que as famílias de origem popular costumam manter com essa fonte de cultura. ii. as condições e disposições econômicas, iii. a ordem moral doméstica, iv. as formas de autoridade familiar, e v. as formas familiares de investimento pedagógico, dependentes de um superinvestimento escolar por parte dos familiares. A contribuição

do autor ao campo da sociologia da educação superior transcende, portanto, o debate teórico apresentado pelos seus antecessores (Boudon e Bourdieu), apontando para a necessidade de uma problematização elaborada a partir de uma análise empírica mais detalhada e fina dos processos de constituição das disposições sociais e da atualização desse objeto – os estudantes de origem popular de baixa renda. Afinal, só podemos reconstruir sua gênese, sua origem, se compreendermos os sentidos que dão às suas ações, o que significa ter de conhecer paralelamente suas condições socioculturais e as modalidades de sua formação.

O debate levantado pelos autores da sociologia francesa a partir dos trabalhos realizados pela teoria da reprodução cultural de Bourdieu e Passeron (1964), quando tivemos uma renovação na forma como esses assuntos passaram a ser abordados pelos sociólogos da educação, foram readaptados, na década de 80, pela análise macrossociológica de Boudon (1979), passando por uma nova readaptação, a partir dos anos 90, quando foram contempladas pela abordagem microssociologia de Lahire questões ainda não vistas e debatidas, que renovou os seus pressupostos e interpretações. Abrindo assim, uma nova fase em que testemunhamos uma guinada na produção dos temas acerca do sucesso e do fracasso de estudantes de meios populares (baixa renda), tanto na educação básica como na educação superior.

As pesquisas dos autores franceses aqui abordados que discutem os percursos escolares de estudantes das classes populares enfocam, portanto, duas questões que se correlacionam, tendo sido a partir dos anos 2000 aprofundadas e discutidas pelos teóricos brasileiros: i. as desigualdades e, ii. o fracasso/sucesso escolar. Nesse sentido, o mérito dessa corrente de pensamento não foi apenas mostrar as correlações estatísticas envolvidas com o fenômeno que atuam entre a origem e a trajetória escolar. Mas o de fornecer pistas para que pudéssemos avançar em pontos que a teoria da reprodução e a macrossociologia não aprofundaram adequadamente, na medida em que deixaram de fora desse debate questões importantíssimas que estão relacionadas às singularidades desse tema/objeto, tais como: os processos que estruturam a história de vida desses estudantes (na família e na escola), sua relação com os saberes, a transmissão dos valores familiares e o significado da escola, entre outros assuntos importantes. Como veremos a seguir, os autores nacionais vão examinar esse fenômeno sob diversos ângulos e a partir de diferentes abordagens metodológicas, direcionando

seu interesse para os processos e as relações familiares e organizacionais que originam socializações e efeitos diferenciados, com seu olhar focado num estudante que é diferente, complexo e dinâmico.

2.4 O estudo sobre sucesso escolar em meio universitário no Brasil contemporâneo

A investigação da relação entre condições socioeconômicas de acesso e os aspectos sociais, culturais e simbólicos da escolarização de segmentos de baixa renda com sucesso escolar torna-se um tema recorrente no Brasil contemporâneo, que têm merecido a atenção de pesquisadores preocupados em entender e delimitar o fenômeno. As pesquisas sobre essa temática, no contexto brasileiro, iniciadas no fim dos anos 90 e realizadas de sob diferentes enfoques científicos, constataam uma mudança nas motivações, nas disposições e nos comportamentos desses estudantes, que, estimulados pelas famílias e pela expansão educacional, conseguiram sair do ensino médio público e garantir vaga nos curso mais disputados ou tidos como de “excelência”, rompendo com uma barreira histórica de desvantagens cultural e escolar.

Esses estudos retratam estudantes dos meios populares de média e baixa renda, que conseguiram sair do ensino médio público para a universidade pública, portanto, de estudantes que fogem à regra, tendo em vista que saem de uma trajetória de vulnerabilidade e quase exclusão para uma condição de êxito e de sucesso escolar, competindo de igual para igual com os estudantes das classes ricas e médias. Daí a necessidade de entendermos a realidade desses estudantes e os caminhos da superação das desigualdades de acesso. Nesse sentido, os estudos relacionados a esses assuntos dão destaque às estratégias dos indivíduos e suas famílias, seus modos de vida, sua conformação, permitindo traçar as suas disposições, numa linha de tempo que, a partir dos casos de êxito escolar improvável, são reveladoras dos modos como esses estudantes superaram uma situação de desigualdade escolar a partir de uma longevidade escolar duradoura. Dessa forma, a retomada desses trabalhos ajuda a situar nossa pesquisa no campo dos estudos sociológicos voltados a essa questão.

2.4.1 Mães, estratégias e situações “espetaculares” de ascensão escolar

O trabalho de Zago (2000a, 2000b), que aborda a relação da escola com a família, ressalta o forte apelo social que essa temática suscita no âmbito das políticas públicas, bem como das transformações ocorridas na educação e no perfil dos estudantes, particularmente em relação aos processos de escolarização em meio popular com estudantes de família de renda baixa ou de classe média pobre. A autora nos mostra através de sua análise que a relação família (mãe) e escola sofre processos periódicos de reconfiguração e mudança de significados. Sua análise dos percursos escolares no ensino fundamental e médio nos meios populares, aponta que para esses estudantes a escola é vista como uma referência para entrar no mercado de trabalho e que para a maior parte desses estudantes a tendência é terem uma curta sobrevida no sistema educacional. Sua análise ressalta ainda que o ensino médio, no Brasil, é decisivo para aqueles que almejam uma qualificação profissional de destaque, tanto quanto para aqueles que disputam trabalhos bem remunerados e tem como caminho a universidade.

A autora mostra como as relações da família com a escola se renovam com o passar do tempo, tornando-se mais complexas, demonstrando, dessa maneira, que a estrutura familiar brasileira não pode ser mais vista como uma coisa estática e inflexível; ao contrário, ela acompanha o dinamismo da sociedade moderna e das estruturas institucionais, assim como os indivíduos nos seus contextos socializadores. Para Zago, os termos utilizados pelos filhos para interpretar o papel dos seus pais (a figura da mãe) nesse processos são reveladores, na medida em demonstram como as imagens positivas a respeito da família por eles construídas nos questionários são representativas da coesão interna do grupo, denotando uma convergência de valores e costumes comuns difíceis de serem apreendidos num primeiro momento pelo pesquisador, sobretudo durante as primeiras fases da observação.

Ao discutir o processo de acesso e permanência de estudantes de camadas populares no ensino superior (2006), a autora traça um perfil desses estudantes, considerando os indicadores relacionados à origem social (renda) e ao passado escolar dos inscritos para ascender à universidade para determinar os sentidos que os guiam. Esse trabalho, além de destacar as formas de acesso e as condições de permanência no

ensino, permite que se conheça, através do imaginário desses estudantes, as estratégias de investimento adotadas por suas famílias, bem como o uso/volume dos capitais que esses grupos detêm. Seu estudo realça, entre outros aspectos, a luta desses indivíduos que dependem do trabalho para sobreviver, pois o tempo gasto com a sobrevivência material lhes impõe limites acadêmicos, trazendo sentimentos que fazem com que se sintam à margem das atividades escolares, portanto, defasados em relação aos demais estudantes.

De acordo com a autora, a grande presença das camadas populares no ensino superior não oculta as diferenças sociais que separam os estudantes pobres e ricos, que tenta manter intocável a imagem da instituição, por isso, a importância de se conhecer as demandas e as práticas escolares desses atores, suas sutilezas e tramas. De acordo com a autora, no Brasil, as questões do fracasso e do sucesso escolar servem para discutir as desigualdades de oportunidades e a probabilidade desse fenômeno em famílias de baixa renda e de fraco capital cultural. Assim, a partir dos anos 2000 observa-se um deslocamento do olhar sociológico brasileiro, como uma renovação dos estudos sociológicos voltados ao sucesso/fracasso escolar e que apontam para outros contextos e tipos diferentes de estudantes.

Os estudos de Portes (1993) e Portes e Carneiro (1997) constituem uma etapa um pouco anterior aos estudos de Zago onde o olhar do pesquisador estava direcionado às variáveis relacionadas ao acesso dos estudantes pobres na universidade pública, notadamente aqueles que se direcionavam para os cursos mais disputados e de alto rendimento. O objetivo é compreender as trajetórias e as estratégias empreendidas pelas famílias pobres para viabilizar um nível de escolaridade não comum a esse meio social. Portes entende que as famílias entrevistadas apresentavam um projeto escolar pensado a longo prazo, que ele denominou ser a “força do *ethos*”, que consiste no investimento familiar materializado na figura da mãe e apoiado no valor simbólico da escola como possibilidade de ultrapassar a condição de precarização e de vulnerabilidade social do grupo familiar. Portes vê uma proximidade do *ethos* das famílias de origem popular com os valores manifestados pela classe média em relação à escola e ao sucesso escolar que não pode deixar de ser avaliado.

No estudo sobre a trajetória e a vida acadêmica dos estudantes pobres da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de 2001, Portes discute a luta desses estudantes para ingressarem e se manterem nos cursos mais concorridos da carreira universitária, como: Medicina, Direito, Computação, Engenharia Elétrica e Fisioterapia. Trata-se de um estudo que aborda a experiência vivida por esses estudantes num contexto mais elitizado do ensino superior, ou seja, de trajetórias que o autor denomina “trajetórias estatisticamente improváveis”, a qual consideramos ser a noção mais pontual e mais assertiva do que o conceito de sucesso escolar (PORTES, 2001, p. 49). Nessa obra, o autor trata daqueles indivíduos que desafiam as previsões estatísticas negativas que conseguiram garantir vaga nos cursos mais disputados do ensino superior.

O interesse do autor em investigar essas situações “espetaculares” está relacionado com as bases teóricas da sociologia da educação e que se ocupam dos casos “paradigmáticos”, em que a origem social indica a probabilidade dessas situações ocorrerem com mais facilidade nos meios populares. Com entrevistas, o autor tenta reconstruir as trajetórias sociais e escolares dos estudantes pobres matriculados nos cinco cursos de maior procura da UFMG. Sua contribuição, em nosso entender, está no fato de que, para esse estudo, apesar de o autor se apoiar em uma matriz teórica que promove concepções e experiências estrangeiras, e que guardam pouca similaridade com nossa realidade, ele aprofunda a descrição do caso brasileiro, indo além da descrição das trajetórias escolares, não ocultando as dimensões subjetivas que nelas atuam.

O trabalho de Silva (1999), por sua vez, mapeia, registra e interpreta as estratégias implementadas por jovens residentes no Complexo da Maré/RJ para entrar na universidade pública. Essa pesquisa enfoca os jovens que, apesar de habitarem e de compartilharem um mesmo ambiente físico, uma localidade, constroem estratégias diferentes dos demais a partir das suas trajetórias de sucesso escolar. O objetivo de Silva nesse trabalho é “compreender as variáveis que se fazem presentes na permanência do aluno na escola” (*op cit.*, p. 107), seja ela de curta ou longa duração. Para isso, busca identificar os elementos centrais das trajetórias dos estudantes da Maré – um local de característica proletária e de grande diversidade cultural – que devem ser interpretados, segundo o autor, em função de sua “plurifatoriedade”, ou seja, tanto pelos aspectos que

realçam o lado objetivo quanto por aqueles que enfatizam o lado subjetivo dos indivíduos, assim como pela interpretação dos contextos secundários que a eles estão ligados.

A escolha dos estudantes a serem entrevistados foi uma das questões mais desafiadoras que o autor enfrentou para organizar a pesquisa de campo em razão de sua relação de total proximidade com o lugar de onde esses estudantes falam. Silva era também um habitante do local, conhecendo seus moradores e os seus costumes, o que, por outro lado, permitiu com que aprofundasse questões que outros pesquisadores não conseguiriam fazer. De posse do registro de relatos e falas, o autor reconstrói onze trajetórias escolares bem-sucedidas para depois conectá-las ao envolvimento da família e dos parentes. O principal tipo de família encontrada – a “educógena” (*op cit.*, p. 118) – vê a escola como um instrumento de ascensão social, sendo a mãe aquela que faz de seu esforço um produto do conjunto familiar. Para esse tipo de família, a universidade pública parece ser o principal objeto de desejo, principalmente devido à gratuidade e ao *status* que adquire aquele que ingressa na instituição.

Silva afirma que, em certas famílias, são os primogênitos que mais assumem as responsabilidades dentro do espaço doméstico ou no trabalho, sendo sacrificados pela organização da casa em função da manutenção dos irmãos mais jovens. Essas famílias, diferentemente das famílias educógenas, são inclinadas a se distanciarem do ensino, desviando-se da educação dos filhos e gerando pouco investimento escolar. As famílias que se interessam por outros meios de aquisição, e que não possuem valores escolares, isto é, não apresentam um projeto de escolaridade, acabam percebendo a escola como uma “obrigação social”. Esse tipo de família – de “investimento diversificado” (*op cit.*, p. 121) – acredita que a ascensão social dos seus membros pode acontecer por outras vias, como, por exemplo, através do casamento.

Para o autor, nesse tipo de família sem pretensões escolares quem conduz a criança para a escola é o entorno, ou seja, os parentes e os vizinhos, sendo estes, nesse caso, que determinam as disposições e os interesses do estudante pelo ambiente escolar. As famílias desse tipo de “investimento diversificado” entendem que cabe à escola desenvolver e inculcar nas crianças os valores e o gosto pelo estudo. Trata-se de um modelo de família ausente, que atribui o sucesso escolar dos filhos à escola,

eximindo-se dessa responsabilidade. Essas famílias consideram que é a inteligência e o mérito pessoal que justificam as competências e o brilhantismo de seus filhos. Dessa maneira, entendem que é a “inteligência institucional” dos filhos que permite com que o núcleo familiar obtenha êxito, é seu esforço e vontade para assimilar os conhecimentos veiculados na escola que são considerados necessários para o seu futuro pessoal (*op cit.*, p. 126).

Por conta de sua entrada e adaptação ao ambiente escolar esses estudantes desenvolvem novos comportamentos (*habitus*) que, para o autor, funcionam como um processo continuado de incorporação de práticas necessárias aos sistemas de ensino, sendo que, depois de incorporadas, passam a determinar o rumo das suas ações e profissão. As notas que esses estudantes obtêm nos exames seletivos são reveladoras, assim, do seu envolvimento com uma classe de indivíduos privilegiados. Por isso, para Silva, esses estudantes precisam ser analisados a partir da sua rede de pertencimento, uma vez que são os espaços de sociabilidade e convivência nos quais se inserem que garantem sua circulação e, de certa maneira, o “otimismo pedagógico” entre os membros do grupo.

2.4.2 Autorreflexão, mobilidade social e fatores subjetivos: os casos de sucesso escolar nos meios populares

A tese de Honorato (2005), que trata da ascensão social de estudantes de origem popular na universidade pública, diferentemente dos outros estudos aqui apresentados, se opõe aos paradigmas dominantes do campo da sociologia da educação ao sugerir que o percurso desses estudantes não é determinado somente pelo investimento, práticas e estratégias geradas no interior das configurações familiares, e que se dão no ambiente de convivência. Segundo a sua interpretação, os filhos das classes populares são mais suscetíveis a conjunturas socioeconômicas e políticas e, portanto, mais dependentes do investimento público e da assistência escolar.

Para essa autora, que também se utiliza das autobiografias e narrativas dos estudantes, seriam os elementos estruturais e o incentivo público que os influenciam no momento de optar pelo ensino superior e escolher a carreira universitária, sendo o

investimento familiar pouco determinante para a classe popular. Esses estudantes seriam, portanto, mais suscetíveis às conjunturas políticas, às práticas democráticas da sociedade civil, às políticas públicas de investimento escolar, aos blocos de *status* – elementos que tornam seus diplomas mais valorizados. Os blocos de *status* implicam uma transferência dos conflitos do lugar simbólico da democracia para o campo da justiça (HONORATO, 2005, p.126). Desse modo, a mobilidade social dos estudantes de origem popular não se explicaria somente pela ação do grupo familiar, nem por seu interesse pelo empenho escolar dos filhos, mas pela determinação dos estudantes em superar as barreiras do ensino médio e ascender a universidade.

A autora inverte a hipótese defendida pelos autores da área, ou seja: a adesão dos estudantes ao sistema educacional ocorre quando esses são beneficiados pelo investimento público e pelas políticas de assistência educacional responsáveis pela distribuição das oportunidades educativas. O discurso da “democracia étnica” e sua aplicação, como as cotas raciais, apresentado como parâmetro de justiça social, serve para mostrar a reversão das desigualdades e uma relação positiva entre a ação governamental e a ação da política econômica. A autora sustenta que a universidade pública é reprodutora dos valores e dos créditos de herança, contribuindo para uma constante (re)classificação social dos indivíduos, sem de fato alterar suas vidas. Os estudantes pesquisados por Honorato (2005) foram os primeiros de suas famílias a chegarem à universidade, de modo que apresentam uma grande conformidade à escola e aceitação das regras escolares. Esses estudantes, no entanto, omitem outros condicionantes que contribuíram para sua trajetória escolar do ensino fundamental/médio à universidade pública.

Veremos, por exemplo, para as famílias desses estudantes que a tolerância dos pais em relação à não contribuição para com a renda familiar é menor com os filhos homens e maior com as mulheres, o que permite com que muitas dessas jovens possam dedicar mais tempo à escola. De acordo com Honorato, a identificação/relação “trabalhador-estudante” só poderia ser utilizada de forma mais genérica para os indivíduos do sexo masculino, tendo em vista que o principal fator de uma trajetória de sucesso escolar presente nas narrativas e nas histórias colhidas, em sua pesquisa de campo, é aquela que aponta para o “envolvimento periférico ao estritamente escolar”

(*op cit.* p.169). Dessa maneira, os estudantes de origem popular, para concretizarem seu sonho escolar/profissional, dependem menos dos recursos herdados dos pais e mais do desenvolvimento econômico nacional, das práticas e da compreensão da sociedade, bem como da conjuntura política e das políticas públicas de assistência educacional.

O estudo de Piotto (2007), realizado na área de psicologia social sobre estudantes das camadas populares na universidade pública, mostra um olhar diferente, mas igualmente revelador das disparidades sociais existentes no campo da educação brasileira. Ao buscar conhecer a trajetória escolar e a experiência universitária de estudantes de cursos superiores de alta seletividade oriundos das camadas populares de São Paulo, o trabalho de Piotto ajuda a aprofundar e a conhecer os sentidos atribuídos pelos estudantes para seu ingresso e permanência no ensino superior público. Para a autora, a entrada na universidade, além de transformar a vida desses jovens, muda a maneira como estes se relacionam com o ensino e a educação, expondo novas facetas e outras características ainda não discutidas do fenômeno do sucesso escolar.

O trabalho desenvolvido por Piotto parte de uma revisão dos trabalhos de Viana (1998), Portes (2001) e Lahire (2003, 2004a, 2005b). Dessa maneira, a autora acredita que a escola tem responsabilidade na produção do fracasso/sucesso escolar ao constatar que os estudos sobre as trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares são menos frequentes do que os estudos que tratam do fracasso escolar. Ela procura discutir, assim, o que significa – da perspectiva do estudante – construir uma trajetória de sucesso e, a partir de seu discurso, retratar as subjetividades que agem nesse processo, realçando o fato de que experiências individuais acumuladas durante sua trajetória escolar são definidoras para a entrada nos cursos de excelência. As narrativas desses estudantes, diferentemente do que se poderia imaginar, não apontam para sinais de sofrimento intenso ou de conflito interior por serem considerados diferentes ou com menos posses/renda.

A imagem da “passagem”, da “travessia” e do “encontro” com o mundo escolar, presentes em seus relatos, são indicadores de que, ao entrarem na universidade pública, os estudantes perdem o contato ou rompem, de alguma forma, com as suas referências familiares, sobretudo com os responsáveis pela sua socialização. Segundo a autora, esses relatos impõem uma nova apropriação do sentido que dão para a escola, a família

e a comunidade de origem, na medida em que definem os lugares que esses estudantes vão ocupar na universidade/sociedade. Porém, se por um lado o período da entrada é menos traumático porque ocorre em pé de igualdade durante a fase da seleção, por outro lado, as diferenças culturais e os capitais envolvidos se tornam um fardo na medida em que esses estudantes avançam no ambiente acadêmico.

O resultado do vestibular, ou seja, a aprovação nos exames de seleção (nota), funciona para eles como um atestado de sua dignidade, uma comprovação de que são diferentes dos demais. Em outras palavras, se, por um lado, sua condição de pobreza os impossibilita de ter acesso a determinados bens, por outro, o mérito de seus feitos supervaloriza suas pré-disposições para o sucesso acadêmico. Piotto destaca ainda que esses estudantes entendem que a atividade de “estudar” é uma atividade laboral e não uma atividade de prazer ou de obrigação. Segundo a autora, essa compreensão por parte dos estudantes de origem popular acerca de suas trajetórias é normal e está em consonância com o pensamento daqueles que seguem o que ela denomina de “uma pedagogia do trabalho” (*op cit.*, p.299) como forma de vencer a pobreza.

A tese de Piotto demonstra a influência da determinação psicológica e da autodisciplina, no campo da Sociologia da Educação, como fatores que devem ser investigados, uma vez que essas informações permitem ao pesquisador fazer um contraponto entre os elementos internos e externos que constituem o objeto da tese. A compreensão de Piotto é de que as trajetórias de sucesso estão associadas, em grande medida, à capacidade mental dos sujeitos, sendo que seu resultado pode estar sustentado por uma rede de relações sociais e pelo ambiente em que vivem, mas que depende essencialmente da vontade (necessidade psíquica) e da capacidade mental do indivíduo para se tornar realidade. A autora não deixa de enfatizar, todavia, a necessidade da continuidade dos programas de auxílio à permanência estudantil para que esses estudantes não interrompam os estudos prematuramente. De acordo com Piotto, os recursos públicos e as políticas educacionais, assim como o modo como operacionalizam os contextos de sua trajetória escolar, são essenciais para a permanência e o êxito do estudante de origem popular na universidade pública.

2.4.3 Expansão educacional, políticas públicas e interpretação das trajetórias de sucesso de estudantes de baixa renda nas universidades federais

Os estudos apresentados a seguir reúnem vários aspectos já estudados anteriormente, demonstrando que definitivamente, o desempenho do estudante pobre no sistema superior está relacionado a múltiplos fatores, como família, renda ou mentalidade (motivação pessoal), entre outros. Sabemos, no entanto, que o papel da escola, do ambiente escolar e do professor e/ou daqueles que atuam mais diretamente com o aluno fora desse ambiente também não podem ser descartados, pois são necessários para a materialização e compreensão do fenômeno.

Nierotka e Trevisol (2016), nesse sentido, entendem que as políticas de ampliação de acesso à educação superior são decisivas para a transformação da sociedade, sobretudo quando beneficia os meios populares. Visando conhecer melhor os indicadores que estimulam essa mudança, os autores realizaram um estudo sobre os estudantes das camadas populares matriculados na universidade pública a partir da experiência da Universidade da Fronteira Sul (UFFS). Esse estudo é exemplar da tendência atual da pesquisa em educação que busca explicar o desenvolvimento de novos atores e profissionais com base no desenvolvimento da estrutura educacional e das políticas assistenciais de educação colocadas à sua disposição das classes populares.

No caso da UFFS, os autores entendem que os reflexos da ação governamental e da política das cotas raciais/sociais mudou a realidade da instituição. Na interpretação dos autores, a partir dessa política, tivemos uma rápida transformação da estrutura universitária e, com isso, a mudança do perfil dos estudantes que ingressaram na universidade pública federal. Seus dados mostram que, dos estudantes matriculados na UFFS em 2016 e que fazem parte da amostra da pesquisa, 97,4% eram egressos do ensino médio público e 69,3% tinham famílias com renda média de até três salários mínimos. De acordo com os autores, a UFFS, que foi criada com recursos do Reuni foi motivada a (re)pensar novas formas de inclusão e de transformação de sua estrutura acadêmica, aproximando-se das necessidades da comunidade através: i. da adesão ao Sisu para todos os cursos de graduação (inclusive para os mais concorridos); ii) da

implementação de políticas afirmativas para estudantes indígenas e haitianos; iii) do acesso a servidores e estudantes portadores de deficiência (NIEROTKA; TREVISOL, 2016, p.18).

Trata-se, portanto, de estudantes trabalhadores, com origem em famílias de renda baixa, situados entre a classe D e E, e que necessitam de financiamento público para poder dar continuidade aos estudos superiores. Veremos que a escolaridade dos pais é baixa (4,9%), ao passo que das mães é um pouco melhor (7,9%), sendo estas bastante participativas na vida dos filhos, notadamente nos quesitos escolares. Em relação à escolha do curso, os dados levantados revelam que os alunos matriculados na UFFS de origem popular procuram pelos cursos menos concorridos (Ciências Sociais, Educação, Enfermagem, Agronomia). O insucesso escolar aparece, portanto, como um problema recorrente entre os estudantes de origem popular matriculados na UFFS. A falta de uma pedagogia universitária mais atenta às especificidades desse universo juvenil faz com que esses estudantes se mostrem inseguros em relação ao curso escolhido e a seu futuro profissional. Assim, na interpretação dos autores, as políticas afirmativas da gestão Lula (2003-2010) tiveram o mérito de encurtar a distância entre a universalização formal e as condições individuais de acesso à educação, no entanto não as eliminaram completamente. Isso é visto, por exemplo, no fato de que a UFFS se vê impotente em relação à permanência dos estudantes de origem popular nos cursos mais disputados e de maior prestígio, tendo em vista que os custos desses cursos são mais elevados e demandam do estudante maiores investimentos.

Por fim, o trabalho de Santos (2009, 2017) a respeito do acesso e da permanência de estudantes de origem popular do curso de Saúde na Universidade do Recôncavo Baiano é bastante ilustrativo e atual, pois aborda uma área científica onde a entrada do estudante de origem popular é tida como muito pouco provável: a Medicina. Além disso, essa autora realizou sua pesquisa em uma região predominantemente negra, tendo como pressuposto o fato de esses estudantes sofrerem discriminações por conta de sua origem racial e da localização geográfica onde vivem. Mais precisamente, seu estudo abarca os estudantes negros nascidos nas regiões com pouco investimento social ou distantes dos grandes centros urbanos, elementos geográficos determinantes para a

exclusão de muitos estudantes e que confirmam a forma desigual como certos grupos sociais são tratados no Brasil.

O interesse em estudá-los está no fato de que essa situação de desigualdade racial começou a mudar em função das políticas afirmativas (cotas, bolsas, financiamentos, etc.) que deram ao estudante de origem popular negro as condições para poder se desenvolver academicamente em uma área onde é possível encontrar estudantes seis vezes mais ricos do que a média da população nacional. Como os cursos de Medicina são muito elitizados, nessa região do país, o acesso a essa formação é apenas uma parte dos desafios que o estudante negro da periferia tem de enfrentar, sobretudo aquele que não possui tradição, renda e experiência universitária na família. Por outro lado, o valor simbólico de passar em um curso com as características da Medicina eleva o *status* dessa pessoa dentro da comunidade, fazendo com que sejam vistos como referência para os demais jovens, portanto, um mérito que legitima sua distinção. Para Santos (*op cit.*, p. 35), trata-se de trajetórias de sucesso que constituem um “caminho possível” de mudança e de inclusão social particularmente no caso dos estudantes negros do Recôncavo baiano.

A autora argumenta que esses estudantes adotam essa estratégia porque é difícil para o estudante negro se impor como um igual, tendo em vista que os cursos de Medicina são espaços de contraste e de grande competição por notas e menções honrosas. Para os estudantes que ingressaram no contexto atual, o das políticas e cotas de ações afirmativas, essa realidade não é um entrave e parece poder ser superada paulatinamente, na medida em que, através da iniciativa do Estado, veem suas chances de equidade aumentarem. Desse modo, mesmo que muitos possam se envaidecer ou se sentir seduzidos pelos modelos de comportamento dominantes, o que os distanciaria de suas origens, isso não é uma tendência. Sua conclusão é de que a permanência desses estudantes em cursos como a Medicina, bem como a superação da situação de excepcionalidade dependem, essencialmente, de uma distribuição equitativa das oportunidades educacionais, o que passa, por sua vez, por iniciativas que deem a eles o suporte necessário para que consigam concluir sua formação, tais como: bolsas, restaurantes universitários, residência estudantil, entre outros benefícios, como expõe o autor (SANTOS, 2017, p. 48).

Essas pesquisas nos revelam, enfim, a complexidade e as consequências da expansão universitária no Brasil e a situação dos grupos de origem popular, que, mesmo quando beneficiados pela ação pública, acabam tendo de lidar com o desconforto de sua excepcionalidade tanto junto à sua comunidade de origem quanto dentro da instituição universitária. Essa realidade nos mostra, entre outras coisas, que o sistema de educação superior nacional não consegue atender as demandas desse estudante, vítima de um tipo de exclusão econômica, social, cultural e educacional – historicamente enraizada em nossa sociedade – que os acompanha desde o nascimento, e cujo processo de transformação exige tempo e reflexão dos gestores e pesquisadores do ensino superior.

2.5 Considerações

A opção por adentrar no debate promovido pelos autores da sociologia francesa contemporânea, em especial pelas obras de Boudon, Bourdieu e Lahire, se deve à importante contribuição dada por eles ao campo da sociologia da educação superior e da distribuição de chances. Essa contribuição está ligada ao interesse manifesto pelos autores de investigar os processos das desigualdades e das diferenciações sociais nas sociedades industriais a partir das instituições família, escola e universidade. Olhando sistematicamente para as relações entre estas, esses autores desenvolvem teorias e conceitos coerentes que nos ajudam a explicar as contradições do sistema educacional no que concerne à educação superior e o sucesso escolar de estudantes de origem popular. São autores relevantes do ponto de vista sociológico que se aproximam do campo da educação, e que nos dispusemos a aprofundar, tendo em vista as bases que lançam para as análises das desigualdades de oportunidades educacionais no sistema de ensino superior brasileiro.

O objetivo de Lahire é dar um passo à frente e reinterpretar o que já havia sido feito por Bourdieu com a teoria da reprodução, mas, diferentemente desse autor, procura se pautar pela gênese das disposições e sua influência sobre os comportamentos escolares e familiares dos agentes. Sua intenção é mostrar as vantagens de investigarmos, em contextos específicos, a constituição social e as

modalidades da expressão escrita e oral que atuam no interior desse processo, e que estão estreitamente vinculadas às formas de socialização, assim como dos capitais dos pais e dos estudantes. A principal questão levantada por Lahire, e que não chegou a se constituir num objeto de interesse para Bourdieu, diz respeito ao fato de que as famílias com condições socioeconômicas semelhantes podem gerar filhos com desempenhos escolares diferentes, ou seja, não existe uma regra universal que explique sua conformação e/ou história escolar. Seu ponto de vista refuta os argumentos que sustentam a teoria da reprodução e que são replicados na análise desses indivíduos, mostrando que as interpretações de caráter macrosocial tem poder de mascarar as práticas socializadoras (e inovadoras) que as famílias desenvolvem como estratégias deposicionais.

Para finalizar, vemos que os autores da sociologia nacional que pesquisam os estudantes de origem popular na universidade se dividem, quanto às explicações que apresentam para seu sucesso/fracasso escolar, entre aqueles que enfatizam o fator renda e aqueles que enfatizam aspectos da configuração familiar mais íntima, não avançando propriamente em relação ao que já havia sido relatado e dito pelos autores de língua francesa. Entendemos, entretanto, que o conjunto de informações que fornecem vão constituindo um mapa ou enciclopédia acerca dos mananciais de socialização e práticas culturais com as quais os estudantes no contexto nacional se deparam e dos quais queremos que emerja para o leitor toda a sua diversidade e complexidade. O que nos leva a privilegiar, na pesquisa de campo, a abordagem qualitativa para nos aproximar e obter deles as suas impressões e testemunhos.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Por tratarmos de experiências de vida e representações circunscritas aos universos familiar, escolar e acadêmico, entendemos que a abordagem qualitativa é a opção que melhor se adapta às características e aos interesses desta tese, possibilitando maior flexibilidade de geração e leitura de dados. Ela é, nesse sentido, receptiva ao uso conjunto de diferentes técnicas e métodos interpretativos, que, quando combinados, ajudam a esclarecer e ressaltar com maior propriedade os aspectos subjetivos desses estudantes, podendo a sua capacidade analítica ser otimizada com o uso das ferramentas da informática à disposição dos cientista sociais.

Para Martins (2004), o pesquisador que opta pela pesquisa qualitativa leva a vantagem de poder tratar da realidade e dos micros processos que ocorrem nesses contextos, com base na fala e nas ações sociais dos participantes. Porém, veremos que o resultado positivo do “contato” depende da forma como a descrição e a narração a serem realizadas pelo pesquisador, com base nos testemunhos e encontros, conseguem expor com propriedade a realidade observada. A abordagem qualitativa torna-se ainda mais potente, em termos de fonte de informação a respeito dos fenômenos sociais e educacionais, na medida em que conhecemos muito pouco do objeto que estamos tratando, podendo servir de base para outras pesquisas, inclusive quantitativas. Dessa forma, é nossa intenção aqui: i. estabelecer um contato intenso dentro do campo ou com o contexto de vida real do estudante, ii. levantar e identificar características do fenômeno, bem como percepções dos participantes, iii. conhecer as formas como explicam suas ações e disposições.

Utilizamos, para isso, a entrevista semiestruturada como meio de conhecer as trajetórias desses indivíduos. O grupo de participantes dessa enquete é constituído por jovens de origem popular (renda baixa) oriundos do ensino médio público, e que estão matriculados em cursos de prestígio de duas universidades, uma pública (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS), situada na capital do Estado, e outra uma

universidade comunitária (Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC), situada no interior do Estado, ambas as cidades localizadas na região Sul do país²⁰.

A opção de prospectar os estudantes da região Sul ocorre em função do destaque do MEC/INEP – Censo da Educação Superior de 2017 – que a coloca como a região que tem a maior proporção de alunos em curso de graduação presencial na rede pública e privada se comparada à média nacional, com a UFRGS e a UNISC se destacando nesse universo. De acordo com o INEP/MEC (2017), o Índice Geral de Cursos (IGC) e que leva em conta a média (nota) dos cursos nos últimos três anos, a UFRGS, com 29.637 alunos matriculados, 88 cursos, fundada em 1934, teve 64 cursos avaliados no triênio (com IGC de 4.3113), alcançando o segundo lugar (faixa 5) entre as dez universidades mais bem avaliadas do país. A UNISC, com 10.718 alunos matriculados, 67 cursos, fundada em 1993, considerada uma universidade comunitária (privada sem fins lucrativos), com 52 cursos avaliados (com IGC de 3.0555), encontra-se em 24º lugar (faixa 4), ocupando um lugar importante acima do restante das universidades brasileiras consideradas de excelência.

A UFRGS, segundo o *Ranking URAP 2016-2017 – World University Rankings* – entre as universidades públicas aparece como a quinta colocada no Brasil no que diz respeito à qualidade e quantidade de publicações. Essa imagem se consolida em 2018, com o *Ranking da Times Higher Education*, que colocou a UFRGS entre as 378 melhores instituições de ensino superior de 42 países²¹. No ranking de universidades do Jornal Folha de São Paulo, que classifica 196 instituições brasileiras a partir de indicadores de pesquisa, ensino, mercado, internacionalização e inovação, a UFRGS está listada em 5º lugar no cômputo geral e a UNISC em 110º lugar no ranking das universidades mais bem classificadas²². Vale destacar que um outro importante motivo para a escolha dos estudantes do Rio Grande do Sul e das instituições citadas deve-se às características populacionais dessas instituições que, em termos acadêmicos e culturais, estão situadas

²⁰ A UNISC é uma instituição comunitária que, embora tenha mensalidades pagas pelos estudantes sua principal fonte de receita, diferente de uma universidade privada a UNISC não é uma instituição que visa lucro, tendo uma gestão baseada em princípios autogestionários, cumprindo a Lei que define as finalidades das instituições comunitárias – Lei nº 12.881 de 12 de novembro de 2013.

²¹ Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Ranking inclui a UFRGS entre as melhores em desempenho acadêmico. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-mantem-5a-posicao-entre-universidades-brasileiras-em-ranking-de-desempenho->. Acesso em: 27/12/2017.

²² Fonte: Jornal Folha de São Paulo – RUF – Ranking Universitário Folha de São Paulo 2018. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2018/>. Acesso em: 13/04/2019.

em cidades onde a organização e sua população urbana é bem diversificada socioeconômica e culturalmente. Isso ocorre porque as universidades citadas atendem e atraem tanto os filhos da classe média como os filhos das famílias de origem popular de várias localidades e regiões do Estado e do país, com estudantes transgêneros, estudantes negros, cotistas e índios, portanto, um público bastante heterogêneo no que diz respeito aos aspectos socioeconômico, cultural e étnico, com sucesso escolar matriculados em cursos de excelência (alta nota de corte) e que é característico com o tipo do estudantes oriundos do ensino médio público que buscamos prospectar e conhecer.

3.1 Sobre as técnicas da pesquisa qualitativa

Veremos que o exame das particularidades desses estudantes, através de uma abordagem eminentemente qualitativa, possibilita interpretar o objeto desta pesquisa a partir de suas próprias especificidades (LALANDA, 1998; DUARTE, 2004; VULBEAU, 2007; SAUTU; BANILOLO; DALLE, 2010; AMORIN, 2016). Com isso, pretendemos ao final desse capítulo, conforme avançamos na análise desse objeto, estabelecer relações entre as teorias das desigualdades educacionais e as trajetórias dos estudantes do ensino médio público (baixa renda) a partir dos seus relatos e experiências pessoais de acesso ao ensino superior e de estudantes de cursos disputados e concorridos.

Para compor a amostra, a prospecção dos estudantes foi realizada até atingir seu ponto de saturação: ou seja, na medida em que as informações coletadas tendiam à redundância por se repetirem ou serem similares, diminuimos a intensidade da busca por entrevistas, tendo em vista que as informações fornecidas de um número maior de estudantes pouco acrescentaria ao que poderíamos abstrair do campo. É importante frisar que houve desistências por parte dos estudantes abordados, afinal trata-se de um assunto delicado, o que fez com que muitos desses estudantes desistissem de falar de sua condição escolar e pessoal. Assim, procuramos reunir, organizar e entrevistar o maior número possível de alunos do setor privado e do setor público com as características solicitadas e que estavam dispostos a participar da enquête.

Os informantes desta tese apresentam os seguintes valores: i. são oriundos das camadas populares com ocupação/renda/escolaridade dos pais comprovando sua

situação; ii. vêm do ensino fundamental e médio público; iii. estão matriculados em cursos universitários de prestígio social e/ou acadêmico; iv. se possível, possuem alguma vinculação com a estrutura disponibilizada pela instituição com bolsas de auxílio ou distinção que ateste seu mérito (participação em projetos de pesquisa, prêmios acadêmicos, etc) ou estão vinculados a um estágio/trabalho ou bolsa em sua área de atuação. Para levantarmos essas informações e outros detalhes analíticos, fizemos uso de um roteiro (formulário) que foi aplicado antes da entrevista (ver Anexo)²³. Trata-se de um instrumento de coleta no qual o informante responde a algumas questões abertas a respeito de sua família, renda, experiências escolares anteriores, preenchendo à mão uma curta apresentação de sua história pessoal, oferecendo ao pesquisador um retrato preliminar do estudante e seus familiares. Em seguida passamos para a etapa da entrevistas semiestruturadas que lhes foi aplicado no ambiente da universidade²⁴.

Na busca dos nossos informantes empregamos a técnica da amostragem em “bola de neve”, onde um estudante/informante é usado para indicar os outros indivíduos a serem abordados; passamos, dessa forma, a selecionar aqueles mais acessíveis e com maior disposição para participar da entrevista. O convite se restringiu aos estudantes matriculados em cursos considerados de “excelência” ou que tiveram maior demanda do concurso vestibular (2017-2018), entre eles: Medicina, Arquitetura, Engenharia da Computação, Direito, Enfermagem, Administração, Psicologia, entre outros, destacados entre os cursos mais procurados e disputados nas universidades federais e /ou de excelência²⁵.

3.2 As etapas da pesquisa

Diante da necessidade de agrupar o material das entrevistas e organizá-lo para a análise, utilizamos as ferramentas do *software* NVivo 11. A utilização desse programa permitiu uma leitura mais sistemática das informações coletadas face a face, a partir da qual compomos um banco de dados onde armazenamos as transcrições, levantamos as situações e passagens mais frequentes, cruzando esse “conteúdo narrativo” às

²³ Para a confiabilidade dos dados os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE/PUC), uma exigência do Comitê de Ética de instituição para não expor à riscos os participantes envolvidos no trabalho de tese.

²⁴ Anexo - Roteiro da Entrevista.

²⁵ MEC/SISU 2018

informações e anotações prospectadas no campo. Assim, foi possível agrupar as respostas das entrevistas – em função de seu conteúdo – e as informações contidas no formulário. Nomeadas em função dos participantes, mas também organizadas por tópicos, o NVivo 11 nos permitiu realizar dois tipos de leitura do material coletado: uma leitura linear das respostas obtidas de cada participante – ilustrada por quadros sinóticos, tipos de estudante – e uma leitura por tópico, ou seja, temáticas, que reúne a abordagem de todos os participantes sobre determinado tema, independentemente da questão formulada previamente²⁶.

Nesses termos, a pesquisa está dividida em três momentos:

- i. Aplicação do Formulário: como forma de obter informações de modo direto e simples, o material de coleta (formulário) foi organizado com perguntas fechadas que foram aplicadas e preenchidas pelo pesquisador já no primeiro contato. O formulário serviu para a seleção dos entrevistados, uma vez que o contato face a face contribuiu para a seleção dos informantes-chaves, garantindo posteriormente a obtenção de dados mais complexos e úteis. Nesse momento, procuramos respeitar a individualidade e as características de cada estudante. Nessa etapa, o pesquisador fez uso do caderno de anotações como instrumento de coleta de informações adicionais a partir do contato com sete estudantes de casa instituição, perfazendo um total de quatorze estudantes.
- ii. Entrevista Semiestruturada: a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada com repostas livres, o pesquisador teve a liberdade de acrescentar outras questões quando da necessidade de “novos” esclarecimentos. Foram trinta e cinco minutos em média por entrevista, em que buscamos dar liberdade ao entrevistado para que ele relatasse sua trajetória de vida e as experiências pessoais com a

²⁶ É importante observar que muitas vezes o entrevistado foge à questão ou não atende à expectativa do entrevistador no momento em que ele espera, mas a aborda em outro momento. Nesse sentido, os tópicos de que falamos não se sobrepõem as questões da entrevista.

escola e a universidade. O local da entrevista foi de escolha dos estudantes que puderam fazê-lo no ambiente universitário ou em outros lugares, como sua casa ou bairro.

- iii. Estruturação do Projeto NVivo: para agrupar as respostas do formulário e das entrevistas em um único documento, usamos o NVivo 11, a partir do qual demos início à codificação e às interpretações dos casos. Nessa etapa, realizamos a criação dos atributos para a qualificação dos estudantes, a formação dos nós e sub-nós a eles relacionados. Depois de agrupar todas as respostas de cada pergunta em um nó (temático), subdividimos o material coletado em sub-nós, realizando a codificação das repostas de cada pergunta; a criação das árvores de nós com as subcategorias encontradas em cada grupo de respostas e, por fim, a análise das categorias e subcategorias a partir dos atributos e das variáveis socioeconômicas fornecidas pelos respondentes.

Sobre o roteiro das entrevistas semiestruturadas apresentado aos estudantes, buscamos com esse instrumento fazê-los falar um pouco sobre suas experiências pessoais, suas memórias e a compreensão das seguintes questões a eles apresentadas: i. trajetória no ensino fundamental e médio, ii. principais influências recebidas, iii. estímulos e, iv. estratégias escolares adotadas para entrar e se manter na universidade, bem como os motivos da escolha acadêmica, sua interpretação da família de origem, a sua infância e trajetória do ensino médio até a universidade²⁷. Para o andamento do trabalho de campo, buscamos assegurar junto aos estudantes uma empatia que nos permitisse obter deles as informações sobre a escola e os testemunhos que contextualizassem além das suas experiências pessoais o seu ambiente familiar e social, afim de com essas informações desenvolver uma ilustração dos estudantes dessa tese – os quadros sinópticos.

A transcrição das entrevistas realizadas procura seguir uma linha do tempo. Destacamos desse material aquilo que os estudantes querem responder e colocar em

²⁷ O Roteiro da Entrevista encontra-se em Anexo.

evidência, não buscando fazer, nesse caso, uma narração descritivo-analítica desses estudantes e de sua escolarização aos moldes de Lahire. Em nossa pesquisa, o estudante é convidado a se apresentar para falar de si, das suas características e valores, de como percebe sua formação escolar e seu lugar no meio universitário; ele elabora, assim, um “autorretrato” do qual abstraímos um perfil associado aos processos que os identificam com as suas famílias e com sua experiência escolar, ou seja, com sua socialização. Desse modo, após a organização e transcrição das informações faladas e escritas, passamos para a codificação, em que reconhecemos, no conjunto das informações filtradas, expressões, trechos e temas que persistiam nos relatos dos estudantes e que contribuem para sua tipificação e compreensão.

3.3 Constituição do *corpus* de análise

O *corpus* de análise é composto pelos dados obtidos por meio de um roteiro, com indicadores sociais e econômicos da família e pelas entrevistas em que os participantes explanam sua trajetória de estudante e justificam seu sucesso escolar. Como já destacamos anteriormente, essas informações foram transcritas e lidas com a ajuda do programa NVivo que, a partir dos temas mais frequentes nas entrevistas, possibilitou a organização dos textos e passagens por nós temáticos, independentemente da pergunta de origem. O programa permite a realização de dois tipos de leitura: uma leitura linear de cada participante, ou seja, que acompanha o roteiro da entrevista; e uma leitura por blocos temáticos (ou unidades de observação), em que é possível reunir as menções a determinado tema de um ou mais participantes e ter uma visão geral a esse respeito. Esses blocos definidos *a posteriori* nos permitiram produzir um modelo descritivo e temporal de como os estudantes contam sua história de estudante, como se veem e percebem sua condição de exceção, ou seja, como esses “casos” representam suas vivências e experiências escolares, assim como as suas disposições e socializações. Combinado com os indicadores contidos no formulário, tais como i. curso, ii. gênero, iii. idade, iv. condição financeira, v. escolaridade dos pais, vi. etnia, entre outros, esse material ajuda a construir os quadros sinópticos que expressam de forma simbólica as relações da casa e da escola envolvidas na constituição e nas características dos entrevistados.

Nosso trabalho é eminentemente analítico, na medida em que aborda relações estabelecidas pelos estudantes que atribuem um *valor* ou uma *qualidade* às experiências, vistas principalmente em comentários apreciativos, avaliativos, e na recorrência de determinados elementos, que constituem padrões ou ideias emergentes, e que respondem às questões apresentadas a eles durante a entrevista. São essas unidades que, posteriormente indicam a “intensidade” dos fragmentos observados – suas experiências – representações, que na análise das entrevistas gerais podem estar expressas numa palavra, frase ou passagem vivenciada. Assim, após a organização e filtragem dos 14 testemunhos dos estudantes/informantes – que ganham nomes fictícios na análise –, demos por concluída a etapa da codificação.

Os nós ou temas que compõem o *corpus* das entrevistas foram definidos a partir dos interesses da pesquisa em blocos interpretativos, sendo eles: i. família, ii. ensino fundamental, iii. ensino médio, iv. ensino superior, v. autoapresentação. Dentre as passagens mais frequentes que norteiam os blocos temáticos, debatidos no fim do capítulo, salientamos que nos baseamos naquelas falas que estão mais diretamente relacionadas às trajetórias (substantivos e verbos) ou à avaliação de algum aspecto destas (caso de adjetivos) da totalidade dos casos. Os blocos interpretativos se referem, portanto, não àquelas passagens que se repetem em um ou dois casos (entrevistas), mas àquilo que é predominante, recorrente, na totalidade das entrevistas. Nesse sentido, trata-se de ideias centrais e vivências abstraídas das suas memórias e vivências que utilizamos para explicar os motivos de seu sucesso escolar. Assim, encontramos emoções mais esperadas em razão da motivação das entrevistas, relativas a suas vivências pessoais de socialização, tais como: a passagem da *escola* para a *universidade*, seu olhar a respeito da *faculdade*, *os professor(es)*, *a família*, *relações* [com amigos, a escola, etc], [ensino] *fundamental e médio*, *sucesso*, *estudar*, *aprender*, entre outras que possam aparecer. Por outro lado, também encontramos vivências que apontam para experiências similares entre eles não previstas pelo pesquisador, como é caso de uma renda mais alta que a definida pelos padrões da análise, e que os coloca no patamar de uma classe média (pobre), o *cursinho* [pré-vestibular], ou mais difusas, mas igualmente representativas daquilo que descrevem ou do modo como narram suas trajetórias – como *dificuldade(s)* [com matérias, disciplinas] ou termos avaliativos que apontam para

um tipo de sentimento comum aos participantes em algum momento ou sobre algum aspecto do vivido e do vivenciado.

É preciso lembrar que, como a nossa pesquisa foca apenas às “experiências” escolares de sucesso de estudantes da escola pública de baixa renda no ensino superior, não nos interessamos pelos estudantes das classes populares que ingressam em formações ou instituições universitárias de menor concorrência ou prestígio acadêmico. Por sua vez, apesar do fracasso escolar estar ligado ao aumento das taxas de evasão escolar no ensino público e à má distribuição das oportunidades educacionais no nível universitário, não queremos debater, no trabalho que propomos, a situação daqueles que se encontram do lado de fora dos cursos educacionais de prestígio ou daqueles que, muitas vezes, não vislumbraram como opção estudantil e, mais tarde, profissional, senão aquela que lhes era possível. Seguimos, portanto, as proposições lançadas por Lahire (1997), para entender e analisar esses “casos particulares” contidos no texto oral ou escrito. Para esse autor, é preciso abandonar as reflexões macroscópicas, baseadas nas estatísticas, e adotar uma linha mais descritiva e adequada para expor a pluralidade das formas da vida social, bem como dos comportamentos dos sujeitos aqui analisados. Afinal, essas singularidades só se revelam com a interpretação de seus textos, discursos e contextos. Com base nas informações contidas nesse material de referência, passamos agora à análise das informações coletadas.

3.4 A pesquisa qualitativa com estudantes do ensino público em cursos de prestígio social e científico

Apesar de os estudantes aqui retratados representarem uma ínfima parcela do conjunto dos estudantes universitários brasileiros que podem ser considerados com sucesso escolar, entender a sua trajetória de exceção – em um país onde as desigualdades educacionais nas camadas sociais mais pobres atingem altíssimos índices de exclusão social – permite caracterizá-los como um fenômeno escolar que merece destaque. Nesse sentido, vale lembrar que, diante de um quadro em que são minoria, os estudantes dos meios populares que saem do ensino médio público e entram na universidade constituem um grupo seletivo que alcançam o ensino superior, e que obtêm vaga em cursos de prestígio social e/ou científico, tornando-se, assim, foco de nosso estudo.

3.4.1 Análise dos formulários

Nossa amostragem é composta por sete estudantes da UFRGS (pública) e sete estudantes da UNISC (comunitária), totalizando quatorze entrevistados, cujos nomes (fictícios), curso, instituição, ano de entrada, idade, gênero, se é cotista ou bolsista, podem ser conferidos conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2. Grupo de informantes

Nomes	Curso	Instituição	Ingresso	Idade	Sexo	Cotista	Bolsista
Ana	Psicologia	UFRGS	2015	24	Fem.	Sim R.D.	Sim Estágio
João	Medicina	UFRGS	2017	18	Masc.	Sim R.D.	Não
José	Eng. Comp.	UFRGS	2017	21	Masc.	Sim E.P.	Sim Estágio
Sara	Enfermagem	UFRGS	2015	22	Fem.	Sim E.P.	Sim CNPq
Rudá	Administração	UFRGS	2015	21	Masc.	Sim R.D.	Sim PRAE
Caio	Eng. Civil	UFRGS	2014	23	Masc.	Sim E.P.	Sim Capes
Iara	Arquitetura	UFRGS	2017	19	Fem.	Sim C.R.	Não
Liz	Medicina	UNISC	2016	23	Fem.	Sim Prouni	Não
Lara	Medicina	UNISC	2016	20	Fem.	Sim Prouni	Não
Lia	Biomedicina	UNISC	2015	21	Fem.	Sim E.P.	Não
Juraci	Medicina	UNISC	2015	21	Masc.	Não	Não
Rita	Direito	UNISC	2014	23	Fem.	Não	Sim Estágio
Maria	Direito	UNISC	2016	20	Fem.	Sim FIES	Não
Miguel	Eng. Mecânica	UNISC	2017	18	Masc.	Sim FIES	Não

Fontes: o autor desta tese

De acordo com os formulários, podemos dizer que o universo da pesquisa é composto de estudantes jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos. São estudantes moradores, em sua maioria, de bairros periféricos, vilas ou pequenas cidades do interior que se encontram nas cercanias da rede metropolitana de Porto Alegre (RS). Em média, esses jovens entram na universidade e em cursos de prestígio com a idade de 18 anos, ou seja, parece que não são estudantes que demoram um pouco mais para ingressarem na universidade. A nossa interpretação é de que esse grupo de estudantes realmente consegue sair do ensino médio na idade sugerida, matriculando-se, às vezes, tardiamente no ensino superior em função do tempo que levam “estudando” ou fazendo cursinho, uma situação “normal” para a maioria dos estudantes que encaminham para os cursos melhor avaliados do ensino superior, seja para concluir o ensino médio, seja para se preparar para o vestibular. Esse é um dado importante que, posteriormente, deve ser aprofundado com as entrevistas, revelando com mais exatidão sua trajetória até à entrada na universidade, na medida em que esse dado – o cursinho – é utilizado para desqualificar a escola.

O nosso universo é composto, dessa forma, predominantemente por mulheres, confirmando a tendência da mulher em assumir sua emancipação em relação aos pais (boa parte das entrevistadas mora fora de casa), bem como na busca de uma posição mais qualificada (diferentes dos pais/mães) tendo em vista as suas escolhas por cursos de prestígio social e científico. A maior parte dos nossos entrevistados é beneficiário de algum tipo de programa assistencial educacional, seja para o ensino público, com renda, cotas raciais, seja para o ensino privado, com o Prouni e o Fies. Do total dos respondentes a metade (estudantes da instituição paga) não é bolsista, nem faz parte de algum programa universitário ou estágio na universidade que seja remunerado. Em contrapartida, a maior parte dos estudantes masculinos (4) disseram ser arrimos de família ou tiveram que trabalhar concomitantemente com o período escolar.

Esses estudantes em sua maioria são cotistas, com um número muito reduzido de não-cotistas, o que demonstra haver uma entrada significativa de estudantes do ensino médio público que são beneficiados pelos programas educacionais de assistência, com um equilíbrio no perfil dos nossos informantes em função da instituição e nas formas de entrada. Na universidade comunitária o número de estudantes com bolsa de iniciação científica segue um programa próprio, pois a UNISC tem um programa

de bolsas de iniciação científica (PUIC) e é contemplada com bolsas da FAPERGS e do CNPQ²⁸. No entanto, fica a dúvida: quanto às políticas de cotas, o Sisu, o FIES, o Prouni, entre outras, que favorecem o estudante oriundo do ensino médio público nascido em meio popular (baixa renda), em que medida contribuem para uma melhor distribuição das oportunidades escolares? Caberia, portanto, uma investigação mais detalhada sobre o efeito dessas políticas para os estudantes de cursos com notas de corte maior, como a Medicina, o Direito, a Administração, a Psicologia, a Arquitetura, entre outros de grande procura e demanda nas instituições universitárias.

As informações do formulário indicam que boa parte dos estudantes da universidade federal usufruem do sistema de cotas. No caso do ensino privado, buscam por financiamentos via FIES, Prouni ou a empréstimos familiares. Por outro lado, devemos pensar na dificuldade dos estudantes da universidade pública de se assumirem “cotistas”, uma questão que atinge tanto os estudantes da UFRGS, quanto os estudantes da UNISC situados nessa modalidade. É importante lembrar que a visão negativa das cotas faz com que os estudantes de média e baixa renda cotistas fiquem inibidos de revelar sua identidade ou origem social, o que justifica também o fato de termos tido um grande número de informantes que desistiram de participar dessa enquete, ou seja, estudantes com as características procuradas, mas que se negaram a participar por se sentirem desconfortáveis com a situação de expor seus pensamentos e informações pessoais.

Sobre as bolsas na universidade pública obtidas através do mérito (não em razão da situação socioeconômica) ou beneficiário de algum tipo de bolsa auxílio, 6 informantes do total declaram ter algum tipo de bolsa ou remuneração (Iniciação Científica ou estágio), o que é um dado positivo não apenas do ponto de vista das oportunidades oferecidas na universidade pública, mas do ponto de vista do reconhecimento (ou sucesso) desses estudantes em seu ambiente universitário. Essas bolsas, para trabalho junto a projetos de pesquisa, ou estágios tendem a ser bastante concorridos, exigindo processo de seleção interna nos cursos, e garantem, além do financiamento econômico, experiências formativas complementares às disciplinas

²⁸ Um dado interessante: Na UNISC a maior parte dos estudantes são beneficiados, ao mesmo tempo, pelo financiamento estudantil e mais algum tipo de bolsa, portanto, 70% dos estudantes dessa instituição têm algum tipo de subsídio escolar.

cursadas, preparando mais fortemente o estudante tanto para a etapa final de sua formação como para etapas subsequentes (como a entrada em programas de pós-graduação). Por outro lado, é inegável que esse dado revela a dificuldade que encontra a maioria dos estudantes do ensino médio público de baixa renda, incluindo os da instituição privada, para se manter durante o período universitário, arcando com os custos com livros, moradia, alimentação, transporte etc.

A tabela a seguir permite que tenhamos um panorama geral das condições sociais e econômicas desses estudantes, bem como da profissão e escolarização dos pais e mães.

Quadro 3: Situação socioeconômicas (familiar) do entrevistado

Nome Curso	Etnia	Renda Familiar Mensal	Nº pessoas casa	Escolaridade Pai	Profissão Pai	Escolaridade Mãe	Profissão Mãe
Ana Psico.	Branca	01 a 02 Sal. Min.	03	Ensino Fundamental Incompleto	Falecido	Ensino Fundamental Incompleto	Agricultora Aposenta
João Med.	Preto	01 a 02 Sal. Min.	+3	X	Desconhecido	Ensino Médio Incompleto	Serviços Gerais Limpeza
José Eng. Comp.	Branco	01 a 02 Sal. Min.	03	X	Desconhecido	Ensino Médio Completo	Diarista
Sara Enf.	Branca	01 a 02 Sal. Min.	02	Ensino Médio Completo	Desempregado	Ensino Médio Completo	Aux. Laboratório
Rudá Adm.	Branco	03 a 04 Sal. Min.	+3	Ensino Fundamental Completo.	Encanador	Ensino Fundamental Completo	Atendente
Caio Eng. Civil	Branco	03 a 04 Sal. Min.	04	Ensino Médio Completo	Torneiro Mecânico	Ensino Médio Completo	Do Lar
Iara Arq.	Preto	03 a 04 Sal. Min.	05	Ensino Médio Completo	Motorista	Ensino Médio Completo	Cozinheira
Liz Med.	Branca	04 a 05 Sal. Min.	03	Ensino Médio Incompleto	Agricultor	Ensino Fundamental Incompleto	Agricultora
Lara Med.	Branca	04 a 05 Sal. Min.	+4	Ensino Médio Completo	Operador Máq.	Ensino Médio Completo	Comerciante Feira
Lia Biomed.	Branca	04 a 05 Sal. Min.	04	Ensino Médio Incompleto	Agricultor	Ensino Superior Incompleto	Bancária
Juraci Med.	Preto	04 a 05 Sal. Mi.	03	Ensino Médio Completo	Aposentado Limpeza urbana	Ensino Médio Completo	Chefe de Cozinha
Rita Dir.	Branca	05 a 06 Sal. Min.	02	Ensino Médio Completo	Funcionário Banco	Ensino Superior Completo	Prof. Ens. Fundamental
Maria Dir.	Branca	03 a 04 Sal. Min.	03	Ensino Fundamental Incompleto	Dono de bar	Ensino Fundamental Incompleto	Cozinheira
Miguel Eng. Mec	Branco	03 a 04 Sal. Min.	03	Ensino Médio Completo	Aposentado invalidez	Ensino Médio Completo	Do lar

Fontes: o autor desta tese

Vemos que, em relação à etnia, os estudantes brancos são a maior parte dos respondentes (11), seguidos pelos negros (3); não tivemos ocorrências ou identificação de estudantes índios ou indivíduos de origem oriental advindos do ensino público nos registros da análise. Por se tratar de um grupo de estudantes de origem popular que saiu da escola pública, parece que os dados indicam, mesmo que indireta e mais sutilmente, a existência de privilégio(s) e subdivisões de classe também entre os estudantes entrevistados, tendo em vista que há diferenças relativamente significativas de renda – famílias com menos de 2 salários mínimos e famílias com mais de 5 salários mínimos –, diferenças financeiras não diretamente relacionadas àquelas de ocupação/escolaridade dos pais. Nesse sentido, podemos nos indagar, por exemplo, em relação à influência que as condições familiares e sua ocupação se os pais mais escolarizados exercem alguma influência na escolha dos filhos, ou se a escolaridade das mães, assim como, de maneira mais ampla, em relação a seus ambientes escolares, se estas exercem algum tipo de pressão, condicionamento na decisão dos filhos, permitindo acesso ao saber e ao saber-fazer em período anterior à sua entrada no ensino fundamental e que está associado a sua fase da infância.

Dessa maneira, encontramos uma subcategorização em relação ao nosso grupo de informantes, na medida em que (4) estudantes declararam renda mensal de 1 a 2 S.M., desse total, um vive em alojamento estudantil (casa de estudante), um divide a moradia com amigos (república) e dois moram com a família (mãe/irmãos), portanto, estudantes que vivem com uma renda muito baixa (com bolsas e/ ou estágios) somados aos rendimentos do progenitor. Temos ainda (5) estudantes que declararam renda mensal de 3 a 4 S.M., são estudantes que moram com a família e que têm pais com profissão de qualificação/habilidades manuais, por isso, uma renda baixa intermediária. Depois temos ainda (4) estudantes que declararam renda mensal de 4 a 5 S.M., são estudantes que moram em pensões e “repúblicas”, com pais agricultores de fumo e/ou hortifrutigranjeiros, com uma renda considerada média, e que estudam no ensino privado. Por último, temos (1) estudante que declarou renda mensal acima da média de 5 a 6 S.M., e que também estuda em universidade privada. Trata-se, no entanto, de estudantes que mesmo vindo do ensino médio público apresentam situações financeiras (renda) bastante diferenciadas, considerando o número significativo de estudantes de baixa renda estudando na universidade pública, cujos pais não

ultrapassam o ensino médio completo e/ou aposentados, as mães, por sua vez, com profissões como chefe de cozinha, empregos de renda média baixa (técnicos) ou, no máximo, com o curso superior, mas trabalhando como professora em escola infantil (fundamental) no interior do Estado. Não seria exagero classificar no cômputo geral que a maior parte desses estudantes, por conta dessa diversificação de renda/profissão/posição dos pais, como estudantes de renda baixa ou de “classe média pobre” – no limite do que podemos considerar classe média – , pois boa parte desses estudantes ainda não se sustenta sozinha ou ainda tem uma vida materialmente precária em suas casas, com muitas limitações – ou mesmo “pobre”, no caso das famílias com mais de 4 membros em casa que sobrevivem com renda mensal entre 1 e 4 S.M. Porém, se formos olhar somente para os estudantes da universidade federal vamos observar que a maior parte deles é oriunda de famílias de baixa renda (que vivem no máximo com dois salários mínimos/mês), enquanto uma outra parcela mesmo situada numa posição economicamente um pouco mais confortável (vivendo com até quatro salários mínimos/mês), mas que por conta da posição profissional dos pais/mães estamos considerando como de baixa renda.

Por isso, parte dos estudantes (5 dos informantes), justamente aqueles que se direcionaram para o ensino privado encontra-se em uma situação que podemos considerar acima do que prevíamos encontrar, na medida em que essas famílias vivem uma situação econômica um pouco mais confortável, mas passam também por dificuldades, sobretudo porque a maioria destes estudantes (mais precisamente 4 informantes da universidade comunitária) pagam, com a ajuda de familiares, as mensalidades e taxas do Fies/Prouni, sendo que apenas dois estudantes disseram não usar nenhum tipo de financiamento ou contrato estudantil, mas usam a poupança ou aposentadoria dos pais para arcar com os custos de um número determinado de disciplinas por semestre, não tendo como realizar a totalidade das disciplinas oferecidas por semestre. Essa estratégia faz com que sua estada na universidade se prolongue se comparados com os estudantes das federais, tendo em vista que por conta dos custos (mensalidades) são obrigados a atrasar sua passagem pela instituição. Parece, portanto, que os indivíduos dessa tese oscilam entre as camadas populares extremamente pobres (em menor número) e grupos de classe média “baixa” (em maior número), que

acreditamos corresponder ao perfil dos estudantes das escolas de ensino médio pública(s) que procuram os cursos mais disputados e concorridos.

Os dados mostram a importância da participação familiar na formação e preparação desses estudantes, em que o componente renda é necessário, sobretudo para custear gastos e investimentos pessoais do estudante: higiene, livros, material escolar etc. Como a maior parte deles mora com as famílias (8 informantes) ou depende dos pais para o custeio de seus gastos mensais, temos aqui um indicador de um tipo de estudante com alto grau de dependência familiar, confirmando um dado observado por Lahire (1997), segundo o qual: a omissão parental se constitui num mito, na medida em que temos os pais/mães desses estudantes compartilhando ativamente com eles as atividades e práticas educadoras, seja incentivando-os seja orientando e financiando a sua educação, com o intuito de verem seus filhos numa situação melhor que a deles.

Além da renda, outro dado que pode ter interferência na trajetória desses estudantes é a experiência escolar da família. Assim, em relação à formação escolar do pai, descobriu-se que a maioria deles não chegou ao ensino superior. Como podemos constatar na análise dos formulários, (2) possuem o ensino fundamental incompleto, (1) possui o ensino médio completo, (2) o ensino médio incompleto e (7) o ensino médio completo, (2) não responderam, sendo que nenhum dos estudantes ouvidos têm pais que ingressaram em curso de nível superior. Esse dado é revelador, pois mostra que esses pais não têm experiência universitária. Consequentemente, por conta de seu baixo nível escolar, os pais dos estudantes, em sua maioria, ocupam profissões técnicas de no máximo nível médio ou profissões que dependem de suas habilidades manuais (motorista, marceneiro, encanador, agricultor).

A situação escolar das mães de nossos informantes é diversificada, com escolaridade elevada se comparada à situação dos pais. Do total, (3) delas possuem o ensino fundamental incompleto, (1) o ensino fundamental completo, (1) o ensino médio incompleto, (7) o ensino médio completo, (1) o ensino superior incompleto e (1) o ensino superior completo. O que mostra que as mães diferentemente dos pais têm condições de desenvolverem carreiras profissionais mais estáveis, colocando-as num papel de destaque no ambiente familiar quanto à escolarização e conhecimentos dos procedimentos escolares.

Chama a atenção ainda que o número de mães com Ensino Médio completo (7) coincide com o número de pais com o Ensino Médio Completo (7) completo. As mães que não possuem diploma de ensino fundamental completo ou trabalham na agricultura ou em profissões de cozinheira ou como diaristas. Outro dado importante é o apontamento de que falta a esses estudantes o domínio de uma língua estrangeira: dos quatorze entrevistados, somente dois estudantes disseram ter o domínio escrito e oral da língua inglesa. Veremos através das interpretações das entrevistas que a falta de motivação educacional em relação a determinadas disciplinas está ligada à participação dos professor dentro e fora da sala de aula e da falta de exemplos e hábitos no ambiente familiar.

3.4.2 Análise das entrevistas: os quadros sinópticos

Para melhor ilustrar as diferentes trajetórias, seus tipos, destacamos, dentre as 14 entrevistas realizadas, 7 estudantes (50% do total) para criar quadros sinópticos. Estes foram feitos a partir de uma síntese das transcrições e anotações dos estudantes nos formulários e ilustram suas trajetórias até os cursos pretendidos. Do total dos estudantes escolhidos para representar esse conjunto de referência, separamos os entrevistados em: (4) estudantes do setor público (UFRGS) e (3) estudantes do setor pago (UNISC). Esse número reduzido de informantes dá conta de uma tipologia de suas regularidades e apreensões, assim como uma subdivisão em relação ao curso/renda/instituição/classe do qual esses estudantes buscam em relação aso seus interesses pessoais e familiares. São, portanto, narrativas e testemunhos que expressam, num primeiro momento, as lembranças da infância e sua inserção na escola até um segundo momento, em que são interpelados sobre questões que tratam do sucesso e das suas experiências pessoais, como a influência dos pais, escolha(s) e características pessoais, considerações sobre o sucesso escolar, entre outras.

Dessa forma, a análise desse modelo abstraído dos textos escritos e narrados, e que foram obtidos a partir das anotações do campo, dos formulários preenchidos pelos estudantes e da leitura das entrevistas transcritas, são apresentados como um quadro sinóptico para criar um *retrato*, um modelo analítico da situação e do perfil (tipologia) desses estudantes. Assim, são testemunhos que se baseiam numa série de variáveis –

como renda, sexo, idade, escolaridade da família, entre outras – que dá “corpo”, substância, às diferentes posições e perspectivas que podem ser assumidas pelo entrevistado, na medida em que as suas experiências de socialização e trajetórias escolares não são equivalentes, pois não estão restritas a um ou outro denominador comum, mas a uma multiplicidade de opções e caminhos que, em certas situações, independem da sua herança.

A análise do roteiro (formulário) e, depois, das entrevistas, realça, dessa maneira, momentos que nem todos eles vivem ou viveram de fato, tais como as situações de vulnerabilidade e/ou de exclusão social. Afinal, alguns moram com a família, outros já caminham para uma maior autonomia ou há muito já não moram com os pais. Veremos, assim, que esses quadros sinópticos são compostos de tipos bastante distintos, dotados de experiências familiares e afetivas bastante incomuns entre si, mas similares em determinados pontos como em relação às estratégias, às trajetórias escolares e ao modo afetivo dos pais e de seu entorno socializador. Os quadros sinópticos fornecem, nesse sentido, um breve resumo das falas/experiências desses estudantes, restringindo-se às suas singularidades e oposições, nos ajudando assim, a formar uma descrição, um retrato das partes ou daquilo que possibilita ver através das partes, que é o conjunto dos estudantes de meio popular de baixa renda e/ ou de classe média pobre que saídos do ensino médio público encontram-se matriculados em cursos universitários de alta demanda e nota de corte, em instituições públicas universitárias tidas de excelência. Nesse sentido, os perfis aqui selecionados quando aprofundados ou cruzados entre si permitem formar um desenho complexo das estruturas mentais e da organização das famílias, bem como de suas experiências de socialização. Em sua redação, devem-se combinar tanto descrições quanto a perspectiva da qual se auto descrevem ou, nas palavras de Lahire:

“O perfil, como gênero científico livremente inspirado no gênero literário, comporá duas exigências fundamentais: de um lado, baseado em “dados” e preocupado com a crítica dos contextos de sua produção, é a pintura, diferente portanto do discurso literário, de um modelo particular existente na realidade. Por outro lado, deve deixar transparecer claramente a maneira específica de pintar, o ponto de vista a partir do qual o pintor observa e explicita o mundo” (LAHIRE, 1997, p. 15).

Alunos UFRGS: Universidade pública (gratuita)

João

18 anos, preto

Curso Medicina (UFRGS)

Família grande (mais de quatro pessoas na casa)

Mãe presente / Pai desconhecido

Figura central da avó (cursou o ensino médio EJA)

Ano conclusão do ensino médio 2017

Fez cursinho popular

Ingressou na universidade pública pelo sistema de cotas raciais em 2018

Figura familiar presente

Renda de 1 a 2 salários mínimos

Envolvimento político

Não trabalha

Não é estagiário ou bolsista

“Sou morador do bairro Restinga, que é conhecido pelo seu alto índice de violência. Eu tive o privilégio de morar numa área segura. Moro com a minha mãe, minha avó, minha irmã de quatro anos e um tio. Moramos todos juntos em um apartamento de dois dormitórios, sala, cozinha e banheiro. Tudo muito comum, mas aconchegante. Eu sempre gostei de estudar muito, de estudar, ler e assistir TV. A minha infância foi ótima. Fui criado mais pela minha avó, o meu pai não quis me registrar e até hoje não o conheço e nem tenho vontade de vê-lo. Antes de entrar na Medicina eu passei no curso de Produção Audiovisual, mas não cursei. Eu estudei na mesma escola durante todo o meu ensino fundamental. Da escola eu tenho muitas lembranças boas: foi na escola que conheci o Movimento Estudantil, quando entrei de cabeça na vida política. Obviamente que passei por coisas negativas na escola, como, por exemplo, *bullying*... Foi um processo estranho me descobrir homossexual durante essa fase da vida, pois vivia no meio de alguns colegas bastante preconceituosos, mas que não me reprimiram. Não me assumi para a minha família, não vejo essa obrigatoriedade. A minha adolescência foi bem tranquila. O meu Ensino Médio eu fiz fora da Restinga; também tive a oportunidade de fazer estágios no setor público e ter acesso à diversidade cultural. Sempre busquei lidar com as diferenças, e o colégio me ajudou muito, as pessoas me aceitavam da maneira que eu me apresentava para elas. Foi na escola que comecei a encontrar com os meus semelhantes. Eu gostava de estudar porque sempre tive muito incentivo para estudar, sempre tive muitos materiais escolares à minha disposição, muitos livros e muita liberdade para explorar as coisas. Em casa, os meus familiares estudavam comigo, a minha avó, a minha mãe e meu tio sempre tiveram esse cuidado – de cobrar que eu tivesse boas notas e um bom rendimento escolar. Eu ganhei muitos concursos na escola e tinha a nota máxima em todos os meus trabalhos

escolares. A minha avó e a minha mãe sempre quiseram saber sobre os professores, sobre as disciplinas e os meus colegas de turma. Eu me destacava na área da natureza, me encantava com os laboratórios da escola e os professores de História e Sociologia me incentivaram muito. Por esse motivo acabei me interessando pelo campo social e me enveredei para a Biologia, a Química e coisas do gênero. No ensino médio [de uma escola pública], a maioria das pessoas é negra, pobre e com família atrapalhada; essa gente estuda em escolas precárias, mas os professores se esforçam para fazer o melhor. Eu tenho boas lembranças e muito carinho por meus professores do ensino médio, com alguns deles eu conversei até hoje. Mas tive que fazer cursinho para poder entrar no curso pretendido. Eu sempre gostei de ser liderança e desde cedo queria fazer Medicina. Sabia que tinha em mim algo ligado à saúde, quem sabe uma influência da minha professora Andréia Pessi, infelizmente ela faleceu e não pôde me acompanhar nessa vitória. Para entrar no curso, eu me preparei durante todo o terceiro ano do ensino médio, foi quando eu mais estudei. O que mudou depois de eu ter entrado no curso é que as pessoas do meu bairro agora me veneram, mas isso eu não acho legal, não. Fico sem saber o que falar e como tratá-los. Mas a ideia é um dia poder ajudar a todos os que me acompanharam na minha vitória. Me considero um estudante de sucesso escolar, mas acho que isso incomoda os meus colegas de curso, por isso me considero mais bem-sucedido como pessoa, por defender os meus valores e fazer o que gosto. O meu ideal de vida é ajudar as pessoas, isso é essencial para mim. Para chegar onde cheguei eu precisei da escola, foi para ela que pedi ajuda e confiei quando mais precisei. Mas o ensino da periferia não é bom o suficiente para levar o pobre à universidade, se quiser a pessoa precisa se esforçar muito. Depois que entrei, percebo que aqui dentro, ao invés de termos igualdade, e diferente da escola, vivemos muitos abusos, com professores grosseiros que nos cobram estudo e estudo. Para piorar, o ambiente do curso é difícil para quem é cotista racial, é difícil fazer e ter amigos, mas a gente não pode reclamar e tem que conviver com essas diferenças”.

José

21 anos, branco

Curso Engenharia da Computação (UFRGS)

Família composta de mãe com 2 filhos

Mãe curso ensino médio / Pai ausente

Ano conclusão do ensino médio 2017

Não fez cursinho

Ingressou na universidade pelo sistema de cotas de ensino médio em escola pública em 2018

Familiares não presentes

Renda de 1 a 2 salários mínimos

É estagiário

Trabalha

“Eu moro com a minha mãe e meu irmão mais novo. Me considero de uma família de classe média baixa, moro num bairro [popular] que corresponde à nossa classe social. A minha infância foi boa, vivíamos eu e minha mãe e um ou outro namorado dela. Depois veio meu irmão mais novo. A minha mãe é diarista, ela trabalha muito e ainda está estudando para entrar na universidade. Não conheço a maioria dos meus parentes. Na minha vida escolar, só passei por duas escolas: a primeira onde fiz o meu ensino fundamental e, a outra, onde fiz meu ensino médio. Eu nunca fui fã de estudo, mesmo tirando as melhores notas e indo bem na escola. Não tinha prazer com isso; porém, devo dizer que sempre tive muita facilidade em aprender, independente da matéria ou disciplina. Por isso a minha passagem pelo ensino fundamental e depois pelo médio foi muito tranquila. A minha mãe sempre me cobrou muito, impunha que eu estudasse em casa, que fizesse os exercícios e tarefas diárias. Apesar da cobrança dela, eu estudava no meu ritmo e seguindo os meus interesses, portanto do meu jeito. Ela sempre foi muito presente, mas não me deixei influenciar por ela, segui a área da computação, ela é da Pedagogia. Eu sempre fui cobrado pela minha mãe para ser o melhor, mas as escolas onde estudei não se importavam se o aluno ia bem ou não. Foi no ensino médio que me descobri, minhas primeiras experiências, minhas melhores amizades. Eu nunca reprovei, nunca fiquei de recuperação em nenhuma matéria, nunca. Durante o ensino médio, eu fiz junto o Técnico em Informática pelo SENAI. Para mim, ir para o curso técnico era uma segunda atividade escolar, pois tínhamos que nos empenhar muito para ir bem. A área da computação sempre me atraiu; foi através do curso técnico que eu percebi que havia um mercado para ser explorado. Para entrar na universidade, eu estudei por conta própria, o que não aprendi na escola eu busquei em *sites*, vídeos-aula, provas antigas. Eu não tive muita dificuldade para estudar e nem para aprender o que não tinha visto no ensino médio. Eu queria passar na UFRGS porque, na minha área, ela é a melhor instituição do Estado e uma das melhores do país. Estou estudando o que gosto, mas nos meus horizontes não

está a pesquisa nem a dedicação ao ensino como professor. Eu busco novas perspectivas, novas possibilidades de trabalho; na verdade, depois que entrei no curso, eu passei a me dedicar mais ao trabalho. Sou estagiário em uma empresa de microinformática. A faculdade me deu um novo horizonte, mas eu preciso do trabalho para sobreviver. Apesar de focado em trabalhar e estudar, eu tenho muitos amigos, mas acho que o meu sucesso escolar anda meio em risco, por inúmeros fatores: para ter que sobreviver e manter a minha família, eu trabalho mais de 20 horas por semana, fora o tempo que passo na universidade, pago metade das contas da casa, ajudo a cuidar do meu irmão mais novo e isso tudo está pesando muito. Eu ainda não reprovei em nada, mas a qualquer momento posso entrar em restrição de crédito e ter que atrasar os meus planos, muitos dos meus colegas que entraram junto comigo já ficaram para trás”.

Sara

23 anos, branca

Enfermagem (UFRGS)

Divide a moradia com uma colega

Pais separados

Mãe curso ens. médio compl. / Pai ensino médio méd. compl.

Ano conclusão do ensino médio 2014

Não fez cursinho

Ingressou na universidade pelo sistema de cotas de ensino médio em escola pública em 2015

Figura familiar presente

Renda familiar de 1 a 2 salários mínimos

É bolsista de Iniciação Científica CNPq

Não trabalha

Sem envolvimento político

“Eu divido um quarto e sala com uma amiga em Porto Alegre. Meu pai mora em Santa Maria (RS) e minha mãe em Chapecó (SC). Em casa eu tenho o necessário para viver, mas não tenho luxo. Gosto de passear e de me divertir com os meus amigos, mas gosto muito de ler. Eu fiz o meu ensino fundamental e o meu ensino médio em escola estadual. Apesar da falta de investimento na educação, na minha época, as escolas tinham um ensino adequado e não estavam numa situação tão precária como as escolas de hoje. As minhas lembranças na escola são quase todas positivas, motivo pelo qual eu sempre gostei de estudar. A minha família, o meu pai, meus irmão e os meus primos sempre me instigaram a procurar saber das coisas, estudar, me dedicar e ler. Eles sempre foram muito presentes na minha experiência escolar. Eu sempre tirei boas notas e estudava por conta própria; meu pai e minha mãe, nessa fase, não precisavam me cobrar nada em relação às aulas e às notas. Tive professores, tanto no ensino fundamental e quanto no ensino médio, que influenciaram minha trajetória escolar, eram ótimos professores e instigavam os alunos a estudar e aprender. No meu ensino médio, tive uns problemas, mas os desafios feitos por uma professora de Filosofia que marcaram a minha vida escolar. Foi daí que decidi pela psicologia. Escolhi a Psicologia, acho que meu primo me influenciou, mas li uns livros do Freud que me influenciaram muito mais. Acho que não aprendi no ensino médio os conteúdos cobrados no vestibular para um curso tão concorrido como o meu, para isso tive que sair da minha cidade, que é pequena, para poder fazer cursinho pré-vestibular. Hoje estou quase no meio do curso e me sinto relativamente bem na faculdade, gosto do curso e gosto dos professores. Penso que escolhi um curso muito difícil, que me impõe muitas dificuldades, as quais tenho que resolver no dia-a-dia. Aprendi que, só porque me destacava e ia bem no ensino médio, não significa que eu iria bem na faculdade com a mesma facilidade. Mas me considero bem-sucedida e com sucesso escolar, sim; vou me formar num curso que hoje em dia é muito concorrido e onde poucos conseguem

brilhar e se formar. Para mim, entrar na universidade não foi o mais difícil, ainda mais para quem vem se preparando desde o ensino fundamental; o difícil, depois que entramos na universidade, é permanecer nela. Na verdade, por mais que eu estude numa universidade federal, estudar ainda custa dinheiro, e eu posso me dizer iluminada porque tive o privilégio dos meus pais conseguirem bancar os meus estudos e a minha estadia em uma cidade diferente. Os alunos como eu sentem falta de uma casa de estudante com mais vagas, de mais direitos, como alimentação e descontos nas passagens de ônibus. A gente vê que para ser o melhor, não basta ter força de vontade ou sentar a bunda na cadeira: estudar na universidade pública demanda dinheiro e custa caro e não é todo mundo que tem o privilégio de poder bancar isso”.

Iara

19 anos, preta

Curso Arquitetura (UFRGS)

Mora com a família e uma irmã

Pais presentes

Mãe curso ensino médio completo / Pai ensino médio completo

Ano conclusão do ensino médio 2016

Fez cursinho popular

Ingressou na universidade pelo sistema de cotas raciais

Figura familiar presente

Renda familiar de 3 a 4 salários mínimos

Não é estagiária nem bolsista

Não trabalha

Envolvimento político

“Nasci em Porto Alegre e tenho uma família muito unida e com engajamento político. Meu pai é sindicalista (motorista) e minha mãe funcionária de uma creche municipal. A lembrança que tenho da minha infância é que os meus pais, por trabalharem muito, não conseguiram dar a devida atenção para as filhas. Mas nas questões da escola eles sempre foram presentes, tanto a minha mãe como o meu pai. Eu acho que eles desde a minha infância tiveram uma relação bacana com a nossa escola, com os professores, eles sempre fizeram questão que a gente estudasse em escola pública, mas de qualidade. Meus pais me ajudavam com o dever da escola, nos incentivavam a estudar, acho que a minha mãe participou mais desse processo, na verdade, nessa época. Ela estudava Pedagogia e fazia questão que a gente fosse bem na escola. O meu ensino fundamental, eu fiz numa escola que era perto da minha casa, mas as lembranças que tenho não são boas, é que, por um bom tempo, sofri *bullying*, não gostava de ir à escola nem de participar das atividades físicas. Os meus colegas me chamavam de gorda, baleia assassina, essas coisas feias, mas eu superei tudo e continuei indo à escola. No ensino médio, tudo isso mudou; nessa fase, eu já estava engajada politicamente, sou filiada à Juventude Socialista, enfim, fui vice presidente de chapa. Por ser uma escola pública da periferia, a minha escola tinha uma direção muito conservadora, muito machista, muito opressora com os alunos, uma direção que bloqueava o que a gente queria fazer na escola. A principal lembrança que guardo do ensino médio são dos amigos e discussões. A escolha pela Arquitetura foi porque eu gostava de desenhar e isso é uma coisa que eu pensei em continuar fazendo, mas de modo profissional e não só para me distrair. Mas antes de entrar, pesquisei sobre o curso e me apaixonei pelo Oscar Niemayer. Ele é uma grande influência, por isso, quando entrei eu já tinha uma noção da história da arquitetura e como o curso funcionava. Eu participei do “Portas Abertas”, uma atividade para mostrar aos estudantes do Ensino Médio a UFRGS e os cursos que ela oferece. Apesar de ser um curso elitizado, na Arquitetura os professores são progressistas e bastante acessíveis, tenho professores que me surpreenderam com boas aulas e explicações. Mas eu percebo que existe certas diferenças

entre mim e meus colegas que não são diferenças pequenas, são diferenças muito grandes. É que muitos estudantes são filhos de arquitetos, por isso desde muito cedo estudaram e aprenderam sobre arte, visitaram bons museus e lugares arquitetônicos, enfim, desde criancinha eles já respiravam arquitetura... Essa diferença faz com que eles saiam na frente, conseguindo os melhores estágios e as poucas bolsas que ainda existem. Imagino que a visão dos outros sobre mim, meus antigos amigos do bairro, dos meus parentes mudou depois que entrei no curso; eu não me sinto privilegiada, mas me considero bem sucedida se comparada com a maioria da população jovem que não pode ter as mesmas condições que eu tive. Se me comparo com meus antigos colegas da escola, eu percebo que meu rendimento escolar é relativo e não representa muita coisa, pois diz respeito à fase da escola; na universidade é diferente. Afinal, por ter vindo de escola pública, não estudei coisas que devia ter estudado. Infelizmente, as oportunidades dentro da universidade estão diminuindo para o estudante pobre que não é bem preparado. Nos cursos como a Arquitetura, a concorrência e a disputa são enormes. São poucas as oportunidades aqui dentro e quem aproveita são os alunos que já conhecem os professores, que têm nomes familiares conhecidos e respeitados no meio profissional. Portanto, se não tivesse feito cursinho eu não teria entrado, para isso, tive que estudar e trabalhar para pagar o cursinho. Gosto de pensar que sou uma estudante bem sucedida, que vou sair e conseguir um bom trabalho, mas a vida de estudante cotista num curso de “elite” não é fácil, aqui somos cobrados e sofremos preconceito. Tenho uma professora que inicia o semestre perguntando: “levanta a mão aqui quem é cotista”, com esses alunos ela se porta em sala de aula mais agressiva e mais exigente”.

Alunos Unisc: Universidade comunitária (paga)

Rita

23 anos, branca

Direito (Unisc)

Divide a moradia com a mãe e uma irmã

Filha de pais separados

Mãe ensino superior completo/ Pai ensino médio completo

Ano conclusão do ensino médio - 2012

Não fez cursinho

Não faz parte do sistema de cotas

Figura familiar presente

Renda de 5 a 6 salários mínimos

Estágio remunerado (SMSS)

Possui envolvimento social

“Eu tenho 23 anos e venho de uma família pequena; os meus pais estão separados, moro em Capão da Canoa (RS). O meu pai é escriturário num Banco e minha mãe professora do ensino fundamental, são pessoas que investiram muito em minha vida escolar. O incentivo mais forte para ir à escola e tirar boas notas veio sempre da parte da minha mãe, ela sempre foi ligada às coisas da pedagogia e me fazia cumprir todas as obrigações escolares, ajudando com as lições e os trabalhos. São lembranças da minha infância que não me esqueço jamais. No ensino médio eu sempre fui uma boa aluna e desde o início desenvolvi a consciência de que tinha que eu mesma tocar a minha vida escolar, portanto tinha satisfação em tirar a nota mais alta da turma. Posso dizer que, se um professor me elogiava ou me mostrava alguma coisa diferente, eu logo criava um carinho especial pela matéria e pelo professor. Posso dizer que tive no ensino médio professores que não gostavam do que faziam, e que não se preocupavam com os resultados na sala de aula; essa falta de professores comprometidos com os alunos atrapalhou a minha formação escolar, mas realçou as minhas qualidades: como estudava em escola pública tive que me superar. Moramos agora numa comunidade muito tranquila onde eu e minha irmã mais nova fazemos o mesmo curso com a diferença de que estou quase me formando e ela no início. Eu comecei estudando Direito na Federal de Santa Catarina (UFSC), a gente morava em São José, mas como minha mãe veio para Capão, eu me transferi para a UNISC. Eu entrei através do ENEM e pelo FIES, um acerto do governo que me ajuda a custear parte dos meus gastos com o curso. Eu optei pelo Direito pela perspectiva profissional e pelas portas que o Direito abre para aqueles que estão formados, mas não quero parar, pretendo seguir estudando e entrar na pós-graduação. Sou estagiária na

Secretaria Municipal de Assistência e Cidadania, tenho minha própria renda e cuido da parte de adoção e quero muito me especializar no Direito da Família. A motivação para continuar estudando eu devo ao meu pai e de uma formação escolar que eu considero boa. Creio que parte do meu sucesso escolar vem do fato de os meus pais serem pessoas abertas e terem me ensinado a questionar e a valorizar o ensino desde cedo. A outra parte está ligada à facilidade que eu tenho para ler e interpretar textos, sempre fui muito boa em Português e em Literatura, nessas duas matérias eu buscava ter as melhores notas, diferente do que acontecia com a Matemática e Física que eu não me interessava tanto. Como tenho memória visual, o que leio não esqueço jamais, e isso pode ser um dos motivos para sempre ter ido bem na escola. Eu entendo que o sucesso escolar da criança está ligado à maneira como os pais e mães lidam com cada um dos conteúdos escolares e como os estudantes seguem e executam os planos do professor na escola. O curso de Direito nos dá a oportunidade de conversar com aqueles que são diferentes, colocando a gente num campo onde você a cada dia conhece um pouco mais das pessoas e dos problemas que elas carregam. Atualmente, estou envolvida com as questões da infância e adolescência, e isso pela facilidade que eu tenho em dialogar com as mães, as crianças e os agentes comunitários. Me sinto seduzida pelos problemas de gênero, afinal venho de uma família de mulheres”.

Liz

23 anos, branca

Medicina (Unisc)

Divide a moradia com colegas (República)

Pais presentes

Mãe Ensino fundamental incompleto / Pai ensino médio incompleto

Ano conclusão do ensino médio 2016

Fez cursinho

Renda familiar de 4 a 5 salários mínimos

Ingressou na universidade pelo sistema de cotas de ensino médio

Parentes ajudam c/ custos do curso

“Eu moro com meus pais numa localidade do interior do Rio Grande do Sul, onde passei a minha infância e adolescência, um lugar bastante tranquilo. A minha família é formada de pequenos agricultores, vendemos legumes e derivados de leite na cidade. Eu tenho dois irmãos mais velhos e uma mais nova; a minha irmã mais velha é casada e meu irmão trabalha com o meu pai na roça, a mais nova faz ensino médio. Eu estudei o fundamental na escola pública; meu pai desde muito cedo cobrou estudo e dedicação... nossa vida é muito humilde e ele espera que o estudo nos ajude a progredir. Na minha família só a minha tia por parte de mãe teve a experiência de estudar e se formar numa universidade. A minha infância foi muito boa, mas eu lembro que a minha escola era bem precária, eu demorava umas duas horas dentro do ônibus escolar rural. Eu lembro que a gente tinha aula numa sala improvisada, tanto que os alunos da terceira e da quarta séries iniciais ficavam todos junto no interior de uma Igreja, tudo improvisado e muito precário. Os meus pais exigiram que os filhos estudassem para não serem agricultores, queriam todos os filhos formados e com profissão. No colégio, eu estudei em um Instituto Federal, com aulas num *campi* rural, longe de casa; os meus amigos nessa época eram todos filhos de pequenos agricultores da zona rural. A maioria saiu para fazer o ensino médio junto com o ensino técnico. Eu sempre fui uma boa aluna: no ensino médio, eu me destacava em Matemática – é que meu pai exigia que a gente em casa soubesse fazer conta, multiplicar e dividir; para nos testar, mandava a gente fazer a conta de cabeça. Isso para não matarmos os animais e as plantas quando fôssemos aplicar os remédios e venenos. Por isso, acho que me destaco nas exatas, na química e na biologia, acho que a vivência no campo me fez desenvolver certas habilidades. Depois do ensino médio, para seguir estudando, tive que fazer um cursinho para passar na Medicina. Fiz ENEM para uma universidade federal no Nordeste, onde eu passei, a Faculdade de Medicina de Campina Grande (FMCG), no interior da Paraíba, mas morar lá foi complicado e minha família se reuniu e me pediu para ficar perto deles. Assim, meus pais e meu irmão me ajudam a pagar o curso na UNISC; a gente decidiu financiar e pedir Prouni, evitamos o Fies, por conta dos juros altos. A dificuldade que eu tenho é lidar com a falta de dinheiro, pois tudo tem que ser

contado, não posso gastar com nada que não seja material escolar, higiene, moradia e alimentação. Por isso, não tenho diversão e nem amigos aqui na cidade de Santa Cruz. Se me comparo com os alunos da Medicina que estudaram em escolas particulares, percebo que, mesmo para um Instituto Federal (rural), o meu ensino foi fraco, afinal foi no cursinho que eu percebi as minhas falhas e dificuldade, como a língua inglesa, por exemplo. Por isso, acho que vou ter dificuldades no curso, pois tudo é em inglês, os nossos livros são em inglês... Mas me sinto envolvida com a instituição e motivada pelos professores, percebo que nossa universidade está preocupada com a qualidade dos alunos, temos acesso a bons livros e equipamentos... Existe preconceito, é o lado ruim que a gente enfrenta no curso, pois tem estudantes de classe alta, gente de família muito rica do interior do Estado, que discriminam e isolam os de classe média ou pobre. Pessoalmente, isso não me incomoda, eu prefiro lidar com as pessoas mais humildes do curso, acho que elas me entendem melhor e a gente se ajuda muito na hora das dificuldades”.

Juraci

21 anos, preto

Curso Medicina (Unisc)

Mora com os pais

Pais presentes

Mãe ensino médio completo / Pai ensino médio completo

Ano conclusão do ensino médio 2012

Fez cursinho popular

Não fez uso das cotas ou financiamento estudantil

Figura familiar presente

Renda familiar de 4 a 5 salários mínimos

Não é bolsista

Não trabalha

Não tem envolvimento político/social

“Sou de Candelária (RS) e estudo em Santa Cruz do Sul. A minha família é pequena, sou filho único, moramos todos na mesma casa. O meu pai é aposentado como encarregado do Sistema de Coleta de Lixo Municipal, a minha mãe é chefe de cozinha de um restaurante. Tive uma infância muito feliz. O meu ensino fundamental foi em uma escola pública estadual bem próxima da minha casa, mas uma escola com muitos problemas na parte estrutural. Os professores davam boas aulas, mas a falta de interesse da turma fazia com que o trabalho não desse resultado e isso refletiu na minha formação escolar. Eu nunca tive dificuldade com a escola, nem no ensino fundamental nem no ensino médio, onde eu sempre me destaquei e sempre tirei as melhores notas. No ensino médio, eu estudava pela manhã e de tarde fazia os exercícios, revia tudo que tinha aprendido. Na escola, por ser negro, eu sofri *bullying* e algumas agressões, principalmente dos professores. Tive uma professora do ensino médio que ficou sabendo que eu ia fazer vestibular para Medicina; ela me procurou para conversar e disse: *fulano*, você deveria mudar de opção porque o curso de Medicina não é para os negros... pense bem nisso!”. Só que, no ensino médio, eu tive o privilégio que muitos meninos do meu bairro não tiveram, afinal nunca precisei trabalhar, sempre tive tempo para estudar em casa e acesso a material escolar e depois à internet. Isso facilitou a minha formação escolar; nas épocas de prova, recorria à internet para responder os exercícios da escola. Por ser filho único, os meus pais sempre me deram livros e estiveram presentes na minha educação, meu pai dizia: “você tem que ser alguém na vida, por isso tem que ler e tem que se formar”. Ele me fez dar valor às oportunidades que eu tinha. O meu pai sempre foi rígido com as notas e com o meu comportamento escolar; a minha mãe se preocupava com os livros e os brinquedos. Acho que essas duas coisas juntas potencializaram em mim essa questão do ensino – do gostar de estudar. Sou de uma família grande de negros que mora toda ela num mesmo bairro popular, mas são poucos os membros da minha família que

conseguiram fazer um curso superior. Eu tenho uma tia que fez Nutrição e trabalha numa empresa grande, num bom cargo, ocupando uma posição importante da cozinha da empresa; a outra é uma prima que é professora da rede estadual de Porto Alegre. A família é grande, mas só as mulheres conseguiram se formar. Para entrar na universidade, eu tive que fazer um ano de cursinho fora de casa; no cursinho, eu tive que aprender muita coisa que eu não tinha visto na escola, principalmente as matérias ligadas às exatas. Acredito que os estudantes que não tiveram um estudo qualificado ou ajuda da família têm dificuldade com o início do curso de Medicina, pois a rotina escolar influencia muito nosso emocional, e é comum que, nas primeiras provas, esse tipo de estudante não tenha um resultado positivo, pois ele precisa do complemento do livro, de uma leitura mais qualificada do tema estudado, uma leitura diferente do que estamos acostumados a fazer quando lemos literatura. Eu passei na Universidade de Medicina de Juiz de Fora (UFJF), mas pela distância e custos com moradia, os meus pais preferiram se sacrificar e pagar meu curso na UNISC, mas tenho ajuda de um tio que contribui um pouco com as mensalidades. Na Medicina, a gente não encontra muitos estudantes negros e essa é uma questão delicada. No meu curso a maioria dos estudantes é branca e de classe alta, por isso considero o curso bastante elitizado. Enfim, a gente não fica falando isso na esquina, mas a gente vê que nesse espaço aqui não tem pobre totalmente pobre e não tem muitos negros. Para ser bem sucedido e se destacar, o estudante tem que ter a capacidade de acumular conhecimentos; para mim, as características associadas ao sucesso escolar são: foco, determinação e autoconhecimento (de si mesmo). Esses são os fatores que determinam o sucesso escolar”.

Observamos que as histórias de vida desses estudantes apontam para uma heterogeneidade de trajetórias escolares em função da renda e escolaridade dos pais, com diferentes possibilidades e enquadramentos sociais, não existindo o estudante de origem popular com sucesso escolar, mas uma multiplicidade de casos de sucesso escolar e de trajetórias de êxito escolar em meio popular, especificamente no ensino médio público, onde encontramos estudantes que dependem dessas políticas para entrar no ensino superior, com forte dependências vindos de famílias de renda baixa com no máximo 2 S.M., ou de famílias de classe média pobre que ultrapassam os 5 S.M.; que apresentam fatores e experiências (familiares e afetivas) que não se repetem, mesmo que haja entre elas uma dada similaridade como: participação da mãe, do professor, ocupação profissional dos pais, presença de recursos materiais/afetivos, presença de escrita, valores, etc, que, em contrapartida, estão sujeitas à influência desses modelos.

As configurações desses estudantes não refletem, por sua vez, as histórias escolares de fracasso dos pais (que em sua maioria têm ensino médio completo, sendo que em apenas dois casos deles tivemos mães que ultrapassaram os limites do ensino superior), tendo em vista que seus filhos, diferentemente dos pais, conseguiram galgar as formações universitárias e profissionais mais cobiçadas e disputadas pelas classes dominantes, fugindo assim do padrão escolar e profissional alcançado pelos pais. Todavia, os estudantes de menor renda são aqueles que provém de núcleos familiares que apresentam um projeto escolar de longo prazo, na medida em que o capital cultural dos pais e ambiente socializadores valoriza a escola e o saber (saber-fazer). Esses estudantes por conta da renda (de famílias com até 2 S.M.) familiar e de sua posição na hierarquia social são fortemente dependentes das políticas públicas de assistência educacional (cotas e financiamentos estudantis) para poderem ingressarem na universidade.

O conjunto formado pelos estudantes aqui identificados permite inferir que esses jovens oriundos do ensino médio público advém de famílias de baixa e média renda, que como eles acompanharam as mudanças ocorridas no campo educacional, mais amplamente, e que foram provocadas pela expansão do ensino superior ocorrido no período recente da história nacional, entre os anos de 2000 a 2016, se beneficiando e conseguindo chegar ao ensino superior e em cursos de prestígio social e científico a

partir do incentivo educacional e das experiências acumuladas em suas socializações. Os quadros sinópticos que apresentamos neste capítulo, contém, portanto, os tipos mais significativos e possivelmente os mais próximos do universo dos estudantes do ensino médio público com sucesso escolar que se encaminharam para a universidade federal e / ou os cursos pagos (universidades comunitárias e privadas) de excelência no período da expansão educacional. Suas diferentes composições revelam que, os estudantes de baixa renda apresentam famílias com pais e mães com escolaridade situada no ensino médio, famílias onde basicamente a mãe é o agente mais ativo e presente do núcleo familiar, essas com profissões manuais e “desqualificadas” do ponto de vista de sua atividade profissional (“diaristas”, atendentes etc.). Diferente dos estudantes do ensino médio público de classe média ou média baixa que se orientaram para o ensino pago, na medida em que esses estudantes possuem renda mensal superior aos 5 S.M. São beneficiários do sistema de financiamento estudantil, com pais e mães com experiência escolar prolongada (mães com o ensino superior) e profissões mais qualificadas e bem remuneradas e / ou proprietários de lotes rurais (de onde tiram os proventos), e que são representados pelos núcleos familiares cujos pais/mães são agricultores ou trabalhadores rurais. Nesse sentido, melhor situados economicamente (maior volume de capital financeiro), por estarem situados no limite da classe média, constituído dois grupos distintos e variados, com diferentes composições e encaixes.

Entendemos, com esses exemplos, que, como as classes sociais estão ficando mais diluídas, mais difusas, os quadros sinópticos constituem um farto material para a análise e a interpretação de seu sucesso escolar. Afinal, trata-se de um material que condensa a narrativa de cada sujeito fornecendo, ao mesmo tempo, uma visão de conjunto do grupo de participantes (estudantes advindos do ensino médio público em cursos de excelência), tendendo a mostrar a dinâmica desses estudantes e as distintas configurações sociais, econômicas e mentais que podem tomar. Nesse sentido, as diferenças que estruturam as suas representações e características pessoais aqui apresentadas correspondem à síntese do que, a partir do contato e das informações coletadas no campo, consideramos haver de essencial e especial neles.

3.4.3 As entrevistas abordadas por tópicos

A partir da interpretação qualitativa da totalidade das 14 transcrições (falas) desses estudantes com base nos tópicos (nós do programa NVivo), buscamos responder quais são os elementos explicativos de seu sucesso improvável. Como a nossa pesquisa aborda o fenômeno no início ou meio de sua jornada na academia, não acompanhamos o fim desse processo de formação, que está, portanto, em aberto para todos, ou seja, ainda é uma incógnita. De qualquer modo, os nossos entrevistados conseguiram superar uma condição de vulnerabilidade e ascender ao sistema escolar universitário ao se matricular em cursos de prestígio social e científico. Nesse sentido, vale lembrar que o sucesso escolar de que estamos tratando aqui não é propriamente o sucesso universitário, mas o sucesso na trajetória até à universidade, ou seja, do acesso a cursos disputados e prestigiados social e cientificamente.

Para tratar desse assunto, subdividimos a análise em cinco blocos temáticos: i. a família/infância, ii. o Ensino fundamental, iii. o Ensino médio, Ensino superior e iv. autoavaliação. Essas passagens ou tópicos foram organizada(o)s com base no roteiro da entrevista, mas também a partir de suas falas, identificadas, inicialmente, nas expressões, palavras e passagens que representam as suas experiências, vivências e socializações.

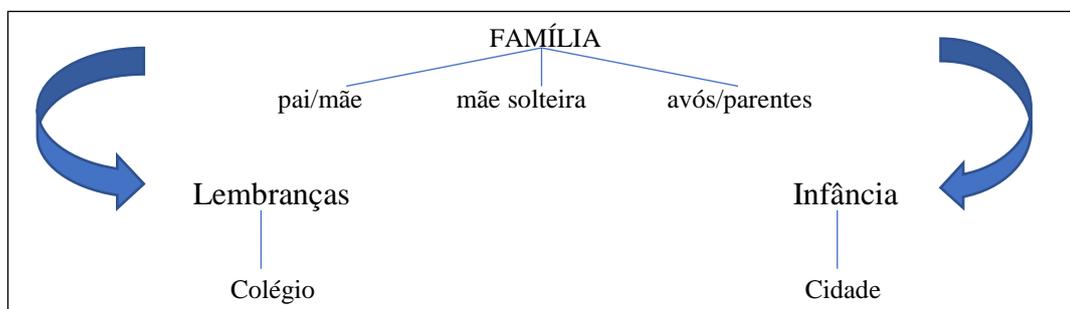
Tópico 1: A Família/Infância

De certa maneira, veremos que a família descrita corresponde às imagens do pai e da mãe, como também está ligada às lembranças e aos valores transmitidos, seja da vivência com o núcleo familiar composto pelos avós, seja da vivência com os parentes mais distantes, amigos ou vizinhos. A Figura 1 nos ajuda a estabelecer uma ideia desse período de vivência e de modelos de socialização compartilhados; assim, os trechos relativos a esse tópico dizem respeito às composições sociais, aos estímulos, recursos e capitais (social e cultural), como também aos hábitos e normas de socialização da família, tendo em vista que a perspectiva do nosso instrumento de análise está em perceber o compromisso social desses núcleos, seus sonhos e desejos.

O tópico família diz respeito, portanto, aos elementos pertencentes a um mesmo marco, trata-se de um conceito volátil e mutável que pode assumir diferentes tipos e dinâmicas conforme o tempo e o espaço em que estão sendo analisados. Apesar de ser uma noção que está sendo redesenhada constantemente, a família que encontramos em nossa enquete é composta, em sua maioria, de grupos organizados na relação pai e mãe (a maioria com 11 dos casos) ou de grupos familiares monoparentais e que têm como responsável ou chefe da casa a mãe (solteira) ou de avós (2 casos). Não encontramos estudantes que sejam filhos (adotados ou não) de famílias com união estável de pessoas do mesmo sexo. Em seus discursos, veremos que os estudantes valorizam bastante os membros da família, sendo os mais referenciados, nesta ordem: a mãe, os avós, o pai, o tio e os irmãos. São esses os entes que mais aparecem em seus discursos como referência escolar no ambiente da casa.

A representação da família, independentemente de sua configuração, se conecta às lembranças pessoais da escola e aos momentos da infância experienciados em suas comunidades e trajetórias escolares, como mostra o esquema a seguir:

Figura 1. Associações feitas ao nó “família”.



Fonte: o autor desta tese

Os estudantes relatam, de modo geral, que são filhos de famílias de origem popular, com no máximo quatro a cinco membros; alguns deles, se auto descrevem como muito “pobres”, afirmando que seus grupos familiares (avós, primos e tios) não tiveram acesso ou experiência com o ensino superior. Em qualquer dos casos, porém, os relatos corroboram as afirmações que discutem o tema de que a família assume um lugar de suma importância no que se refere ao sucesso escolar, seja para os filhos das famílias “pobres”, como para os filhos daquelas melhor situadas economicamente, demonstrando que o núcleo familiar é o motor central desse movimento ou

transformação. As imagens que os estudantes expressam da família estão ligadas ao amadurecimento desses indivíduos e à participação dos pais enquanto incentivadores e financiadores do processo educativo.

Iara\\Transcrição nº 7

“A lembrança que tenho da minha infância é que meus pais sempre trabalharam muito, mas sempre tentaram e conseguiram dar atenção para nós, por isso, acredito que os dois sempre estiveram presentes na minha vida escolar”.

Lia\\Transcrição nº 10

“A minha família é pequena e eles sempre me apoiaram e esperam de mim que eu me torne médica, uma boa médica, quando eu vou lá eles me perguntam sobre o curso, o hospital, essas coisas, mas nunca deixam de perguntar alguma coisa”.

As entrevistas indicam, dessa forma, que a família possui um papel importante no fortalecimento dos elos dos estudantes com a educação, tanto que esse marco deve ser considerado uma das características da trajetória de um estudante bem-sucedido escolarmente. Os relatos reforçam as concepções teóricas de que a “família educadora” não é aquela que somente investe financeiramente, mas aquela que serve de exemplo e fonte de incentivo ao reger e incentivar, por exemplo, a leitura ou o reforço escolar (autonomia).

Nesse quadro, as mães se tornam, sem dúvida, uma sólida referência para a escolarização dos filhos, o que coloca o papel emancipatório do gênero feminino e da inserção da mulher como referência para o sistema de educação superior, muitas vezes, em maior número e mais bem colocadas que os estudantes do gênero masculino. E mesmo que nesse grupo haja uma subdivisão em termos de escolaridade dos pais, não são os pais (sexo masculino) que conduzem o estudante na vida escolar, regendo e incentivando-o; esse papel fica com as mães, sendo, por vezes, compartilhado pelos pais mais consciente e participativos. Quanto à natureza dos estímulos, são de dois tipos: a experiência de ver ambos ou um dos dois, sobretudo a mãe, estudando ou lendo e o pai trabalhando em prol das questões materiais do estudante, ou seja, de que existe no núcleo familiar o “hábito de leitura das famílias” que é estimulado pelas mães e avós (mulheres) e da autoridade paterna, com o apoio financeiro.

Ana\\Transcrição nº 1

“A minha própria mãe me ajudava, eu lembro que ela até me deu aula algumas vezes na escola, eram essas escolas do interior que qualquer pessoa dá aula, mas a mãe sempre foi presente na minha vida e dos meus irmãos”.

Rita\\Transcrição nº 12

“Mas tanto o meu pai como a minha mãe no início da minha escolarização liam bastante para mim. Eu me lembro sempre de ver eles lendo, essas coisas de quando a gente está nas primeiras séries. Mas eles não só falavam com a gente, como eles, quando podiam, tentavam participar da minha vida escolar de maneira mais intensa [...] aí me ajudavam com os exercício, essas coisas da escola. Às vezes, arranjam um tempo maior para passar comigo e dar um reforço no que eles achavam que estava faltando, coisas que a escola deixava passar e que a gente reforçava em casa”.

Iara\\Transcrição nº 7

“Eu acho que principalmente a minha mãe teve uma influência forte nessas coisas da escola porque ela sempre gostou de estudar. Além dela falar para a gente estudar, ela sempre estava fazendo alguma coisa ligada ao ensino, um curso, alguma especialização de cozinha, depois ela tentou fazer faculdade, mas não conseguiu, mas mesmo assim ela sempre estudou e estimulou a gente dentro de casa à estudar”.

O pai, por sua vez, aparece na falas dos estudantes como suporte ou como referência aos valores e as crenças que sustentam a figura do chefe de família (provedor), bem como das relações sociais, das ambições familiares, etc. Assim, os estudantes movem-se de acordo com esses sentidos dados pela mãe e em harmonia com as medidas e valores dos pais. A paternidade quando exercida corresponde a estilos distintos e maneiras de interação com os filhos também distintas. A figura do pai aparece também como um contraponto às experiências fora do contexto familiar – das relações interpessoais – desse modo, o convívio com o pai quando positivo faz aumentar a segurança e a autoestima dos estudantes.

Rita\\Transcrição nº 12

“O meu pai tem 58 anos e conversa muito comigo e me ajuda quando pode. A profissão dele é auxiliar de contabilidade num banco, mas agora para progredir no emprego está tentando o curso de Administração, como ele estuda em casa comigo gosto de conversar e pedir sugestões para ele, então, ele me orienta muito nas coisas do meu futuro no curso e da minha vida profissional depois que sair da faculdade”.

Maria\\Transcrição nº 13

“O meu pai é pobre e sem educação e só tem o primário, mas ele aprendeu a respeitar a educação e sempre se esforçou para que os filhos dele estudassem. Eu sou bem feliz de ter nascido numa família assim que estimulava a ler e aprender e que gosta da escola”.

No entanto, tanto as mães como os pais parecem exercer uma influência mediana na escolha profissional ou acadêmica que os filhos optam por seguir carreiras distintas e muitas vezes desconhecidas do conjunto familiar. Essa escolha é definida, por sua vez, por uma série de outros fatores, às vezes muito mais determinantes do que a influência materna ou paterna, como por exemplo, o sucesso escolar e financeiro dos parentes e conhecidos. Como poderemos identificar mais adiante são as influências de parentes bem-sucedidos e ligados a certos tipos de profissão não tão vantajosas, mas nem por isso, menos atraentes, que acabam sendo “apropriadas” para servir de exemplo e estímulo para esses estudantes. De qualquer forma, parece que a autoridade do pai, simbolicamente representada por sua disposição a investir nos filhos, atua como um estímulo de peso, uma disposição que os estudantes absorvem e valorizam, tal como aponta Lahire (1997), mas em situações onde isso não ocorre, cujos pais ou são ausentes e sem colocação profissional (desempregados), os estudantes relativizam essa falta e buscam exemplos fora do seio familiar. Assim, mesmo tendo pouca escolaridade os pais que estimulam os filhos através de sua força simbólica (memórias/disposições) conseguem alimentar neles as suas representações de esforço e perseverança.

Sara\\Transcrição nº 4

“Eles sempre me apoiaram muito para estudar e seguir o que a gente quisesse ser na vida. Mas a participação maior deles foi até o Ensino Fundamental, só que depois de uma certa idade, pré-adolescência por aí, eles não acompanhavam mais e já pediam que a gente se virasse sozinha”.

Lara\\Transcrição nº 9

“Na minha família toda, só tem duas pessoas com ensino universitário, mas na área da saúde não tinha ninguém. O irmão do pai é advogado e ele me incentivou sempre a estudar, tenho um primo agora que está fazendo fisioterapia. E tem um outro primo que ainda não se formou e que é estudante universitário, mas não sei em quê. Então, posso dizer que tem do lado do pai e da mãe exemplo com gente com curso superior”.

Os recursos despendidos (financeiros) são vistos como o esforço da família em prol da formação dos mais jovens, afinal muitos dos entrevistados são filhos de pais e

mães que no máximo possuem o ensino médio, portanto, com profissões não muito valorizadas ou em atividade manuais um pouco melhor remuneradas mas ligadas ao campo e a produção de alimentos. São famílias que, apesar de sua condição de pobreza ou de precariedade, sobretudo aqueles que podem ser considerados de baixa renda (estudantes da universidade pública) durante a fase da infância, conseguiram prover os filhos de leitura e de estímulos, o mesmo acontecendo com as famílias melhor situadas do ponto de vista dos capitais social e cultural (de classe média pobre) que investem maciçamente na formação escolar dos filhos, tendo em vista que mesmo com o financiamento público dispõem recursos financeiros para o pagamento das mensalidades escolares (estudantes da universidade comunitária). Esses elementos comprovam que tanto nas classes de renda baixa (abaixo de 2 S.M.) como nas classes médias “pobres” (acima dos 5 S.M.) há um investimento material e emocional que constitui um projeto escolar para os filhos, sem contar que, em certos casos, nas famílias numerosas, os estudantes contam ainda com o incentivo ou o exemplo do irmão mais velho, que se reveza com os pais nas tarefas escolares ou mesmo no aporte financeiro, como nos mostram os exemplos tanto dos filhos de produtores rurais que têm a participação dos irmãos em seus projetos escolares e profissionais, como dos estudantes de baixa renda da universidade federal nascidos em famílias com número maior de filhos que valorizam a educação enquanto um projeto de mudança de vida.

Ana Transcrição nº 1

“A minha família não tinha privilégio, não tinha dinheiro, mas a minha família, eu digo os meus irmãos sempre me apoiaram quando eu precisei. Eles se esforçaram para me ajudar, por exemplo, antes de entrar na universidade eu consegui fazer um semestre de cursinho que meu irmão ajudou a pagar. Mas quando eu entrei foi a minha irmã mais velha que me ajudou mais depois que vim para Porto Alegre morar com ela no meu primeiro semestre”.

A participação dos pais e familiares é muito importante para a escolarização dos filhos, ficando claro desde o início, nas entrevistas, que o empenho maior no processo educativo de estudantes bem-sucedidos escolarmente tem sido exercido pela família, mas é a figura representada pela mãe que se destaca, por sua postura e atitude mais firme e decidida em relação aos valores escolares. Afinal, são elas que dispõem mais

tempo de atenção aos assuntos relacionados à escola, aos conteúdos de ensino-aprendizagem e aos encaminhamentos escolares dos filhos.

Lia\\Transcrição nº 10

“Desde criança a minha mãe me cobrava muito para ir bem na escola, por isso, eu aos poucos fui colocando na minha cabeça que não podia falhar com ela e que tenho que fazer de tudo para conseguir estudar como ela conseguiu, pois da família só ela tem curso superior”.

José\\Transcrição nº 3

“A minha mãe no ensino fundamental era uma pessoa extremamente presente, ela ia nas reuniões, ia nos eventos da escola, me cobrava os exercícios, olhava a redação. Ela era chata comigo na época da escola, mas estava presente em tudo”.

Maria\\Transcrição nº 13

“A minha mãe ainda me cobra bastante mesmo depois de eu ter entrado na faculdade, ela só tem o ensino fundamental, por isso, quer que eu vá até o fim, que passe num bom concurso público, ela sempre fica falando isso. Eu sempre me abri mais com a minha mãe do que com meu pai que é dono de bar e fica pouco em casa, então, eu valorizo o que ela me diz porque sei que minha mãe já passou e que ela sabe que estou vivendo um momento difícil que não depende só de mim ainda mais para continuar estudando e me formar num curso como o Direito”.

Os filhos dos grupos de maior renda quando estimulados buscam melhores que a de seus pais, aqueles cujas famílias possuem menor renda, por sua vez, também desejam romper com o paradoxo da herança familiar e da falta do capital social e financeiro. Dessa maneira, nos parece que o sucesso, em ambos os casos, enfatiza a heterogeneidade das experiências de socialização dos grupos voltados ou propensos à educação e a capacidade desses estudantes em desenvolverem um capital cultural aberto a novos hábitos e disposições. Não raramente, a palavra *mãe* aparece associada, nesses casos, a um adjetivo de apreciação (positiva) ou de condição valorizada, tais como: *incansável*, *batalhadora*, [meu] *suporte emocional*, *incentivadora*, *dedicada*, [meu] *porto seguro*. Por isso, além de exemplo de incentivadora do estudante, a mãe também aparece como exemplo de esteio moral familiar. Na ausência da mãe (física ou afetivamente), normalmente é a avó quem ocupa esse lugar de destaque.

João\\Transcrição nº 2

“A minha avó é doméstica, ela só conseguiu terminar o ensino médio quando eu ainda era adolescente, sabe? Ela conseguiu terminar os estudos dela com muito esforço, muita dedicação e sofrimento e ela mesmo assim sempre me incentivou a estudar. Ela dizia: “Você tem que estudar”, então eu entendo que ela do jeito dela sempre foi muito presente na minha vida escolar. Por isso, eu acho que sempre tive mais perto da minha avó do que da minha mãe que é doméstica e não valoriza o estudo, eu aprendi a lutar vendo a minha avó muito mais do que com a minha mãe”.

A figura paterna, por sua vez, é instável (com casos em que os filhos não conhecem seus pais), inclusive com relatos acerca da total ausência da figura do pai na vida dos filhos (casos de mães solteiras ou separadas) em que os pais não ajudam em nada, sendo que o avô, nessas situações, é considerado o exemplo profissional e afetivo dos netos (os estudantes). Nesse sentido, uma dinâmica muito diferente com o que ocorre no caso das mães ausentes, em que a avó assume o papel de esteio familiar. Mas como vimos anteriormente há bons exemplos de pais que apoiam os seus filhos, que são zelosos e fonte de amparo emocional, mesmo que ocupem profissões não valorizadas e escolarizada abaixo da média. Por isso, associado à palavra *pai*, também encontramos adjetivos apreciativos e lembranças que, para alguns, conferem a eles uma significativa autoridade moral no contexto interpretativo dos filhos.

Juraci\\Transcrição nº 11

“O meu pai apesar de ter o ensino médio e ter trabalhado a vida toda com gente sem estudo sem estudo em um lixão ele sempre foi rígido na questão das notas, da escola e com o comportamento escolar, ele sempre foi exigente com essas coisas, mas a minha mãe era quem se preocupava com os livros, com a leitura, com as artes e as brincadeiras”.

Como vimos na leitura do formulário, os estudantes da universidade federal assim como os estudantes da universidade comunitária têm pais que não vislumbraram o ensino superior, apenas as mães possuem essa distinção, estando por conta disso em uma situação superior quanto ao nível de escolaridade se comparadas com os pais, exercendo profissões ligadas ao contexto urbano, com remuneração variada, os pais diferentemente estão ligados ao campo ou ao trabalho manual, quando não aposentados por invalidez ou desconhecidos. Nem por isso, como podemos ver, deixaram de apoiar os filhos ou de exercer uma influência positiva quanto à sua decisão

de estudar ou mesmo quanto à escolha da profissão, que se vê, nesses casos, pela diferença ou mesmo oposição (o filho segue o caminho que o pai não conseguiu trilhar), mas tendo ele em mente, isto é, para satisfazê-los emocionalmente.

Liz\\Transcrição nº 8

“Em casa só o meu pai tem o ensino médio e minha irmã que tem o ensino fundamental completo. Foi meu pai que quis assim, ele sempre quis que eu estudasse. A ideia era formar os três filhos. Isso porque ele tem um irmão que é formado [...] aí desde cedo ele viu que ter uma profissão boa era diferente e que para chegar nisso tinha que ter estudo. Ele trabalhava lá fora no campo e entendia que seus filhos tinham que estar formados para não ter a vida que ele tinha [...] então, eu falei: Pai, eu vou estudar e realizar o teu sonho”.

Maria\\Transcrição nº 13

“Meu pai depois que saiu da roça continuou plantando tomate e vendendo para o Ceasa. Mas como ele usou muito veneno na lavoura, ele teve uma reação e não pode mais trabalhar como trabalhava antes quando era mais forte. O meu pai é pobre e sem educação. Ele só tem o ensino primário, mas ele aprendeu a respeitar a educação e sempre se esforçou para que os filhos dele estudassem. Eu sou bem feliz de ter nascido numa família assim, com um pai assim [...]”.

A composição das famílias e o modo como agem na formação do estudante reflete, portanto, não apenas o “êxito” dos nossos entrevistados, mas o sucesso de um empreendimento familiar. Afinal, vimos que os estudantes que se sentem incentivados e motivados a estudar disseram vir de ambientes familiares que valorizam a escola, que os incentiva e que investem em sua formação, compondo uma maioria. Essa observação nos remete a uma prerrogativa defendida por Lahire, segundo a qual dois contextos familiares distintos, quando unidos na composição do pai + mãe = família podem produzir situações escolares bastante diferentes daquelas do contexto familiar de origem, criando uma nova situação muito diferente da original. Por outro lado, os dados permitem questionar a prerrogativa de que o capital cultural gera *necessariamente* mais capital cultural, como sustenta Lahire, uma vez que da composição de lares originalmente sem esse capital (ou com pouco capital cultural devido ao baixo poder de capital financeiro dos seus membros) podem sair estudantes exitosos, identificados com o sucesso escolar e voltados para disciplinas ou áreas científicas inimagináveis para os membros da família, como no casos dos estudantes da universidade federal cursando psicologia, arquitetura, medicina, enfermagem, engenharia computação,

administração, cursos disputados e financeiramente bem remunerados. Nesse caso, parece ser crucial, para que se desenvolva nesse estudante o interesse pela escola, pela leitura, pelos estudos, a participação dos pais ou responsáveis, tendo em vista que as ações afetivas da família, associadas às ações escolares, influem sobremaneira na trajetória escolar do estudante exitoso. Em suma, nas famílias de baixa renda e de classe média pobre em que encontramos hábitos e comportamentos que *valorizam* o saber e o sabe-fazer, os filhos demonstram ter interesse em se destacar socioeconomicamente a partir do sistema educativo acumulando mais capital social e cultural que seus pais e mães e isso através das experiências e imagens que fazem dos pais, das mães e dos professores depois que entram na escola.

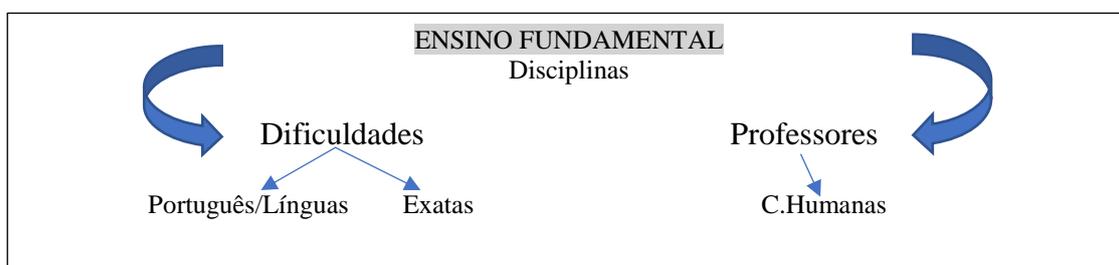
Tópico 2: Ensino Fundamental

O ensino fundamental constitui a fase escolar mais importante da vida da criança, onde vamos encontrar as suas memórias sobre a infância escolar e o confronto com novos hábitos e as novas socializações imposta pelo mundo exterior. Com carga horária mínima anual de 800 horas dividida por 200 dias letivos, o ensino fundamental é o início de uma jornada até a universidade. É no ensino fundamental que os estudantes têm contato com os primeiros conceitos e fundamentos científicos, que mais tarde serão usados para orientá-los enquanto cidadãos. Pela lei brasileira, a família tem obrigação de matricular os filhos na escola assim, o ensino fundamental, com duração de nove anos, é destinado às pessoas com idade entre 6 e 14 anos.

Das lembranças associadas a esse tópico, além daquelas mais óbvias, como *escola*, [ensino] *fundamental* e *estudar*, destacam-se as passagens sobre as categorias mais importantes desse momento de vida: as *pessoas (professores)*, os sentimentos como *dificuldades* (gostar dos amigos, gostar da escola) e *matérias escolares* (gostar da disciplinas, gostar de escrever). A figura 2 representa os principais fatores da estabilização e de desestabilização emocional desses estudantes durante sua trajetória pelo Ensino Fundamental e as impressões que tecem desse contexto. Em relação aos fatores estabilizadores, estão os *professores*, sobretudo aqueles de Humanas, citados como fonte de inspiração e incentivo ao conhecimento. Quanto aos outros, os fatores

desestabilizadores, as suas dificuldades estão situadas no campo das Línguas (Português ou *redação* e do Inglês), das Exatas (Matemática e Física) e das estratégias em relação ao ambiente da escola (notas, trabalhos) as quais são obrigados a adaptar conforme o nível escolar.

Figura 2. Associações feitas ao nó “ensino fundamental”.



Fonte: o autor desta tese.

O ensino fundamental parece ser o lugar onde os sujeitos são expostos aos primeiros desafios e às primeiras dificuldades. O encontro com outros estudantes – que, em sua relação negativa, pode chegar ao conflito – e os primeiros enfrentamentos culturais já parecem estar presentes nessa etapa, como o racismo, o machismo, a homofobia, preconceitos de classe, que se somam à falta de estrutura, transporte e ao fato de a escola, nessa etapa, já ser um lugar de competição social, vista, entre outros, nas disputas por notas e melhores posições na hierarquia escolar.

Apesar disso, os estudantes mantêm lembranças dessa fase como uma vivência positiva e de grande aprendizado pessoal. Essa passagem suscita uma oposição entre a cultura da casa e a cultura da escola, em que a herança recebida compõe um *ethos* que corrobora para definir as condutas desses jovens diante do ambiente escolar. Isso porque a herança cultural, diferente da econômica, deriva da motivação, das atitudes e disposições familiares, como forma de exemplo do investimento escolar (BOURDIEU, 2002, p.42). Assim, pode-se supor que existe nestas relações estabelecidas reprodução e transmissão de valores e de capitais, mas como podemos observar em função do nível social ela não é e nem ocorre de forma idêntica para todos. Além disso, podemos pensar, a partir da noção de herança, do capital social e cultural que, se estes definem o ponto de partida, não é determinante do ponto de chegada, uma vez que esses estudantes chegam onde chegam com um volume de bagagem escolar/cultural superior ao de seus pais, ou seja, vão além da herança parental no que compete a esses capitais,

notadamente os estudantes da universidade federal. Outro elemento que explica que esses estudantes tiveram sucesso em sua passagem pelo ensino fundamental é o fato de que se trata de famílias/indivíduos que se empenharam, comprando livros, brincando com seus filhos, e que tiveram, em contrapartida, o privilégio de terem filhos sensíveis e dispostos a se empenhar numa carreira acadêmica, constituindo uma integração social e simbólica que tende a gerar experiências escolares exitosas, que quando somadas ao empenhos dos professores e do papel da escola em suas representações (disposições) lhes dá meios para sonhar e desejar o futuro.

Iara\\Transcrição nº 7

“Eu lembro que no meu ensino fundamental eu ficava lendo dentro da sala de aula. Eu só lia e evitava sair porque os meninos só me ridicularizavam, eu era gordinha e eles me incomodavam, mas depois não mais. Sabe, isso foi mudando com o tempo, as coisas mudaram depois que passamos a viver juntos na escola. Inclusive o que me fez mudar e escolher uma carreira, uma profissão foi a forma como eu via o ensino fundamental e depois o ensino médio”.

Lia\\Transcrição nº 10

“O meu ensino fundamental foi muito bom, aprendi desde cedo a gostar da escola. A escola apesar de ser de uma cidade muito pequena, do interior era bem estruturada, tinha bastante aluno, tinha em torno de umas três ou quatro turmas. Em relação aos alunos eu acho que tinha uns trinta alunos assim em cada turma, muita gente junto. A gente tinha professores que eram bem atenciosos e que passavam bem os conteúdos. Sabe, essas coisas a gente não esquece, elas marcam a gente”.

Em relação aos métodos de aprendizagem, podemos observar que o ensino fundamental de certa maneira disciplina o estudante para estudar, bem como os motiva a ter preferências, em sua maioria, pelo estudo individual ou em casa, como forma de reforço e de compreensão dos problemas e situações escolares tal como nos foi relatado em diversas transcrições:

Miguel\\Transcrição nº 14

“O estudar para mim acontecia quando eu voltava para casa, onde eu realmente sentava e estudava as matérias com gosto. Em casa eu me sentia mais à vontade para buscar aprender e resolver as minhas dúvidas. Acho que quando estava em casa eu podia perguntar e contar com a minha mãe para resolver o que eu não tinha aprendido direito, por isso, eu acho eu gosto de estudar em casa porque é onde eu fico mais à vontade”.

Maria\\Transcrição nº 13

“No meu ensino fundamental e no meu ensino médio eu não estava acostumada a estudar em grupo, com o tempo eu fui me adaptando a estudar sozinha, gostava que fosse assim. Aqui na faculdade eu tenho a maior dificuldade para fazer trabalho em grupo [...] desde o meu fundamental que eu gosto de tentar resolver as questões sozinha”.

Nesse sentido, o ensino fundamental deve ser percebido como o ponto de partida, o lugar que prepara o estudante para a busca de seus objetivos posteriormente, destacando-se aqueles, nesse caso, que se dedicam a construir um perfil estudantil de êxito desde o início. Essa busca, tanto para os estudantes da federal como para os estudantes da universidade comunitária é traduzida por um esforço, na maioria das vezes, percebida em suas palavras, sobretudo pela referência que fazem às notas (um termômetro de seu desempenho e de suas ambições pessoais).

Lia\\Transcrição nº 10

“No colégio que eu estava no ensino fundamental da quinta a oitava série eu tinha notas nove e dez, nessa escola eu ganhei três diplomas de melhor aluna das turmas do ensino fundamental, para isso tive que estudar muito”.

Juraci\\Transcrição nº 11

“Eu nunca tive dificuldade com no ensino fundamental e nem no ensino médio onde sempre me destaquei e sempre tirei notas muito boas [...] Sim, eu estudei desde as minhas primeiras séries no ensino público numa cidade pequena aqui do interior até entrar na universidade. Acho que o ensino fundamental me preparou bem para entrar no ensino médio, eu tinha boas notas e, por isso, acho que sempre me senti confiante para entrar na Medicina como eu sempre sonhei”.

Percebe-se, desse modo, que é nesta fase escolar que começa uma intensa jornada até à universidade. Porém, se existe um reconhecimento mais imediato por parte dos nossos entrevistados, a nota, os prêmios escolares, etc., aparecem ser os mais lembrados. Porém, esse esforço não garante, por outro lado, o acesso a um ensino de nível superior – pois como todos sabem trata-se de uma longa jornada – para isso sabem que precisam construir uma trajetória diferenciada que lhes permita construir um projeto de vida profissional que lhes garanta destaque social ou científico.

Por isso, as entrevistas com os estudantes acerca do ensino fundamental, apesar de ser uma memória distante, trazem à tona também uma série de lembranças das relações desses estudantes com os professores e outros estudantes e/ou amigos (ou à

falta de), pessoas com os quais foram perdendo o contato físico e/ou afetivo, mas que lhes incentivaram e serviram de modelos de sucesso escolar. Essa imagem está, portanto, relacionada a seu percurso escolar, pois conforme vão avançando no sistema escolar, vão se integrando com novos círculos sociais, perdendo e ganhando “amigos”, cultivando os valores escolares e tendo na figura do professor um ponto de referência para o desenvolvimento escolar. Isso mesmo que em alguns casos haja discordância.

Sara\\Transcrição nº 4

“O ambiente da sala de aula no meu ensino fundamental era muito bom, para mim era ótimo. Eu que era uma criança assim, sem problemas de convivência, de socializar e de falar tinha muitos amigos na escola. Eu sempre gostei das minhas professoras que eu me lembro do ensino fundamental, elas eram boas professoras e muito exigentes, sabe? Por isso, penso que elas me influenciaram muito”.

José\\Transcrição nº 3

“A escola para mim no fundamental não era um local onde eu tinha muitos colegas, onde eu podia ter amizades e dizer que gostava de estar lá [...] As pessoas que conheci nessa época não se tornaram aquela amizade preferida ou aquela influência na minha personalidade [...] a maioria deles eu nem me lembro mais”.

Entendemos com esse testemunho que o êxito escolar pode lhes dar uma falsa sensação de superioridade, sobretudo em relação aos estudantes que fracassam, que inclusive passam a ser criticados pelo fato de não terem prosperado. Assim, por se sentirem acima dos demais estudantes de seus meios de origem, mesmo para o caso dos estudante de baixa renda e da universidade pública, manifestam o desejo de recuperar a escola, o bairro, a comunidade, um desejo que nos parece contido nos dois diferentes públicos os de baixa renda e os de classe média pobre. Esse é, portanto, um momento da entrevista onde se vê uma tentativa por parte de alguns deles de voltar ao vivido de uma fase precária ao mesmo tempo em que há uma autoafirmação de sua posição atual de estudante de sucesso escolar (universitário), e que tem pretensões de ascender na carreira profissional para ajudar o próximo, mas a partir de uma posição de superioridade.

Juraci\\Transcrição nº 11

“Um exemplo que eu dou, a minha escola de ensino fundamental, ela fica num bairro carente, um bairro que tem o maior índice de violência da cidade, então, percebendo isso eu vi que a saúde daquela população era afetada de alguma forma por aquelas dificuldades

e carências. Então, eu penso sim um dia em usar a minha profissão para entrar aí e promover o bem, fazer daquela uma coisa boa para aquela gente. Como médico eu vou poder fazer isso porque sei que eles vão me respeitar”.

Caio\\Transcrição nº 6

“Os professores do ensino fundamental eram bons sim, mas a questão da falta de interesse de grande parte da turma fazia com que o trabalho deles fosse afetado, isso refletia, por exemplo, nas áreas da exatas. Como a maioria dos alunos não ia bem eles ficavam brincando ou conversando [...] com toda a bagunça da escola eu posso dizer que eu nunca tive dificuldade com a escola, nem no ensino fundamental e nem no ensino médio [...] onde eu estudei sempre me destaquei e sempre tirei notas boas, inclusive aqui no meu curso na federal eu sou um dos que tem as melhores notas”.

Miguel\\Transcrição nº 14

“Na escola onde estudei o que eu vi foi alunos mais velhos do que o normal, que não tinham tanto tempo para estudar, isso é típico daqui do interior, onde a maioria dos que vão para a o ensino público tem a vida mais complicada [...] Ai na hora de fazer os trabalhos ou de fazer as provas eles normalmente tinham mais dúvidas e não tinham que ajudasse eles, por conta disso, eram os tiravam as piores notas”.

A partir das dificuldades apresentadas na fase do ensino fundamental relatadas pelos estudantes, podemos destacar aquelas relacionadas à estrutura física da escola e às relações que esses estudantes estabelecem com os professores e amigos de escola. Nessa etapa, os estudantes começam a perceber o papel da escola em suas vidas e as questões que envolvem o ensino-aprendizagem.

Liz\\Transcrição nº 8

“A gente mora no campo, então, para chegar na escola que era no interior era muito difícil, estou falando de escola de interiorzão mesmo. Então, era bem ruim, não tinha ônibus, não tinha nada. Eu lembro que quando pequena eu enjoava muito de ter que ir e voltar todos os dias de ônibus. A gente chegava cansada na escola e em casa, então, não ficava muito feliz de ir à aula, sabe”.

Lara\\Transcrição nº 9

“Nas minhas turmas do ensino fundamental ninguém tinha vontade de estudar e nem ligavam para a redação, a escola era ao, os professores eram consistentes, mas os meninos da turma eram muito bobos. Como a redação é importante no vestibular sempre me preocupei em escrever direito, assim, por procurar e gostar de escrever eu sempre me saí bem em redação, bem diferente dos meus amigos do ensino fundamental que só queriam brincar”.

As transcrições aqui expostas demonstram que nessa fase escolar tanto os alunos de baixa renda como os de classe média “pobre” matriculados na universidade federal e na universidade comunitária compartilham determinadas influências (concepções) que estão relacionadas às relações que estabelecem com os professores, tendo em vista que muitos dos entrevistados se referem à imagem do professor como uma referência positiva. Por isso, reconhecem o ensino fundamental público como um ambiente que lhes traz boas recordações, mesmo que a escola muitas vezes seja descrita por eles como: *fracas, sucateadas e com estudantes sem motivação*. De qualquer maneira, a escola funciona e consegue atingir os seus objetivos pedagógicos e através da pedagogia das relações sociais e da apropriação de saberes e práticas contribui para a produção das suas diferenças sociais. Assim, como descreve Lahire (1997) vemos que o sucesso escolar de crianças saídas da escola pública e de meios populares matriculados em cursos de excelência do ensino superior pode ser examinado com base nas características dos saberes escolares e nas disposições socioculturais necessárias à apropriação desses saberes e do saber-fazer e no modo como essas informações e valores são repassados e trabalhados pelos professores no ambiente escolar. Assim, apesar de experiências “não tão boas” com o ensino e/ou a escola, esses alunos perseveraram porque havia entre eles e seus pais um nível de correspondência emocional e uma interação que apontava para valores simbólicos relacionados ao saber ler, saber escrever, entre outras competências que são desenvolvidas simultaneamente em ambiente escolar e familiar, algo que é transmissível a partir do estímulo à leitura, dos livros e das histórias infantis, enfim, ações e estímulos que despertam o estudante, mas que para poder acontecer dependem de uma socialização que legitima o empenho da família e da importância do professor (escola) no sucesso e no projeto escolar dos filhos/estudantes.

Tópico 3: Ensino Médio

O ensino médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, com os estudantes do ensino público tendo a possibilidade de se inscrever concomitantemente nos programas de preparação geral para o trabalho em habilitação profissional, mas com proposta curricular independente do ensino médio. No Brasil, o

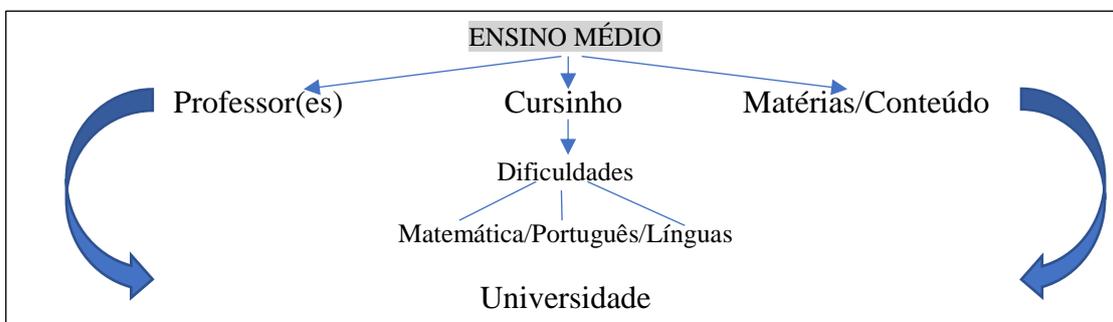
ensino médio público valoriza, dessa forma, uma formação voltada ao mercado de trabalho, tendo em vista que o estudante “pobre” pode concomitantemente com o ensino médio fazer um curso profissionalizante. Para estar apto à seleção universitária o estudante é obrigado a ter o diploma de ensino superior. O ensino médio é tido como um direito universal, no entanto, não é de caráter obrigatório, sendo regido e organizado, atualmente, pela nova BNCC (Base Comum Nacional Curricular), Lei nº 13.414/17, que substituiu a LDB/96, sendo extensiva a todos os jovens entre os 15 e 17 anos.

Neste tópico relativo ao ensino médio, aprofundamos a evidência do papel dos *professores*, das dificuldades dos entrevistados com algumas disciplinas (*conteúdos* ou *matérias*; *Matemática* e *Inglês*, por exemplo), os conteúdos dados e o peso das notas avaliativas. Vamos tratar inclusive das queixas e críticas à escola, ao ensino público em geral, à baixa qualidade da educação recebida, do fato de que a maioria dos estudantes ouvidos (os de baixa renda da universidade pública e os de classe média da universidade paga) tiveram que buscar reforço escolar fora da escola, uma necessidade que inclusive perpassa a todos os estudantes que concorrem às vagas mais disputadas do certame seletivo, como a Medicina, a Psicologia, a Administração, o Direito, entre outras aqui destacadas. Por isso, entendemos que para o estudante nascido no meio popular o ensino médio público é um período de indefinições e desafios. Trata-se afinal, de uma fase anterior ao ensino superior diretamente relacionada à passagem (transição) desses estudantes para a educação superior, portanto, o ensino médio público, por concentrar o maior número de estudantes, quando comparado ao ensino médio privado, torna-se uma peça-chave para o desenlace das suas carreiras e aptidões profissionais. Assim, o ensino médio se converte tanto para o estudante de baixa renda como os de classe média (pobre) um lugar de embate e (des)encontros, pois somente os mais estruturados e com melhor adaptação ao sistema seletivo vão conseguir se encaminhar para o último nível escolar – a educação superior.

A leitura proposta pela Figura 3, que define mais globalmente a experiência dos entrevistados na fase do Ensino Médio e a maneira como a relatam, mostra que, para os nossos entrevistados, o ensino médio público, enquanto etapa de transição para a universidade, traz três importantes campos a serem questionados: a relação com os professores, o ambiente da sala de aula e os cursinhos, onde esse alunos vão buscar

reforço para os conteúdos que, segundo as entrevistas, a escola e os professores não abordam.

Figura 3. Associações feitas ao nó “ensino médio”.



Fonte: o autor desta tese.

Os estudantes aqui entrevistados têm em comum o fato de terem concluído o ensino médio na antiga Base Nacional Curricular, ou seja, antes das mudanças impostas pelo Governo Temer (2016-2018) através da Lei nº 13.451/17, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), estabelecendo “percursos mais flexíveis”²⁹. De qualquer maneira, o que podemos interpretar a partir das entrevistas é que esse período é um momento delicado na vida do estudante de origem popular de sucesso escolar. Afinal, esse estudante toma consciência – normalmente depois de ter ingressado na universidade – de que recebeu um ensino defasado em relação àqueles oriundos da escola privada, um ensino precarizado e, na maioria das vezes, de baixa qualidade.

Nessa fase escolar, observamos que a figura do professor passa a ser vista como uma referência importante para os estudantes. Assim, o capital social recebido através da transmissão dos pais, da herança cultural familiar, das socializações das políticas públicas educacionais e dos próprios professores que com eles interagem, acaba sendo usado como referência para demonstrarem sua autonomia, um termo que aparece como um marco, um divisor que separa os estudantes em bons e maus alunos e que pode ser percebido quando nossos entrevistados realçam à figura do professor, usando-

²⁹ Vale lembrar que as mudanças propostas marginalizam as áreas da educação física, sociologia, filosofia e língua espanhola, aprofundando diferenças marcantes na formação do estudante da escola pública e provavelmente alterando, em um futuro próximo, a composição de estudantes do meio popular no ensino superior, notadamente na universidade pública.

as para balizar o seu sucesso e o fracasso dos demais (aqueles que não entraram na universidade). A qualidade relativa à autonomia passa a ser, nessa etapa, portanto, um critério utilizado por eles para definir (expor) as condições de sucesso que um estudante esforçado é capaz de obter em relação a um outro menos esforçado, servindo como termo balizador para explicar as diferenças escolares e o envolvimento de estudante com a escola. Nesse sentido, não temos como medir com exatidão o sucesso das suas trajetórias, pois esse termo está associado a pré-construções sociais, historicamente dadas, que valorizam o estudante dedicado e consoante com os valores difundidos pelo sistema escolar, e que, por sua vez, demonstra a dualidade e a ambiguidade das noções do fracasso/sucesso enquanto variáveis sociológicas usadas para demarcar a trajetória dos estudantes exitosos de baixa renda no sistema do ensino público (LAHIRE, 1997, p. 12).

Nesse sentido, para compreendermos os limites que separam a visão que os estudantes fazem do professor, devemos ter em conta que, na fase do ensino médio, a figura do professor parece exercer sobre os estudantes um certo carisma e, ao mesmo tempo, um certo “medo” (fascínio), tal como uma figura de referência. Suas falas expressam a preocupação com as notas, com os conteúdos e os embates necessários à aquisição de uma linguagem escrita/formal condizente com a prática e o espaço acadêmico. Desse modo, entendemos que a figura do professor (ensino médio público) está também diretamente ligada às noções do sucesso escolar assimiladas por esses estudantes, tendo em vista que estas poderiam em tese explicar a homogeneidade dos estudantes mas, por sua vez, quando observadas mais detidamente, se mostram complexas e dinâmicas (heterogêneas), pois são sensíveis, isto é, afetadas, pelo olhar e comprometimento dos professores, bem como pelo entorno escolar. Isso, em tese, reforça o pressuposto de que a origem das dificuldades/facilidades dos estudantes está ligada à natureza da cultura escolar (familiar) e à grande variedade de fatores que redundam na diversidade dos perfis apresentados a eles em função das suas características individuais e psicossociais (LAHIRE, 1997; PIOTTO, 2016).

Como o capital escolar (social e cultural) depende diretamente da condição de sua própria existência e está relacionado a uma experiência familiar (escolaridade dos pais) passada de sucesso ou insucesso, existe também a possibilidade de uma herança “passada” de traumas, fracassos e perseveranças ser absorvida como modelo de êxito,

que explica o investimento escolar e a posição dos pais em relação a carreira profissional pretendida. Percebe-se assim, nessa fase escolar do ensino médio, que existem outras relações sociais que acabam influenciando as trajetórias e o perfil escolar desses estudantes, que são baseadas nas interrelações estabelecidas por eles no seu cotidiano e com seu entorno e que aparecem nos seus relatos.

Ao aprofundar aqui os perfis desses estudantes, vamos perceber que a constituição de gênero é outra variável que atua de forma diferente, quando percebida mais de perto, pois, em relação aos meninos, temos relatos de dificuldade escolar, ao passo que, da parte das meninas, tanto as de renda baixa como de classe média (pobre) mais entusiasmo e melhores relações (afetivas) com professores/estudantes/escola.

Assim, as experiências a que esses estudantes são expostos na fase do ensino médio estão diretamente relacionadas às suas disposições, na medida em que as ações desses estudantes aparecem impregnadas pelos valores, orientações e reflexos das suas relações sociais, dos princípios exaltados em casa e dos modelos de sucesso representados pela figura professoral. Esses “princípios socializadores contraditórios” (LAHIRE, 1997) fazem, portanto, com que a criança dependa, para se desenvolver intelectualmente, de uma contrapartida dos “mestres” e do contexto socializador – um elogio, um afago, um estímulo, uma nota –, elementos que se contrapõem à falta em casa de adultos coerentes e afetivos e de mestres (na escola) que compartilham com seus alunos o capital cultural, e que colocam o professor e suas representações como características a serem seguidas e valorizadas. Dentre os elementos de nível microsociológico usados para explicar o sucesso desses casos improváveis, podemos destacar a forma peculiar de assimilação manifesta por esses estudantes, que os coloca numa posição de vantagem em relação aos outros estudantes. Desse modo, estamos falando de uma consciência individual, “uma consciência interior”, ou o princípio de uma disposição baseada nas configurações familiares que se importam com a educação (capital cultural dos filhos), ou seja, de um momento de vida em que as práticas desses estudantes estão sendo adaptadas à realidade escolar, assim como suas estruturas mentais e cognitivas que acabam sendo postas à prova: vocação ao estudo, comprometimentos, pré-disposições, etc.,

João\\Transcrição nº 2

“No ensino médio eu tive professoras que também me ajudaram muito nos estudos, nesse negócio de estudar. Até para dormir na casa delas elas me ofereciam, me chamavam. No ensino médio, tive uma professora da área da História me presenteava com livros e eu gostava muito disso porque ela fazia muito debate na turma e eu gostava de falar e de discutir com ela os conteúdos dos livros que ela me dava. Eu sempre falava o que eu pensava e ela concordava comigo, era assim que eu percebia que estava evoluindo”.

Sara\\Transcrição nº 4

“Eu acho que em cada ano em específico do ensino médio eu tive um professor que me marcou e que contribuiu para meu amadurecimento, assim considero que eles dentro da escola eram os meus guias, as pessoas em quem eu tinha que me basear. Sabe, eu ia muito bem nas matérias em que eu era despertada ou quando o professor era bom e acima da média ou quando um professor específico que me instigava a pensar e a relacionar as coisas de um outro jeito me mostrava como entender e resolver um problema”.

No entanto, os estudantes quando falam da vivência no ensino médio parece que reconhecem, como mencionamos antes sua dualidade em relação ao conjuntos escolares privados, pois quando se comparam aos estudantes das escolas privadas estes nas suas falas dizem se sentir defasados entendendo que os estudantes das escolas privadas são mais preparados do que eles. Mas quando comparados aos seus companheiros da escola pública os consideram menos preparados que eles, colocando um problema que, por um lado, os coloca em desvantagem dentro do sistema universitário, a medida em que revela sua hegemonia em relação aqueles que estudam no ensino público (e que consideram menos preparados do que eles), ajudando-nos a explicar não apenas o fundamento de seu êxito escolar, mas as suas lacunas. O fato de que os estudantes do ensino médio público chegam à universidade inseguros em relação a sua formação escolar, são argumentos usados por eles para exteriorizar uma realidade que compromete seu sucesso no ensino superior, afinal, esses jovens não tem como concorrer, dentro do ambiente universitário, de igual para igual com os estudantes oriundos das escolas privadas .

João\\Transcrição nº 2

“No ensino médio, a maioria das pessoas é negra e pobre, não tem acesso às coisas diferentes [...] nos bairros onde essas escolas funcionam, as escolas são muito precarizadas e ai a gente essa diferença quando chega na universidade e vê uma outra situação, ainda mais estudando num curso como a Medicina onde a maioria dos estudantes estudou em escola boa, com bons professores”.

“Eu acho que as escolas privadas são melhores, as estaduais públicas são muito fracas até a minha escola onde eu estudei e que eu considerava boa era fraca se comparada as escolas privadas da cidade. Na escola estadual de onde eu vim os meus colegas que eram bons tiveram problemas para entrar na universidade, tanto é que só eu e um outro da minha turma conseguiram entrar na universidade pública, os demais ou foram trabalhar ou estão estudando em faculdade privada, então não tem como comparar, né?”.

Se aprofundarmos essas questões vamos ver que o capital social e cultural são elementos decisivos para o sucesso escolar, tendo em vista que esse depende do investimento e da valorização do saber escolar. A respeito dos elementos que levam ao sucesso e êxitos desses estudantes, vamos ver que são muitas as possibilidades argumentativas que podem ser utilizadas para responder essa questão. Para alguns dos trabalhos teóricos desenvolvidos pelos pesquisadores nacionais e que discutimos nesta tese, os aspectos familiares devem, por conta da sua importância, ser realçados; nos trabalhos dos teóricos franceses, podem ser explicados como derivados de uma questão de herança ou de renda; assim como há também aqueles baseados em considerações pedagógicas e educacionais presentes no atual momento histórico e que explicam o sucesso a partir da assimilação dos conteúdos pedagógicos. Todavia, para nós, o que percebemos, a partir dos relatos coletados, é que tal resposta, primeiro, não pode ser explicada por apenas um único fator, na medida em que ela é provavelmente multifatorial, e, segundo, não pode ser percebida muito menos explicada somente pelas vias estatísticas (macrossociológicas), pois existem certos níveis (mentais) no interior do problema que a generalização matemática não alcança e não dá conta de explicar. Portanto, não se trata de dar mais valor a este ou aquele capital, a esta ou aquela disposição (familiar e escolar), mas de entender que as motivações escolares desses estudantes do ensino médio público (vistos como diferentes em relação a renda) são construídas sob pressões diversas (psicológica, social, econômica etc.), que agem sobre suas realidades e percepções sociais.

Parece que a ideia proposta por Lahire de que só podemos explicar esse problema através do resultado e dos “comportamentos escolares singulares” (op. cit., 1997, p. 38) faz sentido, pois para avaliarmos esse sucesso somos obrigados a levar em consideração o desenvolvimento e a capacidade de articulação desses indivíduos dentro

das suas redes e tramas sociais (espaços de socialização). Afinal, os motivos do seu êxito, podem explicar que em tese o seu comportamento escolar é impregnado desses elementos (valores), dessas marcas de socialização. Dessa maneira, quando indagados sobre as dificuldades vividas no período relativo ao ensino médio público, as reclamações se voltam para a estrutura escolar, a falta de um corpo docente qualificado, por exemplo, questões que explicam o seu sucesso e os distingue dos fracassados. Tal situação, somada às dificuldades comuns de adaptação à nova dinâmica de disciplinas dos currículos no ensino médio escancara desafio ao qual cada indivíduo aqui entrevistado vai reagir diferentemente, à sua maneira, de acordo com os seus capitais e apreensões psicossociais.

Sara\\Transcrição nº 4

“É que quando eu fui para o Ensino Médio separou tudo, sabe como é, as coisas ficaram mais difíceis, eram mais matérias e tal. A Ciências virou Física e Matemática, com Química e Biologia se embolando. O Português separou em Literatura, ai tinha Filosofia e Sociologia. Então, teve uma gama maior de cadeiras e eu me atrapalhei no começo, por isso, eu acho que tive muita dificuldade no começo do Ensino Médio, mas depois fui me adaptando e evoluindo como tinha que ser”.

Lara\\Transcrição nº 9

“A minha formação foi toda em um colégio estadual do interior do Estado, era uma escola central que tinha uns 500 alunos, mas que nem sempre tinha professores para todas as matérias, então, era bem difícil estudar lá. Na maioria do tempo quando não tinha professor mandavam a gente embora para casa, mandavam a gente ler os livros e resolver os exercícios em casa. Acredite, mas acho que no meu ensino médio eu tive menos aulas do que era permitido pela lei. [...] Na minha escola os professores quando não estavam em palestras estavam em outras coisas, essas coisas eu acredito que atrapalharam a minha formação escolar, é que eu acho que sai da escola com menos conteúdo do que é o obrigatório, por isso, eu tive que fazer cursinho depois para compensar”.

Lia\\Transcrição nº 10

“O que me ensinaram no Fundamental e no Ensino Médio não é suficiente para me manter aqui na Biomedicina, que envolve disciplinas das exatas, da química e da biologia, por isso, eu estudo com tanta dedicação. Acho que sou uma boa aluna, mas só não me destaco mais no curso porque os alunos que vem da escola privada chegam aqui mais bem preparados, com mais conteúdos”.

Nossos entrevistados entendem, dessa forma, que saem do Ensino Médio sem chances de concorrer de igual para igual, portanto, como eles mesmos descrevem; com menos conteúdos e com maiores defasagens se comparados aos estudantes da escola

privada, principalmente no campo das línguas (Português/Inglês) e em Matemática. Lembrando que nossos entrevistados se consideram não proficientes na língua estrangeira (inglês), confirmando que as escolas públicas onde estudaram tinham carências que comprometem sua permanência como alunos de sucesso dentro do ensino superior.

Caio\\Transcrição nº 6

“Até hoje eu tenho dificuldade para escrever uma redação em português e para compreender o inglês. Eu escrevi um artigo recentemente e sofri muito para escrever, primeiro, que eu não sabia escrever direito. Não sabia estruturar o texto e tinha o fato de que também no inglês eu tenho as mesmas dificuldades. O meu inglês eu tive que ir aprimorando dentro da faculdade e com muito estudo extra em casa. Na verdade, eu tive três anos de inglês no ensino médio que não servem para nada”.

Lara\\Transcrição nº 9

“Lembrando que eu vim de uma cidade onde a escola não tinha estrutura boa, não tinha laboratório, não tinha nada, por isso, me vejo como uma vencedora. Para chegar à escola tinha que atravessar a cidade caminhando, para estudar tinha que recorrer ao estudo em casa, foi assim com o português e a matemática e agora está sendo como o inglês. Lembrando que nos cursos de saúde é quase tudo em inglês, sem ele não temos como avançar o curso”.

Essa desvantagem escolar parece só ser resolvida com a frequência de “cursinhos” como um instrumento de reforço escolar e de preparação para o vestibular, ou com muitas horas a mais de estudo, ou seja, com muita disciplina e dedicação do estudante, tanto ao que se refere aos estudantes de baixa renda (universidade pública) como para os de classe média pobre (estudantes universidade paga).

João\\Transcrição nº 2

“A nossa nota de entrada depende da preparação que a gente teve para entrar no curso, pois a maioria dos cursos universitários onde a disputa é maior pressupõe que você já estudou isso e aquilo num bom cursinho. Afinal, todos os que entram nesses cursos só conseguiram porque fizeram cursinho depois do ensino médio. A concorrência é tão grande que se a pessoa não tiver feito cursinho ela vai ter muita dificuldade para entrar, ainda mais em um curso como a Medicina que tem a maior nota de corte. Então, eu tive que fazer cursinho – afinal, eu vim do Ensino Médio puro – e o que a gente vê aqui agora e as coisas que os professores cobram a gente não tinha visto no ensino público”.

Lara\\Transcrição nº 9

“No ensino médio eu fui morar em Santo Expedito que a família do meu pai é toda de lá e assim ficava mais fácil estudar num lugar onde o ensino era melhor. Daí eu fiz meio ano de cursinho lá [...] nesse tempo eu emagreci quase 10 kilos e quase morri de tanto estudar. Eu praticamente não comia e só estudava. Mas aí eu decidi que assim eu não ia aguentar e depois de conversar com os meu pais decidi ir embora de lá. Aí eu fui para Erechin e lá eu fiz mais meio ano de cursinho. Acho que essa mudança valeu a pena, pois no fim do ano eu já tinha passado para o curso de Medicina em dois lugares diferentes”.

Como podemos observar as estratégias adotadas por esses estudantes durante o ensino médio para superar essa etapa escolar são as mais variadas possíveis. No entanto, sua força ou diferencial está na firmeza com que muitos desses estudantes buscam o seus objetivos, assim como depende como já foi dito do suporte dado pelas famílias e/ou pelo apoio emocional de seu entorno (parente, vizinhos e amigos), que valorizam a educação e os valorizam por terem conseguido chegar em cursos de grande prestígio social e científico, nutrindo-os de autoestima e tornando o caminho mental desses estudantes menos tensos e dramáticos. Além disso, nos parece que o papel das políticas de educação e assistência estudantil promovidas pelo Estado, mesmo não sendo lembradas por eles em seus discursos não podem ser desprezadas ou esquecidas nessa análise sociológica, afinal, abriram caminho para que esses estudantes pudessem chegar à universidade (cotas e financiamentos), ou seja, brechas para que tanto os estudantes de baixa renda como os de classe média pobre fossem incluídos no sistema de formação e profissionalização educacional. Esse é o retrato que se vai formando, no ensino médio público, do estudante de meio popular com sucesso e êxito escolar improvável.

Juraci\\Transcrição nº 11

“A professora me disse que eu não devia me candidatar para uma vaga para a Medicina por ser negro. Mas ela mal sabia que dentro da minha casa a gente sempre discutiu muito essas questões sobre o racismo e como lidar e se portar diante de situações como essa. Então, eu falei: não professora, eu vou sim fazer Medicina. Como eu sabia que era difícil passar eu criei métodos para conseguir alcançar o meu objetivo sem precisar ter que recorrer as cotas ou aos empréstimos com juros altos, para isso conto com a ajuda do meu pai, da minha mãe e de um tio que ajuda a pagar o meu curso”.

Rudá\\Transcrição nº 5

“Olha, durante o Ensino Médio eu fiz o Jovem Aprendiz em meio período, então, num período tinha aula e no outro o Jovem Aprendiz, depois vazava para casa dormir. Foi no

Jovem Aprendiz que eu vi que a área da Administração dava mais oportunidade de crescimento pessoal [...] os meus amigos diziam que era uma profissão que estava dando dinheiro, esse foi um dos motivos que escolhi a Administração, sabe, eu ainda quero trabalhar numa grande empresa”.

Rita\\Transcrição nº 12

“Sim, eu sou cotista e antes de entrar eu procurei saber os direitos do estudante cotista. Eu tinha um professor de Literatura que me orientou nessa época, eu gostava muito dele, lembro que a gente precisava fazer os exercícios no caderno, quando ele veio olhar o meu caderno ele elogiou meu resumo e como estava escrito. Poxa, aquilo ali foi muito importante para mim. Eu acabei me apaixonando pela matéria e me senti incentivada quando ela falou sobre entrar na universidade. [...] no ENEM eu fui super bem em Português, às vezes, fico pensando se era pelo carinho que eu tinha adquirido por esse professor ou se era por ele ter me mostrado que podia entrar na universidade. Isso porque eu prestava atenção na aula, procurava ouvir e fazer tudo que os professores mandavam”.

Os entrevistados demonstram que a figura do professor se torna um mediador e um canal não só para o acesso a novas informações, mas como referência, na medida em que sua aceitação pelo professor significa não apenas a sua adesão ao sistema escolar, mas conseqüente estímulo e apoio em seus projetos de vida escolar. Por isso, valorizam e reconhecem nesses professores certas “experiências de vida” tendo eles como modelos de êxito profissional a serem seguidos e exaltados. Assim, vemos o sucesso escolar deriva da motivação do professor que lhes servem de inspiração e encorajamento.

Rita\\Transcrição nº 12

“Os professores são muito importantes para a gente conseguir chegar onde chegamos, por isso, eu sempre dei muito valor para os meus professores, em casa eu era incentivada a isso, ainda mais que o sonho da minha mãe que trabalha numa creche infantil é ser professora do ensino fundamental. Como ela sempre me cobrou e valorizou o estudo e como eu sempre busquei fazer como ela dizia que era para fazer, eu prestava muita atenção nas aulas e no que professores diziam para a gente. Eu achava que assim, eu ia fazer parte da escola e que prestigiar e ouvir os professores era bom. E tinha a questão do esforço, os professores gostam do estudante de que se dedica e que faz tudo direitinho. Eu lembro que sempre busquei fazer bons trabalhos e pesquisas. E até mesmo nas matérias que eu não gostava eu procurava fazer um trabalho bom, procurando corrigir as falhas, essas coisas [...] eu só ficava bem comigo mesma quando o professor reconhecia isso. Acho que esse reconhecimento era importante para mim, para minha evolução e crescimento pessoal”.

Caio\\Transcrição nº 6

“Eu não sabia o que fazer da minha vida até que a minha professora de Física me disse: “Olha, eu acho que você tem vocação para esse campo de estudo. E eu acho que você vai se dar bem na área das exatas, por que você não tenta alguma coisa nesse meio?”. Foi a partir dessa conversa que percebi que a Engenharia poderia ser um bom caminho para um aluno com o meu perfil, que tem facilidade com a matemática e a física. Hoje vejo que ela estava certa”

De maneira geral, as entrevistas mostram que os estudantes acabam realizando a opção pela formação profissional no final do ensino médio. Suas escolhas, conforme o grupo de informantes que selecionamos, são bastante ambiciosas, sobretudo quando vistas da perspectiva de seu meio de origem ou da escolaridade de seu núcleo familiar (pai, mãe e parentes). Essa escolha no final do ensino médio é feita porque se sentem, de alguma forma, suficientemente “preparados”, capacitados para enfrentarem o desafio, o que indica que a escola pública apesar das críticas que recebe consegue dotar esses estudantes de meios (valores, normas, postura) para enfrentar os exames da seleção universitária. Nesse sentido, as respostas desses estudantes soam quase como uma unanimidade: acreditam eles que sua preparação e sucesso se deve também ao seu mérito pessoal e escolar, que dá a eles uma posição de destaque, sobretudo quando se comparam aos colegas e/ou adolescentes de mesma origem social, mas que como eles fracassaram ao tentar construir um projeto escolar e entrar na universidade.

Rudá\\Transcrição nº 5

“No final do meu ensino médio eu já sabia que tinha que estudar e escolher trabalhar numa profissão capaz de me dar uma garantia de uma vida melhor, diferente da minha mãe que estuda e que sonha com a universidade, mas que é doméstica e que já está velha. Por isso, a minha passagem para o ensino superior foi bem legal, passar na Computação me deu outras perspectivas, afinal eu cheguei aqui pelo meu próprio esforço, sem ninguém me orientando ou obrigando a fazer uma coisa que eu não queria fazer”.

Lara\\Transcrição nº 9

“Foram três anos de ensino médio que eu aproveitei ao máximo, sabe, se os outros alunos tivessem essa vontade de aprender como eu tenho eles iam ser muito bons, mas os professores precisam estimular isso. Essa vontade eu desenvolvi vendo os meus pais passarem dificuldade no estudo, vendo que valia a pena estudar, mas eu tive os meus méritos [...] eu estudei para isso acontecer”.

Conforme se aproximam da universidade, os entrevistados dão pistas de como se veem e como constroem as representações de si, na medida em que percebem que os outros estudantes com os quais convivem não possuem os mesmos atributos deles, tais como: a família, um entorno encorajador e o aporte financeiro que lhes dê autonomia intelectual e material.

Juraci\\Transcrição nº 11

“Creio que no meu ensino médio eu tive o privilégio que muitos meninos do meu bairro não tiveram que era o de não ter que trabalhar. Acho que esse privilégio de não ter que trabalhar, como meu vizinho da mesma idade trabalhava para ajudar em casa, o privilégio de ter estímulos quando criança para estudar e brincar que eles não tiveram isso tudo me facilitou em estudar e seguir uma carreira difícil como o curso de medicina. Foi o privilégio de ter um pai que me incentivava e uma mãe presente que me deram condições de me preparar melhor que os outros meninos da minha rua”.

O encorajamento e o “sucesso” – quando a pessoa é bem-sucedida em algo e reconhecida por isso – têm, portanto, um efeito cascata para os estudantes do ensino médio público nascidos em meio popular. Isso pode ser percebido quando, ao serem elogiados e considerados bons, por estarem se encaminhando para cursos de alto prestígio, demonstram ter prazer com a sensação de estarem “subido na vida”, melhorando sua posição social em relação aos outros do bairro, da rua, da comunidade. Ao cultivar esse pensamento, acreditam estar aumentando e validando seu crédito, seus méritos (escolar e intelectual). O que nos leva a supor que esses estudantes quando voltados para esse sentido pessoal de sucesso e de destaque acadêmico ficam cada vez mais estimulados pelo desafio de tirar boas notas, de corresponder a todas as demandas escolares e familiares, uma mudança de atitude que lhes dá condições de enfrentar as barreiras das áreas do conhecimento das quais passam a fazer parte, tendo em vista que a crença no seu mérito pessoal é caracterizado como um acúmulo de vantagens socioeconômicas e culturais que outros estudantes mais necessitados e carente não possuem e que os estudantes das classes altas não sabem aproveitar.

Juraci\\Transcrição nº 11

“O meu pai sempre me disse: “você tem que saber ler. Por isso tem que ler e tem que se formar”. Isso sempre mexeu comigo, pois eu sei que essas coisas fazem a diferença. Os alunos mais pobres do que eu e com os quais convivi no meu tempo de ensino médio não valorizam essas coisas”.

“Eu tinha que ir bem nas matérias e encerrar o ensino médio como uma boa aluna, então, eu passei a buscar mais autonomia, me dedicar mais ao estudo. Eu sei que os estudantes que vem das escolas privadas são mais bem preparados que a gente, mas não são todos que tem objetividade e vontade de mudar de vida”.

Como podemos observar em suas falas, as razões das suas disposições no Ensino Médio podem ser as mais variadas possíveis, por isso, não podemos refutar que dentre os elementos subjetivos e pessoais que desencadeiam ou impulsionam esses estudantes ao estudo, ao “trabalho” escolar está o amparo da família que incentiva e financia o estudante em sua caminhada até a universidade, por outro, o diferencial que separa esses estudantes do aluno fracassado se baseia numa autoestima elevada, numa confiança pessoal dotada de valores e sentimentos de disputa. Assim, esses estudantes se apresentam para a entrada no ensino superior com uma imagem escolar positiva de si mesmos, uma vantagem (capital social) que os demais estudantes não possuem. Esses dois elementos (família e autoestima) garantem a eles uma posição de liderança em termos de desempenho escolar e de acesso à novas informações e posições sociais, favorecendo, dessa forma, seu acesso à universidade e a cursos concorridos de alta performance. A escolha por profissões de prestígio supera a condição de vida dos pais e familiares, dessa forma, temos discursos de afirmação pela negação carregados e auto elogios, ou seja, “tudo foi sempre muito difícil”, e que aprender é por natureza uma ação desafiante que exige esforço para ser realizada. Afinal, as suas qualidades, seu mérito faz parte de um dom, entendendo assim, que o mérito escolar advém de um sucesso individual, de uma qualidade inata. Vemos assim, que a autonomia ou a capacidade de se autogovernar em relação aos estudos e de optar por profissões/carreiras de prestígio lhes traz vantagens e um lugar de destaque nas relações que estabelecem com a escola, com os professores e seu entorno.

Tópico 4: Ensino Superior

Compete ao sistema de educação superior, além de formar para o exercício de uma profissão, introduzir e estimular o estudante à investigação científica. Nessa etapa, o estudante passa a fazer parte de um novo ambiente, um ambiente estudantil por

excelência, em que se busca, acima de tudo, suscitar o estudo e a qualificação permanentes, primeiro na graduação e mais adiante se o aluno tiver interesse no mestrado e no doutorado. As vagas da instituição universitária são, assim, destinadas aos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas e/ou privadas. Em caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior – as mais concorridas pelos estudantes em todo o país – dão prioridade de matrícula ao candidato que comprovar renda familiar inferior a dez salários mínimos ou de menor renda familiar. Além disso, a lei das Cotas Lei nº 12.711 destina 50% das vagas universitárias para quem estudou em escola pública, com subdivisão ainda por renda e raça, sendo essa a maior parte do público que se apresenta para os exames de seleção, e que constituem o objeto dessa análise.

Como vimos anteriormente às cotas raciais, podem concorrer indivíduos pardos, pretos ou indígenas; as cotas por renda, via SISU, são oferecidas a jovens oriundos de escolas públicas e de baixa renda com base em vagas remanescentes das universidades federais. Quanto às instituições privadas, os programas de auxílio para o estudante: o FIES e o PROUNI, garantem financiamento estudantil para aqueles que tem necessidade. O FIES como já discutimos é um financiamento, que concede empréstimos para o pagamento de mensalidades das instituições pagas, podendo ser concedido para quem já é contemplado pelo PROUNI, ou se o estudante teve um bom desempenho no ENEM. A maioria dos estudantes que participaram desta pesquisa são beneficiados, portanto, por programas estudantis, vistos no primeiro capítulo.

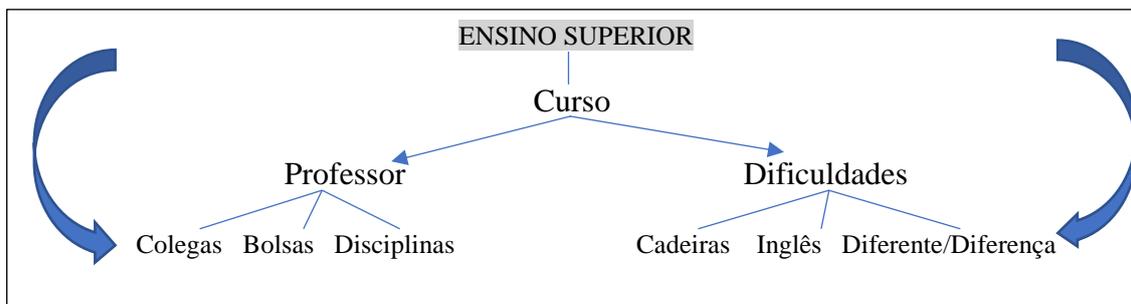
Nesse tópico fazemos uma análise dos problemas enfrentados por esses estudantes na universidade e das razões pelas quais eles, apesar de todas as penúrias, conseguiram sair do ensino médio público e garantir vaga nos cursos mais prestigiados e pretendidos do Ensino Superior. Por outro lado, não podemos aqui nos dedicar a aprofundar esse momento esgotando o tema, na medida em se trata de um momento de entrada (início/meio de curso) que ainda não se completou. Desse modo, nosso objetivo central é conseguir responder como esses estudantes chegam à universidade, quais as suas estratégias e interesses, e em que medida mudaram socialmente de vida, elementos que são extremamente relevantes para a compreensão e explicação do fenômeno.

A Figura 4, que define o universo do ensino superior, nos apresenta uma lista de indicadores e testemunhos que, além daquelas motivadas pela temática – como *curso* [universitário] e *universidade, ensino* [universitário], *estudar* –, dão destaque novamente à figura do *professor*, dessa vez, o professor universitário, passando pelas *dificuldades* ligadas a esse novo universo (o curso), bem como aos *colegas* e às *diferenças* em relação às *disciplinas* ou *cadeiras* cursadas. Portanto, situações e preocupações que lhes são comuns pelo fato de estarem ainda nos semestres iniciais ou meio de curso.

Vemos também que o domínio do *inglês*, ou sobretudo a necessidade de dominá-lo, como é possível identificar em suas falas e expressões, é destacado por muitos dos entrevistados como um ponto fraco, uma fragilidade, assim como outros *conteúdos*, que vão variar mais de uma formação para outra, tais como: estratégias de estudo, reforços e *disciplina(s)*.

Em relação às associações feitas no âmbito do tópico do ensino superior, a Figura 4 permite inferir os pontos de maior destaque e incidência textual que articulam para explicar suas impressões da universidade.

Figura 4. Associações feitas ao nó “ensino superior”.



Fonte: o autor desta tese.

Como a experiência do ensino superior está diretamente associada ao *curso*, é do contexto – competências, professores e ambiente – de uma formação específica que os estudantes falam. Associado ao curso, temos, por um lado, a figura do *professor*, figura importante no imaginário dos estudantes e fonte não apenas de conhecimento (*disciplinas*), mas de oportunidades (*bolsas*) e das relações sociais que se estabelecem no interior da instituição (relações sociais com *colegas*). Por outro lado, são ressaltadas as *dificuldades*, traduzidas muitas vezes por medos e inseguranças relacionados às

cadeiras ou de ordem pessoal, ou como já salientamos ao domínio do *inglês* (*línguas estrangeiras*), considerado em muitos cursos como conhecimento adquirido previamente e mesmo condição para o bom desempenho do estudante, assim como à *diferença*, sentida já desde o primeiro momento no espaço universitário, um lugar de disputas e de conflitos socioeconômicos mais exacerbadas do que os vividos até então em ambiente escolar, em que os sujeitos buscavam se destacar.

Esses aspectos parecem comuns ao momento de transição que vivem ao entrarem na universidade, caracterizado por diversas mudanças advindas do contato com as diferenças (sociais, comportamentais, culturais etc.), que resultam em uma nova postura, novos hábitos estudantis e, na verdade, uma busca de adaptação frequente ao ambiente e ao curso. Essa vivência, não raramente, leva os estudantes a um alto nível de estresse emocional, principalmente nos cursos de maior projeção e para aqueles que usufruem de alguma bolsa e/ou ajuda familiar.

Ana\\Transcrição nº 1

“Entrar na universidade mudou muita coisa na minha vida. Eu comecei a perceber coisas que eu não pensava antes. Em Monte Negro era tudo atrasado, não tinha fome, mas era atrasado. O que mudou com a universidade foi a percepção que passei a ter das coisas, até o último semestre eu tinha estágio, trabalhava e essas coisas mudam a gente por dentro e isso quando a gente perde ou ganha. No meu caso depois de perdi o estágio ficou mais difícil. Agora a coisa é diferente porque eu passei a ver o valor das coisas quando estamos nos formando e precisamos delas”.

Lia\\Transcrição nº 10

“A gente vê como o estresse nos toma nesses momentos de dificuldades em disciplinas, com reprovação e tal, e isso reflete na nossa vida de estudante aqui dentro porque a gente fica mais ansiosa e passa a ficar mais difícil conseguir se dedicar como temos que nos dedicar [...] O meu maior medo é falhar nos estudos”.

Caio\\Transcrição nº 6

“Eu escolhi um curso muito difícil, que me trouxe muitas dificuldades, muitos desafios e que me obrigou a amadurecer e a aprender a estudar. Aprendi que só porque eu ia bem no ensino médio, não significava que eu iria bem na faculdade com a mesma facilidade [...]eu tive que aprender a estudar na marra”.

Manter o foco e se projetar em cargos ou posições de evidência e/ou bem remunerados parece ser um motor para alguns dos nossos entrevistados, que “calculam” os riscos das suas ações no ambiente universitário pensando no trabalho, uma determinação que surge muito cedo para alguns. Vemos que a universidade é percebida como um trampolim, um meio de acesso a melhores condições de vida e reconhecimento social, dessa forma, a representação do ensino superior está condicionada a uma situação futura de “sucesso” que aponta para um valor, um pretérito que está voltado aos interesses do estudante de se realizar social e economicamente.

José\\Transcrição nº 3

“Eu quero aprender e entrar no mercado de trabalho e fazer alguma coisa para o meu futuro. A pouca experiência que eu tenho me diz que para o trabalho o que mais importa é onde você trabalhou e se é bem reconhecido lá. [...] Do que adianta você ter uma publicação em alguma revista tipo A ou um artigo bom se isso não me vale de nada, não me dá dinheiro [...] sim, para mim a universidade é um meio para ter um bom trabalho e uma vida melhor, mas ela não é o mais importante”.

Maria\\Transcrição nº 13

“O meu objetivo é formar e sair para advogar. Mas quero seguir a carreira pública e ser funcionária pública. Sou vidrada pela Polícia Civil, então, tudo que faço aqui dentro tem como objetivo o concurso da Polícia. [...] sabe, eu quero ser policial, esse é um desejo que vem junto com ser advogada”.

Miguel\\Transcrição nº 14

“Com o diploma em Engenharia mecânica, a gente pode se oferecer para o mercado, existem muitos cargos que eu posso ocupar dentro da empresa e isso significa ganhar bem. Como eu gostava da área e tinha facilidades com as matérias do curso, eu achei que esse devia ser o caminho a seguir. Aí prestei o vestibular para a engenharia mecânica e quero quando terminar entrar numa empresa aqui da região”.

Para chegar onde chegaram os entrevistados mostram essa determinação na maneira como buscam informações ou experiências para escolher o curso mais adequado às suas características ou pretensões, inclusive, por vezes, para mudar de área. Ou seja, as motivações das escolhas indicam que os cursos/ as profissões estão relacionadas ao status e a possibilidade aberta pelas carreiras profissionais de destaque. Pelo que se observa, são motivações baseadas em interesses pessoais, pois o foco dos

estudantes está no trabalho (ganhos) e na carreira ou status que podem vir a ter. Parece que, nessa etapa inicial da carreira acadêmica, não estão preocupados com as etapas subsequentes do curso (formação), nem admitem a importância das políticas públicas nas suas vidas escolares, muito menos com o que ainda está por vir em termos sociais, profissionais e acadêmicos.

Rudá\\Transcrição nº 5

“Eu lembro, eu tinha feito o Jovem Aprendiz e era de auxiliar administrativo, que era muito chato. Era atender telefone, atender pessoas e arquivar documentos. Mas eu queria aprimorar essas coisas e fazer algo diferente, algo mais fora do comum. Aí eu botei na cabeça: vou fazer Economia. Eu pensei, poxa, essa área pode ser legal, mas conforme eu fui estudando eu fui vendo que era difícil e chata, sabe, tem muita concorrência [...] sim, aí eu mudei de opção e optei pela Administração que é até mais concorrida, mas no futuro eu estou pensando em mudar de área, fazer um mestrado numa outra área. [...] não quero ficar em uma área só”.

Iara\\Transcrição nº 7

“Eu fui ao Portas Abertas que era uma atividade para mostrar para os estudantes do Ensino Médio a universidade e os cursos. Isso quando eu ainda estava no Ensino Médio, eu lembro que eu fui e selecionei alguns cursos que eu achava muito legal fazer, e que eu tinha interesse e que eu queria ir, então, eu selecionei Arquitetura e Engenharia. Depois, fui na Engenharia Civil e na Engenharia Elétrica e depois na Física. Isso foi lá no Campus do Vale, então, eu acho que eu fui muito influenciada por isso também. [...] Eu lembro o que me falaram sobre o curso de Arquitetura, eu achei muito legal, sabe?! Inclusive depois eu conheci o Prédio da Arquitetura e achei muito legal, achei bonito e vi que ia gostar de estudar ali”.

José\\Transcrição nº 3

“Sabe, desde moleque queria fazer computação, desde cedo eu tive certeza que era Engenharia da Computação que eu tinha que fazer. Eu consegui conversar com pessoas que eram formadas na área e que estavam trabalhando e ganhando bem. Isso me convenceu [...] vi que podia ter uma situação de vida melhor [...] vou te dizer eu sou cotista do ensino médio, mas não acho que as políticas do governo não me favoreceram em alguma coisa [...] eu estou aqui porque fui bem no vestibular, o curso é difícil de entrar, entende?”.

Como a escolha do curso vem junto com a preparação para a entrada na universidade. Todos eles, com apenas uma exceção, recorreram a um “cursinho” – curso preparatório para o concurso vestibular –, alegando não terem tido, no ensino médio, conteúdos importantes cobrados nos cursos superiores. No entanto, sabemos que essa é uma condição que todos os estudantes que prestam o ENEM e que se direcionam aos

ursos mais disputados são obrigados a cumprir. Essa seria, portanto, a condição em que chegam ao ensino superior, uma condição de desvantagem, pois são obrigados a pagar por esse reforço, uma despesa que nem todas as famílias de baixa renda conseguem arcar, ou seja, muitos desses são obrigados a buscar reforço nos cursos pagos ou em cursinhos populares para suprir as carências escolares e de escrita, pois de acordo com os testemunhos dos estudantes, no ensino médio público os currículos não priorizam determinados conteúdos que lhes são cobrados no vestibular.

Lia\\Transcrição nº 10

“Foi no cursinho que eu consegui uma base boa para poder entrar na Biomedicina, então, posso dizer que eu precisava ter feito o cursinho senão não teria conseguido passar no vestibular”.

Juraci\\Transcrição nº 11

“Para entrar na universidade eu acabei fazendo um ano de cursinho fora de casa. No cursinho eu tive que aprender muita coisa que eu não tinha visto na escola, principalmente as matérias ligadas às Exatas”.

Caio\\Transcrição nº 6

“A solução que eu encontrei foi estudar fora. Por sorte, meus pais na época puderam pagar um cursinho pré-vestibular pra mim. Eu fiz um ano de cursinho depois que terminei o terceiro ano do ensino médio, e então com essa ajuda que eu tive do cursinho entrei na UFRGS”.

Ao entrarem na universidade, se dão conta de que o investimento feito e o sucesso obtido com a aprovação no vestibular não são suficientes para diminuir as diferenças de formação e/ou de estrutura socioeconômica entre os estudantes dentro do curso. O fato de o ensino superior ter alargado sua mobilidade, ampliando as possibilidades de acesso, não alterou a conjuntura desigual na educação de base nem tampouco as condições socioeconômicas das famílias, que dependem de uma estrutura material para formar seus filhos, mesmo em instituições públicas. Isso é logo percebido pelos estudantes da universidade federal oriundos do meio popular.

Na chegada à universidade predomina um sentimento de desvantagem social e econômica que os coloca numa situação de inferioridade se comparados aos outros alunos do curso. Confirmando que o volume de capital desses estudantes de renda

baixa (sua herança) não apenas ratifica a conduta adotada nos tempos da escola pública (onde prevalecia o seu intelecto e autonomia), como demonstra que as disposições sociais e culturais que lhes são características advém de “famílias educógenas” que valorizam a leitura e a escrita, o que aumenta a capacidade desses “casos improváveis” de se adaptarem ao ambiente universitário e perseverarem (LAHIRE, 1997; SILVA, 1999).

Desse modo, podemos dizer que os resultados dos comportamentos escolares, tal como identificamos nessa abordagem, se devem à sua flexibilidade e disposição para criar estratégias de compensação e de superação. Daí a dificuldade de interpretá-los em sua totalidade. Podemos dizer, por outro lado, que os casos de sucesso aqui destacados são casos de um conflito histórico que coloca os estudantes de origem popular ou de renda baixa em uma situação de isolamento ou de “solidão”, pois tal como diz Lahire, ao se perceberem como minoria no ambiente universitário se sentem diferentes. Primeiro, porque sua classe de origem, que era predominante ou mesmo vista como “superior” no ensino médio público, sendo vistos como “diferentes” (*nerds*), muda de representação na universidade, onde passam agora a ser minoria; segundo, porque, no novo ambiente de ensino, em que se deparam com uma maioria ou, pelo menos, muito bem representada, pela classe média e alta, esses estudante de baixa renda desconhecem os valores, os hábitos, sobretudo aqueles mais cobrados nos cursos de excelência e mais disputados pelos estudantes das escolas privadas (Medicina e Direito, por exemplo). Nesse ambiente, a orientação familiar, os recursos e estímulos recebidos na fase da infância por parte dos pais e mães e, depois, no ensino fundamental e médio, com o contato com os professores, parecem se tornar ainda mais essenciais, transformando-se em verdadeiras “redes de proteção” para esses jovens.

João\\Transcrição nº 2

“Eu estou numa sala onde a maioria é do curso de Medicina, muitos fizeram o *Fleming* que é um cursinho que custa 18 mil reais por mês. Esse *Fleming* é um cursinho de aluno que faz só para Medicina. [...] esses alunos daqui da medicina tiveram uma base forte nesse cursinho que é o melhor da cidade. Por isso, eles entram muito mais bem preparados que a gente que sai do ensino médio da escola pública”.

Ana\\Transcrição nº 1

“Eles tiveram curso de inglês, curso de informática, uma coisa que depois eu também precisei ter. A gente precisa estar atualizada aqui no curso de Psicologia, tem que

participar de atividades e, às vezes, até viajar para se apresentar nos eventos acadêmicos, coisa que eu não tenho e não tinha dinheiro para fazer, o que me atrapalha no curso. Eu não tinha o dinheiro nem para ter o programa de computador mais simples em casa porque é caro. Imagina para ter para viajar e pagar os eventos? [...] como os outros alunos que tem mais condições é diferente, eles têm mais facilidades porque têm tudo isso que a gente não tem. Eu nunca viajei ao exterior, não tenho dinheiro para fazer cursos extras. Agora que estou no meio para o final do curso eu vejo que a gente precisa de coisa que a gente não tem. Então, como eu nunca pude fazer esses cursos extras, mas meus colegas faziam ou, às vezes, tem familiares que já tem consultório eles conseguem chances que a gente não consegue [...] então, não tem como aprender tranquilamente”.

Os cursos exigem, por sua vez, um modelo de estudante – com uma determinada formação de base e condições materiais – que não contempla a realidade dos nossos entrevistados. A percepção de suas desvantagens é evidenciada quando em contato direto com os estudantes de maior capital socioeconômico. Os testemunhos dos estudantes de baixa renda da UFRSG, a seguir, reforçam essa percepção.

Liz\\Transcrição nº 8

“Olha, as diferenças que a gente vê aqui são provocadas por causa de ter ou não ter dinheiro. Aqui tem estudante muito rico, como tem também estudante de Medicina pobre ou que é de classe média pobre. Por isso, eu não concordo com certos abusos que quem tem mais dinheiro comete... de serem metidos e mais fechados”.

Iara\\Transcrição nº 7

“Hoje eu vejo que pela Arquitetura ser um curso que exige tempo integral, eu não consigo fazer tendo aula só de manhã ou só de noite. E isso atrapalha porque eu não consigo trabalhar nas minhas coisas. E isso é uma coisa que me afeta muito. A não ser que eu trabalhe na universidade, tendo bolsa. Que não é nem um salário mínimo, assim eu não tenho como trabalhar fora e me sustentar direito, nem como ter um sustento que me dê garantia, ainda mais um trabalho de carteira assinada que está cada vez mais difícil de se conseguir e que nem isso eu acho que vou conseguir depois de me formar. Porque, tem muita gente aqui que é filha de arquiteto e de engenheiro e já saem empregados, com a gente é diferente”.

João\\Transcrição nº 2

“A carga do curso de Medicina é muito pesada e isso meio que atrapalha muito a gente de ter boa nota. Olha que eu ainda tenho estabilidade familiar, tenho os mínimos meios de custear as minhas coisas, a minha avó consegue me ajudar sempre, mas uma das minhas colegas cotistas negra da periferia da periferia ela não tem como fazer isso, a minha avó até está ajudando ela, que tem tenis tinha para vir para a faculdade”.

Sara\\Transcrição nº 4

“Como eu mencionei antes, precisa de dinheiro. Não basta ter força de vontade ou sentar a bunda na cadeira e estudar. Estudar e se esforçar é bem importante, entretanto não é suficiente. Para se deslocar até o campus da UFRGS tu precisa de passagem de ônibus, para comer no refeitório você precisa ter dinheiro se não tiver o cartão da UFRGS. [...] eu estou tentando o alojamento estudantil, mas nem sempre a casa de estudante tem vaga para os alunos que precisam, muitos têm que procurar outras alternativas para poder morar. Então, estudar custa caro e não é todo o mundo que sai da escola pública tem o privilégio de poder bancar tudo isso”.

As desvantagens sentidas em termos de formação, de capital social, cultural e econômico trazem outras consequências perversas que se encadeiam e se retroalimentam em relação aos dois tipos de estudantes que aqui tratamos (universidade federal e universidade paga/comunitária). Os estudantes se dão conta de que o fato de eles não possuírem esses capitais os prejudica na realização do curso, fazendo com que levem mais tempo para concluir as disciplinas, por exemplo, ou tendo de diminuir o número de disciplinas cursadas por semestre; esse desempenho gera distanciamento dos professores e dos outros colegas, afetando seu capital social dentro do curso e, por conseguinte, podendo diminuir suas chances de inserção em atividades de iniciação científica ou de extensão, em estágios, entre outras, oportunidades que passam por uma rede de contatos e pelo reconhecimento dentro do curso de sua experiência escolar.

Juraci\\Transcrição nº 11

“Os estudantes que não tiveram um estudo mais qualificado vão ter mais dificuldade no início de um curso tão concorrido como a Medicina, a rotina escolar influencia muito. Por isso, é comum nas primeiras provas esse estudante não ter um resultado tão bom, isso porque precisava o complemento do livro ou de uma leitura melhor e mais qualificada que demora um tempo para adquirir”.

Ana\\Transcrição nº 1

“Na universidade, eu não tive apoio dos professores até porque esses professores das disciplinas mais genéricas que eu fiz com outros cursos que não eram só da Psicologia, então, os professores dessas cadeiras eram mais distantes, pelo menos comigo”.

Iara\\Transcrição nº 7

“Eu percebo a diferença de universos que tem entre alguns colegas meus [...] que é a maioria no curso na real, e que são diferenças muito grandes. Eu sou o inverso de quem

tem dinheiro, tanto que me falta algumas coisas básicas como programas, viagens, acesso a um conhecimento prévio de quem é filho de arquiteto tem. [...] São poucas as oportunidades aqui dentro agora, então, quem aproveita são os alunos que conhecem os professores ou que já têm mais intimidades com eles. [...] até hoje eu não participei de nada, nem de projeto de extensão, mas eu penso muito em fazer e não vou desistir disso”.

Sara\\Transcrição nº 4

“Na Enfermagem, a gente acaba vendo muita diferenciação, eu vejo os meus amigos que vieram de colégios melhores, têm mais facilidade e conseguem ir mais longe com mais facilidade e com as melhores notas”.

Nesse sentido, a falta de políticas de assistência estudantil e de investimento na universidade agrava a sua situação de desvantagem dentro do sistema universitário, mostrando, por sua vez, as vantagens que esses estudantes teriam se tivessem acesso a políticas afirmativas de manutenção da vida estudantil. Ao mesmo tempo que revela um parcial desconhecimento a respeito das políticas públicas de assistência estudantil que os beneficia, como a Lei das Cotas, as cotas de reserva, os financiamentos, bolsas, etc.; temas que não são tocados com profundidade.

Por isso, para superar os obstáculos e se adaptar aos ambientes que encontram nos cursos/departamentos, os entrevistados lançam mão de diferentes estratégias, buscando dedicar-se ainda mais aos estudos, aproveitar oportunidades oferecidas pela instituição universitária e se aproximar de colegas de maior capital. No entanto, veremos que não há qualquer homogeneidade, pois cada um define para si o que é melhor e mais adequado em termos de aprendizagem, diferenças que estão certamente relacionadas também ao campo disciplinar em que se encontram ou às culturas e exigências específicas de suas áreas de estudo.

Juraci\\Transcrição nº 11

“Para não ficar deprimido a minha estratégia é só me relacionar com conhecidos e fazer da minha aula um lugar de debate, trazendo para ela algumas questões relacionadas aos problemas que atingem os alunos mais pobres e de cor. É importante levantar essa discussão na turma [...] para melhorar essa situação eu vejo que essa questão de estudar em grupo foi bastante importante para mim e para outros alunos que como eu tinham vindo do ensino público [...] ao se aproximar a gente acabou trocando mais informações e ficamos mais amigos. Aí pudemos ter certos questionamentos que antes não tínhamos e isso acabou ajudando bastante a gente a se encontrar no curso”.

Sara\\Transcrição nº 4

“Eu só avancei porque a UFRGS tem o NELE Letras que oferece cursos de inglês, francês e espanhol totalmente gratuitos, e lá eles te ensinam as línguas. Eu fiz inglês no NELE e aprendi um pouco sozinha estudando em casa, vendo vídeos e ouvindo música em casa. Diferente dos outros estudantes que já tem o inglês quase como primeira língua”.

Rudá\\Transcrição nº 5

“Eu, para aprender melhor, recorro a vídeo aulas, fóruns e chats onde eu procuro debater com os meus colegas os problemas que eles também têm. Eu aprendo bem assim. São conversas privadas onde a gente tenta resolver as questões de prova e nesses ambientes virtuais ninguém é melhor do que ninguém”.

O sentimento de instabilidade ou mesmo de despreparo no âmbito universitário é compensado pela imagem positiva que é reforçada junto a seu local de origem e/ou por suas famílias. A mudança de *status* desses jovens – de secundaristas a estudantes universitários – faz com que sejam reconhecidos em seus ambientes de origem, tornando-se exemplo ou fonte de saber (muito antes mesmo de terem concluído a formação), isso melhora sua autoestima e lhes devolve o papel de destaque (do qual muitos já gozavam em ambiente escolar), mas que no ensino superior diminui.

Juraci\\Transcrição nº 11

“A relação com a minha família, depois que eu entrei na universidade, mudou bastante: os meus primos mais novos me veem agora como uma referência. Os tios já me tratam de outro jeito, às vezes dizem para os outros: “Olha o Fulano já entrou para a universidade”. Dizem para os outros estudarem como eu estudei, essas coisas assim, por isso, eu acho que muda a imagem que a pessoa tem dentro da família, a concepção de como olham para ela depois que a pessoa entra num curso concorrido da universidade muda bastante. [...] Quando eu falo eu percebo que eles [jovens do bairro] ficam muito atentos, esperando ver o que eu vou dizer. No meu bairro, creio que a minha situação para eles é um exemplo a ser seguido. Ainda mais que a maioria dos meninos já está bastante ligada às drogas e à violência do bairro”.

Lia\\Transcrição nº 10

“Eu vejo que a minha família fica bem empolgada com ideia de ter uma filha que vai ser da área médica. Acho que eles tem orgulho assim, eles não dizem diretamente. A vizinhança também age do mesmo jeito, por exemplo, a vizinha vem e diz: “eu fiz um exame ali no Posto e vou ali pegar para ver se você sabe me dizer o que é. Eles se movem nesse sentido”.

Iara\\Transcrição nº 7

“A visão dos outros em relação a mim mudou, pois quando as pessoas me perguntam que curso eu faço na UFRGS e eu digo que é Arquitetura, às vezes, eu percebo que tem uma diferença sim, ainda mais se tratando dessas pessoas que dizem: “nossa, é Arquitetura coisa de gente chic”. Nas pessoas mais idosas eu percebo que tem uma diferença de tratamento quando falo que sou da arquitetura”.

Tanto as diferenças econômicas e materiais sentidas em relação aos colegas, o sentimento de despreparo muitas vezes em razão do fraco ensino público ou a falta de compreensão por parte dos professores, bem como, ao contrário, a valorização por parte do ambiente de origem e da família, reforça nos estudantes a ideia do mérito, em que o estudo, isto é, o esforço que fazem para realizar a formação, é o que conta e que vai fazer a diferença. Além disso, alguns deles percebem que possuem uma certa aptidão para assimilar os conteúdos do curso, que tem a ver com sua capacidade de adaptação aos contextos escolares, que os demais estudantes de mesma origem não têm ou não se dispuseram a vivenciar.

Lia\\Transcrição nº 10

“Eu não sinto nenhuma diferença entre eu e os meus colegas, nem rivalidade ou conflito só porque é um aluno de uma classe melhor ou porque veio de uma escola particular. Os estudantes dessas escolas não são tão posudos assim, como se pensa [...] muitos deles até têm mais dificuldades que a gente em certas áreas. Mas perto deles eu me considero uma estudante com sucesso escolar, até porque eu tenho melhores notas do que eles, tanto no fundamental como no ensino médio e agora na universidade. O aluno para ter sucesso tem que se mostrar interessado e tem que ser do tipo que corre atrás e que não vai ficar esperando cair do céu, por exemplo, uma pesquisa para eles se envolverem, essas coisas eles fazem corpo mole, eu não, eu encaro. Por isso, eu acho que tem que buscar os professores, conversar com eles, perguntar se estão envolvidos com a pesquisa, com projetos e se estão precisando de gente. [...] A UNISC dá bolsas de estudos através do PUIC e isso é importante, mas está ficando difícil de conseguir”.

Juraci\\Transcrição nº 11

“Uma coisa que eu vejo que eu trouxe do ensino médio e que me ajudou na universidade foi essa coisa das humanidades, por eu ser muito bom nessa área e ter vivido toda a minha vida na escola pública, essas matérias me ajudaram a fazer uma imagem de vida diferente da que eu tinha. Muitos dos meus colegas de curso que a gente pode considera ricos não possuem isso porque não vivenciaram certas experiências que eu tive na minha vida [...] de ter que vencer na escola, de sair de um lugar de pobreza e dar certo, de não ser tragado pela violência e nem se vender para o crime, de estudar e vencer todos os obstáculos escolares. E ao mesmo tempo de ter esse costume e gosto de estudar que eu trago comigo”.

A entrada na universidade para o estudante recém saído do ensino público de renda baixa e classe média (pobre), portanto, oriundos do meio popular é, nesse sentido, um momento delicado, quando percebem que, apesar de estudantes de sucesso, não são tão bem preparados como pensavam ser. Nesse período de transição, deparam-se com suas próprias fragilidades, estas relacionadas à falta de capital social, cultural e econômico. Seu sucesso na universidade passa, entre outros aspectos, pelo domínio da linguagem escolar adquirida no seio familiar e na escola (ensino fundamental e médio), na medida em que essa é a base para a construção e expressão do seu pensamento, logo do conhecimento que precisam valorizar.

Essa situação de relativa fragilidade pode interferir, por sua vez, em sua segurança e autoestima, atributos necessários à aprendizagem. Assim, para manterem o equilíbrio e a estabilidade emocional, exigidos sobretudo nos momentos de maior desafio (adquirir uma nova competência, desenvolver novos saberes etc.), e preservarem seu sentimento de capacidade de aprendizagem e estímulo, o estudante de origem popular deve buscar outros meios para superar sua condição de desigualdade dentro da instituição universitária.

Diferentemente de Lahire, é importante frisar que não fizemos aqui uso do discurso escrito – mais controlado, pouco espontâneo –, apenas do oral, pois entendemos que, primeiro, falar de si exigiria mais flexibilidade e espontaneidade, segundo, porque não nos interessava observar, propriamente, as marcas de sua cultura letrada, mas suas histórias tais como são capazes de contar da maneira mais natural. Afinal, a entrada na universidade é marcada, por um lado, de um momento de exposição e pela necessidade de alcançar uma posição social, uma profissão e, de outro, pela tomada de consciência das diferenças sociais, ou seja, de seu lugar na sociedade. Nesse sentido, perceber que é minoria dentro de um grupo e/ou de um curso pode ter para muitos um efeito negativo que tende a dificultar sua trajetória estudantil e formação profissional, mas para outros pode aguçar a disputa e o desejo de vencer, e que parece ser o casos dos estudantes aqui entrevistados.

Tópico 5: Autoavaliação

Para explicar o sucesso escolar desses estudantes, precisamos entender como esses jovens interpretam sua trajetória escolar de sucesso, bem como expressam as suas conquistas e ambições pessoais, na medida em que as suas disposições dependem do suporte familiar e escolar e da maneira como esses estudantes são sensibilizados à educação, ao letramento e a dinâmica e vida na escola. Veremos, no entanto, em relação aos seus pontos de vistas sobre si mesmos que as representações de sucesso escolar desses estudantes partem de considerações espontâneas do momento em que vivem (o presente), em relação ao que já viveram (o passado), e que dizem respeito à sua formação identitária (atual). Além de estarem atreladas à compreensão do seu mundo, essas representações integram as regras escolares/universitárias que definem o bom aluno ou o estudante exitoso, bem como das expectativas depositadas nos estudantes no contexto familiar e/ou social. Portanto, é também a partir de como esses estudantes se autorrepresentam, ou melhor, como representam suas trajetórias escolares, que buscamos entender as trajetórias de sucesso escolar de estudantes do ensino médio público, ou seja, de estudantes de baixa renda e da classe média pobre, matriculados nos cursos de alta concorrência, os mais disputados e concorridos da educação superior. Esse problema nos leva a querer explicar sua dinâmica e contextos sócio familiares, suas impressões de si mesmos, e dois contextos diferentes, os estudantes que se encaminham para a universidade federal e os estudantes que se encaminham para a universidade paga, na medida em que esses estudantes por conta de sua renda, condição escolar dos pais podem ser considerados casos improváveis de êxito escolar.

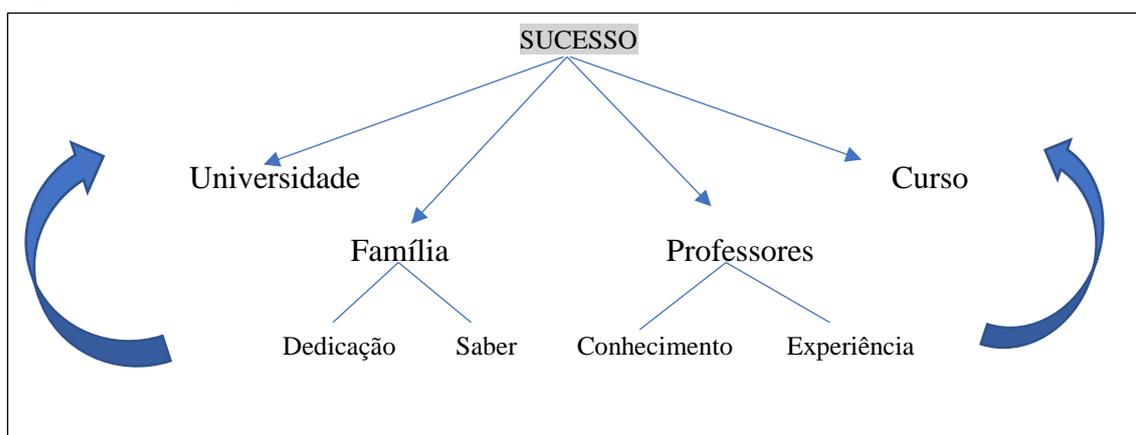
Como já dissemos anteriormente é grande a possibilidade de que os estudantes dessa tese pertençam a mundos diferentes, a sistemas de socialização que operam de maneira diferente, mas que se assimilam por seres estudantes, em sua maioria de classe média pobre, no limiar da baixa renda (vivendo com menos de 2 S.M./mês), e por isso, com vivências variadas e diferentes. Acreditamos que a experiência pessoal ressaltada em suas socializações não devem ser vistas isoladamente, essa vivência pessoal vêm acompanhada de heranças materiais e imateriais e de esquemas próprios de cada

estudante, que se adaptam às exigências do jogo/campo universitário, e que o pesquisador precisa compreender e interpretar.

As expressões apresentadas pelo esquema 5 apontam, nesse sentido, para quatro ramos distintos do seu texto falado: *curso*, *instituição*, *família* e *professores*, e que nos ajudam a compor esse bloco. Associadas a estas, além daquelas motivadas pela entrevista, como *sucesso* e *estudante*, e outras que alternam com as primeiras, vemos passagens e expressões que indicam ação – *aprender*, *trabalho* [trabalhar] –, que estão ligadas ao contexto universitário ou pós-universitário, isto é, a um momento presente-futuro, assim como outras que estão associadas a uma dada situação – *escola*, *ensino* – que remetem normalmente ao passado, além de outras de caráter mais subjetivo, como *dificuldades* e *dedicação*, essas mais dependentes de uma avaliação pessoal mais profunda.

A Figura 5 permite identificar os valores envolvidos na construção de seu sucesso escolar, que para eles vai da família a chegada à universidade; no mesmo patamar, aparece o curso e os professores: a primeira está ligada a dedicação e aos valores e interesses do uso do saber, e os segundos ao conhecimento e à *experiência*, de onde deriva sua percepção do mérito.

Figura 5. Associações feitas ao nó “sucesso”.



Fonte: o autor desta tese.

Nesse tópico, será possível perceber que os estudantes, quando indagados pelos fatores de seu sucesso escolar, tendem a se proteger dos pré-julgamentos, pois percebem que as expectativas sobre os seus comportamentos e suas ações não são as mesmas que eles imaginam, e que mudam conforme os espaços que frequentam e

conforme avançam no sistema educativo. Isso porque esses estudantes não vivem ou fazem parte de um único campo, mas transitam em campos diversos. Buscamos descrever e explicar, assim, como os estudantes de origem popular incorporam o social e o que pensam dos processos de sua socialização, bem como se autoavaliam a respeito das suas conquistas pessoais, sabendo que não vamos encontrar uma única unidade nessa representação, mas uma variedade de motivações e percepções, dado que, como diz Lahire (2004), as características que lhes são comuns transformam-se constantemente ao ritmo da sociedade.

Mais detalhadamente, veremos cada uma dessas ramificações nos relatos dos estudantes que falam de *sucesso escolar* de diferentes perspectivas: o que é sucesso escolar? Consideram-se estudantes de sucesso? A que atribuem seu próprio sucesso ou o sucesso simplesmente? Quais as mudanças que sua vida teve? etc. Esse conjunto de indagações nos ajuda a compor uma impressão desses estudantes, permitindo indicar os elementos e as variáveis que estão envolvidos em seu êxito. Alguns o definem claramente e de maneira bem concreta como uma conquista pessoal, como vemos nos exemplos a seguir, em que o sucesso de uma vida estudantil é definido pela realização do curso, a titulação e sobretudo pela conquista de uma área de destaque.

Ana\\Transcrição nº 1

“Para mim, só de ter alcançado os objetivos pessoais, ter entrado na universidade, num curso que eu amo, por exemplo, é ser um estudante bem-sucedido e de sucesso. O estágio é outra marca do sucesso escolar que a gente pode conseguir, assim, como passar na entrevista do mestrado, acho que essas coisas mostram o nosso sucesso, as nossas capacidades”.

Maria\\Transcrição nº 13

“Acho que o estudante pobre, mesmo tendo sucesso, quando sai da faculdade tem que sair e ter trabalho, sem trabalho ele não tem como comprovar o sucesso escolar dele, entende?”.

José\\Transcrição nº 3

“O meu sucesso é que já ao entrar na faculdade, eu comecei a trabalhar. Tá certo que demorou uns três meses, mas em seguida eu comecei a trabalhar. Academicamente eu não tenho tido muito sucesso, tipo ser aquele aluno que tira nota A em tudo, que chega

em casa e repassa a matéria, mas já garanti o trabalho na minha área que é o mais importante”.

Assim, aqueles que são oriundos de núcleos familiares cujo aspecto escolar e material são ordenados e continuados acabam desenvolvendo métodos de organização predispostos que lhe dão suporte para que organizem suas estruturas de ordenação cognitivas, justamente aquelas de ordenação do mundo, como descreve Lahire (2004). Dessa maneira, temos estudantes que definem sucesso de maneira mais abstrata, mais subjetiva, associado a uma disposição pessoal de vencer, de conhecer, que incide numa vida autônoma onde o zelo dos pais garante a eles os recursos necessários.

Caio \\ Transcrição nº 6

“O cara com sucesso escolar para mim é aquele cara que está enfrentando o curso até o fim e que tem ambição nele. Porém, se o cara não se enquadra nisso e sai para outro curso, mesmo assim eu considero a pessoa de sucesso porque a gente vê que ela está motivada para buscar uma outra coisa para ela. O sucesso escolar, para mim, jamais está ligado somente a nota que a pessoa tira. A nota na real não significa absolutamente nada, a gente vê que tem pessoas que tiram notas baixas e que conseguem outros meios de se superar. Eu acho que o mais importante para o cara ser uma pessoa de sucesso escolar é a ambição, de conhecer mais coisas e de descobrir o mundo, de querer publicar e fazer coisas boas para o mundo, ou seja, de aprender mais coisas e isso é o que define o sucesso da pessoa”.

Para *ter* sucesso o estudante do ensino médio público precisa *ser* um estudante dedicado, capaz de se envolver e ter um comprometimento no curso, nas relações dentro da instituição universitária e na aprendizagem, ou seja, *grosso modo*, veremos que os nossos entrevistados se apegam à sua capacidade de superação, creditando o sucesso escolar ao mérito pessoal, como vemos em alguns dos relatos.

Lia \\ Transcrição nº 10

“Eu considero que o sucesso para um estudante como eu é conseguir alcançar não só um curso que é concorrido, mas enquanto aluno, conseguir ter um bom desempenho na profissão que ele pretende seguir. Então, tem que ser um profissional que se dedica e ter isso reconhecido pelos professores e pela instituição é muito bacana. [...] Para mim, é o esforço que ele faz que determina tudo, portanto, tem que procurar fazer tudo direitinho e fazer bem. [...] O que define o sucesso para mim é a dedicação e os estudos. Isso porque, se tu sabe o que tu quer mesmo, você não vai se incomodar em dormir na cadeira estudando. Por isso, sem dedicação a gente não chega aonde a gente quer chegar”.

Juraci\\Transcrição nº 11

“As características que eu associo ao sucesso escolar eu acho que é o foco, a determinação e o autoconhecimento (de si mesmo), esses são os fatores que eu creio que determinam os elementos que levam uma pessoa que sai da escola pública a ter sucesso escolar. [...] O autoconhecimento que eu falo passa a ser desenvolvido a partir da metade do primeiro ano do ensino médio, onde o estudante começa a tomar pé das coisas, quando ele decide om que ele vai trabalhar”.

Miguel\\Transcrição nº 14

“A receita do sucesso para mim é prestar atenção na aula, estudar bastante, se interessar. Isso porque se a pessoa presta atenção na aula, depois ela não precisa estudar tanto, mas depende da pessoa. Outra coisa que está ligada ao sucesso escolar é a importância do aluno saber fazer as anotações em aula. Saber fazer pesquisa para encontrar os melhores exercícios e modelo, mas tem que saber também ficar atento ao professor e ao que ele está falando, procurar não mexer no celular para não se dispersar, e não é todo mundo que é assim hoje em dia. [...] Se eu pudesse dividir diria que são três coisas que fazem o estudante ter sucesso escolar num curso como o meu, a primeira coisa é ele ter uma família, porque ela supre o trabalho e ajuda nas dificuldades, depois tem que saber se portar na escola. Tem que conhecer o jeito dos professores, isso porque a escola é um espaço de amizade, depois tem que ter curiosidade e buscar ter conhecimento, né? São essas coisas que a meu ver ajudam o estudante a ter sucesso. Então, dedicação é muito importante”.

Rudá\\Transcrição nº 5

“O sucesso depende muito das notas que a gente tira aqui no curso, por isso depende muito do esforço que o estudante faz aqui dentro. [...] O lugar da gente aqui depende se você já tem um orientador, se você consegue as notas, um estágio. Mas para conseguir ir bem naquilo que a gente não sabe tem que arranjar uns amigos para estudar junto, para te ensinar e explicar a teoria. Eu acho que nesses casos o estudo cooperativo é muito bom e funciona. [...] A gente que sai do ensino médio sai com motivação, e isso é importante, ela te prepara para a competição aqui dentro, por isso, se você consegue dominar o conteúdo do curso e das aulas você se destaca”.

Liz\\Transcrição nº 8

“Para ter sucesso escolar e sair de uma escola pública para um curso como a Medicina eu acredito que o estudante tem que gostar daquilo que ele faz [...] Não vai ser tudo que tu faz de primeira que vai dar certo, então, tem que entender as coisas também, entender os processos, saber se destacar. [...] Para isso, eu vejo que tem que gostar de estudar muito também, ter paciência para aprender. Eu penso que isso se resume em vontade de estudar, e que não é qualquer um que tem, buscar entender aquilo que estão te passando quando a gente passa tanta dificuldade não é fácil não, então, a gente vê que o estudante para ter sucesso tem que se esforçar nos estudos, saber levar as dificuldades”.

Além do investimento pessoal, a estrutura familiar, a escola e o entorno (vizinhos, amigos, parentes) também são lembrados por muitos deles como essenciais

para a realização bem-sucedida dos estudos e na identificação da profissão, como nos testemunhos a seguir:

João \\ Transcrição nº 2

“Eu penso que uma pessoa de sucesso escolar é aquela que teve respaldo, tanto familiar, quanto escolar. Mas não é porque ela está bem em casa e tem tudo que ela vai bem na escola, mas eu acho que é um fator que pesa muito na escola e para um aluno ser bem-sucedido é a família. Se você conseguir essa fonte, que é a família, a relação com a escola e os professores e com amigos fica mais fácil [...] O esforço que a minha avó que é doméstica fez para me ver estudando acabou me influenciado diretamente e de forma positiva no meu desempenho escolar”.

Lara \\ Transcrição nº 9

“Para um estudante como eu chegar onde eu cheguei e dizer que tem sucesso escolar ele tem que passar bem pela escola, para isso, eu sempre tive a ajuda dos meus pais na escola, mais tarde pude contar com os professores e os amigos mais capacitados. Então, se você tem uma família que te ajuda e te incentiva a estudar, se a tua escola é boa ... e ela é boa porque ensina ela te prepara bem para enfrentar os exames do vestibular você vai longe. Mas para isso a escola precisa ser atrativa e a família precisa ajudar”.

Um único participante lembra, porém, da importância das políticas públicas em educação, aspecto esquecido pela maioria, deixando entrever que o sentimento do mérito tende a prevalecer.

Sara \\ Transcrição nº 4

“Para um aluno da escola pública conseguir ter sucesso, ele precisa primeiramente de apoio, precisa de investimento em educação, isso é básico, e apoio, sabe, apoio da família, do círculo e da bolha social que ele faz parte é importante, mas também não só isso, então, ele precisa ser diferenciado, não pode ser como a maioria do ensino médio (público) mas ele também precisa do apoio do governo e das políticas”.

As mudanças ocorridas com a transição do ensino médio público (mais defasado) e a entrada em cursos de prestígio são verbalizadas de diferentes maneiras, quase que nas entrelinhas da conversa. Assim, o modo como se veem ou assumem-se como estudantes de sucesso não é de fácil análise ou verbalização para boa parte dos participantes. De certo modo, isso é natural, já que o reconhecimento dessa “transformação” social precisa vir do outro, de fora, não é algo que eles conseguem se auto atribuir, tampouco, ser expressa por um único sentimento, é algo instável, e não

permanente, estando muito mais associado a situações livres de espontaneidade. Alguns participantes, mesmo assim, conseguem se apoiar em elementos concretos para falar de si mesmos, tais como nestes depoimentos:

Lia\\Transcrição nº 10

“Sim, eu me considero uma aluna com sucesso escolar, nunca repeti, nem no ensino fundamental e nem no Ensino Médio e até agora não tive reprovação aqui no curso. [...] a minha vida mudou muito depois que entrei, agora é diferente estudar para mim tem mais sentido”.

José\\Transcrição nº 3

“Eu me considero um estudante de um certo sucesso [...] como eu já te disse: para mim isso tem a ver com o tempo, tipo, se você vai para a escola e termina tudo rápido você tem mais tempo para aproveitar as coisas. Eu tô na universidade e quero fazer o mesmo, quero correr. [...] Ter entrado num curso como a Computação muda tudo, fica mais fácil para ter trabalho, uma renda boa. [...] Eu estou no estágio e logo mais vou poder viver com a minha própria renda. Por isso, o meu sucesso é que, já ao entrar na faculdade, eu comecei a trabalhar, tá certo que eu tinha feito o SESI informática, e em seguida eu comecei a trabalhar”.

Rita\\Transcrição nº 12

“O meu sucesso vem do fato dos meus pais serem pessoas abertas e por terem me ensinado a questionar e a valorizar o ensino, mas o mais importante foi respeitar os outros pontos de vista e de procurar seguir as regras da escola. Por isso, desde o meu ensino médio o que mudou é que eu passei a ter mais controle das coisas, sabe, eu não tenho nenhuma dificuldade em relação às notas, a aprender, por isso, o que mudou mesmo foi a minha independência que na universidade é diferente, aqui eu divido a moradia, tenho que ficar mais ligado com as coisas, em coisas que eu não pensava antes. Isso eu acho que mudou”.

A maioria dos entrevistados demonstra em seus relatos que o sucesso está muito associado à maneira como colocam em perspectiva sua situação atual à sua história ou trajetória, seja de vida, seja estudantil ou mesmo universitária, e, na maioria das vezes, às dificuldades e desafios superados por virem de famílias de baixa renda, com perspectivas materiais limitadas. Nesse sentido, o ponto de vista (o cenário) de onde os estudantes constroem suas representações para explicar as disposições envolvidas nessa mudança de vida é o do lado de dentro, ou seja, ao se imaginar/perceber estudante universitário expressam suas ideias como se já estivessem predestinados aos campos de poder recém acessados, aos cursos e a universidade, vendo-se como

merecedores. Todavia, em função dos cruzamentos do campo e os subcampos que envolvem esse universo uma contradição também entra em perspectiva, que é a sua situação/relação com os amigos ou colegas do ensino médio e do bairro, como vemos a seguir:

Ana\\Transcrição nº 1

“Eu não era bem-sucedida quando cheguei na universidade, quando eu cheguei na universidade eu fiquei bem frustrada, foi quando eu atrasei no primeiro ano e que foi difícil, fiquei desolada. Mas eu me considero bem-sucedida s me comparo com as meninas do colégio, elas ainda moram fora, a maioria já se casou, as outras eu acho que elas não saem mais de lá. [...] A gente vê que não é todo mundo igual realmente. Aqui na universidade a gente vê que tem gente com mais facilidade, mais privilégios e o fato de eu ainda não ter desistido de tudo e ter continuado tentando fez a diferença em relação as minhas amigas de infância”.

Juraci\\Transcrição nº 11

“Sim, eu me considero um estudante de renda média nascido num bairro popular que pode ser considerado como você falou “bem-sucedido”, mas alguns momentos da minha vida foram bastante difíceis [...] Acho que pelo o que já passei na vida eu posso me considerar com sucesso [...] diferente dos meninos do meu bairro que na escola já estavam envolvidos com a violência, com as drogas. A diferença de mim para eles é porque eu consigo relacionar os conteúdos desde o ensino fundamental, sempre tive acesso à informação e livros, sempre direcionei o meu raciocínio para aquilo que me faltava, meu pai me cobrava muito isso [...] Na escola, essas diferenças aumentavam, diferente dos outros alunos eu via se dava para relacionar coisas que não são apenas de uma área específica, então, eu acho que isso acaba potencializando o raciocínio da gente [...] Sim, se a pessoa não tem essa facilidade, não teve essas coisas que te falei isso reflete no pensamento e na autoestima da pessoa, mas não justifica o envolvimento deles com as coisas ruins”.

João\\Transcrição nº 2

“Eu me considero mesmo pobre uma pessoa escolarmente bem-sucedida e de sucesso porque eu tive uma família que me ajudava muito, então eu não tive com o que me preocupar. Mas onde eu moro não foi assim com a maioria dos meus amigos. Eu não tinha privação em casa, eles tinham. [...] Na vila onde eu moro eu tinha muitos amigos que as mães não conseguiam trabalho, os pais eram alcoólatras, os filhos passavam fome em casa [...] Por uma situação dessas eu nunca passei. [...] Eu penso que a vida que a gente tem acaba influenciado muito nas notas da escola, pois se você tem comida em casa, se tudo tá bem você consegue ir bem na escola, os meus amigos não tinham isso”.

Soma-se a esses aspectos o fato ainda de que sabem que, enquanto estudantes universitários, vivem um processo de transição, pois seu “sucesso” ainda não foi definido, está por vir; por isso, a avaliação mais concreta que podem fazer é sobre sua

entrada na universidade em um curso concorrido, expondo os elementos culturais e sociais que nos permitem compor uma explicação a respeito de sua exceção e êxito improvável. Portanto, o papel da escola e da família como responsáveis pela realização desses estudantes são aqui idealizados, na medida em que dizem respeito aos cenários onde os estudantes vivem as suas socializações, tendo em vista que as vivências e peculiaridades psíquicas que lhes são características também se entrecruzam, produzindo sujeitos com personalidades, histórias e encaixes de vida bastante diferentes.

Lara\\Transcrição nº 9

“Gosto de pensar que vou fazer o bem para as pessoas, é o que me motivou para o curso. Mas eu acho que sou assim porque tive ajuda para estudar e graças aos meus pais que são trabalhadores e que tiveram condições de me abastecer onde eu menos podia que era na parte financeira que cheguei onde cheguei. [...] Eu podia ter vencido por vontade própria, mas eu sei que com a ajuda dos pais as coisas ficaram mais fáceis, sem eles não teria conseguido”.

João\\Transcrição nº 2

“Para um estudante chegar onde eu cheguei [estudante do curso de Medicina] e dizer que tem sucesso escolar ele tem que se dar bem na escola e com a família. [...] Na verdade, eu depois que sai do ensino médio superei muita coisa na minha vida, eu me assumi para a minha família, depois disso eu passei a focar mais no curso, que está ficando mais difícil, mas agora na medicina eu estou fazendo novos amigos que eu ainda quero levar onde eu vivo para eles verem como é, quando eu digo que é na Restinga todo mundo se assusta [...] lógico que eu sei que a minha vida é bem diferente da deles”.

José\\Transcrição nº 3

“Eu não me acho mais arrogante por saber que eu sei mais que os outros, que desde pequeno era diferente dos meus amigos, porque eu acho que tem dois tipos de conhecimento. Ou melhor, eu acho que o conhecimento se aplica de duas formas na pessoa: tem o conhecimento acadêmico, quando você lê alguma coisa e cospe o que você leu, tipo: você leu mil livros e sabe citar cada um deles, fulano de tal falou isso no livro tal, mas, por exemplo, na minha área onde existe a parte acadêmica e a parte prática da pesquisa e a parte prática do fazer, que são áreas quase que totalmente opostas você entende que esse conhecimento acadêmico não é de todo é inútil, mas ele também não é relevante, por isso, eu sou honesto eu não me importo com a universidade, com esses valores bobos da dita academia, sabe?”.

O ensino superior é, nesse sentido, um ambiente favorável à sua transformação, tendo em vista que exige desse estudante o domínio de saberes e de um saber-fazer,

que aos poucos vão reforçando neles os valores dos grupos de maior capital e que são predominantes no ambiente universitário. Isso torna claro, que os entrevistados, de modo geral, refletem o discurso do mérito pessoal, supervalorizado na sociedade, na escola e nas próprias famílias. O mérito no seio da família, por sua vez, lhes garante os recursos necessários à passagem ao contexto da universidade, na medida em que os pais (a família) vê neles uma possibilidade de ascensão social. Neste ambiente socializador, é também à ideia de mérito, traduzida por *esforço, dedicação, estudo*, entre outras palavras, que tendem a se apegar, pois provavelmente é o que tenham de mais concreto: se seu esforço deu certo até aqui, deverá continuar dando certo. Para obterem êxito ou sucesso – não mais escolar a partir de então – mas acadêmico e/ou profissional, nossos entrevistados dependerão, porém, do reconhecimento de suas aptidões e qualidades, o que favorecerá sua movimentação, sua ascensão social por meio da formação escolhida. Porém, nem sempre a dedicação despendida garante a eles o desenvolvimento dos saberes e do saber-fazer exigidos, dos capitais necessários para o aproveitamento da formação; tampouco, nesse caso, chegam ao ensino superior inseguros quando às suas qualidades, o que muda o reconhecimento e o sentido de êxito em relação a sua trajetória escolar de sucesso e a fidelidade aqueles que os financiam.

Cabe indagar, nessa discussão, se o investimento familiar que, nos casos analisados, foi potente durante o período escolar, terá o mesmo efeito em âmbito acadêmico e nas fases mais agudas dessa transição. Conforme o material coletado, vimos que o investimento familiar (através do repasse do capital econômico, social e cultural – um tipo de herança) definiu o êxito desses estudantes até o início da trajetória universitária, pois sem os capitais despendidos pela família e o domínio da linguagem escolar (escrita e estratégias de estudo) seria mais difícil disputarem os cursos mais concorridos das universidades aqui destacadas. É preciso lembrar também que a concentração de capital social e cultural e a manipulação dos recursos escolares podem sim garantir um lugar de destaque a esses estudantes, em parte pela posição alcançada pelos pais na sociedade (o ponto de partida), e pela estrutura material que lhes deu os recursos e acesso à universidade e, mais adiante, a uma profissão que poderá lhes trazer, no futuro, *status* e ascensão social. Acontece que a entrada na universidade e no mundo adulto complexifica essas situações e as relações a que ficam expostos os estudantes oriundos do ensino médio público em cursos de grande concorrência e com

as maiores notas de corte, diminuindo, provavelmente, por exemplo, a relação que se estabeleceu até então entre a escola e a família ou entre a escola e os seus pares (relação com as comunidades), tornando-as menos salientes nesse contexto. Isso não significa dizer, no entanto, que o capital familiar ou do entorno – seja social, material ou cultural – não tenha uma influência direta na trajetória estudantil e na personalidade desses estudantes, afinal, isso explica (em tese) as suas ambições e disposições.

Por outro lado, é inegável que suas falas apontam para diferentes composições sociais e mentalidades, logo, para uma gama de diferentes “individualidades” e narrativas, e que foram apresentadas nos quadros sinópticos. Indicando que não temos um único destino guiando a vida do estudante oriundos do ensino médio público de baixa e média renda até a universidade; ao contrário, o que se observa é que esses estudantes de sucesso (improváveis) têm sua origem em diferentes substratos e que seguem diferentes estratégias familiares, mas que no decorrer de seu percurso acabam seguindo trajetórias similares que, por sua vez, têm em comum, em suas ações, os planejamentos e as estratégias voltadas à longevidade escolar. Assim, o que liga os nossos entrevistados de baixa renda com os estudantes de classe média pobre, é que eles advêm de grupos familiares que conseguem se adaptar e fornecer aos filhos os estímulos e o financiamento escolar necessário para poderem se manter na universidade e, em seguida, no mercado de trabalho.

Todavia, esse fenômeno, em função da sua complexidade, depende do controle do pai ou da mãe, podendo ser explicado pela forma como os estudantes interagem com os valores da Família. O trabalho da família, condensado no investimento do pai e/ou da mãe que se sacrifica(m) para ver o sucesso dos filhos, acaba, em alguns casos, se tornando uma obsessão familiar, restrito as famílias que possuem valores escolares positivos, algo que Lahire entende como um “hiperinvestimento pedagógico”, ou seja, uma ação escolar que deixa marcas, tendo em vista que, para ser operacionalizada, pode tomar formas rigorosas de dedicação moral. Seus efeitos podem, como podemos acompanhar, variar de acordo com as maneiras e as estratégias usadas pelos pais para operar o mecanismo do sucesso. Para Lahire, o sucesso do estudante depende da capacidade da família em produzir crianças mais ou menos seguras de si e da inculcação de sua missão, o que levaria a uma pluralidade de tipos/estilos de sucesso e fracasso escolar. Nesse sentido, a escolaridade dos pais tem o poder de alterar o jogo e os limites

da mobilidade estudantil, aumentando as chances e o êxito em relação à escola, na medida em que a ação e o comportamento social da família que valoriza o saber reforça, na formação escolar dos filhos, o gosto pela busca do conhecimento e do saber-fazer.

Por fim, destacamos nesse tópico que, em função das relações desenvolvidas no ambiente socializador, os efeitos sociais relacionados a essa situação improvável de sucesso e êxito não são apenas naturalizados por eles próprios como parte de seu mérito pessoal, mas também como uma naturalização das diferenças escolares, o que mostra sua posição privilegiada na classe de origem. Se ao terem acesso à universidade esses estudantes percebem que seu sucesso é eficaz – conquistando um lugar em um grupo seletivo, um curso de prestígio –, ao se depararem com a realidade acadêmica, com situações em que, muitas vezes, não são os mais capazes e preparados, as diferenças escolares deixam de ser naturais, passando a ser vistas como *estruturais*, suas dificuldades e lacunas sendo atribuídas à escola, à falta de recursos humanos e financeiros, à falta de políticas educacionais etc. Sua figura de estudante de êxito escolar, na medida em que se transforma em exceção, evidencia, desse modo, que, mesmo com a expansão educacional, a má distribuição das oportunidades educacionais no contexto do ensino superior brasileiro, assim como na própria classe de origem, pouco se alterou.

CONCLUSÕES

O fenômeno observado nesta tese está relacionado ao período recente da expansão educacional brasileira, que levou ao aumento de estudantes de origem popular, ou, mais precisamente, oriundos da escola pública, para o ensino superior. Esse fenômeno trouxe significativas parcelas de estudantes pobres e de classe média não comuns, até então, em cursos de prestígio social e científico, por isso considerados por nós “de exceção”. Assim, para explicar seu sucesso escolar, tivemos que compreender suas estratégias escolares, sua relação com o ensino, suas motivações e desafios. Mergulhamos na história de vida dos estudantes, seus contextos escolares, suas trajetórias até a universidade, assim como destacamos as suas percepções do sucesso escolar sobre a experiência universitária e o fato de estarem vinculados a cursos de excelência, frequentados pelos filhos das camadas mais ricas e prósperas da sociedade nacional.

Em função da nossa ligação com a região Sul do país, o interesse por esse tema nos levou a estudar jovens saídos do ensino médio e matriculados nos cursos mais concorridos de duas universidades: a primeira, uma federal estabelecida na capital e, a segunda, uma comunitária (paga) estabelecida no interior, para tratar dos motivos de seu êxito. Na verdade, corroborando os estudos de Lahire (1997), vemos que as relações familiares e escolares são muito importantes para o sucesso improvável desses estudantes. Este é desvendado por meio da análise dos aspectos sociológicos e culturais envolvidos nessas relações, na medida em que as trajetórias de sucesso desses jovens se devem também aos processos da sua escolarização ou de sua origem socioeconômica. São, dessa forma, fruto da capacidade dos pais de criar estratégias de longevidade escolar, bem como dos aspectos psicossociais que alimentam as formas como as suas disposições são transformadas em ações que, por uma questão ainda não totalmente explicada, atuam de forma positiva sobre as suas trajetórias e que, muitas vezes, podem ser “mascaradas” ou mal interpretadas pelas análises e inferências estatísticas de cunho macrossocial.

O estudo desse problema, pautado por uma abordagem qualitativa, nos aproximou, como fazemos questão de frisar, do dia-a-dia dos estudantes e da maneira

como, retrospectivamente, narram e explicam seu percurso estudantil até o presente momento, em que se encontram em etapa inicial ou intermediária da formação universitária. Para dar a conhecer a variedade das trajetórias e explicar os motivos de seu sucesso escolar, selecionamos sete casos que serviram de exemplo para mostrar sua complexidade e envolvimento com os diferentes campos, apresentados por estudantes com experiência escolar exitosa e mérito escolar comprovado por estágio ou bolsa. Esse material, apresentado na forma dos quadros sinópticos (retratos ou modelos analíticos) e da leitura em tópicos das entrevistas de dois públicos diferentes, porém, complementares, tendo em vista que se fundem quando saem do ensino médio e são absorvidos pelos departamentos e área de atuação, constitui parte do nosso trabalho empírico. São exemplos de vida escolar que nos permitiram repensar os elementos do saber popular, notadamente aqueles relacionados às trajetórias desses estudantes matriculados nos cursos de Medicina, Engenharia da Computação, Direito, Arquitetura, Psicologia, Administração, entre outros, conforme destacamos no último capítulo.

Para tornar inteligível as razões pelas quais esses jovens conseguiram alcançar o ensino superior, guiamos a nossa análise para os aspectos ressaltados nos seus testemunhos, evitando fazer projeções ou descrições dos aspectos mentais, ou tampouco uma análise caso a caso. Os quadros sinópticos ajudam a dar concretude aos tipos que observamos. Os indícios que obtivemos nos levam a crer que seu sucesso escolar diz respeito à maneira como organizam o capital social e cultural (os capitais familiares) e como isso, somado às suas experiências pessoais adquiridas no ambiente escolar, produz estruturas mentais e sociais resilientes, cujo objetivismo lhes permite romper com os sentimentos de exclusão e vulnerabilidade, transformando essas estruturas sociais incorporadas em disposições/ações que lhes atribui um papel de destaque, num contexto social e econômico onde são minoria, tornando-se por casos improváveis de êxito escolar. Por isso, é possível perceber que, apesar das desvantagens socioeconômicas e de uma formação escolar em instituições do ensino público defasadas (do ponto de vista escolar), esses estudantes ratificam seu êxito através de sua inclusão em ambientes de disputa e competição. Nesse sentido, o modo como articulam os seus capitais (econômico, social e cultural) e as suas experiências pessoais (afetivas e cognitivas) são aqui ressaltadas. Em outras palavras, a construção de seu êxito escolar está diretamente ligada aos processos de sua socialização e às experiências

às quais estão expostos no dia-a-dia, que são transformadas em estímulos e recursos para, posteriormente, serem utilizados em ações com sentido definido e determinado no contexto escolar e social.

A contribuição deste trabalho está em mostrar a singularidade desses estudantes e os elementos que sustentam suas trajetórias de sucesso escolar, bem como a riqueza e complexidade das suas identidades e falas, rompendo com as expectativas que determinados temas e debates criam a respeito dos grupos ou classes de baixa renda, classes de origem desfavorecidas e/ou simplesmente sem tradição de longevidade escolar na família. Entendemos que esse material serve, entre outras coisas, para questionar a visão negativa que impera em relação às disposições estudantis das classes sociais de menor poder aquisitivo e/ou à escola pública, buscando romper com uma discriminação histórica (SOUZA, 2012) em relação aos grupos vulneráveis e excluídos e às instituições escolares públicas. Desse modo, como o nosso estudo se alinha com o campo da sociologia das desigualdades, nos aproximamos das diferenças e singularidades do grupo de participantes através do contato, conseguindo gerar, assim, elementos para novas experiências e interpretações científicas a respeito do fenômeno.

A nossa pesquisa avança na medida em que mostramos que as conquistas estudantis desse grupo, vistas nos elementos que levantamos por meio dos procedimentos metodológicos descritos, passam por uma “bricolagem” que combina, de inúmeras maneiras, as experiências da casa e da escola com as aptidões (mentais) e os interesses dos estudantes (disposições). Em primeiro lugar, percebemos que, mesmo com características tão díspares, seus discursos estão centrados no fato de as famílias, que nem sempre são escolarizadas, valorizarem o estudo e/ou apoiarem seus filhos, criando uma base para que estes desenvolvam suas aptidões escolares, e que foi percebida por todos os teóricos brasileiros que trabalham com o sucesso escolar. Além disso, há uma dinâmica que alimenta a escolaridade da família como um todo, que é repassada ao estudante e que retroalimenta o imaginário desses indivíduos, mas que acompanha suas diferenças de classe, gênero e fidelidade, tendo em vista que esses jovens que ingressam na universidade e são influenciados por pais, professores, vizinhos, entre outros, também influenciam tanto gerações mais velhas como mais jovens a estudarem (avós, tios, primos). Em segundo lugar, vemos que as fronteiras e limites que separam estudantes oriundos do ensino médio público de baixa renda dos

demais estudantes das classes média e alta são muito tênues e pouco tratadas cientificamente: se existem descompassos em termos de aquisição de saberes (como o domínio de uma língua estrangeira, por exemplo), percebidos no início da vida universitária, estes tendem a se diluir, compensados pela motivação de desenvolvê-los ou por outros tipos de saberes e disposições que acreditam possuir. Em terceiro lugar, os casos de sucesso escolar que identificamos não estão restritos a “casos limítrofes” de uma classe extremamente pauperizada, ou seja, àqueles que se encontram na parte mais pobre da sociedade e que, quando na universidade, são considerados realmente casos improváveis de sucesso escolar; pelo contrário, trata-se, em boa medida, de casos situados nos limites de uma renda baixa (até 2 S.M.), mas não miserável, até uma classe média (para os estudantes da universidade paga), vivendo acima dos 5 S.M./mês. Dessa forma, suas explicações derivam de um modelo de “classe” ou grupo exitoso que, além de disputar um mesmo campo, estão em situações opostas dentro desse campo, e que durante os processos de expansão escolar e econômica, soube prosperar, aproveitando-se das oportunidades disponíveis naquele momento de crescimento. Isso demonstra que os cientistas sociais interessados nas desigualdades ainda têm muito o que aprofundar em relação às questões da distribuição das oportunidades de acesso dentro do sistema de educação superior brasileiro.

Quais seriam, porém, as regularidades encontradas nas entrevistas e relatos desses estudantes de origem popular matriculados nos cursos de prestígio social e científico oriundos da escola pública que permitem explicar os efeitos concretos de seu sucesso escolar e da eficácia da escola pública? O que está em jogo nessa questão é que há diferentes possibilidades de interpretar e de caracterizar as situações improváveis ou de êxito escolar desses estudantes. Desse modo, o que explica, ao nosso ver, seu sucesso de modo preliminar é a maneira como a organização das famílias (seus encaixes) dão origem a situações singulares de composição ou “estilos de sucesso” que, independentemente do volume do capital social, cultural e econômico, são moldados a partir da atitude dos pais e das relações estabelecidas com os professores em idade escolar, demonstrando que é isso que parece fazer a diferença no surgimento do sucesso escolar. No entanto, entendemos que essa mudança de posição dentro do sistema educacional não advém necessariamente de núcleos/organizações familiares cuja concentração desses capitais é alta. A leitura do material aqui coletado nos mostra

que se trata de indivíduos oriundos de famílias motivadoras, “arquitetas”, educadoras, que valorizam o conhecimento e o saber-fazer e que sustentam, mesmo que de forma precária, o projeto escolar de seus filhos. Dito de outro modo, nossos entrevistados são estudantes que, mesmo em meio a dificuldades econômicas ou estruturais, se apresentam como recebedores de suporte financeiro e/ou emocional por parte de seus familiares, com vínculos firmes entre eles e os núcleos socializadores de sua vizinhança. Nesse sentido, é importante destacar que esta não é a interpretação que fazem: segundo os entrevistados, o fato de terem saído da escola pública e chegado aos bancos da universidade é uma consequência de seu valor escolar, logo de seu mérito escolar, expressão bastante usada em seus argumentos para referendar uma condição de estudante diferenciada(o) que quer independência, que esbanja autonomia. Argumentam e se comportam dessa forma, por exemplo, ao se compararem com os antigos colegas da escola pública que não conseguiram chegar onde eles – os estudantes de sucesso – chegaram. Porém, ao entrarem nesse ambiente e se depararem com suas próprias limitações e com o volume do capital social, cultural e econômico dos grupos dominantes, os estudantes percebem as distâncias que os separam das classes mais abastadas e bem posicionadas socialmente. Assim, ao conquistaram o acesso a cursos universitários concorridos “por seu próprio mérito”, as dificuldades enfrentadas dentro da universidade passam a ser atribuídas às falhas do sistema escolar e à política educacional.

Seus relatos revelam, ainda, que estar na universidade e viver a universidade, nesse período de entrada e de organização de uma nova trajetória escolar, é um momento de conquista e, ao mesmo tempo, de grande expectativa, tendo em vista que a universidade, sobretudo a universidade pública federal, constitui um espaço de confronto e de disputa(s) (desigual(ais)) do qual eles conseguem fazer parte. Na escola pública, eles não sentiam essa pressão, esse jogo, talvez por estarem no topo da hierarquia escolar; porém, enquanto categoria social emergente e como alunos matriculados em cursos de prestígio, a situação muda quando passam para o meio universitário, isso porque passam a ocupar uma camada mais baixa na hierarquia escolar. Dessa maneira, para poderem chegar até o fim do processo universitário, são obrigados a aderir à linguagem das classes de maior capital que dominam os espaços dos cursos aqui citados, o que, em certa medida, os fazem ressaltar suas qualidades

escolares, demonstrando que os efeitos emergentes descritos por Boudon (1979a, 1979b) em relação à expansão do ensino se revelam, nesse caso, como “efeito perverso”, qual seja: se, por um lado, passou a haver mais estímulo para que as classes populares avançassem para o ensino superior (propiciado por políticas públicas de expansão da educação), por outro, não se investiu de fato no preparo desse grupo para enfrentar os exames universitários e, mais importante ainda, em uma formação básica sólida, sobretudo quanto ao letramento, que os capacitasse a transitar por discursos e interpretar textos diversos e produzir textos e discursos a partir de suas próprias realidades, vivenciadas no ambiente universitário.

Apesar de tudo, observamos também que a escola e seus professores, somada à experiência familiar – outro aspecto bastante ressaltado nas entrevistas –, mesmo agindo como uma “matriz de percepções” ideológica (BORDIEU, 1985, 1988), foram capazes de despertar em nossos entrevistados a sensibilidade, a participação e o interesse pelo saber, refletindo a pulsão pelo estudo e pelo conhecimento. O que explica o fato de esses estudantes creditarem seu desempenho e exceção à relação e ao afeto recebido (herança), e que é dependente da forma como as famílias decidem investir tempo e dinheiro em sua formação. Trata-se de um projeto de vida que impõe uma disposição financeira e riscos que precisam ser calculados para que haja um resultado positivo e vantajoso para a rede familiar e para o indivíduo. Certas teorias que desconsideram essas questões subjetivas evitam, porém, debater essa probabilidade, daí a importância de salientar que o sucesso escolar de que tratamos pode estar ligado tanto aos personagens da família como do entorno, os professores, vizinhos etc., assim como da suas próprias capacidades mentais e intelectuais. Em outras palavras, seu êxito ou sucesso escolar está atrelado a uma série de experiências e projeções sociais que muitas vezes nem sempre correspondem aos valores e interesses familiares, mas de capitais que o estudante acumula durante sua vivência e formação.

O fato de termos nos colocado frente a frente com nosso objeto, observando os contextos de ação e a maneira como os estudantes expõem seus discursos, nos quais parte do seu passado foi reativado, permitiu identificar as singularidades desse sucesso e perceber que uma situação de êxito não é igual à outra. Para explicarmos, no entanto, os processos pelos quais passaram, cruzando com as suas características, e que expressam sua unidade de representação, precisamos criar uma visão mais ampla da

sua composição e indicadores (variáveis), um olhar para o nível macro, pois o caráter e a extensão da sua heterogeneidade serve para refletirmos sobre a importância das oportunidades de chances educacionais na construção e na manutenção da democracia. Por isso, para a interpretação dessa realidade, buscamos não apenas entender a pluralidade das experiências socializadoras vividas por eles num momento específico, mas representar através da abordagem sociológica, uma análise detalhada dos seus múltiplos contextos formadores, seguindo sua diversidade.

Esse entendimento, no entanto, tem limites teóricos que precisam ser mais bem elaborados e aprofundados por meio de sua reprodução num cenário empírico, o que buscamos fazer neste trabalho de tese. Para dar “corpo”, concretude às elaborações abstratas, demos voz aos entrevistados, enfocando suas palavras, narrativas, expressões e as relações estabelecidas entre os diversos aspectos de seus contextos formadores, levando-as em conta, porém, de forma “fluida”, não fixa, não determinada, uma vez que elas são fruto também de uma interlocução (com o pesquisador) e do momento histórico vivido pelos estudantes. Nesse sentido, concordamos com a perspectiva de Lahire segundo a qual o ator social funciona como um “armazém” onde se estocam experiências, hábitos e disposições; o que não significa dizer que, para compreendê-los, tenhamos que ficar restritos a essas amarras. Do ponto de vista teórico, as hipóteses levantadas pelos pesquisadores brasileiros a partir da complexidade do componente “família”, notadamente do papel da mãe sobre o percurso escolar dos filhos no ensino fundamental e médio em meio popular (ZAGO, 2000), tiveram papel decisivo nesse campo de análise em épocas anteriores, mas talvez, atualmente, não se verifiquem completamente. Assim, as premissas de Zago (*op cit.*), que até então marcavam a trajetória escolar desses estudantes, quais sejam, a de que a escola é referência para a entrada no mundo do trabalho e a curta sobrevivência desses estudantes no sistema educacional, se confirmam em parte em nossa pesquisa: a escola e os estudos continuam sendo vistos como uma ponte para o acesso a bons empregos; por outro lado, a “vida” desses estudantes no sistema educacional se tornou mais longa, fruto, provavelmente, da expansão do ensino.

Outros estudos desenvolvidos no Brasil revelam ainda que o trabalho escolar da família (PORTES, 1993), ou seja, as atividades que são desenvolvidas pelo núcleo familiar para prover os mais jovens de estímulos, acaba criando uma moral doméstica voltada

para um tipo de esforço educador incomum e bastante especializado, e que se empenha em ver os filhos na escola. Essa motivação educadora revela a importância do grupo de apoio, do suporte familiar para que a trajetória escolar desses estudantes seja frutífera e duradoura. Com a difusão dessa concepção, a ideia incorporada e difundida é de que o êxito escolar na escola primária prevalece, pois entende-se que o sucesso aumenta quando se aumentam as oportunidades de chances (VIANA, 1998). Essa concepção teórica foi usada para explicar o desempenho diferenciado dos estudantes de sucesso. Após esse debate, os aspectos culturais passam a ser incorporados à explicação do fenômeno, quando Silva (1999), ao tratar do acesso dos setores populares de sucesso à universidade, faz uso das singularidades socioeducacionais da história e dos processos, mostrando como esses elementos produzem efeitos diferenciados na escola, podendo ser evidenciados nas estratégias que guiam as trajetórias de sucesso de estudantes nascidos em famílias que têm uma visão positiva da educação. Esse tipo de interpretação associa a evolução do estudante com a instituição, mostrando que a família que valoriza a escola prospera em termos de mobilidade social, pois entende que essa instituição garante mobilidade social através de uma longevidade escolar duradoura. O elo “família-escola” constitui, portanto, uma variável importante que permite associar a permanência do estudante na escola e sua caminhada até chegar à universidade, o que se verifica nos casos que estudamos.

Com o passar dos anos, outras contribuições foram dadas a respeito desse tema – o sucesso escolar no ensino superior – através da pesquisa das estratégias coletivas em torno da formação universitária (HONORATO, 2005, 2006). A autora levantou aspectos até então considerados tabu, como, por exemplo, a probabilidade de que estudantes dos meios populares ascendendo ao ensino superior estava aumentando. Já a transição desse processo, depois que o estudante entra na universidade e como se encaminha em relação aos cursos e as dificuldades (PIOTO, 2007, 2008), aponta para a interpretação da centralidade da família, descrevendo os “sofrimentos psíquicos” decorrentes dessa ruptura, desse desenraizamento. Esses trabalhos e interpretações convergem para o entendimento de que a situação de sucesso escolar é uma construção coletiva, na medida em que esses estudantes pertencem a uma rede de apoio que lhes dá o suporte e as condições necessárias para a transição. O aumento na confiança decorrente do suporte recebido e indicador do desempenho do aluno faz com que ele

se sinta motivado e interessado em vencer a seleção, as provas, as dificuldades e os desafios que se colocam. Essas mesmas características, apesar da variedade de tipos de estudantes e de configurações familiares, se verificam em nosso estudo: se, na etapa escolar, esses estudantes contavam com uma rede de apoio composta por familiares e/ou pessoas próximas, bem como por atores escolares (professores sobretudo), na etapa universitária, mudam os atores, mas não a constituição de redes de apoio, elas apenas se reconfiguram de acordo com o espaço e o tempo.

Todas essas considerações não alteram o fato de que a noção de sucesso é objetiva, se vista “de fora”, mas relativa se vista “de dentro”. Quando interpretada com base em resultado, isto é, em parâmetros definidos *a priori* – por exemplo, aprovação escolar, concurso vestibular, obtenção de bolsas (Iniciação Científica, por exemplo), de trabalho, progressão nas etapas do curso etc. –, a noção de sucesso se torna objetivável, mas não corresponde necessariamente ao sentimento de realização do sujeito, que deveria ser a outra camada de exploração de sentido dessa noção. Quando empregada pelos sujeitos em análise para se autoavaliarem e se apresentarem, ela é sempre relativa: primeiro, porque ela se limita a parâmetros situacionais e de comparação, segundo, porque o sentimento de êxito é subjetivo. Dessa forma, a longevidade escolar por parte de estudantes saídos de nossas escolas públicas é um marcador desse processo, mas limitada à transição escolar e ao período histórico em que se passa, não podendo em consequência disso ser estendida à sua realização profissional ou de classe. Não temos, por exemplo, como acompanhá-los ou saber se esses estudantes alcançarão êxito profissional, melhores condições de vida, *status* e posições superiores à de seus familiares etc; tampouco, e sobretudo, se cada um desses indivíduos chegará a uma realização pessoal plena. O que fica dessa pesquisa é que, para explicarmos as suas composições e trajetórias, temos que levar em conta a necessidade da confluência de fatores que passam pelo âmbito familiar, escolar e político-social e que permitem que os indivíduos aqui retratados estejam em condições de “jogo”, ou seja, de se posicionar e participar da vida em sociedade, gozando plenamente de seus direitos e conscientizando-se de seus deveres enquanto cidadãos (aspectos psicossociais). Por fim, devemos deixar claro que este trabalho é o registro de um momento histórico específico do estudante visto como caso improvável de sucesso escolar, um momento que retrata o período recente da expansão educacional brasileira no qual a promoção de políticas

educacionais beneficiou e alterou, provavelmente, a história desses jovens e de suas famílias ao favorecê-los através do financiamento e da reserva de vagas, com acesso ao ensino superior e, sobretudo, a cursos de prestígio social e científico.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. **Revisando a Teoria da Reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português** in Revista Análise Social, v. XLVI (199), Lisboa, Portugal, 2011.

_____; P. AMÂNDIO, S.L. **Bernard Lahire e a sociologia da Educação Portuguesa** in Revista Educação, Sociedade e Cultura; Lisboa, Portugal, nº42, 2014.

ALMEIDA, L.R.S. **Pierre Bourdieu: A transformação social no contexto de “A Reprodução”**. In Revista Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás – UFG, n. 30(1):139-155, jan/2005.

_____. **Evasão Escolar no Ensino Médio: Um Diagnóstico dos Alunos da Escola Pública Noturna do Rio Grande do Sul**. Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales, Asunción, v. 7, n. 2, p.83-118. Semestral, 2011.

ALMEIDA, A. M.; ÉRNICA, M. **Inclusão e segmentação social no ensino superior público no Estado de São Paulo (1990-2012)**. Educação e Sociedade, v. 36, n. 130, pp. 63-83, 2015.

ALVES, Z.M.B; SILVA, M.H.G.F.D. **Análise Qualitativa de dados de entrevistas: uma proposta**, Revista PAIDÉIA, Ribeirão Preto, SP, Ed. FFCLRP, v. 2, 1992.

AGUIAR, G.R.F. **Os Governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva e o ensino superior de 1995 a 2010** – Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação), Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas (SP), 2014.

AGUIAR, V. **Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura** in Revista de Sociologia e Política, v. 24, nº 57, 113-126 p., 2016.

ANHAIA, B. C. **O Programa Universidade para Todos: análise da política, do impacto e das vivências dos bolsistas**. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

_____. **Políticas públicas e sociais para a equidade: um estudo sobre o Programa Universidade para Todos**. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 17, n. 60, 2012.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior e Fórum Nacional de Pós-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) - **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**, Uberlândia (MG), jul/2016.

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – **A contrarreforma do Ensino Médio: caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017**, Brasília – DF, 2017.

AMÂNDIO, S.L. **O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire**. In Revista Sociologia, Problemas e Práticas [online] 76, 2014.

_____; S.L. ABRANTES, P. **Bernard Lahire e a Sociologia da Educação Portuguesa**. Revista Educação, Sociedade e Culturas, n. 42, Portugal, 2014 (p.7-25)

AMORIN, R. **Os sentidos e significados do sucesso escolar**, Rio de Janeiro, RJ, [sn], Ed. Clube dos autores, 2016

ARAÚJO, J.A. **Educação e Desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil**, Revista Direitos Humanos e Democracia, Ed. UNIJUÍ, ano 02, n. 3, 2014.

APLE, M. **Ideologia e Currículo**, Ed. Brasiliense, São Paulo, 1982

AUGE, M. (2009) **Pour une anthropologie de la mobilité**, Paris, Ed. Payot & Rivages, 2009.

BAERT, P. **Algumas limitações das explicações da escolha racional na ciência política e na sociologia**. In Revista Brasileira Ciências Sociais, v. 12, nº35, São Paulo (SP), 1997

BARBOSA, L. **Igualdade e Meritocracia**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BARBOSA, M.A. **Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em Psicologia Social**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2004.

BARBOSA, M.L.O. **A desigualdade diante da educação e seus efeitos sociais**, Caderno CRH, Salvador, BA, v.20, nº49, p. 8-13, jan/2007

_____. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**, Belo Horizonte, MG, Ed. Argumentum, 2009

_____. (Org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

BARROS, A.S.X. **Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades**, Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 36, nº 131, 361-390p. abr/jun, 2015,

BATISTA, C. R.; (org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Ed: Mediação, Porto Alegre, 2006

BATISTA, N.M. **Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016

BAUMGARTEN, M; TEIXEIRA, A.N.; LIMA, G. **Sociedade do conhecimento. Novas Tecnologias e desafios para a produção de conhecimento em Ciências Sociais**, Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 22, nº 2, p. 451-433, mai/2007

BEAUD, O. (org.) **Refonder l'Université: pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire**. Paris, Ed, La Découvert, 2010, p. 274

BECKERT, F.; TEIXEIRA, A.N. **Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS**, in Revista Sociologias, Porto Alegre (RS), 2001, jan/jun 5:94-114

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro (RJ), Ed. Vozes, 2005

BERNY-RICH, C. **Les étudiants franciliens em situation de precarité: contribution au groupe de travail "étudiants pauvres" de la MIPE**. Ed. Île-de-France, Paris, 2009

BLANCHET, A.; TROGNON, A. **Les techniques d'enquete en Sciences Sociales**, Paris, Ed. Dunod, 1987

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Trad. de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORBA, T.M. **Desigualdade na educação superior: acesso e permanência de bolsistas Prouni na PUC-RS**, Dissertação de Mestrado, PUC/RS, 2017.

BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na Sociologia da Educação** in Cadernos de Pesquisa – Departamento de Educação PCRJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, (RJ) n. 113, 53-165p, 2001.

BRASIL Projeto de Lei nº 6840 de 2013, Brasília-DF, 2013.

_____. Projeto Substitutivo nº 7058, de 2014 e nº 7082, de 2014.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial federativo do Brasil.

_____. Relatório Educação para Todos no Brasil – 2000 a 2015

_____. Congresso Nacional – Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2014. Lei nº 13005, de 25 de julho de 2014 – Diário Oficial da União – Seção 1 – Ed. Extra – 26/06/2014 p.01

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil: séries estatísticas retrospectivas (1970,1977). Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv17983_v1.pdf.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2011. Disponível em: [tp://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm).

_____. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA – resultados. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>.

_____. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

_____. Secretaria da Educação Básica. Microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacaobasica-saeb>.

_____. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil: séries estatísticas retrospectivas (1970,1977). Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv17983_v1.pdf.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA resultados. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>.

_____. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

_____. Secretaria da Educação Básica. Microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacaobasica-saeb>.

_____. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. Disponível em: 178 Chaiane Rosa, Nataliza Lopes, Sandra Carbello Poésis Pedagógica, Catalão-GO, v.13, n.1, p. 162-179, jan/jun. 2015 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm.

_____. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm.

_____. Lei. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

_____. Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidade beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/acs/pdf/Prouni.pdf> Acesso em: out. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Programa Universidade para Todos. [s.l.]: MEC, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/B24HKk>>.

_____. Censo da Educação Superior – 2014. Principais Resultados. Brasília, DF: Ministério da Educação/INEP, 2015.

_____. Censo da Educação Superior – 2015. Principais Resultados. Brasília, DF: Ministério da Educação/INEP, 2016.

_____. Censo da Educação Superior – 2016. Principais Resultados. Brasília, DF: Ministério da Educação/INEP, 2017.

_____. Censo da Educação Superior – 2017. Principais Resultados. Brasília, DF: Ministério da Educação/INEP, 2018.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Projeto de Lei que institui o sistema especial de reservas de vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Brasília, DF: MEC, 2004a.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Informativo do MEC. Brasília, DF: MEC, 2004b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Reforma da educação superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior. Documento II. Brasília, DF: MEC, 2004c.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Relatório do Grupo de Trabalho sobre financiamento da Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 82, n. 200/201/ 202, p. 117-136, jan./dez. 2001.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Mapa da educação superior. Brasília, DF: MEC; INEP, 85p., 2004

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/XIWGD9>>.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/xhIhqC>>.

_____. Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/l5OKNA>>.

_____. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 02 ago. 2011.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2011.

BARROS, A.S.X.; **Expansão da Educação Superior Brasil: limites e possibilidades.** In Revista Educação e Sociologia, Campinas, v. 36, nº 131, p. 361-390, abr/jun. 2015

BRITO, T.T.R; CUNHA, A.M.D, **Revisando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência** in Revista Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista (BA), ano: VII, nº12, 43-63 p. 2009

BRUNNER, J.J. ; **A ideia da universidade pública: narrações contrastantes.** Ensaio: oral, in Revista Políticas Públicas de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, nº82, p. 11-30, jan/mar. 2014.

_____. **Sociologia da Educação Superior nos Contextos Internacional, regional e Local.** Dados in Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 52, nº3, p. 621-658, 2009.

_____. **La Universidad, sus derechos e incierto futuro.** Revista Iberoamericana de Educación, n. 49, pp. 77-102. 2009.

BONNEWITZ, P. **Pierre Bourdieu, vie, aevures, concepts,** Paris, Ed. Ellipses Édition Marketing, 2002, 124p.

BORBA, T.M. **Desigualdade na educação superior: acesso e permanência de bolsistas PROUNI na PUC/RS** (Dissertação de Mestrado) Pós-Graduação em Ciências Sociais, Porto Alegre, RS, Pontifícia Universidade Católica, 2017.

BORI, C., Durham, E. R. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro,** Brasília, INEP, 2000

BOUDON, R; **L'inegalité des chances,** Paris, Ed. Armand Colin, 1973;1979a

_____. **Déclin de la morale? Déclin des Valeurs? Révue Commentaire,** n. 97, Ed. Printemps, Paris, 2002.

_____. MERTON, R. (eds) **Continuities in Structural Inquiry.** London. Ed. Sage, 1981b

_____. **Efeitos perversos e ordem social,** Rio de Janeiro (RJ), Ed. Zahar, 1979b

_____. **A desigualdade de oportunidades,** Brasília, Ed. UNB, 1981a

_____. **Effets pervers et ordre social,** Paris, Ed. PUF, 288p, 1977

_____. **Tratado de sociologia,** Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 1995

_____. **Individualisme et holism dans les Sciences Sociales** in BIRNBAUM, P ; LECA, J. (dirs.) Sur l'individualisme. Paris : Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1991

_____. **Les méthodes en sociologie**. Paris, Press Universitaires de France, 1969, 128p.

_____. **A ideologia**, São Paulo, Ed. Ática, 1989

_____. **École et Société. Les paradoxes de la démocratie**, Paris, Ed. PUF, 2001

BOUILLON, F. FRESIA, M. TALLIO, V. (orgs.) **Terrains Sensibles: expériences actuelles de l'anthropologie**, Centre d'études africaines, EHESS, Paris, 2006

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura (1966). In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. **Escritos de educação**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, p. 39-64, 1999.

_____. **Le sens pratique**. Paris: Éditions de Minuit, 1980. BOURDIEU, P. Méditations pascaliennes. Paris: Seuil, 1997.

_____. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

_____. ; PASSERON, J.-C. **Les héritiers; les étudiants et la culture**. Paris: Éditions de Minuit, 1964.

_____. ; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **La spécificité du champ scientifique et les conditions sociaux du propre de la raison**. Sociologie et Sociétés, Montréal, avr. 1975.

_____. PASSERON, J.-C. **La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement**. Editions de Minuit, Paris. 1970.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**, Ed. UNESP, 86p., 2004a

_____. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia kabila. Oeiras: Celta, 2002 [1972].

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. Handbook of theory and research for the sociology of education. Nova York: Greenwood, 1985a.

_____. **O Poder Simbólico**, Lisboa, Ed. DIFEL, 1989.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**, Campinas - SP, Ed. Papyrus, 1996.

- _____. **Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action.** Ed. Seuil, Paris. 1994.
- _____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Tradutores: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.
- _____. **Les héritiers. Les étudiants et la culture.** Paris, Editions de Minuit. 1985b.
- _____. **Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle.** Genebra, Ed. Droz, 1972 - Reimpressão : Paris :Points-Seuil, 2000.
- _____. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo** in BOURDIEU, P. O poder Simbólico, Lisboa, Ed. DIFEL, p. 58-73, 1989.
- _____. Algumas propriedades dos campos. In BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**, Rio de Janeiro, Ed. Marco Zero, p. 89-94, 1983.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável (1974) Tradução: Alberto Stuckenbruck, In. NOGUEIRA, A; CATANI, A. (org.) **Pierre Bourdieu. Escritos de Educação**, Ed. Petrópolis, Vozes, p. 81-126, 2005.
- _____. **A distinção: crítica social do julgamento**, São Paulo, Ed. UNESP, 2007a.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**, São Paulo, Ed. Perspectiva, 2007b.
- BOWLES, S ; GINTIS, H. Schooling in capitalist America educational reform and the contradictions of economic life. New York, Basic, 1977.
- _____; GINTIS, H. **"Does schooling raise earnings by making people smarter?"**. In: K. Arrow; S. Bowles; S. Durlauf (orgs.). Meritocracy and Economic Equality. Princeton-NJ: Princeton University Press, 2000.
- CAILLE, A. **Penser la crise de l'université**, Ed. Premières Reactions, Paris. 2007
- CAMPOS, L.V. **Novo Ensino Médio: entender a reforma "Brasil Escola"** – Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/educação/novo-ensino-medio-entender-reforma.htm>
- CARVALHO, B.S. **Individualismo metodológico, racionalidade e ação instrumental: a proposta cognitiva de Raymond Boudon**, Revista Ciência Política, Curitiba (PR), v.18, nº37, p. 111-123, out/2010.
- CARVALHO, C.H.A. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995 – 2008): ruptura e/ou continuidade?** – Tese de Doutorado em Economia – Universidade de Campinas – UNICAMP – Campinas (SP), 2011.
- CARVALHO, M.C; WALTENBERG, F.D. **Desigualdade de oportunidades ao acesso superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013**, Revista de Economia Aplicada, São Paulo (SP), v. 19, nº02, p. 369-396, 2015.

CARVALHO, M.P. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulação entre gênero, cor e raça**, Cadernos Pagú (22): p. 247-290, 2004.

CASEIRO, L.C.Z. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Brasília (DF), 2016.

CASTRO, A.M.D.A. **Internacionalização do ensino superior: estratégia de solidariedade ou de mercado?** [S.l.]: AFIRSE, 2010. p. 1-24. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; CABRAL NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, 2012.

CASTRO, J.A. **Política social e desenvolvimento no Brasil**, Revista Economia & Sociedade, Campinas (SP), v. 21, Número Especial, p. 1011-1042, dez/2012.

CASTRO, V. **Determinantes do sucesso educacional: um olhar sobre as trajetórias educacionais de sucesso**, Revista Teoria e Cultura, Juiz de Fora, v. 7, n1/2, jan/dez 2012

CASTRO, V.G.C. & JUNIOR, F.T. **Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio**, Revista Educação e Realidade, n. 01, v. 41, Porto Alegre, 2016.

CASTANHO, S. **A institucionalização escolar entre 1879 e 1930**, Revista Série-Estudos, Periódico do Mestrado em Educação na UCDB, Campo Grande, MS, nº 25, p. 43-56, jan/2008.

CATANI, A.M. **O papel da universidade pública hoje: concepção e função** – Universidade de São Paulo – USP, Jornal de Políticas Educacionais, nº 4, 04-14p, 2008.

_____. **A USP e a aliança entre o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade**, Revista USP, São Paulo, nº 60, 52-67p., fev/2004.

_____. OLIVEIRA, J.F. **A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão**, São Paulo, (SP), Ed. CIPEDS, Suplemento 01- v.04, nº04, 1999.

_____. OLIVEIRA, J.F.; MICHELOTO, R.M, **As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande (MS), nº30,p. 267-281, 2010.

_____. OLIVEIRA, J.F., DOURADO, L.F, **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**, Revista Educação e Sociedade, ano XXII, nº75, ago/2001.

CELESTE FILHO, M. **Os primórdios da Universidade de São Paulo in Revista Brasileira de História da Educação** – USP, São Paulo (SP), n. 19, 187-204 p., 2009.

CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, maio, (p. 47-63), 1996.

_____. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre, Ed. ARTMED, 2005.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**, Ed. UNESP, São Paulo, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva, *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, São Paulo, 2003.

CHEVALLIER, J. **Question Sensible - Qu'est-ce qu'une question sensible?** Ed. PUF, Paris, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**, Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2014.

CREPALDE, N.J.B.F; SILVEIRA, L.S. **Desempenho universitário no Brasil: estudo sobre desigualdade educacional com dados no ENAD 2014**, *Revista Brasileira de Sociologia*, São Paulo (SP), v. 04, nº7, jan/jun 2016.

CORBUCCI, P.R. **A Evolução do Acesso de Jovens à Educação Superior no Brasil – IPEA** – Texto para Discussão nº 1950, Brasília (DF), abr/2014.

CRUZ, P. **Anuário brasileiro de educação básica**, São Paulo (SP), Ed. Moderna, 2017.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**, Ed. EDUFBA, Salvador, Bahia, 2008.

COUTINHO, P; O. PONTES, T. P. **Introdução. In: Honenagem a Bernard Lahire. Cadernos do Sociólogo.** Quarto Caderno. Rio de Janeiro, IESP, UERJ, 2013.

COSTA, A.F.; LOPES, J. T. (coord.) **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processo, promoção de boas práticas.** Centro de Investigação e estudos de sociologia, Ed. CIES, Lisboa, 2014a.

_____. LOPES, J.M.T.; CAETANO, A.; **Percursos de Estudantes no Ensino Superior: factores e processos de sucesso e insucesso.** Instituto Universitário – ISCTE. Ed. Mundo Sociais, p. 231, Lisboa, Portugal, 2014b.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidência.** *Praxis Educativa*, v.10, n. 2, p. 329-342., jul./dez. 2015.

_____. **História e atualidade das ciências humanas e sociais**. Cadernos de História da Educação, v. 15, n. 12, p. 599-613., 2016.

COSTA, E.B.O; RAUBER, P. **História da Educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil**, Revista Jurídica UNIGRAN, Dourados (MS), v. 11, nº2, 241-253 p., 2009.

COSTA, T.L. **Desigualdades educativas no acesso ao ensino superior: um estudo de caso sobre a democratização entre os campi da UNIFESP** – Dissertação de Mestrado (Departamento Estudos Culturais), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), 2015.

CUNHA, L.A. **O ensino superior no octênio FHC**, Revista Educação e Sociedade - UNICAMP, Campinas (SP), v. 24, nº8 37-61 p., abr/2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **A expansão do ensino superior: causas e consequências**. Debate & Crítica, n. 5, pp. 27-58, 1975.

_____. **Universidade Crítica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

_____. **Universidade Reformada** – o golpe de 64 e a modernização do ensino superior. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A organização do campo educacional: as conferências da educação**. Educação & Sociedade, ano III, n. 9, pp. 3 – 48, 1981.

CUNHA, M.A.A. **Sociologia da educação**, Belo Horizonte (MG), Ed. UFMG, 2010.

CURY, C.R.J. **Educação e Crise: perspectivas para o Brasil**, Revista Educação e Sociedade, Campinas (SP), v. 31, nº113, 108-198 p., out/dez 2010.

DALLABRIDA, N. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**, Revista Educação, Porto Alegre, RS, v. 32, nº 02, p. 185-191, 2009.

DAMASCENO, M.A; COSTA, T.S; NEGREIROS, F. **Concepções de fracasso escolar: um estudo de caso com professores das cinco regiões brasileiras**, Revista de Psicologia, Fortaleza, v.7, nº2, p. 8-21, jul/2016.

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 União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>.

Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o **Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 09 de junho de 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5800.htm>.
Acesso em: 12 ago. 2011. _____ .

DOURADO, L.F.; CATANI, A.M. **Universidade pública: políticas e identidade institucional**, Campinas, Ed. Autores Reunidos, Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, p. 295-299, 2000.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**, Revista EDUCAR, Curitiba, PR, nº24, Editora UFPR p. 213-225, 2004.

DUBAR, C. **La crise des identités : L'interprétation d'une mutation**, 4º ed., Paris, Ed. PUF, 2010.

_____. **La socialization, constitution des identités sociales et professionnelles**. 4º ed. , Paris, Ed. Armand Colin, 2010.

DUBET, F. **Le déclin de l'institution**, Ed. Du Seuil, Paris. 2002.

_____. **Pour sortir de l'idée de crise in Revue éducation et Société**, nº 11 – Dossier éducation, Paris. 2003.

_____. DURU-BELLAT, Marie.; VÉRÉTOU, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. Dossiê Sociedade e Educação: dilemas contemporâneos. Sociologias, ano 14, n. 29, pp. 22-70, 2012.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**, Ed. Vozes, São Paulo, 2014.

_____. **A educação moral**, São Paulo, Ed. Vozes, 2012.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção Tópicos).

_____. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

DURHAN, E.R. **O ensino superior no Brasil: público e privado** – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo – NUPES – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo (SP), 2003.

_____. **A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso**, Revista Sociologia USP, São Paulo, 11(2): 231-254 p. – Dossiê FHC Primeiro Governo, fev/2000.

_____. **A política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada**, São Paulo (SP), CEPRAP, Revista Novos Estudos 88, 153-179 p., 2010.

_____. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: <<http://goo.gl/CJOMvi>>.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**, Rio de Janeiro, Ed. Zahar 1994.

FALEIROS, V.P. (org.) **A era FHC e o Governo Lula: transição? – uma análise dos avanços e retrocessos das políticas públicas nos oito anos do governo FHC e o diagnóstico da herança deixada para o governo Lula**, Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC, Brasília (DF), 486 p. abr/2004.

FAHEL, M.; RAMBLA, X.; LAZZAROTTI, B. ; BRONZO, C. **Desigualdades educacionais e pobreza**, Belho Horizonte (MG), Ed. PUC Minas, Pontifícia Universidade católica de Minas Gerais – PUC/MG, 2012.

FÁVERO, M.L.A. **Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal in revista Brasileira de História da Educação (EBHE)**, Rio de Janeiro (RJ), v. 8, nº2 [17] , 163-180 p., 2008.

_____. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**, Revista Educar, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba (PR), Ed. UFPR, n. 28, 17-36 p., 2006.

_____. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Matos. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

FERREIRA, F., FERNANDES, P. **Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para sua prevenção – o olhar dos estudantes**, Revista Educação, Sociedade e Cultura, nº45, Universidade do Porto, Portugal, 177-197 p., 2015.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1979.

_____. **Política e Educação**, Coleção Nossa Época, v. 23, São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários às práticas educativas**, Ed. Paz e Terra, São Paulo, 2002.

FIGUEIREDO, A. **A obra de Carlos Hasenbalg**, Revista Sociedade e Estado, v. 30, nº01, abr/2015.

FIGUEIREDO, E.A.; SILVA, C.R.F; REGO, H.O. **Desigualdade de oportunidades no Brasil: efeitos diretos e indiretos in Revista de Economia Aplicada**, João Pessoa (PB), Universidade Federal da Paraíba, v.16, nº2, 237-254 p., 2012.

FIGUEIREDO, I.M.Z. **Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil**, Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, nº 109, p. 1123-1138, dez/2009.

FORGIARINI, S.A.B; SILVA, J.C, **Fracasso escolar no contexto da escola pública: entre mitos e realidades**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>

FORQUIN, J-C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação.** Porto Alegre, (6): 49-28, 1992.

_____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRANCO, A.P. (2008) **Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições in Jornal de Políticas Educacionais,** São Paulo (SP), nº 04, 53-63 p., jun/dez 2008.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO – Pesquisa FPA – **Percepções e Valores Políticos nas Periferias de São Paulo, SP.,** 2017.

FURTADO, C. **Subdesenvolvimento e estagnação na América Latina,** Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1966.

_____. **Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural,** Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2000.

GARCIA, A.V. & HILLESHEIM, J. **Pobreza e desigualdades educacionais:** uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e Planos Plurianuais Federais. Revista Educação em Revista, Curitiba, Edição Especial, n.2, p. 131-147, 2017.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

_____. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil,** Brasília, Ed. LiberLivros, 2007.

FERREIRA, M.; CARDOSO, AP.; ABRANTES. J.L. Fatores preditores do sucesso escolar no ensino secundário, in **Sucesso Escolar – da compreensão do fenômeno às estratégias para o alcançar,** Ed. Mundos Sociais, Lisboa, 2013.

GÓES, C.; DUQUE. D. **Como as universidades públicas no Brasil perpetuam a desigualdade de renda: fatos, dados e soluções,** Instituto Mercado Popular (IMP) – São Paulo (SP) - Notas de Políticas Públicas, nº01, 2016

GOBBI, R.V. **Sucesso e fracasso escolar nas famílias populares: um estudo de caso,** Dissertação (Mestrado em Educação), Juiz de Fora (MG), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

GONÇALVES, C. R. **A presença das mães na escolarização dos filhos com sucesso escolar em universidade pública.** Universidade Federal de São João Del-Rey, Minas Gerais, 2015.

GOMES, L.O.; NOGUEIRA, M.A. **A excelência escolar em uma escola pública de ensino médio**, Revista Educação em Foco, ano 20, nº 30, jan/2017.

GROPPO, L.A. **Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional**, Avaliação, v. 16, n1. P. 37-55, 2011.

_____. **Juventudes universitárias: participação política e processos educativos em uma Universidade do interior de Minas Gerais**, Revista educativa, Goiânia (GO), v. 19. Nº1, p. 838-859, set/2016.

HAECHT, A.V.; Sociologia da Educação: a escola posta à prova, Ed. Artmed, Porto Alegre, Tradução: Sandra Dias Loguercio, 2008.

HANLIM, C.L. **Boudon: agência, estrutura e individualismo metodológico**, Revista Lua Nova, n.48, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/SO102.64451999000300004>

HASENBALG, C.A, **Os Números da Cor**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1996.

_____; SILVA, N.V.; LIMA, M. **Cor e Estratificação social**, Rio de Janeiro, RJ, Ed. Contracapa, 1999.

_____. SILVA, N. V., **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

_____. SILVA, N. V., **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, Ed. IUPERJ, 1992.

HAECHT, Anne Van. **Sociologia da Educação: A escola posta à prova**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HERINGER, R. **Democratização da Educação Superior no Brasil: Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados**. Cadernos do GEA, v. 7, pp. 2-4, 2016.

_____. (org). **Democratização da educação superior: dinâmicas, dilemas e aprendizado**, Cadernos GEA. N 7, 2015

_____. HONORATO, G. S. **Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. In: ENSINO SUPERIOR: EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

HONORATO, G. **Estratégias coletivas em torno da formação universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Rio de Janeiro: PPGSA/IFCS/UFRJ, 2005.

_____. G. **Investigando “permanência” no ensino superior**: um estudo sobre cotistas do curso de Pedagogia (da UFRJ) . In: HONORATO, G & HERINGER, R. **ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

_____. HERINGER, R. **Introdução: acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ**. In: HONORATO, G & HERINGER, R. **ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

_____. **A permanência de estudantes de origem popular no ensino superior: o caso dos beneficiários do PROUNI** – Revista de Humanidades, tecnologia e Cultura, n. 01, v. 01, 2011.

_____. HERINGER, R. **Acesso e Sucesso no Ensino Superior: uma Sociologia dos estudantes**, Ed. Sete Letras, Rio de Janeiro, FAPERJ, 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2014** – Disponível em <goo.gl/OBEHsd>

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – **A janela para olhar o país – PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio – Síntese de indicadores**, Brasília (DF), 2014.

_____. IBGE/PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: **Síntese de Indicadores - ano de 2014, Coordenação de Trabalho e Rendimento**, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

IPEA Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada – IPEA – **Retrato das desigualdades de gênero e raça – 1995 a 2015**, Brasília, DF, 2016.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça** – [et al]. 4ª edição, IPEA, Brasília (DF), 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP – **Censo Escolar – Sinopse Estatística da Educação Básica, 2003**, Brasília (DF), 2004.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP – **Sinopses Estatísticas da Educação Superior: 1991 – 2012**, Brasília (DF), 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatistica>

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, **Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas**, Brasília (DF), 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas – 2016**, Brasília – DF, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas – 2015**, Brasília – DF, 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, **Censo Escolar da Educação Básica de 2014 – Notas Estatísticas**, Brasília – DF, fev/2013.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>.

_____. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000**. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. **Educação para Todos: avaliação da década. 2000**. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2000a.

_____. EFA 2000: **Educação para todos; avaliação do ano 2000, informe nacional Brasil**. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2000b.

_____. Nota Técnica: **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, s.d. 2017.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2011**. Brasília: Inep; MEC, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/tYbnLd>>.

_____. Sinopse estatística e microdados do censo da educação superior 2010. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/VrOc7K>>.

JOURDE, P. (org.); **Université la grande illusion**, Paris, Ed. L’Esprit de Péninsules, 266p., 2007.

KOLINSKI, M.C; ALVES, F. **Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca**, Revista Educação e Sociologia, Campinas (SP), v. 33, nº 120, p. 805-831, set/2012.

LALANDA, P. **Sobre a pesquisa qualitativa na pesquisa sociológica**, Revista Análise Social, v. XXXII (148), Lisboa, Portugal, 871-883 p., 1998.

LAGE, M. **Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EAD**. In Revista Educação e Temática Digital, v. 12, p. 198-226, Março/2011.

LAHIRE, B. **O homem plural: as molas da ação**. Ed. Instituto Piaget, Lisboa, 2001a.

_____. **Campo, fuera de campo e contracampo**. Em: Colección Pedagógica Universitaria 37-38, enero-junio/julio-diciembre. 2002a.

_____. **Reprodução ou prolongamentos críticos.** Em: Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78., p. 37-55., 2002b.

_____. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, p. 19-46., 2004a.

_____. **Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual.** Revista Sociologia, Problemas e Práticas, n. 49, p. 11-42, 2005a.

_____. **Diferenças ou desigualdades:** que condições sóciohistóricas para a produção de capital cultural? Sociólogo, n. 18 (II série)., p. 79-85, 2008.

_____. **A transmissão familiar da ordem desigual das coisas.** Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI,p 13-22, 2011.

_____. **Do homem plural ao mundo plural.** Entrevista concedida a Sofia Amândio. Análise Social, 202, v. XLVII., p: 195-208, 2012a.

_____. **De la teoría del habitus a una sociologia psicológica.** Em: Revista de Investigación Educativa, núm. 14, enero-junio, p. 75-105, 2012b.

_____. **Discurso proferido durante a cerimônia oficial de entrega da médaille d'argent do CNRS.** Em: Cadernos do Sociófilo (IESPUERJ), Quarto Caderno, 2014 (2014a). Pp. 267-273.

_____. **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?** Em: Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014 (2014b). Pp. 45-61.

_____. **Culture écrite et inégalités scolaires.** Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire. Lyon, Press Universitaires de Lyon, 1993.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **L'Esprit Sociologique,** Paris, La Découverte, 2005b.

_____. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____. **Monde Pluriel – Penser la unité des Sciences Socieales.** Paris: Éditions Du Seuil, 2012.

_____. **L'Esprit Sociologique,** Paris, La Découverte, 2005c.

_____. **Portraits sociologiques,** Paris : Nathan, 2002c.

_____. **Reprodução ou prolongamentos críticos?** Educação & Revista, nº78. p.37-56, abril de 2002d.

- _____. **O homem plural** – Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002e.
- _____. **Dans lês plis singuliers du social**. Paris: La découverte, 2013.
- _____. **Patrimônios Individuais de Disposições**. Para uma sociologia da escala individual. Revista Sociologia, Problemas e Práticas, nº 49, p. 11-42, Lisboa, Portugal, 2005c.
- _____. **A fabricação social do indivíduo**: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, nº especial, p. 1393-1404, dez/2015.
- _____. **La raison de plus faibles. Papport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires**. Revue Française de Pedagogie, v. 108, nº 1, Paris, 1994.
- _____. **Tableau de Familles. Heurs el malheurs scolaires en milieux populaire**, Paris : Hautes Études, Ed. Gallimard, 1995.
- _____. **Le homme pluriel, les ressorts de l'action**, Paris, Ed. Nathan (Essais & recherches), Sciences Sociales, 1988.
- _____. **Crenças coletivas e Desigualdades culturais**. Revista Educação e Sociedade, Unicamp, SP, v. 24, n. 84, Setembro, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- _____. **Em Defesa de la sociologia: contra el mito de que los sociólogos son unos charlatanes, justifican a los delincuentes y distorsionam la realidad**, Ed. Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2016.
- _____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradutores: Ramon Américo Vasques e Sônia Goldefer, São Paulo, Ed. Ática, 1997.
- _____. **Trajetória acadêmica e pensamento sociológico**. Entrevista concedida pelo autor à Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, nº 2, 15-321p, 2004b.
- _____. **A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização**, São Paulo, Ed. Educ, v41, nº especial, 393-1441p. ; 2005d.
- _____. **Culture écrite et inégalités scolaires**. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire. Lyon, Press Universitaires de Lyon, 1993.
- _____. **La culture des individus. Dissonances culturelles et disnction de soi**, Paris, Ed . Découvert, 2004c.
- _____. **la Raison Scolaire. Ecole et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir**, Presses Universitaires de Rennes, Ed. Paideia (ESS), 2007.

LAZAR, J. **La médiatisation des questions sensibles**, Ed. PUF, Paris, 1998.

LIMA, P. G. **Políticas de Educação Superior no Brasil na Primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras**. Revista Avaliação, v. 18, n. 01, São Paulo, março, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, A. R. (org.) **Educação Superior no século XXI e a Reforma Universitária Brasileira**. Revista Ensaio: avaliação das Políticas públicas de Educação, RJ, v. 13, n. 47, abr/jun 2005. (p. 127-148)

MACHADO, F. L. **Classes Sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações**, Revista crítica de Ciências Sociais, nº 66, São Paulo, 2003.

MANCEBO, D.; VALE, A.A.; MARTINS, T.B, **Políticas públicas de expansão da educação superior no brasil 1995-2010**, Revista Brasileira de Educação, São Paulo, SP, 2015.

MARQUES, W. **Estado, sociedade e educação superior no Brasil Império: o passado presente**, Campinas (SP), Ed. Avaliação, v. 18, nº3, 547-566 p., 2013.

MARTINS, C.B.; **Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro**. In Revista Sociologias – Dossiê, Porto Alegre, ano 14, nº 29, p. 100-127, jan/abr. 2012.

_____. **Passado e Presente da sociologia norte-americana**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.; 29, nº 87, São Paulo, fev/2015.

_____. **Le nouvel enseignement supérieur privé au Brésil (1964-1983): rencontre d'une demande sociale et d'une opportunité politique**. Tese (Doutorado), Universidade de Paris V, Paris, 1986.

_____. **Ensino pago: um retrato sem retoques**. São Paulo : Cortez Editora, 1988.

_____. **O papel da Capes na formação do sistema nacional de pós-graduação**. Brasília: Capes/MEC; Fundação Getúlio Vargas, 2002.

_____. **A pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro**. In: MORHY, L. (Org.) Universidade em questão. Brasília: Editora UnB, 2003.

_____. **Uma reforma necessária**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, número especial, p. 1001-1020, 2006.

_____. VIEIRA, M. M. **Educação superior e os desafios no novo século: contextos e diálogos Brasil-Portugal**. Brasília: Editora da UnB, 2014.

_____. **Notas sobre a teoria da prática em Bourdieu**. Cadernos Cebrap, São Paulo, n.62, 2002.

MARTINS, H.H.T.S.; **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Ins Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, .30, nº 2, p. 289-300, mai/ago. 2004.

MATTAR, F. N. Pesquisa de marketing: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996

MENDOÇA, A.W.P.C. **A universidade no Brasil**, Revista Brasileira de Educação – Pontifícia Universidade Católica RJ in Revista de Educação - PUCRJ, Rio de Janeiro (RJ), nº 14, mai/2000.

MESQUITA, S.S.A. LELIS I.A.D.M. **Cenários do Ensino Médio no Brasil** – Revista Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, nº 89, p. 821-842, dez/2015.

MIRANDA, MG. **Educação e Desigualdade**, Campinas, SP, Ed. Mercado das Letras, 2016. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf.-18-05-17-0-48-50.pdf>

MOEHLECKE, S. **As Políticas de Diversidade na Educação no Governo Lula**, Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, Ed. UFRJ, Rio de Janeiro, maio/agos, 2009.

MONT'ALVÃO, A. **Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior**, Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 30, nº88, jun/2015.

_____. **Estratificação educacional no Brasil do século XXI** – Departamento Educação – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Belo Horizonte in Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 54, nº 02, p. 389-430, 2011.

MONTEIRO, S. (org.) **Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória acadêmica**. Revista Análise Psicológica Portugal, 2009.

MOREIRA, B.C. de M. **O Plano Nacional de Educação 2011-2020: uma análise das metas para a Educação Superior no Brasil**, UFSC, Florianópolis, 2011.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NASCIMENTO, P.A.M.; VERHINE, R.E. **Considerações sobre o investimento público em educação superior no Brasil**, Revista RADAR Tecnologia, Produção e Comércio Exterior, São Paulo (SP), v.49, fev/2017.

NAIRDÓF, J. (org.) **A história da Universidade: o despertar do conhecimento**, Argentina, Ed. UNT, 2008.

NERI, M. C. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Fundação Getúlio Vargas/IBRE – Rio de Janeiro (RJ), 2009.

_____. **Motivos da Evasão Escolar** – FGV – Centro de Políticas Sociais, Rio de Janeiro (RJ), 2009. Disponível em: www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/

NEVES, C.E.B; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. **A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil**. In Revista Brasileira de Sociologia, v. 6, nº 12, jan/abr 2018.

_____. **Enseñanza Superior en Brasil y las políticas de inclusión social**. Páginas de Educación, v. 7, pp. 299-320, 2014.

_____. MARTINS, Carlos B. Ensino superior no brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom; ZEN, Eduardo Luiz; WELLER, Wivian; SHUGUANG, Jiu; KAIYUAN, Guo (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. 1. ed. Brasília: IPEA; Pequim: Social Science Academic Press/ SSAP, v. 1. pp. 95-124, 2016.

_____. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M.A.; ZAGO, N. (org.). **Família & Escola: Novas Perspectivas de Análise?** 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 1. pp. 278-311, 2013.

_____; ANHAIA, Bruna C. **Políticas de Inclusão Social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul.** In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. (org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras. pp. 371-401, 2014.

_____. **Estrutura do ensino superior no Brasil**. In: SOARES, M. S. A. (Org.). A educação superior no Brasil. Brasília: Capes, 2002.

NIEROTKA, R.L.; TREVISOL, J.V. **Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência**, Revista KATAL, Florianópolis (SC), v. 19, nº1, p. 22-32, jan/2016.

NOGUEIRA, M. A. **Tendências atuais da sociologia da educação**. Leituras & Imagens, Florianópolis, UDESC/FAED, p. 23-43, 1995.

_____. **A sociologia da educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução**, Revista Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 46, 1990.

_____. **Classes Médias e Escolas: Novas Perspectivas de Análise**. In Revista Currículo sem Fronteiras, v. 10, nº1, p. 213-231, jan/jun 2010.

_____. **Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais – notas em vista de construção do objeto de pesquisa**. Revista Teoria e Educação, n. 03, 1991 (p.89-112)

_____. **Trajetórias escolares e estratégias familiares de estudantes universitários provenientes de classes médias, projeto de pesquisa**, FAE-UFMG/CNPq, 1993.

_____. **Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção**, Revista Educação & Realidade, v. 20, nº 01, jan/1995.

_____. **Favorecimento Econômico e Excelência Escolar: um mito em questão**, Revista Brasileira de Educação, n.26, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

_____. ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org) **Família e escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis (RJ), Ed. Vozes, 2000.

_____. (org.); CATANI, A. **Bourdieu – Escritos de Educação**, Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014.

_____; RIBEIRO, Cl.M.N. **Bourdieu & a Educação**, Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2006.

_____; ABREU, R.C; **Escola pública e famílias populares: uma relação dissonante**. Educação em Revista, nº 39, p. 41-60, 2004.

NOGUEIRA, Cl.M.M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**, Tese de Doutorado (Faculdade de Educação), Belo Horizonte (MG), Universidade Federal de Gerais – UFMG, 2004.

_____. **A Sociologia de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, abril, 2002.

_____. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação**, 36ª Reunião Nacional da ANPED – Goiânia (GO), 2013.

_____. **Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores**. Estudos de Sociologia (Recife), v. 18, 2012.

_____. FORTES, M.F.A, **A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea**, Revista PAIDEIA, na. III, nº 02, 2004.

NERI, M.C. (org.) **A nova classe média**, Fundação Getúlio Vargas, Ed. IBRE/CPS, Rio de Janeiro, 2008.

_____. (org.) **Motivos da evasão escolar**. Centro de Políticas Sociais/IBRE/FGV, São Paulo (SP), 2009.

_____. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos Sem-Escola**, Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Economia. Centro de Políticas Sociais. Rio de Janeiro (RJ), 2009.

_____. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**, (Tese de Doutorado) Deptº Ciências Sociais – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2004. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-69WRGU

OCDE – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013), Education at a Glance - OECD Indicators. [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).

OLIVEIRA, D. A. **As políticas Educacionais do Governo Lula: rupturas e permanências**, Revista RBPAE, São Paulo, v. 25, nº2, 197-209 p., mai/ago 2009.

OLIVEIRA, G.C. SANTOS, R. **O capital Cultural na Educação: uma análise sobre o desempenho escolar** – Cadernos de Educação: Ensino Sociedade, v. 2, nº1 Bebedouro, São Paulo, 2017.

ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu**, Ed. Ática, São Paulo, 1983.

PAIXAO, L.P.; ZAGO, N. (org.) **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**, Petrópolis: Vozes. 2007.

PATTO, M.H.S. **Fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso**, Cadernos de Psicologia – USP, São Paulo (65): 72-77, mai/1988.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo - SP, Ed. Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, A.C; RIBEIRO, S.J. **A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso**, Revista Programa Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Ceara – UECE, Fortaleza, v.2, nº05, p. 95-110 mai/2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/1025053/edufor.v2i5.1959>

PEREIRA, A.S.A. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares**, Dissertação (Mestrado em Educação), Belo Horizonte (MG), Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte – PUC/BH, 2005.

PEREIRA, E.A.T, **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisa em história da educação brasileira**, Revista Linhas, Florianópolis, v. 16, n32, p. 337-356, 2015.

PEREIRA, L.C.B. **A teoria econômica e os países subdesenvolvidos**, Revista de Administração de Empresas, v.7, nº 24, São Paulo, jul/1967.

PEREIRA, O.A.V. **Desigualdades de oportunidades educacionais: perspectivas teóricas contemporâneas**, Revista Educação em Debate, Juiz de Fora (MG), v. 06, nº01, 2016.

PERRENOUD, Ph. Pedagogia Diferenciada. **Das intenções à Ação**, Porto Alegre (RS), Ed. ARTMED, 1999.

_____. **L'université peut-elle vraiment former les enseignants?** Paris, Ed. De Boeck, 2009

PICANÇO, F.; MORAIS, J.; **Estudos sobre estratificação social**: síntese dos principais argumentos e desdobramentos. In Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, nº 135, p. 391-406, ab/jun. 2016.

PINTO, J.M.R. **O acesso à educação superior no Brasil**. Educação e Sociedade, v.25, n.88, p.727-756, 2004.

PIOTTO, D.C. **As Exceções e suas Regras: estudantes de camadas populares em uma universidade pública**, Instituto de Psicologia, Dissertação de Doutorado Psicologia - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), 2007.

_____. (org.) **Camadas Populares e Universidades Públicas: trajetórias e experiências escolares**, São Carlos (SP), Ed. Pedro & João Editores, 2014.

_____; ALVES, R.O. **O ingresso de estudantes de camadas populares em uma universidade pública: desviando do acaso quase por acaso**, Revista Educação PUV-Campi, Campinas (SP), 21 (2):139-147, mai/2016.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNA – **Observatório do plano Nacional de Educação – Três anos de Plano Nacional de Educação**, Brasília (DF), 2017.

PORTES, E.A. **Trajетórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares** BH. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

_____. **Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. CARNEIRO, L.C.B, **O trabalho pedagógico e psicológico com universitários da UFMG: a busca da construção do sujeito**, Piracicaba, Comunicações, ano 4, n. 02, p.31-43, 1997.

PRATES, A. A. P. **Os sistemas de ensino superior na sociedade contemporânea: diversificação, democratização e gestão organizacional – o caso brasileiro**. Tese de doutorado, Belo Horizonte, UFMG, 2005.

_____. **Universidades vs. terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro**. Sociologias, UFMG, 9: 102-123, 2007.

QUEIROZ, L. D. **Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: para se pensar na inclusão escolar.** 2004, Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf.

REZENDE, R. H. **Políticas Educacionais para o Ensino Superior na Era Lula.** Revista Educação e Linguagem: novos olhares, novas possibilidades de ensino, Universidade Estadual de Goiás, GO, 2014.

RIBEIRO, J. A. R. Momentos Históricos da Escolarização. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, p.53-69, 2009.

RIBEIRO, R.A. **A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil-USA,** Revista Perspectivas, São Paulo (SP), nº30, 151-175 p., 2006.

RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, M. (org.) **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** São Paulo: Editora Unesp, p. 79-108, 2015.

RIBEIRO, C.A.C. **Desigualdades de oportunidades e resultados educacionais no Brasil,** Coleção Trabalho e Desigualdade, Belo Horizonte (MG), Ed. Argumentum, 2009.

_____. **Dois estudos de mobilidade social no Brasil,** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 15, nº 44, São Paulo, out/2000.

_____. **Mobilidade e estrutura de classes no Brasil contemporâneo,** Revista Sociologias - UFRGS, Porto Alegre (RS), Ed. UFRGS, ano 16, nº57, 178-217 p., 2014.

_____. **Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil,** Bauru, São Paulo, Ed. Edusc, 2007.

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

_____. **As Américas e a civilização: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos.** São Paulo: Cia das Letras, 2007.

_____. **O processo civilizatório: etapas da evolução sócio-cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975a.

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação brasileira: A organização escolar,** 12ª ed., São Paulo, Ed. Cortez: Autores Associados, 1992.

_____; BRITO, D.C. **A modernização na era das incertezas: crises e desafios da teoria social.** revista Ambiente e Sociedade, v.5, nº06, n.1, Campinas (SP), 2003.

RODRIGUES, M.G.S, NETO, J.G.S, PASSEGGI, L. (orgs.) **Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações,** Ed. Cortez, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, R.O. **A sociologia de Bernard Lahire e suas críticas à sociologia de Pierre Bourdieu**, Revista Sinais, n. 22/1, Vitória, Brasil, 2018

RIEDNER, D.D.T.; PEREIRA, J.H.V. **A heterogeneidade das elites brasileiras e as estratégias distintas na obtenção do sucesso escolar** Revista Contexto & Educação, Ijuí (RS), Ed. UNIJUI, ano 27, n. 87, jan/2012.

SALATA, A.R. **Desigualdades, estratificação e justiça social**, Revista CIVITAS, Porto Alegre (RS), v. 16, nº2, 179-188, abr/jun 2016.

_____. **Estudar x Trabalhar: as influências do local de moradia sobre as escolhas dos jovens no município do Rio de Janeiro** (Dissertação Mestrado) Departamento de Pós-Graduação em Sociologia, Rio de Janeiro, UFRJ, 2010.

_____. **Ensino Superior no Brasil das últimas Décadas: Redução das Desigualdades de acesso**, Porto Alegre, v. 30, nº 2, p. 219-253, 2018a.

_____. **Distribuição de renda no Brasil entre 2002 e 2013**. Redução das desigualdades entre classes? Latin American Research Review, 53(1), p. 76-95, 2018b.

_____. **Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil**. Ver. INTERSEÇÕES, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 99-128, 2019.

SAMPAIO, G.T.C.; OLIVEIRA, R.P. **Dimensões da desigualdade educacional no Brasil**, Revista RBPAE, São Paulo, n. 31, 511-530 p., set/dez 2015.

SANTOS, T.C. Tese de Mestrado - **A chegada ao Ensino Superior: o caso dos bolsistas do PROUNI da PUC-Rio**, Rio de Janeiro, UFRJ, 2011.

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

_____. **Uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde** – Universidade Federal da Bahia – ano 2017.

_____. **Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia** – UFRB, in Revista Contemporânea de Educação, v.12, n.º 23, 31-50p., 2017

SANTOS, B. **Da ideia de universidade à universidade de ideias**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 27/18, pp. 11-62, 1989.

SAMPAIO, H. **O Setor Privado de Ensino Superior no Brasil: continuidades e transformações**, Revista Ensino Superior – Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas (SP), 2011

_____. **O ensino superior no Brasil** - o setor privado. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

_____. Privatização do ensino superior no Brasil: Velhas e novas questões. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: EditoraUnicamp. pp. 139-192, 2014.

SAMPAIO, G.T.C. & OLIVEIRA, P.P. **Dimensões da desigualdade educacional no Brasil**, RBPAE, v. 31, n.3, p. 511-530, 2015.

SAUTU, R; BONIOLO, P.; DALLEP.; ELBERT, R. **Manual de metodologia: Construcción del marco teórico, formulacion de los objetivos y elección de la metodologia**, CLACSO, Buenos Aires. Ed. Prometeo Libros, 2010.

SAVIANI, D. **O legado educacional do Regime Militar**, Cadernos CEDES, Campinas, v. 28, nº 76, p. 291-312, dez/2008

SELL, C.E., PAULA JR, J. **A teoria sociológica e o debate micro-macro hoje**, Revista Política e Sociedade, Florianópolis, v. 15, nº 34, dez/2016, 07-17p.

SEVERINO, A.J. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**, Revista Educar, Curitiba (PR), Ed. UFPR, nº 31, 78-89p., 2008

SETTON, M.G.J. **A teoria do habitus em Bourdieu – uma leitura contemporânea**. Revista Faculdade de Educação USP – Universidade de São Paulo, nº20, ago/2002

_____. Mérito, Desigualdades e Diferenças: cenários de (in)justiça escolar Brasil e Portugal, São Paulo, Ed. Annablume, 2017. In Revista Linhas, Florianópolis, v. 19, nº 39, p. 315-321, jan/abr. 2018

SCHUELER, A.F.M; MAGALDI, A.M.B.M, **Educação Escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa**, Ed. Tempo [on line], v13 nº 26, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>.

SCHWARTZMAN, S.; DURHAN, E.R; GOLDEMBERG, J. **A educação em uma perspectiva de transformação**, São Paulo (SP), Universidade de São Paulo USP – in Revista USP: Projeto Educação na América Latina Diálogo Interamericano, jun/1993

_____; BRAGA, Ronald; MAIA, Nelly A. **Educação Superior Brasileira**. Brasília, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Série Estudos e Debates, 1979.

_____. Novos desafios do ensino superior no Século XXI: Uma Introdução. In: SCHWARTZMAN. S. (org.) **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora Unicamp, 2014.

SILVA, N, V. **Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil**. In: HASENBANG, C.A; SILVA, N.V. (org). Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida, Rio de Janeiro, RJ, Ed. IUPERJ/UCAM, 2003

_____. Morenidade: modos de usar. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. & LIMA, M. (orgs.), Cor e estratificação social. Rio de Janeiro, Contracapa, pp. 86-106, 1999a.

_____. Uma nota sobre raça social no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. b& LIMA, M. (orgs.), Cor e estratificação social. Rio de Janeiro, Contracapa, pp. 107-125, 1999b

SILVA, J. **Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a universidade**, Tese de Doutorado em Educação, Rio de Janeiro, PUC.

SILVA, M.C. **Desigualdade e exclusão social**: de breve revisitação a uma síntese protetórica, Revista Configurações em Sociologia 5/6, Exclusão, poderes e (sub)culturas, 2009.

_____. **O fracasso escolar: a quem atribuir?** Revista Paideia, FFCLRP-Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1994

SILVA, J.R; OLIVEIRA, J.F; MANCEBO, D. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**, Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº34, jan/abr 2007

SILVA, J.S.E. **“Por que uns e não outros?” Caminhada de estudantes da Maré para a universidade**. Tese de Doutorado (Departamento de Educação da PUC), Rio de Janeiro (RJ), Ed. Pontifícia Universidade Católica, Tese de Doutorado, 1999.

SILVA, T. T. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SHIRASU, M.R.; ARRAES, R.A. **Determinantes da evasão e repetência escolar**. Revista Economia Social e Demografia Econômica. Universidade Federal do Ceara (UFC), Fortaleza (CE), 2017

SOARES, A.L. **A relação entre os missionários jesuítas e indígenas no Brasil colonial**, Revista Ameríndia, v. 03, nº01, 2007

SOUZA, J. **Ralé brasileira quem é e como vive**, Universidade Federal de Minas Gerais, Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2009.

_____. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**, Rio de Janeiro, Ed. Leya, 2017

_____. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2010

_____. **A parte de baixo da sociedade brasileira**, Revista Interesse Nacional, Rio de Janeiro (RJ), v. 14, 33-41 p., 2011

_____. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**, Editora UFMG, Belo Horizonte, 2003

_____. **“A invisibilidade da luta de classes ou a cegueira do economicismo”**. In: Bartelt, D. (org). **A “nova classe média” no Brasil como Conceito e Projeto Político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2013.

_____. **Subcidadania brasileira – para entender o país além do jeitinho brasileiro**, Rio de Janeiro (RJ):LeYa, 288p., 2018.

SOUZA, C.O.; FILIPPO, D.; SANZ-CASADO, E.A., **Impacto do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras (REUNI) na atividade investigativa: crescimento, qualidade e internacionalização**, Revista Em Questão, v. 21, nº03. 2015, p. 336-367. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/v/a/18672>

SOBRINHO, J.D. **Educação Superior, Globalização e Democratização. Qual universidade?** Revista Brasileira de Educação, São Paulo (SP), n.28, jan/2005.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C., **Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. II – século XIX**, São Paulo (SP), Ed. Vozes, 2012.

_____. **História e memórias da educação no Brasil – Vol. III, século XX**, São Paulo (SP), Ed. Vozes, 2004.

TARÁBOLA, F. S. **Trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na Universidade de São Paulo: habitus de estudantes das camadas populares**. Tese de Doutorado Universidade de São Paulo, SP, 2010.

_____. **Quando o ornitorrinco vai a universidade. Trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP: escolarização e formação de habitus de estudantes universitários das camadas populares**, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TAKETI, N.M. (Tradução e apresentação) – **Entrevista com Bernard Lahire**, Revista Cronos, Natal (RN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRGR, v. 10, nº 2, 167-177 p., 2009 .

TAVARES JUNIOR, F. **Limites sociais das políticas de educação: equidade/mobilidade/estratificação social**, Revista Inter-Ação, Goiânia, GO, v. 36, nº02, p. 539-557, jul/2011.

_____. **Limites sociais da Educação no Brasil: estratificação, mobilidade social e ensino superior.** Tese de Doutorado em Sociologia, Rio de Janeiro, Ed. IUPERJ, 2007..

_____. FARIA, V.B. LIMA, M.A., Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas, **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v23, nº 52, p. 46-67, 2012

TEIXEIRA, Anísio. **Uma perspectiva da educação superior no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 50, pp. 21-82, 1968.

TEIXEIRA, A.N. **Análise Qualitativa com o Programa NVivo: fundamentos.** Porto Alegre, jan. 2015.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Universidades Públicas – desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo,** Brasília DF, Ed. Universidade de Brasília, 1999.

TREVISOL, J.V. ; NIEROTKA, R.L. **Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência,** Revista Katalysis [online], v. 19, nº 01, p. 22-32, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/1414-49802016.00100003>

UNESCO: **Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para próxima década 2011-2020.** Conselho Nacional de Educação (MEC), Brasília, 2012.

VELOSO, L.; ABRANTES, P.(org) **Sucesso escolar – da compreensão do fenômeno às estratégias para o alcançar,** Ed. Mundo Sociais, Lisboa, 2013. Disponível em: www.mundossociais.com/temps/livros/12_16_13_10_sucessoescolarffftindiceintro.pdf

VANDENBERGHE, F. **A sociologia na escala individual: Margaret Archer e Bernard Lahire.** Cadernos do Sociófilo. Tradução de Gabriel Peters. Quarto Caderno. Rio de Janeiro, IESP, UERJ, 2013.

VIANA, M.J.B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades,** Tese de Doutorado (Faculdade de Educação), Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998.

_____. **“As práticas socializadoras familiares como locus de contribuição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares”**, In: Revista Educação e Sociedade - UNICAMP, Campinas (SP), v. 26, n. 90, p.107-125, 2005.

_____. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade.** Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007.

VIEIRA, M.M.; NUNES, C.; **Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades.** In Revista Sociologia, Problemas e Práticas [Online], 2012.

VULBEAU, A. **Em terrain de connaissances**. In: Hommes et Femmes de terrain, Revue Informations sociales, n. 72, Université de Nanterre, Paris, 1998.

_____. **L'approche sensible des quartiers "sensibles" – une posture de proximité**, Revue Informations Sociales – Familles et quartiers sensibles, n. 141, juillet, 2007.

WACQUANT, L. **Esclarecer o habitus**. Revista Educação e Linguagem. N. 16, 2007. Pp. 63-71.

WALDOW, C. **As políticas educacionais do Governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec**: Reflexões Iniciais, Revista ANPED SUL, Florianópolis (SC), out/2014.

ZAGO, N. **Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas**, Revista Paidea – FFCLRP - USP, Ribeirão Preto (SP), 70-80 p., 2000.

_____. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, p.226-237, 2006.

_____. **Perspectivas profissionais e estratégias de escolarização: um estudo junto às famílias camponesas**. 14 Reunião Anual da ANPED, São Paulo, USP, 1991

_____. **Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar**, In: NOGUEIRA, M.A, ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (orgs) Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares, Petrópolis, Ed. Vozes, p.17-23, 2000.

ANEXOS

ANEXO FORMULÁRIO

Nome: _____ Idade: _____

Sexo: Masculino Feminino

Ano de conclusão do Ensino Médio: _____ Curso Universidade: _____

Cor: Amarelo Branco Índio Pardo Preto Outra: _____

Realiza alguma atividade remunerada: Sim Não Qual: _____

Ano de entrada no curso superior: _____

É bolsista de algum programa científico: Sim Não Qual: _____

É cotista: Sim Não Qual: _____

Recebe ajuda da família Sim Não Qual: _____

Renda familiar em salários mínimos:

até um SM

1 (954.00) a 2 (1.908.00)

3 (2.862.00) a 4 (3.816.00)

5 (4.770.00) a 6 (5.724.00)

7 (6.678.00) a 8 (7.639.00)

9 (8.586.00) a 10 (9.540.00)

+ 10 SM

Escolaridade dos pais:

	Analfabeto	Ensino Fund. incom	Ensino fund. compl	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	Ensino superior incompleto	Ensino superior completo
Pai							
Mãe							

Número de pessoas que residem no domicílio:

1

2

3

+ 4

Ocupação do Pai: _____

Ocupação da Mãe: _____

Você tem irmãos estudando?

Não 01 02 03 mais de 4

Enumere suas principais dificuldades no curso?

relacionamento com professores

relacionamento com colegas

acompanhamento das aulas

compreensão de textos

produção de textos

realização de atividades práticas

falta de tempo para estudar

custos com material escolar

carga horária por semestre

não tenho dificuldades

ANEXO ROTEIRO ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Me fale um pouco de sua família. Como foi sua infância? Quais as principais lembranças dessa época?

- I. Com quem você mora ? Me fale um pouco sobre isso?
- II. Qual é a sua situação familiar?
- III. Como é o seu bairro? Como você descreveria a sua casa?
- IV. Qual a ocupação (trabalho/profissão) dos seus pais?
- V. Qual a sua relação com os vizinhos/o seu entorno?

2. Como foi o seu ensino fundamental? Conte um pouco sobre as suas experiências escolares. Em quais disciplinas você se destacava? Você tinha alguma dificuldade?

- I. Como você descreve sua escola no fundamental?
- II. Quais as atividades escolares em que se envolvia?
- III. Como era sua rotina escolar?
- IV. Seus pais te acompanhavam nos estudos? Como faziam?

3. Como foi o seu ensino médio? Você gostava de estudar? Alguém influenciou você? Que lembranças tem desse momento?

- I. Como você define seu ensino médio?
- II. Tinha alguma estratégia para estudar? Me sobre ela?
- III. Você tirava boas notas? Em quais disciplinas?
- IV. Como era seu relacionamento com os colegas de escola?
- V. Como era seu relacionamento com os professores? Do que mais/menos gostava?
- VI. O que te levou a escolher o curso? Quais os motivos?

4. Como você se preparou para entrar na universidade? Como se deu essa passagem? Qual foi a sua motivação para a escolha do curso?

- I. Como você estudava / se preparou nessa fase?
- II. Em quais disciplinas tinha dificuldade?
- III. Em quais disciplinas você se destacava?
- IV. Nessa fase como seu deu sua preparação para os exames na universidade?
- V. Quem te ajudou? Você tem algum financiamento ou outro tipo de ajuda financeira? De quem?

5. Como você se sente na universidade? O que mudou na sua vida? A percepção das pessoas mudou em relação a você?

- I. Como foi sua transição para a universidade?
- II. Você tem alguma bolsa ou remuneração na universidade?
- III. Como você conseguiu a bolsa/estágio?
- IV. Em quais atividades escolares está envolvido? Me fale sobre isso?

- V. Como você se relaciona com os professores? E com os colegas?
- VI. Quais são as suas maiores dificuldades na universidade?

6. Você trouxe algum hábito de estudo desenvolvido no ensino médio/escola para a universidade? Como você enxerga a influência do ensino médio na sua vida universitária?

- I. Seus pais acompanham seus estudos? Como?
- II. Seus pais te ajudavam a estudar? De que forma?
- III. Fale do seu relacionamento com seus professores? Quais foram as contribuições?
- IV. Como você se prepara para as provas/trabalhos?
- V. Me conte um pouco da sua rotina escolar?

7. Fale da sua relação com os professores e com seus colegas de curso. Há integração? Tem críticas à pedagogia adotada pelos professores?

- I. Como você descreve seus colegas de curso?
- II. Há conflitos? Disputas?
- III. Como você lida com as diferenças/dificuldades?

8. Como você se sente no curso? Foi bem acolhido? Há algum tipo de desconforto?

- I. Você é participativo? Tem boas relações com os outros estudantes, me fale sobre elas?
- II. Quais são as suas dificuldades? Como você faz para superar?
- III. O que costuma fazer quando não está estudando?
- IV. Sua família te ajuda? Como?

9. Você se considera um estudante bem-sucedido? Explique.

- I. Qual a participação dos seus pais no seu sucesso?
- II. E os professores?
- III. Quem mais te influenciou? Por quê/como?
- IV. Quais são seus pontos fortes? E os pontos fracos?

10. Em sua opinião, o que é um estudante de sucesso escolar? Me fale um pouco mais sobre você? Seus sonhos e projeções para o futuro?

**ANEXO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PERMANÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR: ALUNOS UNIVERSITÁRIOS**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Permanência No Ensino Superior”, coordenada pelo pesquisador Prof. Dr. André Ricardo Salata, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUCRS, que tem por objetivo abordar as questões relacionadas ao êxito escolar na universidade. Para tanto é necessário que você responda às questões. A participação nesse estudo é voluntária, e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). O maior desconforto para você será o tempo que deverá dispor para responder ao instrumento. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico.

Eu, (participante ou responsável) fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participação se assim eu o desejar. Quaisquer dúvida relativas a esta pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável Jorge Morgan de Aguiar Neto, fone (51) 999572324, ou pela entidade responsável, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, localizado no Hospital São Lucas da PUCRS, na Av. Ipiranga 6690, Prédio 60, Sala 314, Porto Alegre /RS, Brasil, CEP: 90610-900, Fone/Fax: (51) 3320.3345. Email: cep@pucrs.br. Horário de atendimento: De segunda a sexta-feira das 8h às12h horas e das 13h30min às 17h.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura: _____



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br