

PUCRS

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

CAROLINA CORRÊA PACHECO

**OS CAMINHOS DA SUPERAÇÃO: O SUCESSO DE JOVENS DE CLASSES POPULARES NO
ENSINO SUPERIOR**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

**OS CAMINHOS DA SUPERAÇÃO: O SUCESSO DE JOVENS DE CLASSES
POPULARES NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Salata

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

P116c Pacheco, Carolina Correa

Os caminhos da superação : o sucesso de jovens de classes populares no ensino superior / Carolina Correa Pacheco. – 2021. 143p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Salata.

1. Ensino Superior. 2. Permanência. 3. Acesso. 4. Desigualdades. 5. Trajetória. 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: Loiva Duarte Novak CRB-10/2079

CAROLINA CORRÊA PACHECO

**OS CAMINHOS DA SUPERAÇÃO: O SUCESSO DE JOVENS DE CLASSES
POPULARES NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do
Sul, como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais, para a obtenção do
título de mestre.

Área de concentração: Movimentos
Sociais, Políticas Públicas e Cidadania.

Aprovada em _____ de _____ de 2021 pela Banca Examinadora:

Dr. André Ricardo Salata – PUCRS
Orientador

Dr. Emil Albert Sobottka – PUCRS
Membro da banca

Dra. Mónica de La Fare – PUCRS
Membro da banca

Porto Alegre, 2021.

“As lentes dos óculos tinham se quebrado, e as chaves tinham se perdido. Ela buscava as chaves pela cidade inteira, às cegas, de joelhos, e quando finalmente as encontrava, as chaves diziam que não serviriam para abrir suas portas.”

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

Concluir essa dissertação representa a concretização de um sonho profissional e pessoal e, nessa caminhada de quase três anos, entre disciplinas, leituras, entrevistas e escrita, muitas pessoas fizeram ou passaram a fazer parte da minha trajetória, acompanhando o meu desenvolvimento e deixando esse percurso mais leve.

Primeiramente, agradeço ao programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, aos professores e funcionários pela excelência no ensino, por todo auxílio e paciência, à CAPES pela bolsa concedida, pois sem ela esse trabalho não teria como ser desenvolvido e custeado. Ao meu orientador, professor André Salata, que esteve ao meu lado desde os primeiros passos, sendo de grande importância para a conclusão desse trabalho e para o meu crescimento não só como pesquisadora, mas como pessoa. Foram muitas conversas, orientações, questionamentos e sou muito grata por cada um desses momentos que me ajudaram a pensar, repensar, refletir e agradeço imensamente a paciência e a confiança depositadas em mim.

A todos os professores que conheci na jornada acadêmica que foram motivadores e inspiradores. Dessa forma, agradeço especialmente ao professor Augusto de Oliveira, por ter acreditado e me incentivado a ingressar no mestrado, quando eu estava fazendo a graduação em Ciências Sociais e não me via capaz de passar em uma seleção. À Rosane, funcionária da secretaria do PPGCS, por toda a ajuda durante esses três anos, ouvindo minhas inseguranças, sempre me tranquilizando com palavras de apoio. Deixo meu agradecimento especial a minha colega Roberta, pela amizade, pelas conversas, almoços onde passamos estudando, pelos momentos de descontração que tornavam os dias mais alegres.

Agradeço muito a minha família, meus pais José, Carla e minha irmã, Gabriela, que apoiaram todas as minhas decisões, nunca deixando de acreditar no meu potencial e me enaltecendo sempre. Sou muito grata de ter crescido em uma família que me ensinou a ver com os olhos do coração, em especial minha mãe, que mesmo a distância, teve muita dedicação em ler e reler todo o meu trabalho, contribuindo com o seu olhar humano em cada uma das minhas colocações.

Agradeço também a minha namorada Nathalia, por toda a sua sensibilidade, amor, cuidado, compreensão e paciência, principalmente nesses últimos meses, na correria para finalizar a dissertação. Agradeço por cada café da manhã em que, incansavelmente, me ouviu falar do trabalho, das dificuldades, das incertezas e, mesmo diante de tudo isso, me mostrou que eu sou extremamente capaz, fazendo com que eu visse o melhor em mim. Não poderia deixar de agradecer a minha sogra Leilah, por ser a minha “segunda” mãe, por fazer com que eu me sentisse sempre bem-vinda na família e por escutar os meus anseios. Sem esse apoio, a jornada seria muito mais difícil.

A equipe da Uniritter e Fadergs, de forma especial, a Diane, a Marilene, a Carla, a Tailine, a Bruna e a Sabrina, pela amizade, pelas conversas, pelas risadas, por me ouvirem falar tanto da dissertação durante esse último ano e mesmo assim se colocarem a disposição para me ajudar, sempre com muito afeto e carinho. Agradeço também à minha chefe, Monica, e a todos os colegas do NEaD, pela paciência e companheirismo nesse percurso.

Por fim, agradeço aos participantes da pesquisa que tornaram possível a concretização dessa dissertação. Obrigada por conversarem comigo sobre algo tão íntimo, confiando no meu trabalho e entendendo a relevância do presente estudo.

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

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

Obrigada a todos!

“Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam;

mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chega perto pega fogo.”

Eduardo Galea

RESUMO

A educação superior no Brasil se desenvolveu tardiamente, possuindo desde sua implementação uma sobrerrepresentação das classes médias e altas; todavia, uma das mudanças mais significativas das últimas décadas foi a ampliação no ingresso de jovens advindos de classes populares na graduação. Ao mesmo tempo, diversos estudos mostram que o ingresso é apenas uma barreira que, mesmo quando ultrapassada, não garante a permanência destes alunos de origem popular. Diante disso, o presente estudo buscou investigar os casos de sucesso de estudantes de origem popular no ensino superior que conseguem se graduar em cursos concorridos e instituições de prestígio acadêmico. Muitos estudos já se debruçaram sobre as causas e motivos da evasão, entre estes jovens, no Ensino Superior; mas poucos buscaram analisar os casos de sucesso, que poderiam fornecer informações fundamentais para a elaboração de medidas visando o enfrentamento desta questão. Em termos teóricos, pretendeu-se uma análise das desigualdades educacionais, que foram trabalhadas por autores de referência como Bernard Lahire, Pierre Bourdieu, Alain Coulon, James Coleman, Raymond Boudon, dentre outros. A pesquisa, de cunho qualitativo, se desenvolveu através de entrevistas semiestruturadas no período de junho de 2020 a abril de 2021. A análise das informações obtidas evidenciou que o sucesso dos estudantes se deu por fatores variados, desde as políticas públicas, que oportunizaram o acesso, até os processos de afiliação, que, em conjunto com a construção de um novo *habitus*, baseado no seu *background*, viabilizou a permanência desses estudantes no ensino superior, corroborando os autores de referência.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino Superior. Permanência. Acesso. Desigualdades. Trajetória.

ABSTRACT

Higher education in Brazil has been developed belatedly, having since its implementation an overrepresentation of middle and upper classes; however, one of most significant changes in recent decades has been the increase in the entry of young people from the popular classes to graduation. At the same time diverse studies show that the entry is just a barrier that even though being surpassed does not guarantee the permanence of these students that come from a popular origin. That being said, the present study sought to investigate the success cases of students of popular origins in higher education who have managed to graduate in highly demanded courses in prestigious education institutions. A numerous amount of studies has already been developed about the causes and motives of evasion of these young people in higher education; but only a few have sought to analyse the success cases that could provide fundamental information to create measures seeking to face this matter. In theoretical terms an analysis of educational inequalities has been attempted that have been worked through reference authors such as Bernard Lahire, Pierre Bourdieu, Alain Coulon, James Coleman and Raymond Boudon among others. This qualitative research has been developed through semi-structured interviews during the period of July 2020 to April 2021. The analyses of the obtained information has showed that the success from the students have come from a variety of factors since public policies which provided the opportunity to access universities until the affiliation process that together with the construction of a new *habitus* based on their *background*, has enabled the permanence of the students in higher education corroborating the reference authors.

KEYWORDS: Higher education. Permanence. Access. Inequalities. Trajectory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características dos entrevistados.....	85
Quadro 2 - Categorias para análise dos dados da pesquisa.....	88

SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DOE	Desigualdade de oportunidades educacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
2. CONVERSA COM A LITERATURA - DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.....	22
2.1. AS ORIGENS DO DEBATE.....	22
2.2. DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E REPRODUÇÃO SOCIAL.....	28
2.3. A PERMANENCIA ENQUANTO UM PROCESSO.....	49
3. DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	63
3.1. HISTÓRICO.....	63
3.2. PROGRAMAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	69
3.3. PESQUISAS ANTERIORES SOBRE O ACESSO DE CAMADAS POPULARES AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	74
4. ANALISANDO AS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE CLASSES POPULARES NO ENSINO SUPERIOR.....	84
4.1. DADOS E MÉTODOS.....	84
4.2. PERCURSO DE SUCESSO.....	89
4.2.1. O BACKGROUND E HABITUS.....	89
4.2.2. O PROCESSO DE AFILIAÇÃO.....	99
4.2.3. EXPECTATIVAS COM O FUTURO – O ESFORÇO VALEU A PENA?.....	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	137

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....141**INTRODUÇÃO**

O nível de escolaridade alcançado pelos indivíduos é, conforme já vastamente corroborado por inúmeros estudos, um elemento central para a explicação das desigualdades na sociedade contemporânea. Este nível se constitui como fator crucial para as chances de conseguirem emprego, para o status da ocupação obtida e, também, para os rendimentos auferidos por meio desta. Indivíduos que completam a educação superior adquirem vantagens na disputa por melhores posições no mercado de trabalho e, desta forma, têm maiores possibilidades de ascensão ocupacional ao longo de suas vidas.

Infelizmente, os dados existentes no Brasil sobre o acesso e conclusão do Ensino Superior ainda estão muito aquém se compararmos com os demais países sul-americanos, como Argentina, Chile e Colômbia. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2019 21% das pessoas de 25 a 34 anos tinham diploma de ensino superior no Brasil, em comparação com 45% em média nos demais países que compõe o grupo.

As políticas voltadas para a democratização do acesso ao ensino superior a partir dos anos 2000, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), aprovado pela Lei nº. 11.096, de 13/01/2005, que facilita o ingresso de estudantes de baixa renda nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem promovido a expansão e interiorização das universidades federais; as políticas de ação afirmativa, consolidadas pela Lei nº 12.711, de 29/08/2012 (cotas reservadas a estudantes provenientes da escola pública nas universidades federais, priorizando os alunos de baixa renda e o recorte étnico-racial); o Fundo de

Financiamento Estudantil (FIES), entre outras, não foram complementadas por medidas visando a permanência destes jovens de perfil popular no Ensino Superior.

Portanto, em que pese a expansão da educação superior representar o primeiro passo no sentido da democratização e acesso ao ensino, todas essas iniciativas acabam enfrentando dificuldades no que tange à permanência desses estudantes no sistema educacional, pois eles lidam com obstáculos materiais, culturais e simbólicos relativos à sua trajetória na educação básica e ao seu capital econômico, social e cultural na família de origem, sem falar no desgaste emocional e frustrações advindas de todo o processo. O resultado se traduz na dificuldade de permanência dos estudantes de classes populares nas universidades, posto que a evasão existente ao longo do percurso continua atingindo, em muito maior número, estes indivíduos. Apesar da existência de algumas bolsas que auxiliam a permanência, o aumento de vagas e a possibilidade de ingresso ampliado, em alguns casos, assim como a reserva de vagas a segmentos mais vulneráveis, em outros, não são acompanhados satisfatoriamente, em sua maioria, por políticas que garantam, a conclusão dos cursos de graduação. Bourdieu & Champagne (1992) já apontavam, em sua obra “Os excluídos do interior”, que havia enorme risco de as promessas de democratização feitas não se concretizarem, pois, infelizmente, não basta ter acesso ao nível superior para ter êxito nele.

Diante dessas constatações, podemos entender que a evasão, assim como a permanência, também é um processo, o outro lado do mesmo fenômeno, devendo ser estudado, e que ainda persiste certa disputa, segundo Salata (2019)¹, acerca da definição do que concebemos como evasão. De acordo com Dore e Lüscher (2013), este fenômeno estaria relacionado com diversos fatores, como o abandono do estudante de uma instituição, do sistema de ensino de modo geral, a interrupção de certo nível de escolaridade, a saída definitiva da escola, seu afastamento temporário em relação à mesma etc. Salata (2019) argumenta que em relação às convergências encontradas na bibliografia, existem três pontos centrais. O primeiro é que a evasão é fruto de um processo de média ou longa duração e não o resultado apenas de uma decisão pontual. Ela deve ser entendida como

¹ Importante mencionar que o artigo apresentado pelo autor trata especificamente sobre evasão no Ensino Médio.

etapa final de um processo de desengajamento do aluno, tanto do ponto de vista acadêmico quanto social, por meio do baixo rendimento educacional e da fragilidade dos laços estabelecidos.

A segunda questão, de acordo com Salata (2019), é o reconhecimento de que existem inúmeros fatores que levam os indivíduos a permanecer ou abandonar os estudos, como fatores psicológicos, características da família de origem, padrões de comportamento e atividades dentro da escola, características das próprias instituições de ensino, qualidades da vizinhança onde o estudante reside, condições do mercado de trabalho, entre outros (DE WITTE et al., 2013). O terceiro ponto de convergência sobre os estudos da evasão se refere aos fatores que exercem influência sobre suas chances de ocorrerem. Segundo Rumberger (2001), o background familiar tem aparecido como elemento mais relevante, destacando-se a escolaridade dos pais, os rendimentos, as condições de moradia, a estrutura familiar e a localização geográfica.

Desde os anos 1960, o tema da descontinuidade escolar dos filhos de famílias menos privilegiadas (econômica e culturalmente) tem sido estudado e denunciada pela sociologia da educação e pela sociologia da estratificação e desigualdades sociais, ou, pode-se dizer, por uma “sociologia das igualdades de oportunidades educacionais”. No Brasil, esse tipo de investigação tem se tornado uma necessidade frente à democratização e expansão do ensino superior, e já existem inúmeros estudos de referência que tratam da evasão no Ensino Superior, como Silva Filho et al. (2007), que realizaram pesquisa compreendendo os anos de 2000 a 2005 em um conjunto de instituições brasileiras. Como resultado, constataram que os índices de evasão têm média em torno de 22%, sendo que as instituições públicas apresentaram média de 12%, e as privadas de 26%. Para estes autores, os números obtidos representam um impasse que afeta os sistemas educacionais, uma vez que o número de estudantes que iniciam e não concluem um curso representam desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos.

A relevância do presente trabalho é justificada pelo grande impacto que o ensino superior causa na vida dos brasileiros. Existem inúmeros estudos que tratam sobre ingresso e evasão no Ensino Superior, como os elaborados por Tinto, e no Brasil, Gabriela Honorato, Rosana Heringer e Maria Ligia Barbosa. Se faz necessário compreender não só estes casos, mas, sobretudo, os casos de sucesso

em que alunos de classes menos favorecidas contrariam as estatísticas e finalizam os seus estudos. Estes trabalhos serão expostos e dialogados, mas o foco principal são os casos de sucesso. Neste trabalho proponho, portanto, um caminho alternativo que visa entender estes casos de sucesso, de alunos de classes populares que permanecem no ensino superior até sua conclusão. Entende-se por pertencentes às classes populares aqueles alunos cujas famílias de origem apresentavam baixo volume de capital econômico e cultural, conforme definição inspirada por Pierre Bourdieu (1992). Os critérios objetivos desta definição, que iremos adotar para a seleção dos entrevistados, serão explicitados nos próximos parágrafos e, também, na seção metodológica. É, também, fundamental inferir em que aspectos a família exerce papel positivo ou negativo, bem como as adequações necessárias nas instituições de ensino para receber este novo perfil de estudantes, ampliando e viabilizando a sua permanência.

O principal questionamento que norteou o presente estudo foi o seguinte: **quais fatores poderiam explicar o sucesso dos estudantes de classes populares em sua adaptação no ensino superior?**

Visando buscar evidências para o problema apresentado acima, este trabalho se valeu de metodologia qualitativa. Para o seu desenvolvimento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, ao passo que, segundo Gil (2008), com as entrevistas criamos a possibilidade de ter um contato com a realidade vivida pelos atores sociais. Ainda, segundo Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa tem o seu valor ao conseguir demonstrar, de uma certa forma, questões relacionadas a sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais, temas estes fundamentais para a compreensão dos casos de sucesso de alunos no ensino superior. As entrevistas serão aplicadas a estudantes de classes populares (definida a partir de sua origem social) que estão no último ano da graduação, indicador esse que caracterizaria o sucesso, e serão realizadas com o uso de gravador, com posterior transcrição. O método de entrevistas com uma estrutura prévia é importante pois um roteiro auxilia no desenvolvimento da mesma, e, principalmente, por criar um guia para que não deixem de ser abordados todos os aspectos importantes para essa dissertação, em especial a trajetória dos estudantes e questões relacionadas a sua permanência.

Os estudantes foram selecionados segundo alguns critérios referentes à origem social, características e trajetórias, como: escolaridade dos pais (até Ensino Médio completo, ambos) e ocupações dos pais quando o entrevistado tinha 15 anos de idade (trabalho manual ou não manual de baixa qualificação), entre aqueles que se encontram no último ano do ensino superior – ou seja, estão quase se graduando e dificilmente abandonariam os estudos nesta etapa. O limite de renda atual foi igualmente levado em consideração, sendo este critério estipulado em até 2 salários-mínimos domiciliar *per capita*. Tais definições são importantes para abranger maior diversidade de alunos que se enquadram nas camadas populares. Importante mencionar que não utilizamos como critério apenas alunos bolsistas ou cotistas, pois, ao fazer isso, correremos o risco de deixar de fora a classe de estudantes que trabalham e pagam seus estudos, podendo utilizar algum financiamento para isso.

O recorte geográfico foi a cidade de Porto Alegre, sendo selecionados apenas estudantes das universidades Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O local das entrevistas foi o de preferência do entrevistado, que, em função da pandemia, foram feitas a distância. Os cursos de graduação em que os estudantes foram selecionados são os mais concorridos, conforme a densidade para ingresso, obtida através do cálculo número de alunos por vagas. Esta escolha se dá, pois, estes cursos seriam os que dariam maior possibilidade de ascensão social aos estudantes, e conseqüentemente, são os mais difíceis de ingressar, transformando o aluno concluinte em um verdadeiro caso de sucesso. A amostragem da seção qualitativa foi selecionada, portanto, por tipicidade e acessibilidade. Os estudantes não serão identificados, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 2).

Em relação à metodologia que foi desenvolvida após a coleta de dados da entrevista, foi utilizada a análise de conteúdo, que se apresenta como uma abordagem genérica para a análise de dados qualitativos. Godoy (1995b), afirma que a análise de conteúdo, de acordo com a perspectiva de Bardin, incide em uma técnica metodológica que se pode cultivar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. A análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de “análise das

comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2004, p. 41).

Esta pesquisa teve como objetivo geral explicar a adaptação de estudantes de classes populares que, com sucesso, conseguem se graduar no ensino superior. Para alcançá-lo, estabeleceram-se os objetivos específicos, que são: realizou-se a revisão da literatura sobre o estudo das desigualdades educacionais no Brasil; descreveu-se de maneira breve o histórico da ascensão do ensino superior brasileiro, bem como a evolução legislativa das ações afirmativas, a partir da década dos anos 2000 até os dias atuais; a partir da revisão da literatura, foi definido o roteiro das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas aos jovens de classes populares; por fim, pretendeu-se analisar os dados coletados e produziu-se as conclusões finais do estudo.

O presente trabalho buscou compreender, dessa forma, por meio de análise qualitativa, como se deu o processo de adaptação de jovens pertencentes às classes populares que conseguem concluir o ensino superior. Para isso, o estudo foi dividido em alguns momentos, delineados a seguir. O primeiro capítulo foi dedicado à revisão teórica de autores que tratam da temática das desigualdades educacionais, com objetivo de referenciar e situar o leitor acerca deste assunto. Primeiramente, foram apresentadas as origens do estudo, trazendo as primeiras pesquisas realizadas a partir de análises quantitativas, em meados de 1960 e 1970, como Bourdieu, que no âmbito da sociedade francesa, publicou diversas pesquisas e desenvolveu conceitos que se tornaram clássicos na sociologia da educação.

Seguindo nesta mesma linha, outro autor importante que será trabalhado é Bernard Lahire. Em sua obra *Sucesso Escolar em Meios Populares*, Lahire (1997) demonstra que, na trama social e escolar que perpassam as histórias de sucesso ou fracasso escolar, diversos fatores têm sido apontados como determinantes. Dentre eles pode-se destacar: a mobilização pessoal, o valor atribuído à educação pelas famílias, a ordem moral doméstica, o apoio e o esforço dos pais para entender e ajudar os filhos nos seus trabalhos escolares. O autor demonstrou, em

suas pesquisas, que além de ser possível o fracasso de estudantes da classe alta, os alunos das classes populares podem ter sucesso e prosperar, contrariando o pessimismo adotado por muitos autores das teorias da reprodução.

Raymond Boudon constrói um novo modelo de explicação das desigualdades educacionais que acentua a importância do processo, segundo ele, racional, de tomada de decisão por parte dos agentes – estudantes e familiares – ao longo das trajetórias escolares. Tal modelo se contrapõe aos demais estudos que enfatizam a importância atribuída à escola pela cultura característica de cada classe social, ou seja, ao pensamento de que o nível de aspiração escolar seria um traço cultural variável segundo as classes. Importante também mencionar Alain Coulon, sociólogo francês que aborda a condição de estudante, apresentando os resultados de uma pesquisa amplamente documentada, fruto de questionamentos suscitados a partir das altas taxas de evasão e de insucesso no ensino superior francês. Segundo Coulon (2008), o aluno, para permanecer em uma instituição e concluir o ensino superior, necessita se adaptar a esse novo mundo até então desconhecido, cheio de novos desafios e entraves, passando por momentos, denominados por ele como “tempos”, até conseguir tornar-se, de fato, um estudante. Com a democratização e ampliação no acesso à universidade, as instituições se mostram despreparadas para receber este novo perfil de alunos, dado os altos índices de evasão existentes. Assim, é fundamental relacionar a teoria formulada por Coulon com o papel das universidades frente a estes novos estudantes.

Por fim, se fez necessário uma análise sobre estudos teóricos mais específicos acerca da evasão – avesso da permanência -, pois esta traz consequências prejudiciais às instituições e aos próprios alunos - no lado institucional, observa-se prejuízos tanto para instituições públicas quanto para instituições privadas de ensino superior. Portanto, fez parte também desta pesquisa os principais estudos sobre evasão e foram citados autores como Vincent Tinto e Finn, que entendiam que este processo se consistiria em uma atitude motivada principalmente por desempenho acadêmico insatisfatório e da não integração social ao novo ambiente.

O próximo capítulo contou com dados históricos sobre a evolução do ensino superior brasileiro, sua criação e consolidação. A história nos mostra que a

democratização do ensino superior é um tanto recente, iniciada de forma tardia em relação aos outros países pois “a política da coroa portuguesa sempre foi a de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando na Metrópole a formação de nível superior” (DURHAM, 2003, p. 3). Foi só a partir da década de 1960 e 1970 que o ensino superior iniciou sua expansão de modo mais marcante, tanto na rede privada quanto na rede pública, com a criação das universidades e o surgimento de diversas faculdades isoladas (DURHAM, 2003). Este período foi caracterizado pelo crescimento populacional e aceleração da economia, originando maior demanda por qualificação e, conseqüentemente, a criação de novas instituições privadas. Já a década seguinte, 1980, o ensino superior no Brasil passou por um grande abalo, registrando um declínio no número de matrículas. A partir de 1990 o cenário se torna mais favorável com a aprovação da Lei 9.394, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os anos 2000 ficou marcado como um período de grande desenvolvimento do ensino superior no Brasil, para a rede pública e especialmente para a privada.

Foram criados programas sociais voltados ao ensino superior, como o PROUNI, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), e também a criação de crédito estudantil através do Financiamento Estudantil (Fies). Também serão mencionados alguns trabalhos de referência que ajudarão na construção desta linha do tempo da educação superior brasileira, citando autores como Helena Sampaio, Rosana Heringer e Gabriela Honorato, que, em linhas gerais, analisam as principais causas de evasão dos estudantes bolsistas no ensino superior, especificamente no curso de Pedagogia. Seus estudos vão de encontro principalmente pelo referido por Coulon a respeito da afiliação, já que este movimento permitiria ao estudante um entrosamento maior com o ambiente educacional. As autoras, em linhas gerais, concordam ao determinar que a origem social, a influência dos pais e principalmente, as questões socioeconômicas são fundamentais, ao passo que estudantes que trabalham encontram mais empecilhos que os que só estudam.

O capítulo seguinte trouxe o percurso metodológico, onde foram apresentados os procedimentos aplicados para a realização da pesquisa, incluindo tipo de estudo, local e participantes, produção, análise dos dados e aspectos éticos. No momento qualitativo, se apresentou e analisou os achados nas cinco

entrevistas semiestruturadas realizadas. A metodologia seguida já exposta anteriormente. Por último, na conclusão, foram discutidos os resultados do estudo, bem como perspectivas para desenvolvimento desta temática.

CAPÍTULO 02: CONVERSA COM A LITERATURA – DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Na sociologia da educação, os estudos sobre a desigualdade de oportunidades educacionais (DOE), de acordo com as classes sociais, têm-se constituído como um dos temas centrais de pesquisa em países como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos. Com o propósito de compreendermos o modo pelo qual a sociologia da educação pesquisou, e ainda pesquisa, as desigualdades educacionais e, dentre estas, a demanda escolar por parte dos diferentes grupos sociais, seguiremos com uma breve análise, em um primeiro momento, dos caminhos traçados por Forquin (1995). Depois, passaremos para a análise dos surveys propostos por Coleman e Plowden, bem como pelas principais correntes teóricas que embasam os estudos sobre a DOE.

2.1. AS ORIGENS DO DEBATE

Forquin (1995) comenta a respeito de uma pesquisa longitudinal dirigida pelo INED1 na França, que examinou uma representativa amostra composta por 17.641 alunos cujas trajetórias escolares foram acompanhadas desde a conclusão do último ano da escola primária em 1962 até o ano de 1972. O principal intuito do estudo foi compreender as relações entre classe social e oportunidades de ingresso e permanência no sistema de ensino francês. Periodicamente, foram coletadas e examinadas informações relativas aos estudantes, tais como idade, gênero, desempenho nas atividades escolares e ocupação paterna.

Entre outros resultados, a pesquisa concluiu que o sucesso escolar das crianças da amostra se relacionava a fatores como a idade regular, o meio geográfico (urbano ou rural) e o meio social. Portanto, segundo Forquin, "(...) conclusão essencial dessa pesquisa é, portanto, a importância da desigualdade de acesso aos estudos e a agravação dessa desigualdade à medida em que o aluno avança em seus estudos (...)" (FORQUIN, 1995, p.25).

A investigação comprovou que a conclusão da escola primária em idade regular e o desempenho dos estudantes selecionados para a amostra durante esta etapa relacionavam-se diretamente ao incremento de suas possibilidades de ingresso no ensino superior francês. Segundo o autor, levando em consideração que a proficiência escolar é motivada por questões socioeconômicas e culturais, estudantes oriundos das classes médias e altas seriam privilegiados, tendo em vista que, em seu meio social, as práticas culturais, os hábitos linguísticos e a mobilização familiar facilitam o sucesso escolar. Diante disto, uma questão é lançada: "ora, de quem é a culpa e o que fazer se os filhos de trabalhadores braçais não conseguem na escola tão bons resultados quanto os filhos de executivos ou de pais que exercem profissões liberais?" (FORQUIN, 1995, p. 81).

Existem duas pesquisas *survey* relacionadas à eficácia escolar desenvolvida aos anos 1960: o chamado Relatório Coleman, nos Estados Unidos, e o Relatório Plowden, na Inglaterra. O entendimento predominante para este período era que a escola não conseguiria compensar as desigualdades sociais, reproduzindo em seus resultados as desigualdades encontradas na sociedade da época. Um dos motivos encontrados para a incerteza na capacidade da escola era a preponderância dos fatores relacionados ao contexto do estudante em seu desempenho escolar.

Em relação ao Relatório Coleman, foi uma pesquisa encomendada pelo governo norte-americano que pretendia conhecer, nos termos da Lei dos Direitos Civis de 1964, as razões das grandes desigualdades entre as escolas da nação, principalmente no que diz respeito às questões relacionadas a raça, cor e religião, que apresentavam falta de disponibilidade em instituições públicas em todos os níveis educacionais no país. Coleman investigou mais de quinhentos mil alunos norte-americanos matriculados em escolas primárias e secundárias. O aspecto

inovador de Coleman foi o de tentar encontrar e diferenciar possíveis relações entre as características das escolas e o desempenho dos diferentes grupos de alunos. Sua pesquisa teve como enfoque quatro questões principais, quais sejam: o grau de segregação que os grupos étnicos e raciais são expostos na escola pública; se as escolas oferecem oportunidades educacionais iguais, segundo critérios considerados como bons indicadores de qualidade educacional; aprendizado dos alunos por meio de avaliação padronizada de desempenho; e, por fim, o estudo buscou tecer relações entre o desempenho dos estudantes e o tipo de escola frequentada por eles.

De acordo com Coleman, as escolas possuem inúmeras responsabilidades, dentre as quais se pode destacar a transmissão de certas habilidades intelectuais, como a leitura, escrita, cálculo e solução de problemas. Uma das maneiras, portanto, para analisar as oportunidades educacionais seria verificar como elas desempenham essa tarefa, por meio de testes padronizados de desempenho. Importante destacar que estes testes não avaliam nenhum grau de inteligência ou caráter e sim as habilidades que os estudantes porventura poderão desenvolver para conseguir um bom emprego, progredir na sociedade, etc. Na pesquisa, os testes foram aplicados à estudantes da educação elementar e do ensino médio, organizados segundo avaliações “verbal”, “não verbal”, “Leitura”, “Matemática” e “Conhecimentos Gerais” e divididos por categorias sociais/étnicas, como “portorriquenhos”, “índios americanos”, “mexicanos americanos”, “orientais americanos”, “negros” e “maioria branca”. (SOARES, BROOKE, 2008, p.27).

Segundo Coleman, a média de resultados das minorias é muito inferior nos testes aplicados em todos níveis, se comparada com a média dos alunos brancos. Concluiu que para praticamente todos os grupos de minorias e, particularmente, para a minoria negra, as escolas não dariam nenhuma oportunidade de progressão, para eles superarem a deficiência inicial. O autor afirma, ainda, que os grupos minoritários acabam se distanciando mais ainda da maioria branca no desenvolvimento de habilidades, e as escolas acabam não conseguindo superar qualquer combinação de fatores não escolares (pobreza, atitudes da comunidade e baixo nível educacional dos pais), fato este que acaba colocando as crianças

provenientes das minorias em desvantagem nas habilidades observadas. (SOARES, BROOKE, 2008, p. 28)

No survey, Coleman analisa também a relação do desempenho dos estudantes com as características da escola, principalmente em relação à sua estrutura física, como laboratórios, bibliotecas, professores. Sua primeira descoberta foi no sentido de que as escolas, de uma maneira geral, são similares no efeito exercido sobre os alunos quando levamos em consideração o background econômico, pois estes possuem uma grande relação com o desempenho acadêmico. Contudo, Coleman constatou que as escolas se diferenciam no alto grau de impacto que exercem nos alunos quando consideramos seu grupo étnico e racial, na medida em que o desempenho do aluno branco é menos afetado pela melhor ou pior condição de sua escola quando o comparamos com as minorias. (SOARES, BROOKE, 2008, p.29)

Isto indicaria, portanto, que aos menos favorecidos as melhorias na qualidade da escola fariam diferença em seu desempenho, levando em conta suas instalações, currículo, mas, sobretudo, a qualidade dos professores. Tal associação se mostrou progressiva, acompanhando conforme os alunos passavam para outra série, indicando, assim, o impacto cumulativo da qualidade dos professores no desempenho dos estudantes. Por fim, a respeito das aspirações e background, Coleman (1966) determina que:

Se um aluno branco, de uma família que valoriza profundamente a educação, é colocado em uma escola em que a maioria dos seus alunos não vem de tais famílias, seu desempenho será muito pouco diferente daquele que ele teria se estivesse frequentando uma escola com alunos como ele. Mas, se um aluno de minoria, proveniente de uma família sem muita tradição educacional, é colocado com colegas com um forte background educacional, seu desempenho irá provavelmente melhorar. (1966, p. 73/74, apud. BROOKE; SOARES, 2008, p.31)

Coleman resumiu as conclusões gerais do seu estudo, dispondo que a escola falhou em tentar criar igualdade de oportunidades educacionais, ao passo

que as alterações no background familiar são mais responsáveis por diferenças nos desempenhos que as desconformidades propriamente escolares. Segundo o autor, as escolas, de acordo com o seu modo de organização, acabam sendo muito homogêneas culturalmente, bem como, segregadas racialmente. Os professores, assim como os alunos, provêm dos mesmos grupos sociais e culturais, o que acaba reforçando as diferenças impostas pelas origens sociais das minorias, que restam excluídos desde o ingresso. (SOARES, BROOKE, 2008, p. 43). Coleman determinou, nas conclusões (1966, p. 73/74, apud. BROOKE; SOARES, 2008, p.44), que:

De uma maneira geral, as fontes de desigualdade de oportunidades educacionais parecem se encontrar, em primeiro lugar, no próprio lar e nas influências culturais que o cercam; depois, elas se encontram na ineficácia das escolas em remover o impacto do lar e no desempenho e na homogeneidade cultural das escolas que perpetua as influências sociais do lar e de seus ambientes.

Portanto, o survey proposto demonstrou com muito mais clareza que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são determinantes para diferenciar o seu desempenho e que, desta forma, a maneira de se combater esta desigualdade racial seria por meio de uma melhor distribuição dos investimentos em educação. Assim, os resultados da pesquisa evidenciaram, pelo menos naquela época, que o nível socioeconômico dos seus estudantes era o fator que melhor se conectava ao seu rendimento escolar, em detrimento da estrutura das escolas, de seus processos internos e da qualificação de seus professores. Coleman não informou que a escola não fazia diferença alguma, contudo, o resultado principal pareceu reforçar a ideia de que as escolas americanas funcionavam como meras reprodutoras de desigualdades sociais e culturais mais amplas naquele país. (SOARES, BROOKE, 2008, p. 15).

Já o Relatório Plowden, também desenvolvido por ordem do Poder Público, deteve-se à descrição sobre a qualidade da escola primária, atingindo cerca de 173 instituições. Destas, selecionou uma amostra de aproximadamente três mil alunos,

coletando também informações de 173 diretores sobre suas escolas, sua forma de organização, bem como a contratação de professores e das relações com os pais. O desempenho dos alunos foi avaliado com o uso de testes de compreensão de leitura e também foi aplicado um teste de inteligência, tendo como propósito principal relacionar o que ocorria nos seus lares e na escola com a performance atingida.

A primeira categoria explorada por Plowden foi denominada “Atitude dos Pais”, onde foi analisado o interesse demonstrado pelos pais na educação dos filhos, se compareciam nas reuniões pedagógicas, se visitavam a escola com frequência, se acompanhavam nos deveres de casa e se possuíam tempo de convivência com os familiares. Ademais, se avaliou o nível de letramento da família, tendo como base seus hábitos de leitura, se tinham livros em casa, se estavam matriculados em alguma biblioteca. A segunda categoria do survey foi a “Condições do Domicílio”, que incluiu os itens de conforto, ocupação e renda dos pais, tamanho da família, dentre outros. A última categoria investigada foi a chamada “Condições da Escola”, onde se observou características como o tamanho da escola, das turmas e os critérios de enturmação, incluindo também as informações prestadas pelo diretor a respeito da formação dos seus docentes, suas competências e a qualidade da escola como um todo. (SOARES, BROOKE, 2008, p. 69).

Plowden (1967) concluiu que, dentre todas as variáveis que foram levadas em consideração no seu estudo, a atitude dos pais era a que mais se relacionava com o sucesso ou fracasso do estudante, que fora também aferido por testes padronizados, especialmente em leitura e matemática. Desta forma, pais que se mostravam comprovadamente interessados no desenvolvimento escolar de seus filhos, que compareciam periodicamente às reuniões escolares e que os ajudavam no dever de casa, aparentavam contribuir para a excelência do resultado discente. Também se concluiu que as condições dos domicílios dos alunos e as instalações das escolas possuíam efeitos consideráveis, porém menores, no desempenho escolar.

O relatório Plowden analisou a influência dos fatores familiares, sociais e escolares no desempenho dos alunos e, dentre as conclusões apresentadas por esse relatório, a que mais se destacou foi o fato de que a atitude dos pais em

relação ao trabalho escolar dos filhos tem um peso bem mais elevado no desempenho desses filhos, do que as condições materiais de vida (renda familiar, nível de qualificação dos pais, etc) a que estes estavam submetidos. Desta forma correlacionando com o achado por Coleman, em termos comparativos, podemos dizer que os fatores diretamente relacionados à escola não aparecem como fortes preditores do desempenho escolar. (SOARES, BROOKE, 2008, p. 69).

2.2. DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E REPRODUÇÃO SOCIAL

Até meados do século XX, predominava, no campo de estudo da Sociologia, uma visão muito otimista das instituições de ensino. Por meio da educação, iríamos superar o atraso econômico, o autoritarismo e os privilégios que eram característica das sociedades tradicionais, para a construção de uma nova sociedade mais desenvolvida, democrática e igualitária. Idealmente, através da escola (pública e gratuita) o impasse do acesso à educação seria resolvido, e todos teriam igualdade de oportunidades. Contudo, a partir dos anos 60, esta concepção da escola sofreu uma nova reinterpretação, abandonando-se o otimismo das décadas anteriores.

No final dos anos 1960 conforme já exposto, foi divulgado uma série de grandes pesquisas quantitativas financiadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman - EUA, Estudos do INED - França) que revelaram a importância da origem social sobre o futuro escolar dos indivíduos. A partir destes estudos, se tornou fundamental compreender que o sucesso e bom desempenho escolar não dependiam, tão somente, dos dons particulares ou da qualidade das instituições, mas em grande medida da origem social dos alunos, sua classe, etnia, sexo, local de moradia, dentre outros aspectos de ordem social.

A partir destes aportes, observou-se que uma nova polêmica havia sido instituída entre os demais estudiosos da área, que correspondia à concepção de que as condições do funcionamento da escola determinavam os seus resultados. Inúmeras pesquisas seguiram as de Coleman, reforçando a ideia de que a escola não fazia a diferença, comprovando que o *background* familiar, o tamanho da família e o contexto familiar influenciavam mais significativamente na aprendizagem do que a própria escola e seus insumos.

Nesse contexto, no âmbito da Sociologia se destacavam as teorias da reprodução, que buscavam explicar os mecanismos por meio dos quais a origem social exercia tamanho impacto nos resultados escolares. Antes de partirmos para a análise do estudo proposto por Bourdieu, principal nome entre os teóricos da reprodução, no entanto, é importante mencionar outros autores que contribuíram para o desenvolvimento da Teoria da Reprodução Social. Segundo MacLeod (1987), existem autores que defendem modelos mais deterministas, que se baseiam no sistema econômico para justificar as reproduções de determinados papéis que seriam predefinidos, enquanto outros permitem maior autonomia aos indivíduos nas suas perspectivas culturais.

Inicialmente, é importante apresentar o proposto por Bowles e Gintis (1976), que analisaram as desigualdades educacionais por meio das forças e relações de produção. Eles afirmam que a escola se organiza estruturalmente para suprir uma demanda de trabalho, condicionando seus alunos à ocuparem tais cargos após a conclusão, de acordo com a posição detida pelos seus pais. Por exemplo, filhos de elite seriam educados para se tornarem chefes bem-sucedidos, enquanto classes mais baixas teriam a educação voltada para encontrarem empregos de amis baixo status.

MacLeod (1987) também cita Bernstein, que se concentra em analisar o quanto a língua se faz presente no capital cultural. Ele dispõe que normalmente filhos de pais com profissões de baixo prestígio, denominadas no texto como “working-class children”, teriam uma linguagem mais restrita, enquanto os filhos de pais de classe média desenvolveriam códigos de comunicação mais avançados. O autor deixa claro que não se trata apenas de deterem formalidades de fala e escrita, e sim princípios que governam a seleção de diferentes construções sintáticas e léxicas.

Willis (1977) também ocupa um papel importante dentre os teóricos da Reprodução, quando afirma que o background dos jovens, sua localização geográfica e as oportunidades de emprego que existem nessas localizações influenciam diretamente na escolha por profissões e trabalho. Contudo, o autor insiste que as atitudes culturais e práticas dos estudantes “working-class” não necessariamente são influenciados pelos gostos culturais dos grupos dominantes.

Bourdieu formulou, a partir de 1960, uma reinterpretação das desigualdades escolares e o desenvolvimento de sua teoria tornou-se importante na explicação sociológica da educação. Corroborando os estudos dos anos anteriores, Bourdieu propôs que existiria uma forte relação entre desempenho escolar e origem social. A educação, portanto, perderia o caráter transformador e passaria a ser concebida como uma forma por meio da qual se mantém e legitimam os privilégios sociais.

Uma das principais ideias de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos idênticos e abstratos que competem em igualdade no ambiente escolar, mas sim indivíduos já previamente constituídos que incorporam, em grande parte, uma herança social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (MARTINS NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Em consequência desta abordagem, Bourdieu afirma que as instituições de ensino não são neutras, ao passo que, formalmente, elas, de fato, tratariam a todos igualmente, já que todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas avaliações, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, teriam chances supostamente iguais. Contudo, Bourdieu demonstra que, na prática, as chances são desiguais.

O autor cria precedentes para uma análise mais minuciosa do currículo escolar e da metodologia pedagógica, pois os conteúdos pragmáticos seriam escolhidos em função dos conhecimentos, dos valores, e dos interesses das classes dominantes. Segundo Bourdieu (1998):

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41)

Para Bourdieu (1971), os grupos sociais, por meio do acúmulo de experiências de sucesso e fracasso, iriam construindo um conhecimento inconsciente daquilo que pode e do que não pode ser alcançado por seus membros. Este processo, denominado de “causalidade do provável”, dispõe que os integrantes de um determinado contexto, de uma certa forma, internalizam suas

chances de migrar para alguma nova posição ou status social, cultural, econômico devido à “perpetuação” das estratégias de produção e reprodução destes capitais. Os indivíduos seriam atores socialmente caracterizados em seus mínimos detalhes, através de sua formação inicial, em um ambiente social e familiar, os quais correspondem a uma posição específica na estrutura social. Os sujeitos agrupariam uma série de arranjos para atuarem tipicamente nestas posições - um *habitus* familiar ou de classe - que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação.

O *habitus* proposto por Bourdieu vai ao encontro com o disposto por Coulon, que um indivíduo acaba atuando em função de suas vivências e percepções, a partir de suas crenças anteriores, que lhe permitem interpretar e dar sentido ao seu ambiente. Assim, a estrutura social se perpetuaria, porque estes próprios indivíduos iriam atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típicas da posição estrutural na qual eles foram socializados (MARTINS NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Deste modo, cada sujeito passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Como dispõe Bourdieu (1998):

Na verdade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p.42)

Ao elaborar sobre a relação entre a sociedade e o sistema escolar e sobre o papel desse último na reprodução da estrutura social, Bourdieu avança na construção alguns conceitos interdependentes: o de *habitus*, violência simbólica e capital cultural. Estes três conceitos são fundamentais para entendermos a vertente das desigualdades educacionais proposta por Bourdieu, devendo ser analisados de maneira entrelaçada, pois apesar de serem distintos, se complementam. O

conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu aparece originalmente no contexto de sua reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução social. Até a década de 60, a escola era concebida como um local de socialização, que contribuiria diretamente para a democratização da sociedade, promovendo igualdade de oportunidades a todos. Neste momento, se acreditava na sua neutralidade no tratamento aos mais diferentes perfis de alunos, independentemente do grupo social de origem. Supunha-se que garantia as mesmas oportunidades, considerando que quem se destacava de alguma forma era exclusivamente por mérito próprio (Nogueira & Nogueira, 2004). Bourdieu (1983) evidencia que:

É a sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus*. Os indivíduos "vestem" os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para "guardar suas distâncias" ou para manipulá-las estrategicamente, simbólica ou realmente reduzi-las, aumentá-las ou simplesmente mantê-las (BOURDIEU, 1983, p. 75).

Assim, a ideia de *habitus* emerge como uma definição para conciliar a dicotomia que surge aparentemente entre realidade exterior e as realidades individuais. Desta forma, o *habitus* abrange a forma na qual a sociedade se coloca às pessoas atribuindo meios de agir e pensamentos, fazendo prosperar e revigorar no presente experiências passadas, levando em consideração que a realidade de cada um se difere dependendo dos mais variados pontos de vista. É partir do processo de socialização que o *habitus* toma forma e é por meio dele que acontece a incorporação social de maneira mais estável, porém não definitiva. Para Bourdieu e Passeron:

no caso particular das relações entre a Escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem os *habitus* de classe, e em particular as disposições e as predisposições que,

gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação dessas estruturas (1992, p. 213).

Ainda, mostram que o sistema de ensino dentro da sociedade capitalista tem uma dupla função: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. Também segundo estes autores, o *habitus* adquirido na família está situado no princípio da recepção e da assimilação da mensagem escolar, e que “o hábito adquirido na escola esteja no princípio do nível de recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural” (BOURDIEU E PASSERON, 1992, p. 54). Portanto, o poder arbitrário na escola é responsável pela imposição, que são as relações de força, do arbitrário cultural, ao passo que os conteúdos, formas de trabalho, avaliação, são atribuídos pelos agentes como fundamentais e dignos de serem ensinados. Portanto, através da ação pedagógica, mantêm-se a reprodução de uma violência simbólica.

A violência simbólica, desta forma, está relacionada com as imposições culturais que são desempenhadas legitimamente, ainda que invisíveis. Estas imposições se baseiam em crenças e preconceitos que são formados coletivamente e são amplamente disseminados. Esta conceituação é utilizada por Bourdieu para explicar a contínua perpetuação das culturas das elites no processo de socialização, por meio da qual, as classes dominantes acabam por impor seus conhecimentos aos segmentos marginalizados, o que os leva a atribuir um baixo valor a si mesmos e aos demais, por meio de critérios e padrões que são reproduzidos pelo discurso dos mais poderosos. Assim, a violência simbólica atua internalizando estes conceitos, legitimando e reproduzindo o discurso e senso comum de que os mais vulneráveis são incapazes, naturalizando o seu status à realidade social existente.

A violência simbólica pode ser praticada pelos mais diversos atores e instituições, como a escola, o Estado, as mídias, dentre outros. Segundo Bourdieu (1989), a violência exercida pelo sistema de ensino acaba por perpetuar as relações desiguais entre as classes ao enaltecer uma cultura que não considera a diversidade dos demais, atentando apenas à dominante e colocando esta como única e correta. Formalmente, a escola trataria a todos da mesma maneira, todos assistiriam as mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação,

obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Entretanto, as chances são desiguais, pois alguns estariam em uma condição mais favorável do que outros para atenderem às estas exigências que estão, na maioria das vezes, implícitas na escola, gerando este tipo de violência.

De acordo com o autor, a violência simbólica faz parte de um processo denominado de “arbitrário cultural”, o qual é imposto pela classe dominante hegemônica. Segundo os parâmetros de tal definição, temos a ideia de que existe uma cultura inferior e uma superior, onde, a cultura superior é pertencente à classe mais elevada socialmente e/ou financeiramente, e, a cultura inferior, pertencente à classe mais popular:

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o ‘desconhecimento’ social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (BOURDIEU 1989. p. 15)

A violência simbólica representa, portanto, uma forma de violência invisível que impera em uma relação de submissão, que a transforma em uma violência silenciosa, na qual sutilmente se manifesta nas relações sociais e advém de uma dominação produzida em um conjunto de ideias e valores tidos como naturais. Ela depende da cumplicidade de quem a sofre, fazendo com que a classe dominada acabe por trair a si mesmo. Quando esta situação é reconhecida, estamos diante deste poder simbólico, conforme denomina Bourdieu (BOURDIEU, 1989, p.7). “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7).

A distribuição de recursos desigual e poderes, segundo Bourdieu, é o que gera a desproporção entre os grupos sociais, podendo ser divididos em: capital econômico (renda, bens materiais), o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e o capital simbólico (o que usualmente chamamos de prestígio e/ou honra). Assim, a

estrutura social pode ser vista como um sistema categorizado, hierarquizado de poder e privilégio que é determinado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas (salário, renda) como pelas relações simbólicas (status) e/ou culturais (escolarização) entre os indivíduos.

Neste ambiente social que está arraigado ao conjunto e hierarquia de valores, Bourdieu dispõe que:

o mundo social pode ser concebido como um espaço multidimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como ases num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos, nesse contexto os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico, que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (BOURDIEU, P. 1983. p.4).

Se faz necessário desenvolver um pouco mais sobre o disposto pelo autor acerca do capital cultural, pois esta conceituação interfere e reflete diretamente no desempenho dos estudantes nos mais variados níveis de ensino, relacionando-se diretamente com os conceitos de *habitus* e violência simbólica. A concepção multidimensional de classe social não coloca, necessariamente, a dimensão cultural como dependente direta da dimensão socio econômica, ao passo que a cultura, para Bourdieu, é apresentada também como uma forma de poder, distinta das demais embora relacionada entre elas. De acordo com o autor, no texto “Os três estados do capital cultural” (1979), o capital cultural pode existir sob três formas:

no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.;

e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1979, p.02)

O capital cultural diz respeito principalmente à bagagem transmitida pela família, incluindo componentes que passam a fazer parte do íntimo e subjetividade do indivíduo. Para Bourdieu, o capital cultural constitui o elemento de bagagem familiar que causaria o maior impacto nos casos de sucesso ou fracasso de estudantes nas instituições de ensino. Portanto, o autor denota bastante importância aos fatores culturais, pois este favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares.

Segundo Bourdieu (1998), as referências culturais herdadas, os conhecimentos considerados legítimos e a apropriação maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por indivíduos desde a idade infantil, facilitarão o aprendizado escolar na medida em que funcionarão como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, em especial das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria como uma continuação da educação familiar e, por outro lado, para as demais crianças significaria algo estranho, distante e até mesmo ameaçador.

Possuir capital cultural favorecerá o êxito escolar pois proporcionará um melhor desempenho nos processos formais de avaliação, como provas, mas também nos informais. Bourdieu (1998) observa, desta forma, que a avaliação escolar vai muito além do que uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos, reproduzindo invisivelmente a violência simbólica tratada anteriormente. Exige-se que os alunos tenham um estilo específico para falar, escrever e até mesmo de se comportar; que se mostrem curiosos intelectualmente, disciplinados; que cumpram adequadamente as regras da "boa educação". Todas essas exigências só podem ser satisfatoriamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

O capital cultural foi criado, portanto, com o intuito de explicar as oportunidades desiguais de sucesso escolar segundo a classe social e, por outro

lado, também serviu para romper com ideias de meritocracia como fator responsável pelas diferenças nas aptidões e desempenhos. De acordo com Bourdieu, as crianças e adolescentes das classes sociais elevadas percebem de suas famílias recursos culturais dos mais diversos, que não só estão associados a uma cultura ou a comportamentos exigidos pela escola, como viram vantagens no desenvolvimento da trajetória escolar de cada um. Dessa forma, a escola é vista como uma instituição que afeta os privilégios sociais e como um fator de “reprodução” das desigualdades sociais que refletem nos respectivos desempenhos.

A partir do pensamento de Bourdieu, podemos entender que as exigências presentes nas instituições de ensino só poderiam ser plenamente atendidas por quem foi previamente socializado nesses mesmos valores. Logo, uma das ideias centrais da sociologia da educação de Bourdieu é a de que os alunos não podem competir em condições igualitárias na escola pois trazem consigo uma bagagem social e cultural diferenciada. Neste aspecto, Bourdieu questiona a neutralidade da escola ao contestar quanto ao que é representado e cobrado por esta instituição, pois acredita que, acima dos conteúdos predeterminados, gostos, crenças e valores dos grupos dominantes são apresentados como cultura única. Desta forma, sem uma pluralidade de ideias e pensamentos, seria impossível existir uma democracia justa.

A partir do exposto, concluímos que foi no contexto da democratização do acesso à escola fundamental, e do prolongamento da escolaridade obrigatória, que se tornou evidente o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais, e os achados de Bourdieu aguçaram essa dimensão. O otimismo que marcou o período anterior foi substituído por uma postura mais pessimista embasada pela divulgação de uma série de pesquisas educacionais que mostravam a influência da origem social nos resultados escolares, ou seja, a forte relação existente entre desempenho escolar e origem social.

Assim como Bourdieu, Lahire (1997) também faz parte dos estudiosos da denominada Teoria da Reprodução, demonstrando que, no espaço social e escolar que perpassam as histórias de sucesso ou fracasso escolar, inúmeros fatores têm sido apontados como principais: a mobilização pessoal, o valor atribuído à educação pelas famílias, a ordem moral doméstica, o apoio e o esforço dos pais

para entender e ajudar os filhos nos seus trabalhos escolares, dentre outros. Importante frisar que, mesmo Lahire tratando em sua obra de crianças em idade escolar, sua literatura se mostra extremamente atual e relevante para o presente trabalho justamente por apresentar um contraponto aos principais estudos da Teoria da Reprodução, demonstrando que estudantes de origem popular podem, com sucesso, prosperar.

Outro ponto que merece reflexão acerca da importância de Lahire é que, em boa medida, os efeitos da socialização familiar se fazem sentir nas primeiras etapas do sistema de ensino, e as crianças e jovens proveniente de famílias mais vulneráveis já são filtradas naquelas primeiras etapas. Ou seja, quando este estudo versa sobre ensino superior, acabamos já por selecionar um grupo que passou por inúmeros filtros e, portanto, provavelmente é mais homogêneo em termos das condições familiares. Assim, teorias como a de Lahire auxiliam muito na explicação do porquê alguns alunos chegam ao Ensino Superior e outros não, explicando, conseqüentemente, os motivos que uns obtêm sucesso no Ensino Superior em detrimento de outros.

Em seu estudo, o autor investigou o sucesso escolar de crianças das camadas populares, visando entender como esses alunos, apesar da forte probabilidade de fracasso, acabavam por prosperar. Lahire entrevistou 26 famílias, 27 crianças (sendo 2 dentre elas irmãs), 7 professores e diretores da periferia de Lyon (França) onde a maioria dos pais são operários e as mães, donas-de-casa. Dentre as famílias que habitavam nestes bairros, 77% dos pais eram operários ou empregados não-qualificados e com grande predominância de famílias com quatro ou mais filhos. Um dos critérios utilizados por Lahire para escolher as famílias foi selecionar aquelas que possuíam um membro chefe com pouco capital escolar, ou seja, um pai, muitas vezes operário, com situação econômica modesta, ou empregado de setores que exigem baixa qualificação, ou desempregados.

Em um segundo momento, Lahire propôs (1997), dentro desse grupo familiar já delimitado, identificar alunos que se encaixavam em duas divisões que viabilizassem identificar tanto o fracasso como o sucesso escolar: por um lado, aqueles que tinham ido mal na avaliação nacional da segunda série, com média inferior a 4,5%, e, por outro, aqueles que lograram êxito na avaliação, com média

superior a 6,0%. Um dos pontos interessantes da pesquisa é a discussão sobre o grau de alfabetização da família, onde o autor afirma que pais com baixo capital escolar ou analfabetos, podem, contudo, por meio de diálogo ou da reestruturação dos papéis domésticos, conferir um lugar simbólico, ou efetivo ao "escolar" ou à "criança letrada", no âmbito da conformação familiar. Como exemplo, temos os filhos escolarizados, ainda no primário, ajudando os familiares a ler alguma correspondência, preencher uma ordem de pagamento, escrever a lista do supermercado etc., transformando a criança em um membro com função familiar importante, fazendo com que esta ganhe um reconhecimento.

Lahire (1997) trabalha melhor este exemplo quando expõe os conceitos de capital cultural familiar objetivado e capital cultural incorporado. Nestes casos, podemos pensar aquelas situações nas quais os familiares compram livros para os filhos, que acabam não aproveitando-os pois não possuem em si o capital cultural incorporado suficiente para tanto. Infelizmente, muitas famílias acabam não conseguindo demandar tempo e esforço para viabilizar na construção dos seus próprios capitais culturais.

Desta forma, de acordo com Lahire (1997), não adianta os pais deterem capital cultural e disposições culturais, se elas não conseguem, por diversas razões, "transmitir" tal capital e tais disposições culturais para os filhos. A ideia oposta também poderia ocorrer, ao passo que familiares que quase não lêem desempenham, de todo modo, papel de intermediários entre a cultura escrita e seus filhos, no momento em que pedem ou orientam seus filhos a ler e escrever histórias, os questionam sobre as leituras, os levam na biblioteca ou livrarias, jogam palavras cruzadas, etc. Estas ações confirmam a ideia de que não é suficiente as famílias deterem capital cultural, vez que isso não garante que tais disposições possam ser, de fato, transmitidas.

As principais contribuições de Lahire no campo da sociologia da educação podem ser encontradas na sua obra de referência Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. Segundo o autor, um dos elementos fundamentais que perpassa os seus ensinamentos é o elemento da escrita, que desempenha importante papel no fracasso ou sucesso escolar. De acordo com a instituição escolar, habilidades que envolvem o uso da abstração, do planejamento

e do cálculo compõe a atitude racional por parte dos alunos, e todas essas habilidades, que fazem parte dos instrumentos de avaliação, estariam em relação a situações propiciadas pela escrita. Desta forma, além de ser um instrumento de difusão do conhecimento, a escrita estaria na base de um modo mais racional de organização do pensamento e da realidade prática. Igualmente, crianças que foram socializadas com familiares em que há maior existência da cultura escrita teriam maior facilidade na escola, não somente em relação às atividades ligadas ao uso da língua, mas como um todo, ao conjunto de atitudes e comportamentos valorizados pela instituição.

Em sua obra, Lahire ultrapassa o tema da escrita. O autor considera quatro outras dimensões em relação às quais as famílias se distinguiriam e que teriam impacto sobre a escolarização das crianças. A primeira dimensão seria em relação as condições e disposições econômicas, que, mesmo entre famílias com situação socioeconômica parecida, existiriam diferenças secundárias, principalmente relacionadas ao tipo de atividade econômica exercida e à sua regularidade. Ainda, a situação socioeconômica seria afetada por outros aspectos, como morte, como divórcio, doenças ou uma situação de desemprego.

Em termos gerais, o autor acredita que em uma situação de vida mais estável, a família conseguiria organizar e planejar melhor as suas atividades, horários e rotinas, propiciando a definição de objetivos e organização de orçamento para tanto. Segundo Lahire (1997), esta organização racional do tempo no dia a dia afetaria os processos de socialização, favorecendo o entendimento das crianças em relação à estas questões, que, conseqüentemente, teriam mais tempo para suas atividades e cumprimento de horários. Essa organização refletiria em uma plena adaptação dos alunos aos prazos, horários e aos objetivos de curto, médio e longo prazo associados à vida escolar.

A segunda dimensão considerada pelo autor é a ordem moral doméstica. Lahire (1997) constata que algumas famílias, embora seu baixo capital cultural, favoreceriam a escolarização dos filhos indiretamente, através da concepção de um mundo ordenado, no qual se destaca o respeito pela autoridade (que inclui os professores), o significado das obrigações (também em relação a realização dos deveres escolares), a instituição de horários para a realização de atividades (dentre

as quais, os estudos), entre outros. Assim, tais famílias, ainda que de forma não intencional ou consciente, preparariam seus filhos para idealizarem certas questões próprias ao ofício de aluno: disciplina, bom comportamento, respeito às regras, perseverança, cuidado na apresentação das atividades escolares, etc. Além disso, Lahire (1997) sustenta o pensamento de que a ordem moral e material familiar tende a se traduzir numa ordem cognitiva, ao passo que as crianças que foram socializadas em um ambiente estável e ordenado tenderiam a adquirir “estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos” (1997, p, 26), habilidades altamente valorizadas pela escola.

Lahire (1997) ainda considera como dimensão as formas específicas de exercício da autoridade familiar. Como exemplo, temos que, em algumas famílias, esta autoridade se exerce majoritariamente de fora para dentro, através da vigilância e da punição imediata dos atos incorretos, corriqueiramente por meio de sanções físicas. Já em outras famílias, pelo contrário, esta manifestação de autoridade se dá na forma de diálogo e do estímulo ao raciocínio da criança, de forma que ela absorva e incorpore as normas de comportamento, vindo a se controlar mesmo quando não a iminência de vigilância e risco de punição severa. Lahire (1997) constata que neste segundo tipo de família, o desenvolvimento da autonomia e disciplina por parte das crianças as tornam mais capazes de entender as regras escolares. Já as crianças socializadas em famílias autoritárias e violentas moral e fisicamente, por outro lado, teriam mais dificuldade de se adequar ao regime disciplinar escolar, uma vez que estariam acostumadas a seguir as regras somente diante da vigilância externa imediata e da ameaça direta de punição, em muitos casos, física.

A última dimensão destacada por Lahire (1997) diz respeito às formas de participação pedagógica utilizadas pelas famílias, se contrapondo à teoria na qual o sucesso escolar nos meios populares dependeria exclusivamente de um investimento escolar grande por parte dos pais. O autor argumenta que a presença constante da família na escola, a ajuda nos deveres de casa, a realização de atividades extras, dentre outros, são formas pelos quais o sucesso escolar pode ser sim obtido, porém, não são as únicas maneiras possíveis. Determinadas famílias amparariam a forma de escolarização de seus filhos de maneira mais indireta e

mesmo assim obteriam bons resultados, sendo preciso, portanto, de modo geral, observar em que medida os meios adotados pelas famílias para estimularem e cobrarem bons resultados escolares dos filhos são de fato pedagogicamente adequados e, sobretudo, se há concordância entre os entendimentos educação empregados pelas famílias em suas práticas e aquelas utilizadas pela escola.

Estas dimensões destacadas por Lahire deveriam ser levadas em consideração de maneira combinada, posto que os resultados de cada uma delas sobre o nível de escolaridade de uma criança poderiam ser potencializados ou não em razão de como as demais se apresentam na conformação familiar específica que está sendo considerada. O autor também observa que normalmente nenhuma das dimensões estudadas seria suficiente para garantir o sucesso escolar, de igual maneira que nenhuma delas seria indispensável para que o mesmo ocorra.

Lahire buscou investigar concretamente como vantagens ou desvantagens são transmitidas às crianças através de processos de socialização, de acordo com as suas configurações familiares muitas vezes heterogêneas. O desenho de sua pesquisa teve como enfoque ambiente homogêneo que possui, no entanto, diferenças familiares externas e internas. Neste sentido, observou que mesmo quando são assemelhadas sob o ponto de vista de certos atributos classicamente considerados pela Sociologia da Educação, como o nível de escolaridade, os pais ainda são seres sociais distintos, que possuem diferentes trajetórias escolares, impondo estas características muitas vezes contraditórias aos seus filhos.

Esta heterogeneidade interna das famílias interfere, segundo Lahire (1997), diretamente nos processos de socialização vividos pelas crianças, que considera ainda as diferenças relacionadas ao gênero, ao passo que os papéis ocupados por pais e mães possuem diferentes concepções. O autor se esforça para captar esta heterogeneidade, pois os resultados de sua pesquisa se baseiam nesta análise concreta das mais diversas conformações familiares, com todas as suas ramificações. Só assim entenderíamos os resultados escolares de um determinado aluno, após a investigação do ambiente no qual ele está inserido, posto que cada configuração modificaria, em algum peso, as relações de interdependência que a criança está inserida, bem como as experiências socializadoras nas quais foi submetida. Por fim, conforme estejam em maior ou menor grau presentes e

atuantes, pais, mães e demais familiares terão diferentes oportunidades de estreitar seus laços com a criança e, de alguma forma, influenciá-la em diferentes aspectos, sejam educacionais ou sociais.

Em relação aos processos de escolarização, Lahire (1997) destaca que os familiares transmitem às crianças não apenas elementos objetivos sobre o funcionamento e conteúdos pertinentes ao aprendizado escolar, mas igualmente uma reinterpretação subjetiva e emocional sobre este mundo, com base, em grande escala, na sua própria experiência enquanto alunos. Portanto, vivências de fracasso e humilhação ou, de outro lado, de sucesso e realização pessoal vividas na escola tenderiam a ser repassadas, ainda que de maneira involuntária, através de práticas no dia a dia, como por exemplo, ao comentarem sobre a escola na sua época, ao prazer ou frustração relacionado à diferentes disciplinas, dever de casa, etc. Lahire (1997) observa, portanto, de forma mais ampla, que os membros de cada família imprimem para as crianças, por meio de suas trocas rotineiras, uma determinada definição do lugar simbólico da escolarização.

Desta forma, podemos pensar em duas situações que diferem entre si e reproduzem resultados distintos em um determinado aluno: um familiar que escuta atentamente o filho e que, demonstrando interesse, o questiona a respeito de suas atividades na escola viabilizaria, mesmo que de forma não intencional, a importância que atribui à vida escolar da criança. Por outro lado, um pai com pouca escolaridade que pede auxílio ao filho para resolver assuntos corriqueiros, como por exemplo, a leitura de um documento ou o preenchimento de um formulário, indiretamente, demonstraria o reconhecimento que atribui à escolarização. Tais aspectos, ainda que sutis, deveriam ser levados em consideração a fim de se compreender o lugar efetivo que a escolarização ocupa nos processos de socialização a que um indivíduo específico é submetido.

A obra de Lahire ocupa lugar fundamental na Sociologia da Educação, pois considera os alunos de forma individual, dentro de cada meio familiar heterogêneo e com diferentes processos de socialização, diferente capital cultural e econômico. Cada experiência socializadora deve ser, portanto, interpretada segundo os resultados que promovem em cada indivíduo e o produto de todas essas experiências seria a incorporação do aluno dentro da instituição, com maior ou

menor aptidão para tanto. O sucesso escolar nos meios populares seria mais viável, segundo o autor, nos casos em que se observa uma conformidade, ainda que parcial, entre as conexões socializadoras pertencentes à família e os princípios educativos presentes na escola.

Além dos teóricos da reprodução, existe no estudo das desigualdades educacionais a chamada teoria da escolha racional, que tem como principal expoente Raymond Boudon. Antes de iniciar com os seus ensinamentos, importante referir outros autores que, da mesma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta teoria. Breen e Goldthorpe (1997), com bases na Escolha Racional, explicam as diferenças de classe nas decisões educacionais tomando como ponto de partida três questões: a) famílias de diferentes classes visam garantir que seus filhos obtenham uma posição de classe tão vantajosa quanto à que eles ocupam, possuindo aversão idêntica ao risco, almejando garantir que nunca seus filhos ocupem posições inferiores que as suas de origem; b) persistem diferenças de classe relacionadas à habilidade acadêmica e as expectativas de sucesso; c) existem diferenças de classe na proporção de famílias cujos recursos ultrapassam os custos associados à continuação dos estudos por seus filhos. Desta forma, no âmbito deste trabalho e da sociedade brasileira de forma geral, as desigualdades de renda e de classe social se mostram elevadas, interferindo diretamente na relação entre os custos, riscos e benefícios que são pesados diretamente pelas

Boudon (1981), ao contrário de Bourdieu e Lahire, em sua proposta metodológica e teórica, apresenta concepções mais centradas no individualismo metodológico, criticando ideias que generalizam, como “estrutura” ou a expressão “socialização”. Sua teoria da escolha racional está fundamenta no princípio da estrutura como resultado das ações e interesses individuais e que o fato social nem sempre seria resultante de fatores ditos utilitaristas. Ele enfatiza os interesses pessoais do indivíduo (estudante) e sua família, que acaba por determinar suas preferências diante de algum contexto.

Os estudos de Boudon vão de oposto aos ensinamentos estruturalistas de Bourdieu, onde tudo estaria determinado pela origem social. A teoria da escolha racional, portanto, é utilizada também para explicar a reprodução das desigualdades, mas sem recorrer necessariamente à cultura, focando apenas na

razão utilitarista. Nesse sentido, as instituições escolares viabilizariam melhores oportunidades ocupacionais por oportunizar aos indivíduos comportamentos e habilidades valorizados no mercado de trabalho, porém, por outro lado, ocorreriam os efeitos adversos, onde o aumento de pessoas formadas inflaria o mercado e conseqüentemente desvalorizaria os diplomas.

Boudon (1979) sustenta que os indivíduos de diferentes origens sociais levam em conta os custos e benefícios do investimento escolar de acordo com a sua posição social e segundo ele, estas não seriam escolhas inconscientes, determinadas por razões culturais. Desta forma, a variedade de comportamento dos estudantes provenientes das diferentes camadas sociais em relação ao sistema educacional não teria explicação nos diferentes perfis culturais, mas sim no reconhecimento dos custos e benefícios que estão por trás das escolhas racionais com relação ao investimento escolar. Esta seria, desta forma, uma avaliação racional feita pelo estudante. Quanto mais baixa for a origem desse sujeito, mais altos seriam os custos quando comparados aos benefícios, e, portanto, os indivíduos estariam menos tolerantes em relação ao investimento escolar. Desta forma, é a racionalidade que determinaria o futuro educacional, socioeconômico e profissional dos estudantes, nas divisões do sistema escolar e profissional do aluno em seu percurso. Boudon (1981) dispõe nesse sentido:

A importância da escola na determinação das expectativas é tanto maior quanto mais baixa em média a composição social dos estudantes ou alunos. Todas as pesquisas mostram de fato que, quanto mais baixa a origem social, maior a sensibilidade das expectativas do adolescente ou de sua família em relação ao veredito escolar. O aumento das taxas de escolarização está assim associado a uma ascendência maior da escola sobre o destino dos indivíduos. Ao que é preciso acrescentar que, sendo todas as coisas iguais, a correlação entre nível escolar e posição adquirida cresce no tempo (BOUDON, 1981, p. 256-257).

Boudon pondera que, em grande parte das sociedades modernas, a desigualdade das oportunidades perante o ensino diminuiu de modo gradual ao longo das últimas décadas. Isto quer dizer que, as chances de um adolescente

proveniente de classes inferiores de chegar, por exemplo, ao ensino superior, aumentou com o tempo, mais rápido que a mesma probabilidade ao comparar com um adolescente saído das classes superiores. Desta forma, Boudon, baseado nesta noção afirma:

Parece que o aspecto meritocrático tende a ser tanto mais acentuado, sendo todas as coisas iguais, quanto mais elevadas as taxas de escolarização. Uma conjectura é que o aumento das taxas de escolarização, se acompanhado de importantes mudanças na composição da população escolar, tem uma incidência sobre o peso respectivo do nível escolar e da origem social nos processos de mobilidade (BOUDON, 1981, p.195).

Em relação ao processo de escolha dos estudos superiores, Boudon (1981) fundamenta esta seleção no perfil social e escolar dos pretendentes aos diferentes cursos, buscando discutir os limites e contribuições na interpretação desse processo de escolha. Existe uma hierarquia que transpassa o ensino superior, tanto no Brasil como no exterior, e esta hierarquia pode ser explicada por meio das diferentes trajetórias escolares de distintos sujeitos que compõe o ambiente educacional. Com base nessas diferenças, os estudantes fundamentariam suas escolhas em cursos que trariam um bom retorno econômico e simbólico, enquanto outros irão escolher cursos menos valorizados no mercado e na sociedade. Essas tomadas de decisões, ainda que racionais, teriam uma estreita relação com suas trajetórias desiguais na educação básica, ou seja, no ensino fundamental e médio.

De acordo com a teoria proposta por Boudon, a importância científica é atribuída segundo o sentido que possui para os diferentes agentes sociais. O autor critica as teorias baseadas na racionalidade utilitarista pois estas encaram a realidade como um dado pronto, sem articular com o contexto social. Com isso, ele não quer dizer que o sujeito tem controle total sobre sua realidade, mas que devemos concebê-la enquanto acontecimento que se baseia em razões sólidas e articuladas logicamente com o contexto social no qual estamos submetidos. Boudon acredita que existe uma reflexão que antecede toda a tomada de decisão e livre arbítrio, mas essas ações estariam situadas em um determinado contexto social. Importante frisar que para o autor, estas decisões não são consequência

diretamente da estrutura social, como defende a teoria da reprodução encabeçada por Bourdieu, mas que, de maneira inconsciente, acabam integralizando os processos decisórios.

Boudon (1981) propõe a teoria da posição social, na qual a situação social de um sujeito interfere diretamente no significado que este mesmo indivíduo vai atribuir à educação em relação às expectativas de sua origem social. Desta forma, se um indivíduo está inserido em uma posição mais baixa na estratificação social em relação a um outro, em que pese os dois desejem a mesma ocupação e status profissional na sociedade, o primeiro representaria um nível de aspiração muito mais elevado em relação ao segundo, pois o percurso que ele trilharia seria maior em relação ao segundo. Como exemplo, podemos pensar no filho de um banqueiro que, para tornar-se médico, não precisaria ter uma ambição tão alta para ocupar tal profissão quando comparado com o filho de um simples operário de fábrica. Assim, Boudon chega à conclusão que investir em reformas escolares ou outros tipos de alterações no sistema educacional não reduzirão as desigualdades, mas sim uma intervenção no âmbito das desigualdades econômicas, que daí sim provocaria mudanças que refletiriam na ascensão das camadas mais populares.

Os críticos da teoria de Boudon argumentam que falta clareza no grau de racionalidade em que se baseariam estas escolhas racionais, como, por exemplo, qual seria o nível de consciência, de racionalidade, de reflexão dos indivíduos em suas escolhas frente aos diversos cursos do ensino superior? Ao longo prazo, o futuro poderia escapar às decisões racionais de custos e benefícios, tendo em vista que os estudantes não teriam como prever, com segurança, os acontecimentos do mundo no momento de sua formação e a resposta ao seu investimento escolar. Assim, este leque de variáveis dificultariam as possibilidades de uma escolha exclusivamente racional, limitando-a. Boudon determina:

Se conferimos uma importância dominante à análise da relação entre sistema escolar e mobilidade é porque desempenha a escola papel primordial nos processos de mobilidade, mas também porque possuímos a este respeito informações relativamente abundantes e sistemáticas. É evidente que uma teoria da mobilidade deveria levar em conta, muito mais

que o fizemos aqui, processos de mobilidade pós escolar (mobilidade profissional ou, como ainda se diz, mobilidade de intrageração). Infelizmente, as informações de que dispomos a este respeito, apesar de sua quantidade, têm um interesse essencialmente descritivo. De modo geral, uma teoria satisfatória da mobilidade só poderá ser concebida quando dispusermos de pesquisas de mobilidade repetidas no tempo em intervalos mais ou menos regulares. É com esta única condição que será possível, por exemplo, introduzir de maneira precisa uma variável fundamental nos processos de mobilidade: a evolução no tempo da estrutura social. De nossa parte, contentamo-nos a este respeito em analisar as consequências da hipótese ao mesmo tempo prudente e estéril segundo a qual a estrutura social se altera menos rapidamente que a escolar (BOUDON, 1981, pp. 261-262).

O estudo sobre a desigualdade de oportunidades escolares no ensino superior proposta por Boudon, dispõe ainda que a escolaridade pode ser entendida por meio de dois tipos diferentes de efeitos: os efeitos primários e os secundários. Os primários seriam influenciados pela posição social da família, tendo em vista que, dependendo de qual posição os pais ocupem, daria origem a diferenças no desempenho escolar dos filhos e nas aspirações da própria família. Esse efeito estabelece a relação encontrada entre o nível escolar e a posição social e nesse caso, as crianças das classes populares, que se encontram em situação de desvantagem e vulnerabilidade, demonstrariam menores níveis de habilidade do que aquelas em situações mais vantajosas.

Os efeitos secundários estão sujeitos à avaliação que os pais fazem dos benefícios em relação aos custos da continuidade do alcance escolar, podendo ser observados por meio de decisões tomadas sobre as opções educacionais, visando as possibilidades de transformação educacional em realização socioeconômica. Boudon defende o individualismo metodológico, dispondo que existe uma relação entre as liberdades individuais e a maneira na qual analisamos os valores e a moralidade cotidiana, denominadas por ele de “pequenas ideologias”, nas quais nos baseamos involuntariamente, no nosso dia a dia. Desta forma, Boudon ensina que os fenômenos sociais deveriam ser explicados partindo das ações individuais e não somente pelo efeito das suas socializações.

Até hoje, as ideias de Boudon influenciam a sociologia das desigualdades educacionais, impactando as políticas das sociedades modernas, se destacando no campo da sociologia da educação ao demonstrar a estreita relação da desigualdade das oportunidades escolares com as chances de ascensão social. Segundo ele, a herança social transmitida pela família e sua mobilidade em razão desse legado representariam a desigualdade das oportunidades sociais e conseqüentemente gerariam sua estagnação. Para Boudon, as desigualdades sociais seriam fruto de uma realidade mais abrangente, de um complexo grupo de causas que devem ser analisadas em conjunto, levando em consideração diversos fatores, dentre eles os individuais, conjunturais e estruturais. O autor, por meio da comparação das estruturas sociais e educacionais, conclui que muitos dos problemas das desigualdades das oportunidades está fundado na esfera microsociológica, onde a família e as instituições de ensino são o meio imediato com que a sociologia deve se debruçar como objeto de estudo.

2.3. A PERMANÊNCIA ENQUANTO UM PROCESSO

Passaremos, nesse ponto, à análise em relação ao ensino superior, objeto específico dessa dissertação. Para compreendermos os casos de sucesso, se faz necessário um breve estudo sobre as principais teorias que versam sobre os estudantes que acabam abandonando os seus estudos de nível superior, levando em consideração que a evasão é um processo avesso ao da permanência, mas, por sua vez, de desengajamento, desligamento.

Um dos estudiosos mais relevantes que trata da evasão no Ensino Superior é Vicent Tinto, na sua obra intitulada "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research". O Modelo Teórico de Integração de Tinto (1975) partiu da revisão de literatura de uma variada gama de investigações de diversos autores, assim como da derivação teórica, por analogia, ao modelo de suicídio de Durkheim.

Esta teoria de Durkheim dispõe que o indivíduo comete o suicídio por causa da sua má integração na sociedade, e as probabilidades aumentam justamente quando a afiliação coletiva é insuficiente. Durkheim estabelece que o objeto de

estudo da sociologia são os fatos sociais, fatos estes que abordam o comportamento dos indivíduos impostos pela coletividade. Em outras palavras, a sociologia estuda os fatos sociais que, na perspectiva do autor, são compostos pelas maneiras de ser, agir, valores e regras morais, onde as representações coletivas são os reflexos dos fatos sociais.

O principal conceito do modelo de Tinto está na integração acadêmica e integração social à IES. Esse esquema adotado nesta proposta de pesquisa, inter-relaciona os seguintes conceitos: background familiar, desempenho escolar anterior, atributos individuais, compromisso com o objetivo da graduação e integração no ambiente universitário. Segundo o autor (1975), os sujeitos entram na universidade com uma multiplicidade de atributos (sexo, raça, habilidades específicas), experiências prévias ao ensino superior (GPA - índice de desempenho acadêmico, talentos acadêmico e social) e background familiar (atributos de status social, valores e expectativas), e cada um deles teria um impacto direto ou indireto sobre o desempenho dos alunos na universidade.

O modelo de Tinto (1975) sugere, portanto, que os atributos pessoais do aluno antes de entrar na instituição de ensino superior (histórico familiar, habilidades e competências, escolaridade anterior) determinam as metas e os compromissos do indivíduo com a instituição. Estas metas e compromissos do indivíduo interagem, durante o período acadêmico, com as vivências institucionais (os sistemas acadêmico e social, formais e informais da instituição). Levando em consideração estas características mencionadas, o aluno será bem-sucedido ao se tornar integrado acadêmica e socialmente na instituição, determinando a decisão de evasão ou de permanecer.

Ademais, esse background e atributos individuais igualmente influenciam a ampliação de expectativas e obrigações educacionais que o indivíduo traz consigo para o ambiente universitário. O propósito educacional e o compromisso com a instituição são, em conjunto, prognóstico e imagem das experiências pessoais, seus desajustamentos e satisfações, em um estipulado ambiente universitário. Considerando as características individuais, experiência prévia e compromisso pessoal com a formação educacional e com a instituição, o modelo de Tinto (1975) argumenta que é a integração do indivíduo na universidade, tanto do ponto de vista

acadêmico como social, que mais diretamente relaciona-se com sua continuação na universidade.

Assim, de acordo com Tinto (1975), é a interação entre o comprometimento do indivíduo com a ambição de finalizar o ensino superior e seu compromisso com a instituição que motiva a decisão do aluno de abandonar ou não a universidade, bem como as formas de evasão que adotará. Por exemplo, baixo compromisso pessoal em completar a universidade e baixo compromisso institucional podem levar à evasão. Um comprometimento suficientemente alto com que almeja completar a universidade, mesmo com níveis mínimos de integração acadêmica e/ou social (portanto, baixo compromisso institucional) podem levar o indivíduo a tolerar a universidade até terminar o curso ou até que seja compelido a abandoná-lo devido ao seu baixo desempenho acadêmico.

Desta forma, os diferentes resultados da experiência pessoal em âmbito acadêmico levariam a pessoa a reavaliar suas expectativas educacionais decidindo, ou não, a retirar-se voluntariamente da instituição a despeito de estar nela integrada socialmente. Em outra mão, maiores compromissos institucionais levariam o indivíduo a permanecer na instituição, mesmo quando persista um pequeno dever com o objetivo de completar a graduação.

Tinto (1975) também dispõe que o estudante não é o único e exclusivo responsável pelo seu fracasso escolar, conforme ele afirma em seu modelo longitudinal de evasão. A universidade exerceria influência diretamente na decisão do aluno em abandonar o ensino superior, pois suas expectativas podem não ter sido atendidas provocando uma grande insatisfação com a instituição. Dessa forma, as estratégias de retenção ou de minimização da evasão se fazem indispensáveis, lembrando que cada instituição deve identificar as causas do fenômeno em seu ambiente educacional.

Tinto, nos seus estudos, entende a evasão como um fenômeno amplo, porque se dá através de mudanças, principalmente na relação entre o indivíduo, a instituição educacional e a sociedade, influenciando a decisão de saída ou permanência do aluno. Os principais fatores responsáveis por este fenômeno, desta forma, seriam aqueles que englobam a integração entre o indivíduo e os sistemas acadêmico e social. Para o autor, os indivíduos que menos se envolvem com a instituição possuem maiores chances de abandonar o curso iniciado, visto

que normalmente não se integram com demais alunos de mesma turma e/ou da instituição como um todo.

O modelo teórico proposto por Tinto (1975) trabalha com inúmeras variáveis que interagem entre si, visando deliberar sobre a decisão de evadir. Quanto mais forte for o nível de integração acadêmica e social do aluno, maior o comprometimento com a instituição e com a meta de obter a titulação. O compromisso no momento em que os alunos ingressam prejudica diretamente a relevância das interações acadêmicas e sociais dentro da instituição de ensino e a intensidade de sua integração que, conseqüentemente, tem um impacto relevante nas suas metas e compromisso institucional. Os estudantes que adentram no ensino superior sem um bom propósito são os que apresentam maior probabilidade de exibir baixos níveis de comprometimento, bem como de persistência.

Coulon, ao olhar para os estudantes dentro das Universidades, analisa sua permanência nesse âmbito, sustentando que o problema não seria a entrada na universidade, mas manter-se nela e se graduar, considerando que o aluno precisa se adaptar e assimilar as rotinas deste novo processo. É um autor fundamental para ser tratado pois a permanência, assim como a evasão, também é um processo, mas de engajamento. A obra de referência de Coulon, nesse tema, é “A condição de estudante: a entrada na vida universitária”, onde a principal hipótese arguida é de que os estudantes que não conseguem se “afiliar”, fracassam. Esta afiliação, segundo o autor, é definida como o reconhecimento social da própria competência para lidar com as instituições e rotinas acadêmicas.

Tal competência só seria legitimada quando os estudantes passassem a realizar atividades sem antes pensar nelas, naturalizando-as, obedecendo alguns ditames de pensamento e ação (“*habitus*”), ou seja, um conjunto de comportamentos e práticas incorporadas. Assim, os estudantes definiriam, de forma permanente, as novas situações que enfrentam em função de sua biografia pessoal e das normas burocráticas e intelectuais que o mundo universitário lhes impõe para permanecerem nos seus cursos. O livro foi publicado no Brasil em 2008, apresentando resultados de uma pesquisa fruto de questionamentos suscitados a partir das altas taxas de evasão no ensino superior francês.

Para Tinto, a decisão de evadir também é composta por fatores externos, que afetam diretamente a permanência do aluno na instituição. Um dos principais

elementos externos citados por Tinto (1975) é a motivação, que muitas vezes é influenciada por uma mudança de demanda no mercado de trabalho por determinados cursos. Ademais, o universo político, econômico, social e cultural também é capazes de influenciar os rumos dos processos de construção de saber, levando ao provável abandono do ensino superior. Ainda, questões relacionadas ao trabalho laboral são determinantes, posto que, alterações de endereço ou incompatibilidade de horários figuram como importantes justificativas de alunos que evadiram. Também é fundamental citar as experiências educacionais anteriores, que podem interagir direta e indiretamente com a atuação no ensino superior (TINTO, 1975, p.102). O contexto familiar é um fator externo importante, pois interferem no momento de escolha do curso e durante o processo de construção do saber.

Condições socioeconômicas também são determinantes, pois Tinto (1975) considera que alunos de baixa renda estão em desvantagem em relação ao preparo acadêmico quando comparados a alunos que podem disponibilizar seu tempo apenas para o estudo, sem se preocupar com atividades laborais, sem depender destas para se manterem estudando. Tinto se refere a esta questão utilizando o termo de “porta giratória”, pois os alunos de classes populares ingressam na instituição de ensino superior, mas não conseguem permanecer no curso, muito em razão das suas particularidades de vida, do trabalho e da família. Elementos como a educação e renda dos pais influenciam no momento da escolha, posto que quando a família possui renda insuficiente, os alunos são motivados a trabalharem para ajudar a compor o orçamento familiar. Tinto (1975) diz que a renda familiar é inversamente proporcional ao abandono do ensino superior. Nas famílias onde os pais são mais abonados, a tendência a evasão ocorre em muito menor grau e as relações entre os membros ocorrem de forma mais aberta, solidária e democrática

O modelo de Tinto (1975) também abrange as chamadas metas/compromissos, onde demonstrou a importância das intenções dos estudantes em relação a compromissos externos com a decisão de evadir ou desistir. Estes compromissos seriam com outros membros da sociedade e órgãos fora da instituição, como por exemplo, a família, amigos e obrigações no trabalho que possuem um efeito determinado e fundamental ao longo do tempo gasto na

faculdade. As ocorrências externas podem ser positivas ou produzir influência negativa nas metas e compromissos do aluno, consequentes interações com a instituição e, finalmente, sua decisão de evadir.

Existe uma preocupação exposta por Tinto (1975) em conformidade às universidades enquanto instituições de ensino, pois fatores como ambiente, clima, estrutura, principalmente no primeiro ano de curso, são indicadores decisivos que contribuem no processo de integração dos novos estudantes. De maneira geral, tudo é novo para este aluno, que passa por um período de adaptação em relação aos professores, aos demais colegas, ao novo ambiente, que diferem quando comparados com o ensino médio. É neste primeiro ano que se espera haver um fortalecimento das relações que levariam a adesão do novo estudante ao ensino superior. Segundo Tinto (1975) deveria haver propostas que busquem justamente esta integração, visando assistir aos ingressantes, dando segurança para que possam concluir todos os semestres até o seu término.

Corroborando os achados de Tinto, Coulon determina que a afiliação é fundamental para o processo de permanência dos estudantes, pois, aquele que com sucesso se afilia adquire um novo status social, cuja rotina se torna natural e o desenvolvimento das ações cotidianas é feita de forma “automática”, sem preparação prévia. Assim, a afiliação seria uma ação contínua, que pode se repetir ao longo da história do estudante em diversos momentos, principalmente frente aos novos desafios, de assimilar novas funções ou exercer diferentes tarefas. Igualmente, podemos inferir que o discente que se propõe a novas aprendizagens, também traz consigo, de uma certa forma, um antigo *habitus*, referência à noção desenvolvida por Pierre Bourdieu, que defende que o sujeito tende a reproduzir um sistema de condições objetivas das quais é produto (SAMPAIO, 2011).

Nesta perspectiva, Tinto dispõe que todo este apoio exige esforço e colaboração de todos os membros da comunidade escolar, como professores, que deveriam repensar suas práticas pedagógicas a fim de manter maior número de alunos interessados, capacitando-os em um contexto acadêmico e social. Também o ambiente deveria ser livre de preconceitos e integrador, realizando momentos de acolhida, de interações entre as turmas, docentes e demais funcionários da instituição. Este ambiente acaba tornando-se atrativo ao aluno, que, mesmo após

um dia cansativo de trabalho, terá vontade de seguir com o curso, favorecendo, também a aprendizagem.

Tinto considera existir poucos estudos que versem sobre a temática da evasão no ensino superior. Dentre os existentes, estas se restringem apenas a uma descrição do processo de construção do saber, sem identificar as variadas características dos estudantes e sem analisar, a fundo, as verdadeiras causas do aluno não haver permanecido na instituição. O autor dispõe que existe pouca preocupação em relação ao futuro destes estudantes que evadem. Tinto (1975) faz, também, duras críticas à falta de exigência de uma formação didático-pedagógica dos professores universitários em geral. Sua preocupação com a interação é demonstrada ao longo de sua obra e reforçada: “As pesquisas mostram que a frequência e a qualidade das interações dos estudantes com professores, funcionários e colegas representam um dos principais indicadores não só da permanência, mas também do aprendizado estudantil”.

Os estudos relativos à evasão deveriam ser capazes de apontar índices mais relevantes, onde e como atacar o problema. A afirmação de Tinto (1975) de que “Mais de metade das evasões têm origem real no primeiro ano de curso” faz todo sentido e pode ser aplicada também a realidade brasileira. Desta forma, se faz necessário conhecer muito bem os alunos ingressantes e suas necessidades. Existe ainda muita dificuldade de lidar com o novo tipo aluno ingressante no mundo acadêmico, principalmente os oriundos de classes econômicas menos favorecidas que, em razão da massificação da Educação Básica e de seus problemas, infelizmente possuem claras deficiências acadêmicas. Tinto (1975) dispõe: “É preciso trabalhar para que nenhum estudante comece as aulas regulares tão atrasado, em relação aos demais, que sua integração no programa acadêmico regular seja impossível”. E completa: “As IES deveriam considerar, seriamente, o estabelecimento de programas especiais para os novos alunos que sejam feitos, especialmente, para atender às suas necessidades específicas”.

Para os estudantes que satisfatoriamente conseguem acompanhar o curso sem problemas, ou que se encontram mais avançados, Tinto recomenda que até nesses casos, são necessários cuidados para que eles não se desinteresem dos estudos em função do atraso dos demais, mas além de tudo, é preciso lembrá-los, e a todos os demais, que na instituição de ensino superior, o processo de

aprendizagem é um trabalho coletivo e de responsabilidade de todos. Segundo Tinto (1975): “Os alunos devem estar envolvidos não só no seu aprendizado, mas no aprendizado dos colegas”. Tinto (1975) dispõe que a questão financeira é sim importante, porém, não deve ser levada sempre em primeiro plano: “Embora os estudantes cite frequentemente razões financeiras para a Evasão, estas, na verdade, refletem o produto final e não a origem da decisão de sair. Esta decisão leva em conta as prioridades conflitantes do estudante”

Relevante destacar também as teorias apresentadas por Rumberger (2001): a perspectiva individual e a perspectiva institucional. A perspectiva individual pressupõe, como o próprio nome diz, as características individuais do aluno e essa abordagem abrange o comprometimento e o engajamento deste nas atividades escolares, assim como a participação e o comprometimento com seus pares, sejam esses professores ou demais profissionais da escola. Segundo Rumberger (2001), quanto maior esse comprometimento, maiores as chances de sucesso acadêmico e da estabilidade educacional. Por outro lado, a perspectiva institucional leva em conta a relevância de variáveis externas ao indivíduo, como por exemplo, variáveis sociais, culturais e econômicas, afirmando que as configurações institucionais do contexto onde as pessoas vivem agem como modeladores das atitudes e comportamentos dos indivíduos.

De acordo com Rumberger (2001), são considerados modeladores: elementos da família, como características estruturais, status socioeconômico, tipo de família, escolarização dos pais, estilos parentais; elementos da escola, como recursos e características estruturais da escola, composição da população estudantil, processos e práticas de ensino; elementos do meio onde o aluno vive, local onde mora, habitação em bairros/zonas desfavorecidas, saneamento básico; elementos sociais, como influência negativa dos pares, dentre outras.

Coulon, ao escrever sua principal obra, lecionava na universidade Paris-8, que, diferentemente das universidades francesas de maior prestígio social, é uma faculdade pública de pouca relevância e de ingresso livre para qualquer aluno que tenha concluído os estudos secundários. Como consequência de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso à universidade, assim como ocorre no Brasil, o número de estudantes da universidade Paris-8 entre as décadas de 1980-2000 passou de 7.000 para 27.000 (COULON, 2008), o que provocou um

incremento de novos alunos com características extremamente diversas das que a universidade estava acostumada a receber.

Em “A condição de estudante: a entrada na vida universitária”, Coulon discorre sobre as fases identificadas nos estudantes, chamando-as de “tempos”: tempo do estranhamento, tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação. Sobre o primeiro, Coulon (2008, p. 70) afirma que: “a universidade é uma experiência de estranhamento radical, o saber, a linguagem, os procedimentos se organizam de maneira diferente daquela do ensino médio”. Assim, os estudantes ingressam e se deparam com um novo ambiente, com uma vastidão de prédios e com uma sensação de solidão e inadequação em geral. Além disso, os estudantes se familiarizam com as regras da universidade, não só as formais, mas “as regras de vida, de circulação, de orientação, de linguagem, de condutas, etc.” (COULON, 2008, p. 74).

O autor também relata as dificuldades relacionadas ao novo vocabulário imposto, que inúmeras vezes é muito mais complexo que o vocabulário corrente, haja vista que a universidade é um local no qual se deve construir competências e habilidades. Para Coulon (2008), um indivíduo atua em função do ambiente percebido por ele, da situação que está por vir, mas ele define igualmente cada situação de sua vida social a partir de suas atitudes e crenças anteriores, que lhe permitem interpretar e dar sentido ao seu ambiente. Outra questão trazida pelo autor é de que os estudantes que trabalham e estudam têm, naturalmente, mais restrições pessoais que são acrescidas às dificuldades encontradas pelos outros estudantes (COULON, 2008), principalmente no que se refere à falta de tempo para dedicarem aos estudos. É fundamental para o presente estudo compreender este tempo de estranhamento apresentado por Coulon, pois justifica o abandono precoce da universidade por parte de muitos estudantes, que não se habitam às exigências impostas por este novo ambiente.

O segundo tempo denomina-se Tempo da Aprendizagem. Este período é marcado pela adaptação à nova realidade. As novas rotinas institucionais e progressiva adaptação aos códigos locais fazem com que os novos estudantes incorporem novas referências intelectuais, bem como adotem uma série de estratégias de ordem cognitiva e institucional. Coulon menciona que, principalmente para os estudantes de origem popular, nem sempre as estratégias

de estudo são resultado somente de escolhas racionais, pois existem casos em que elas refletiriam mais uma tentativa de sobrevivência e adequação do que um projeto de percurso ou carreira. As colocações de Coulon são fundamentais pois, dependendo do currículo escolhido, a carreira profissional dos estudantes poderá ser percorrida com sucesso, ou não. Os relatos dos diários analisados pelo autor indicaram que muitos estudantes dizem escolher o curso “ao acaso” e esta escolha, muitas vezes feita sob pressão, indica um possível abandono dos estudos.

Ao contrário do que os estudantes apontaram, Coulon dispõe que não necessariamente as escolhas de curso são designadas “ao acaso”: “Sua história escolar, suas estruturas cognitivas, elas mesmas informadas por sua posição social e cultural, evidentemente, interferem nisso tudo.” (COULON, 2008, pg. 165). Tratam-se de estudantes com formação escolar deficiente e com capital cultural insuficiente para disputar as alternativas mais concorridas de ensino superior. Tais questões nos levam a pensar que as estratégias de estudos, as carreiras universitárias que os estudantes buscam construir dependem amplamente de elementos imaginários e de uma autoavaliação pessoal fundada sobre o *habitus*.

Cabe mencionar que o tempo da aprendizagem é composto por duas outras fases: pela desestabilização significativa do sujeito e pelo aparecimento de problemas psicológicos. Embora não seja o foco desta dissertação, nem o foco de Coulon em sua obra, é importante citar estes elementos, pois influenciam no processo de afiliação do estudante. A desestabilização enfrentada pelo estudante refere-se à suposta liberdade que é frequentemente associada ao ensino superior, porém, considerando que os estudantes são submetidos às exigências do currículo, acabam por reencontrar na universidade a autoridade que era questionada no nível de ensino secundário. Importante ressaltar que a entrada na universidade é caracterizada pelo ingresso em outro mundo, no qual não existem mais as mesmas relações. “Entrar na universidade é, em geral, perder de vista seus melhores companheiros de colégio, sentir-se isolado e anônimo no meio dos outros” (COULON, 2008, p. 173).

Logo, é preciso que uma nova rede de relações seja formada, o que pode demorar. Esta é uma questão fundamental, ao passo que o sentimento de isolamento pode direcionar à incerteza sobre a própria presença na universidade (Coulon, 2008). Entretanto, Coulon observa que estes momentos são percalços

determinantes para a afiliação, “dá tempo aos iniciantes de abandonar as ilusões e o mito de universidade que eles trazem quando chegam” (COULON, 2008, p. 175). Neste Tempo da Aprendizagem, os estudantes ficam mais familiarizados com as rotinas institucionais e, desta forma, começam a se tornar parte do ambiente universitário.

A terceira etapa é denominada Tempo da Afiliação (COULON, 2008, p. 193). Neste tempo, a entrada na universidade não parece mais tão hostil ou estranha. O estudante se torna, definitivamente, um membro no novo ambiente. Coulon afirma que há duas formas de afiliação: no plano institucional e no plano intelectual. No plano institucional, o estudante começa a interpretar corretamente as regras da universidade, sabendo “jogar” com elas. Também, passam a compreender e analisar os múltiplos dispositivos institucionais que fazem parte do cotidiano da instituição, possuindo a habilidade de prever quais estratégias devem ser implementadas no futuro. No plano intelectual, o estudante aprende o manejo das mais variadas obrigações escolares, bem como a interpretação correta do que se espera dele enquanto aluno. Ainda, ele deve desenvolver a capacidade de conciliar suas obrigações escolares e suas obrigações de trabalho fora da universidade.

Para Coulon, as provas constituem bons marcadores da afiliação pois controlam o número de conhecimentos que foi percebido pelo estudante e aplicados na prática (COULON, 2008). O autor sustenta que tem sucesso o aluno que se afiliou, pois neste tempo encontra-se a articulação entre “sucesso acadêmico, transformação das normas em problemas práticos e afiliação (tornar-se membro)” (COULON, 2008, p. 250). Portanto, é preciso mesclar as duas formas de afiliação, na forma institucional se adquire familiaridade suficiente com as regras e na forma intelectual se compreende o que é solicitado (COULON, 2008). Por consequência, a afiliação instala um habitus que possibilita o reconhecimento de um indivíduo como estudante e este se torna “competente [...] quando transforma em rotina o que antes lhe era estranho e exterior” (COULON, 2008, p. 262).

Finn (1989) apresentou modelo teórico sobre a evasão focando em características individuais e institucionais que se relacionam com a decisão de abandonar os estudos, indo de encontro com o lecionado por Coulon. O autor determina que esses indivíduos que evadem acabam sendo vistos tanto como

falhas do sistema educacional como pessoas que não conseguem alcançar o status da vida moderna.

Finn (1989) se baseia em dois modelos distintos, o modelo da frustração-autoestima e o modelo da participação-identificação. No primeiro modelo – frustração-autoestima – o autor dispõe que práticas escolares deficientes desenvolvidas por um determinado estudante levariam a deficientes resultados acadêmicos ou insucesso escolar, diminuindo assim sua autoestima, que, por sua vez, acoplada à influência negativa dos demais colegas, produziria questões comportamentais que incidiriam novamente sobre estes resultados, reforçando a baixa autoestima criada no primeiro momento. Persistindo esse ciclo, o estudante se afastaria gradualmente das atividades escolares, levando à evasão. Já o segundo modelo – participação-identificação-, é apresentada a relação escola-aluno, cuja qualidade da instrução escolar somadas à algumas habilidades individuais do aluno e sua efetiva participação ou, pelo menos, engajamento nas atividades escolares (sociais e acadêmicas) seriam responsáveis pelo seu sucesso no desempenho acadêmico.

Por sua vez, esse sucesso influenciaria o grau de sensação de pertencimento e construção de valores individuais identificados com a escola, levando a maior participação e engajamento, subsidiando, desta forma, o sucesso escolar. Da mesma forma, dispõe Coulon, que considera que o ato de tornar-se estudante não é algo que ocorre naturalmente e exigiria bastante esforço. Segundo Finn, caso esse ciclo virtuoso se mostre enfraquecido, as chances do aluno se afastar das atividades escolares aumentam, levando ao conseqüente abandono dos estudos.

Os tempos citados foram desenvolvidos ao longo da obra de Coulon a fim de mostrar que o sucesso acadêmico dependeria, em grande parte, da capacidade de inserção destes estudantes em um novo ambiente (a universidade). Coulon ainda dispõe que o estudante sofre inúmeras rupturas simultâneas, que levariam, em uma certa medida, ao fracasso e abandono da universidade. Podemos citar, dentre estes fatores, a ansiedade, a vida afetiva – que acaba se tornando mais autônoma com o passar do tempo, e por fim, a mudança nas relações pedagógicas com os professores da escola para os do ensino superior, onde o estudante acaba passando para o anonimato, enquanto no ensino médio possuía uma tutoria maior por parte do docente. Estes aspectos, somados ao novo ambiente percebido pelos

estudantes, provoca novos comportamentos, novas identidades e uma nova relação com o saber que necessita ser elaborada (COULON, 2008).

Para o autor, a passagem da escola para a vida universitária é acompanhada por modificações importantes nas relações que o estudante possui com a aprendizagem e com a instituição de ensino. Em primeiro lugar, sua associação com o tempo: as aulas não possuem mais a mesma duração, volume semanal de horas é bem mais pesado que no ensino médio, o ano é em geral recortado em semestres, as avaliações são em momentos diferentes e o ritmo de trabalho é totalmente distinto. Ainda, ocorrem mudanças em relação ao espaço: de uma maneira geral, a universidade é bem maior, possui diferentes salas, ambientes, que podem causar estranhamento aos novos alunos. Por fim, o autor cita as transformações relacionadas às regras e ao saber: cada instituição de nível superior possui suas próprias normas, mais rígidas e engessadas que as escolas, o que gera um nervosismo por parte do estudante.

Coulon (2008) dispõe, portanto, que as chances de sucesso no ensino superior estão ligadas diretamente com o grau de afiliação do estudante. Para isso, criou alguns marcadores de afiliação, que nada mais são do que marcadores intelectuais e sociais para verificar o nível de entrosamento do estudante com o ambiente universitário. Segundo ele, no discurso acadêmico existem diversos códigos implícitos, que devem ser identificados instantaneamente pelos alunos para que realizem suas atividades com sucesso. O estudante considerado afiliado identifica os códigos e os interpreta naturalmente, partilhando uma linguagem em comum. Ainda, ele cria, conscientemente, a equivalência entre a regra e o problema prático, conseguindo com êxito solucioná-lo, sem que este enfrentamento cause uma possível desistência e conseqüente abandono dos estudos. Quando o estudante não consegue aprender estes códigos, acaba não sendo capaz de seguir e aplicar as regras do currículo, vindo a fracassar, pois se transforma, segundo palavras de Coulon (2008, pg. 253) em um “navegador sem mapa”.

Nas pesquisas de Coulon, após o primeiro semestre da faculdade, todos os estudantes que concluíram com sucesso esta etapa foram submetidos à uma entrevista de orientação, onde se verifica se o discente atingiu as expectativas do currículo e suas percepções sobre o caminho trilhado até o momento. Também é considerada um ritual de passagem, que viabiliza ao aluno a ingressar no segundo

semestre, no período de formação. E, como todo ritual, ela consagra os estudantes que demonstraram terem aprendido o manejo, mesmo que elementar, das ferramentas e códigos necessários à afiliação, ao ofício de estudante. Coulon conclui que, mesmo dentre os que com sucesso finalizam o primeiro semestre afiliados, este não é irreversível, mas, porque foram investidos como estudantes, poucos abandonariam os estudos após esta consagração.

A partir deste contexto teórico, que visitou os principais estudos que versam sobre as desigualdades educacionais, finalizando com os principais autores que tratam do ensino superior, se faz necessário, a partir de então, passar para a análise mais específica do caso brasileiro. Desta forma, o próximo capítulo apresentará medidas que o governo tem tomado para garantir a igualdade de acesso e ampliação do ensino superior ao longo do tempo, por meio de ações afirmativas, demonstrando, quantitativamente, dados de ingresso e evasão, tendo em vista que estas políticas não garantem a permanência deste novo perfil de estudantes.

CAPÍTULO 03: A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Em termos históricos, a educação superior no Brasil é considerada recente, principalmente se comparada com os países europeus e, até mesmo, em comparação com países da América Latina. Portugal teve muita resistência em criar níveis superiores de educação em suas colônias, o fazendo apenas para suprir a necessidade da família real que aqui habitava.

Ainda que os indicadores de escolaridade no Brasil não sejam muito satisfatórios, desde meados do século passado presenciamos acentuada expansão em todos os níveis de ensino, inclusive no superior (Durham, 2003; Ribeiro, 2011). Também, o ingresso e conclusão ao nível superior educacional representa uma importância cada vez maior na sociedade, especialmente se considerarmos as mudanças do mercado de trabalho, o processo de globalização do capital e as alterações que este título pode causar na renda e percepções de cada indivíduo.

3.1. HISTÓRICO

A problemática do ensino superior no Brasil não se restringe aos dias atuais, sendo necessário, nesse momento, retomar historicamente o seu percurso, identificando os marcos que influenciaram decisivamente na moldagem da sua atual estrutura institucional.

Segundo Durham (2003), existem duas características fundamentais que predominam no ensino superior brasileiro, sendo a primeira o seu caráter tardio e a segunda, o crescimento de um poderoso sistema de ensino privado que ocorre paralelamente ao setor público. Diante disso, é importante, nesta etapa do trabalho, traçar os principais anos que merecem destaque na história brasileira, pois, de acordo com Durham (2003), desta forma é possível identificar períodos marcantes que visam explicar e entender o desenvolvimento do ensino superior. Na época do Brasil Colonial, a Igreja Católica exercia grande influência educacional, por meio da chegada da Ordem dos Jesuítas. Desde aproximadamente 1549, os jesuítas notaram a impossibilidade de conversão dos índios sem que esses soubessem ler e escrever, trazendo, assim, a moral, os bons costumes e os métodos pedagógicos

(BELLO, 2001), usando-os em seu benefício para conter os indígenas, efetivando a sua catequização e educação colonizadora. Durante este período, ao contrário do que ocorreu com Argentina, Chile e Peru, o Brasil não contou com nenhuma instituição de ensino superior instalada. O cenário muda com a chegada da família real e da corte, onde, no período do Império, notou-se a necessidade de modificação o ensino superior herdado pela Colônia, especialmente pela emergência do Estado Nacional.

Desta forma, a partir de 1808, gerenciados pelos militares, surgem os primeiros cursos superiores, representados por aulas avulsas e com finalidade de serem profissionais/práticos. Evidenciam-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, assim como cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia, oriundos das primeiras faculdades de Medicina (OLIVEIRA, M.,2004). Neste momento, constituiu-se o primeiro período, “caracterizado pela implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, de exclusiva iniciativa da Coroa” (DURHAM, 2003, p. 2).

Conforme Oliveira (2004, p. 949), “na transição republicana, com a adesão de parte da elite intelectual aos ideais do liberalismo burguês, é atribuída à educação a tarefa heroica de promover a reconstrução da sociedade”. Também foi neste contexto sobreveio a primeira Constituição da República, de 1891, instituindo o sistema federativo de governo e a descentralização do ensino. Nos seus primeiros anos, a União atendeu somente a requisição para o aumento da oferta de ensino às classes médias, expandindo a ideia do crescimento social por meio da escolarização (OLIVEIRA, M.,2004).

O segundo período engloba toda a Primeira República, de 1889 a 1930, cujo sistema sofre descentralização, surgindo, ao lado das escolas federais, instituições de ensino públicas (estaduais ou municipais) e privadas (DURHAM, 2003). Em 1909, originou-se a primeira instituição de ensino superior do país, a Escola Universitária Livre de Manaus, criada por inspiração do tenente-coronel do Clube da Guarda Nacional do Amazonas, Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves. Até então, a concepção que se instalava acerca da universidade era de uma instituição para criação de cursos destinados a atender as demandas do império, formando profissionais para atuarem no governo ou para ele. No Brasil, o que aconteceu foi a implementação de escolas superiores isoladas, sendo que:

Entre 1889 e 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores, na sua maioria privadas. Havia, de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar os seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Destes, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampadas por eles, outras permaneceram essencialmente privadas. Data dessa época, portanto, a diversificação do sistema que marca até hoje o ensino superior brasileiro: 25 instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não (DURHAM, 2003, p. 5).

A década de 20 foi caracterizada pelo movimento de modernização do país, por meio da urbanização e do avanço das transformações econômicas advindas do processo de industrialização. O terceiro período é implementado a partir de 1930, coincidindo com o fim da Primeira República e advento do governo de Getúlio Vargas. Nesta época, formaram-se novas universidades e se determinou um formato padrão ao qual todas as instituições que fossem criadas no Brasil deveriam seguir, pressupondo, pelo governo, a regulamentação de todo o ensino superior, tanto público como privado. A partir da década de 50, houve um acentuado incremento da demanda pelo ensino superior, situação essa que não pode ser absorvida pelo limitado número de vagas. Neste período, o movimento estudantil brigava por uma mudança profunda no sistema educacional do país (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Segundo Martins (2009), a partir do final da década de 50, alojou-se no Brasil um novo modo de ensino superior que procurou privilegiar, tanto acadêmica como socialmente, um padrão estrutural seletivo, fazendo com que esta crescente demanda fosse satisfeita pela iniciativa privada.

O período do Regime Militar (1964-1980) foi marcado pelo movimento estudantil organizado contra o comando do país, e, conforme Durham (2003), as instituições de ensino superior estavam sob alta e constante vigilância por parte dos militares, levando em conta que, de acordo com a autora, estudos difundidos no Brasil nesta época estavam promovendo a privatização do ensino. O início dos anos 60 foi caracterizado por profunda movimentação direcionada à reforma do sistema universitário brasileiro e, até a década de 70, pode-se verificar ampla expansão do ensino privado. Rossato (2006) afirma que, também no final da década de 1960, muitas indústrias e empresas multinacionais instalaram-se em

território brasileiro, contribuindo para um significativo aumento no número de empregos. Tal situação despertou na população, em especial na classe média, o interesse por cargos mais valorizados, mas que exigiam maior qualificação. Tais cargos passaram a contar com mais rigorosos processos seletivos, considerando, ademais, o grau de escolaridade dos participantes. Desta forma, possuir diploma de ensino superior era a garantia de crescimento socioeconômico para a classe média. Além disso, Durham ressalta que:

a avaliação deste período precisa levar em consideração o fato de que o Regime Militar logrou promover, na década de 70, um grande desenvolvimento econômico, o chamado “Milagre brasileiro”. Esta prosperidade econômica beneficiou diretamente as classes médias, que se expandiram e se enriqueceram, alimentando a demanda por ensino superior. Aumentaram os recursos federais e o orçamento destinado à educação. As instituições federais gozaram, neste período, de uma prosperidade que não haviam conhecido antes e que não tornaram a experimentar depois (2003, p. 17).

Ac década de 70 foi marcada, a partir do ano de 1974, por uma contenção na grande expansão numérica que vinha ocorrendo, fato que duraria até os anos 90 (ROSSATO, 2006). A alta demanda teria sido atendida com o aumento das instituições nos anos anteriores, e, outra situação que contribuiu para essa retração foram os percalços enfrentados na formação básica de grande parte dos estudantes, com altas taxas de reprovação e evasão, além dos altos índices de analfabetismo do país – fato este que contribuiu para uma diminuição no número de candidatos ao ensino superior (CASTRO; TIEZZI, 2005). A década de 80 é de crise e instabilidade na economia, refletindo em uma consequente estagnação do ensino superior, gerando, pela primeira vez, um decréscimo nas matrículas e desaceleração da expansão do ensino superior (DURHAM, 2003). Contudo, importante frisar o surgimento de um novo fenômeno, em especial no ensino privado: a criação de novos cursos de graduação noturnos, que atenderiam uma nova classe de alunos, em especial os antigos egressos do ensino médio já introduzidos no mercado de trabalho, que, abrindo precedente, teriam a possibilidade de aumento no nível de escolaridade, gerando a expectativa de ascensão ocupacional (DURHAM, 2003).

A Constituição de 1988 implementou um regime democrático que teve como finalidade a propagação do regime democrático baseado nos direitos sociais, bem

como a universalização dos serviços a serem prestados para a sociedade, incluindo, dentre eles, a educação. Segundo Carinhato (2008), o advento da Constituição representa um novo padrão, desta vez constitucional, de política social marcado pela ampla cobertura e reconhecimento dos direitos. No seu art. 6º, declarou a educação como o primeiro dos direitos sociais a serem garantidos pelo Estado. O art. 205 reafirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Piotto (2008) constata que a década de 80 foi de estagnação para a expansão do Ensino Superior, sendo somente a partir da década de 1990 que apareceram no Brasil bibliografias que apresentaram como objeto de pesquisa as trajetórias prolongadas de escolarização, especialmente de alunos provenientes de classes populares que ingressavam no ensino superior. Essa literatura abrangia sobre a importância das práticas familiares na permanência escolar. Neves (2007) corrobora esse dado, dispondo que foi a partir de 1995 que ocorreu um período de forte crescimento do ensino superior, sem ocorrer, no entanto, mudanças significativas nos indicadores do nível médio.

O ensino privado, nesta época, figurava como alternativa para a expansão do ensino superior por instituições internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), “os anos de 1990 registraram a presença dos organismos internacionais que entraram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental”. As sugestões feitas por esses órgãos modificaram a até então estrutura que moldava o ensino superior, não só do Brasil, como dos demais países da América Latina.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, é outro marco fundamental que merece destaque. Segundo Neves (2007) desde a promulgação desta lei, passou-se a dar maior importância para a necessidade de diversificação, pois essa asseguraria condições mais favoráveis visando a incorporação dos novos estudantes. O documento se mostra voltado para a educação básica, mas, no artigo 43, transcrevem-se algumas das finalidades do ensino superior: estimular a criação cultural e o desenvolvimento científico e pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; suscitar o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente; promover a extensão (BRASIL, 1996).

Rosa (2014) dispõe que a LDB de 1996 derivou em um processo de reformulação na educação superior brasileira. “A partir de então, o número de instituições e matrículas aumentou consideravelmente, em razão do credenciamento de novas instituições, bem como da autorização e abertura de novos cursos” (ROSA, 2014, p. 243). Tal incremento manteve-se nas instituições privadas, apesar de também ter ocorrido uma ampliação na rede pública. Segundo a autora, a LDB incentivou a expansão da educação superior no âmbito privado, garantindo mais autonomia às universidades e estabelecendo maior poder de fiscalização para o Estado. Ante ao exposto, verifica-se que o ensino superior se fortaleceu, porém, se manteve excludente. Sampaio e Oliveira dispõe que:

É importante compreender o que é a desigualdade educacional no Brasil, os fatores que a causam e como reduzi-la. É necessário olhar para essa desigualdade ao longo da história brasileira para compreender sua dinâmica e mutações; só assim poderemos fazer um bom diagnóstico da situação atual frente à desigualdade educacional e propor meios de reduzi-la (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 512).

A partir dos anos 2000, o governo brasileiro iniciou uma série de políticas para ampliar o número de estudantes no ensino superior. Segundo Heringer (2018), tais políticas envolveram diferentes medidas, como: expansão do sistema universitário público, com a criação de 18 universidades federais entre 2003 e 2014; Expansão das universidades federais já existentes, incluindo novos prédios,

novos cursos e novos campi; Criação em 2004 do ProUni, programa de bolsas do governo federal para estudantes em instituições privadas, com a concessão de 1,2 milhões de bolsas entre 2004 e 2010; Ampliação do FIES (Financiamento estudantil); Expansão e criação de institutos federais de educação técnica e tecnológica; Políticas de ação afirmativa, beneficiando diferentes públicos. Todas essas políticas juntas originaram um significativo crescimento do sistema de ensino, incidindo diretamente na ampliação de vagas e consequente inclusão do público que até então era marginalizado.

Diante do exposto, o próximo ponto se dedicará a análise das principais políticas públicas brasileiras que viabilizaram a entrada das camadas populares na graduação, vinculando este público às universidades.

3.2. PROGRAMAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

As mudanças que ocorreram nos processos seletivos para ingresso à universidade foram fundamentais, especialmente no tocante ao processo de democratização da IES e ao combate à discriminação racial no Brasil. A discussão que engloba os programas de expansão é recente, e, de acordo com Heringer (2018), o movimento afrodescendente brasileiro tem sido o percussor na introdução destas questões no debate público brasileiro. Segundo a autora, existem inúmeras críticas à estas políticas, especialmente no que diz respeito ao divisionismo de um país onde as relações raciais seriam harmônicas, situação esta que sabemos estar distante da realidade brasileira. Heringer (2018) afirma que:

Falar das ações afirmativas no Brasil significa falar de uma experiência de sucesso. Significa analisar uma política que foi criada a partir da pressão de setores da sociedade tradicionalmente discriminados e que, uma vez iniciada sua implementação, vem se ampliando e consolidando ano após ano. (HERINGER, 2018, p. 10)

Outra questão importante ressaltar foi o incremento na divulgação de dados e marcadores sociais que demonstravam a dimensão das desigualdades raciais no

Brasil, tanto em aspectos sociais como econômicos. Estes estudos foram significativos, pois possibilitaram à sociedade brasileira conhecer melhor o tamanho das suas desigualdades, ampliando, portanto, a possibilidade de pensar alternativas de políticas visando a redução das mesmas e a ampliação de oportunidades (Paixão et alli, 2011). Existem três princípios que orientaram a definição das políticas públicas, segundo Neves e Anhaia (2014): 1) “mérito herdado”, 2) igualdade de direitos e 3) igualdade de oportunidades. Desde os anos 2000, de acordo com as autoras, as políticas são moldadas sobre o terceiro princípio, pois versam sobre a redistribuição de oportunidades, a reprodução do capital cultural, capital social e mobilidade.

Segundo Neves (2007), a educação superior no Brasil se mostrava, até os anos 2000, como um domínio reservado aos jovens provenientes das camadas mais ricas da população. A autora dispõe que com exceção de algumas poucas universidades católicas, as instituições privadas eram de baixa qualidade. Paradoxalmente, as instituições públicas gratuitas recebiam estudantes de famílias de classe mais elevada, pois esses haviam realizado seus estudos secundários em escolas privadas e pagas, de boa qualidade. Conseqüentemente, as camadas abonadas pagavam as melhores escolas e asseguravam, desta forma, para seus filhos maiores chances de admissão nas universidades públicas e gratuitas.

Antes de adentrar especificamente nas ações afirmativas, se faz necessário comentar ações influentes realizadas pelo governo federal no âmbito do ensino superior, como o Plano Nacional de Educação (PNE), que produz diretrizes, metas e estratégias para a política educacional de determinado período. O documento está vigente, de 2014 a 2024, contendo metas estruturadas em quatro grupos, sendo que o último deles diz respeito ao ensino superior. Uma das metas do plano é: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Importante citar também criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem a finalidade de ampliar não só o acesso como a permanência dos alunos no ensino

superior, por meio do melhor aproveitamento da estrutura existente nas universidades federais (MEC, 2007). O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, indicando medidas que deveriam ser adotadas pelo governo federal a fim de retomar o crescimento do ensino superior público, gerando condições para que as universidades federais promovessem a sua expansão física, acadêmica e pedagógica. Tais iniciativas abrangem o aumento de vagas nos cursos de graduação, o incremento na oferta de cursos noturnos, o acesso às inovações pedagógicas e o combate à evasão, dentre outras metas.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), muito embora não seja considerado uma ação afirmativa de inclusão, faz parte dos meios de ingresso ao ensino superior, tanto pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) quanto pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSu). O exame foi criado em maio de 1998 pela Portaria MEC Nº 438 e, além de servir como ingresso, também serve como avaliação de desempenho dos estudantes, tanto de escolas públicas quanto particulares do ensino médio. Os resultados apresentados pelos alunos geram dados que são verificados pelo governo, com intuito de melhorar as políticas públicas de educação, sendo utilizado também como boletim de desempenho individual.

A política de reserva de vagas, estabelecida pela Lei nº 12.711/2012 (Lei das Cotas), prevê a reserva de vagas para grupos minoritários na educação superior. Coloca-se reserva de 50% das vagas de universidades federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública, e, ainda, 50% dessas vagas devem ser direcionadas aos estudantes provenientes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos por pessoa. O regramento desta política pública determinou que a proporção de vagas deve ser, pelo menos, igual à soma da porcentagem de pretos, pardos e indígenas da população da unidade da federação (estado) do local de oferta de vagas da instituição. Também, sua dimensão deverá acompanhar os dados do Censo Demográfico, regularmente publicado pelo IBGE.

Segundo Clarissa Santos (2011, p. 23), “muito embora seja comum a associação das ações afirmativas à adoção de ‘cotas’, os mecanismos de compensação das desigualdades não se restringem à reserva de vagas”. A expressão “compensação”, a partir dos anos 60, começou a ser empregada nos

Estados Unidos, momento em que os norte-americanos vivenciavam reivindicações democráticas pautadas principalmente no movimento pelos direitos civis, onde buscavam a extensão da igualdade de oportunidades para todos (MOEHLECKE, 2002). Assim, introduz-se a ideia da necessidade de assegurar acesso a determinados bens a grupos inferiorizados. Partindo dessa linha, o termo “ações compensatórias” passou a ser empregado por parte da literatura, buscando justamente “corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado” (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Ainda, importante mencionar o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, criado em 1999 por Medida Provisória, posteriormente convertida na Lei nº 10.260/2001. Trata-se de outra política governamental, direcionada para a inclusão social no ensino superior, vindo a provocar forte impacto na sua expansão, se destinando a financiar os estudos de graduação nas instituições privadas. As inscrições são feitas exclusivamente pelo sistema informatizado (SisFies) e acontecem seguindo algumas etapas: cadastro no sistema de seleção, inscrição no SisFies, confirmação das informações na instituição de ensino e contratação do financiamento no agente financeiro (Banco do Brasil ou Caixa Econômica Federal). Para poder participar do Fies o estudante deve: possuir renda familiar mensal bruta, por pessoa, de até dois salários mínimos e meio; ter participado de alguma edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir de 2010 e conseguido nota mínima de 450 pontos na média final, bem como nota na redação superior a zero; e que não tenha concluído, ainda, o ensino superior. O valor financiado poderá variar de 50% a 100%, levando em consideração os novos critérios delineados abaixo.

No ano de 2019, com a mudança no cenário político brasileiro, o Fies sofreu algumas modificações. Conforme informações coletadas no site do Ministério da Educação, o novo Fies se divide em duas modalidades, possibilitando zero juros e também uma escala de financiamento que varia conforme a renda familiar do candidato, diferentemente de como era antes, que o pagamento se dava a partir de 18 meses após a conclusão do ensino superior. Na primeira modalidade, o Fies ofertará vagas com juros zero para os estudantes que detiverem renda per capita

mensal familiar de até três salários mínimos. Desta forma, o aluno começará a pagar as prestações respeitando o seu limite de renda, fazendo com que os encargos a serem pagos por ele diminuam ao longo dos anos. A outra modalidade de financiamento, denominada P-Fies, destina-se a estudantes com renda per capita mensal familiar de até cinco salários mínimos, funcionando com recursos dos Fundos Constitucionais e de Desenvolvimento somados com os dos Bancos privados participantes.

Por fim, o ProUni pode ser considerado a principal ação afirmativa quando falamos em democratização e ampliação de acesso ao ensino superior brasileiro. O programa teve início em maio de 2004, transformou-se em lei no ano seguinte, por meio da Lei nº 11.096 (13.01.2005). Seu principal objetivo é atribuir bolsas de estudo para estudantes de curso superior em universidades privadas, sendo que as bolsas podem ser ou integrais, de 50% ou de 25%. Para concorrer à bolsa integral, o estudante deverá ter renda per capita de até um salário-mínimo e meio; para as demais bolsas, a renda familiar per capita não pode exceder a três salários mínimos. O programa também determina que, independente do percentual de bolsa, o estudante deve ter cursado integralmente o ensino médio em escola da rede pública ou, no caso de escola privada, como bolsista integral. O ProUni também abrange estudantes portadores de deficiência e/ou professores da rede pública de ensino. Outro critério fundamental para a seleção do futuro beneficiado é a participação prévia no Enem, pois os candidatos são selecionados a partir das notas adquiridas no exame, tendo como nota de corte 4,5. Depois de publicado o resultado do Enem, o governo lança um cronograma de inscrições para concorrer a uma vaga do ProUni nas instituições/curso escolhido. Após classificado, é necessária a comprovação dos dados informados diretamente na IES em que o beneficiário irá estudar.

Apesar do sucesso do programa, foi possível perceber com o passar do tempo que apenas a atribuição da bolsa aos estudantes não era, por si só, suficiente, tendo em vista que persistem outros gastos importantes que acompanham a permanência do estudante no ensino superior, como por exemplo o transporte, alimentação, cópias, materiais didáticos, entre outras. Tendo isso em vista, em maio de 2013, o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, criou o “Bolsa Permanência”, um pagamento de R\$ 400,00 por mês a alunos de baixa

renda de universidades e institutos federais matriculados nos chamados “cursos integrais”, ou seja com carga horária diária de cinco ou mais horas, como medicina e algumas engenharias, e de R\$ 900,00 a indígenas e quilombolas (HONORATO, p. 12, 2015).

Frente ao exposto até o momento, percebemos que o Brasil passou por transformações marcantes através das quais um novo perfil de estudantes passou a compor o ensino superior, usufruindo das ações criadas. As políticas citadas podem ser consideradas como ações afirmativas de inclusão escolar, conforme definição apresentada por Matiskei, como: “[...] projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados” (MATISKEI, 2004, p. 186 e 187). Estes projetos de cunho social constituem instrumentos para que o governo garanta a igualdade de condições para o acesso ao ensino superior, não classificando apenas os melhores candidatos, mas dando chances para que todos possam competir da mesma forma.

3.3. PESQUISAS ANTERIORES SOBRE O ACESSO DE CAMADAS POPULARES AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Todas as mudanças apresentadas, legais, sociais e institucionais, trazem à tona outra discussão: como fazer com que esse novo contingente de estudantes, uma vez admitidos, tenham condições de permanecer e, com sucesso, concluir o curso superior? Diversos autores brasileiros de referência tratam dessas questões, razão pela qual serão apresentados neste item suas principais contribuições, fundamentais para o desenrolar desde trabalho.

As transformações que ocorreram no sistema de ensino superior brasileiro nas últimas décadas, segundo Sampaio (1991), compõem um processo mais amplo de modernização que atingiu diversos países. O aumento na busca por universidades por jovens oriundos de famílias sem tradição em instrução de nível superior visando a ascensão social, a ampliação do número de mulheres nas universidades, de pessoas mais velhas, são situações que ocorrem em diversos lugares. De acordo com a autora, as instituições universitárias se transformam em organizações complexas, colocando ao lado dos cursos tradicionais, destinados em

outro momento às elites, novas formas de ensino, com objetivos mais imediatos, que buscam incorporar novos contingentes populacionais.

O estudo realizado por Heringer (2015) versou sobre a investigação e acesso no ensino superior por parte dos cotistas e bolsistas do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou-se, ao longo de dois anos, survey com estudantes ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ em 2011 e 2012, realizando-se também entrevistas a partir dos perfis traçados no estudo. Sua pesquisa teve como objetivos:

- 1) analisar em que medida as políticas de democratização do ensino superior estão contribuindo, de fato, para ampliar as oportunidades sociais dos grupos populares, e 2) identificar os fatores que limitam as chances de estudantes de origem popular ingressarem e permanecerem no ensino superior, e, por outro lado, aqueles que se associam às expectativas positivas de acesso, permanência e conclusão dos estudos e de inserção no mercado de trabalho. (HERINGER, 2015, Introdução).

A pesquisa revelou que havia, de fato, um quadro de ampliação do acesso à universidade pública, com a chegada de um número maior de estudantes de origem popular à UFRJ. Contudo, segundo Heringer (2015), foi identificado muitos desafios que seguem se mostrando presentes no estudo da permanência e sucesso desses estudantes, como por exemplo as dificuldades financeiras, de mobilidade urbana, conciliação entre estudo e trabalho, pouca participação na vida universitária fora da sala de aula, dentre outras. Foi analisado, também, as pretensões dos estudantes em relação ao seu futuro profissional, levando em consideração o seu anseio de realização pessoal. De acordo com a autora, o período de transformações no ensino superior brasileiro ao longo da última década fez com que as matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) quase duplicasse de 2001 para 2011.

No que diz respeito à presença de outro membro familiar com ensino superior, o survey demonstrou que mais da metade dos alunos pesquisados não tinha ninguém na família com esse status. Heringer (2015) diz que esse dado vai de encontro com outras pesquisas que também analisam o perfil dos estudantes cotistas em instituições públicas, revelando que a presença destes alunos constitui, na maioria das vezes, a primeira geração da sua família a iniciar neste nível de

ensino. De acordo com a autora, este parece ser uma das mudanças mais significativas que as políticas de reservas de vagas promove: “a possibilidade de diversificação do perfil dos estudantes que acessam o ensino superior, em termos de diferentes características, como situação socioeconômica, local de moradia, cor, idade, entre outros aspectos” (HERINGER, 2015, p. 42).

Outro aspecto interessante apresentado no estudo de Heringer, foi o valor que os estudantes atribuem ao ingressar em uma universidade pública. Dentre os motivos escolhidos para tanto, grande proporção de respostas foi no sentido de que a qualidade da instituição pesou para esta decisão, mesmo em cursos de menor prestígio. O nome da instituição também é percebido aqui no Rio Grande do Sul, conforme descrito por Arabela Oliven (2009). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é apontada como a favorita dentre os alunos e isso ocorre devido às propagandas feitas pelos cursinhos preparatórios, estampadas em outdoors pelas cidades. Oliven (2009), de igual maneira, aponta que o diploma de curso superior tem se mostrado como condição cada vez mais importante para inclusão dos alunos no mercado de trabalho e, desta forma, o tipo de curso e a instituição de escolha são fundamentais, caracterizando-se como aspectos que podem vir a diferenciar as oportunidades entre os graduados (OLIVEN, 2009).

A pesquisa conduzida por Heringer (2015) também evidenciou que, de maneira geral, os estudantes registram esforços cotidianos e sacrifícios para estudar, como longas horas no transporte público, pouco tempo para estudar, situações estas que se agravam caso tenham filhos pequenos e/ou conciliem trabalho e estudo. Os alunos que ingressaram mediante cotas estão cientes de que seu ingresso representa uma grande chance e oportunidade, razão pela qual se esforçam ao máximo para não abandonarem os estudos. As características verificadas pelo estudo a partir do perfil dos estudantes ingressantes revelam trajetórias não lineares, representadas, na grande maioria dos casos, por frustrações e quebra das expectativas quando relacionadas a vontade original de seguirem no curso escolhido.

Heringer (2015) conclui que existe o risco de os estudantes não permanecerem na faculdade, que sobrevenham situações que irão exigir o trancamento da matrícula devido aos seus percalços de vida. A pesquisa teve acesso aos índices de evasão que foram disponibilizados pela coordenação do

curso de pedagogia e, entre 2011 e 2013, dos 332 alunos ingressantes, 93 tiveram a matrícula cancelada, representando, assim, uma situação concreta de evasão.

Honorato (2015) dispõe que o sucesso e o fracasso escolar, a continuidade nos estudos, a evasão e a permanência nos sistemas de educação, compõe os principais temas abordados pela sociologia da educação. As características econômicas e socioculturais das famílias de estudantes, suas conformações, dinâmicas internas e interações com as vivências escolares constituem o ponto de partida de grande parte das pesquisas realizadas no Brasil e também em outros países. Não obstante a tendência de aumento no número de matrículas, a autora aponta que, pela primeira vez em dez anos, se registrava uma queda no número de concluintes. Estes dados demonstram que a permanência no curso de graduação e a conclusão dos estudos ainda é uma grande barreira para o Estado e para as instituições de ensino.

Seu estudo também foi realizado entre os estudantes cotistas do curso de pedagogia da UFRJ, porém sua análise deteve-se mais em relação aos casos de permanência, associando fatores que possam ameaçar esta decisão. A primeira questão abordada pela autora diz respeito às dificuldades materiais e depois, as culturais/simbólicas. As dificuldades materiais são descritas basicamente como as financeiras, como por exemplo, o transporte, as cópias, alimentação, materiais didáticos etc. e são associadas às ações de assistência, em especial após o decreto do Plano Nacional de Assistência Estudantil, instituído em 2010. Segundo Honorato (2015), as políticas de assistência fazem parte das de permanência, e estas devem ser pensadas para todo o conjunto de estudantes das instituições de ensino superior, enquanto as de assistência somente para os mais vulneráveis, tendo como finalidade custear materiais, refeições, visando facilitar a permanência dos alunos menos favorecidos. Em relação às dificuldades simbólicas, como por exemplo as relacionadas ao processo de inserção, deveriam ser pensadas enquanto políticas públicas que garantissem que este novo perfil de aluno se sinta “afiliado” (COULON, 1977) à cultura acadêmica, à instituição de ensino e a uma comunidade. Afiliar-se, conforme já visto na revisão teórica, pode ser definido como o reconhecimento social da própria competência para lidar com as instituições e rotinas acadêmicas.

As dificuldades financeiras apresentadas pelos alunos do estudo foram suavizadas, de acordo com a autora, pela adesão da UFRJ ao Reuni, que desenvolveu uma estrutura burocrática, dando conta de planejar, coordenar, acompanhar e avaliar programas e ações que visam à assistência dos alunos. Foram disponibilizadas “Bolsas de Acesso e Permanência” para os ingressantes cotistas (HERINGER, HONORATO, 2014), além de auxílio transporte” e “Benefícios de Moradia”. A renovação dos benefícios é feita utilizando o critério socioeconômico, que classifica o estudante como membro de família com renda mensal per capita de até um salário-mínimo e meio. Para o benefício de Moradia, deve-se comprovar que o aluno possui dificuldade em permanecer na universidade em razão da distância a ser percorrida entre sua residência e os campus. Honorato (2015) dispõe que a oportunidade de os estudantes serem assistidos nos mais variados âmbitos por bolsas e benefícios sociais se mostra fundamental para darem continuidade aos estudos, ao passo que, quando questionados sobre as maiores dificuldades encontradas, praticamente todos os respondentes marcaram a opção “custo com transporte, alimentação, xerox, livros, etc.”.

De acordo com a autora, as dificuldades culturais seriam remediadas pelo processo de afiliação descrito por Coulon. Muitos dos estudantes entrevistados relataram sentir um “baque”, um “susto” e sensação de “estarem perdidos”, configurando a adaptação como um momento crítico para superarem o estranhamento inicial. A obediência e atenção aos códigos também é essencial, pois a entrada no ambiente acadêmico difere muito das instituições de ensino médio e fundamental, onde o professor é quem leva o conhecimento e as aulas obedecem a um determinado padrão. Também, Honorato (2015) identificou que os alunos encontraram problemas com as regras formais exigidas pela universidade, como a entrega de trabalhos, apresentações orais, dentre outras. O domínio do vocabulário, escrita e leitura, erros de pontuação, concordância verbal são apenas alguns dos exemplos apontados pelos entrevistados.

Em relação à permanência e a falta de tempo, a autora também se vale dos ensinamentos de Coulon, constatando que os estudantes que trabalham apresentariam mais dificuldades dos que os que apenas estudam. A faculdade, de modo geral, é composta não só por aulas presenciais, mas também por inúmeras atividades extracurriculares, que envolvem estágios não obrigatórios, extensão,

iniciação científica, assistir palestras e seminários etc. O estudante trabalhador acaba não tendo tempo para estas atividades, o que torna o seu processo de afiliação mais longo, demorado e dispendioso.

Em contrapartida, os alunos que conseguem com sucesso participar de diversas atividades tem seu aproveitamento voltado para a construção de conhecimento, sem falar na melhoria de desempenho e aumento das notas. Profissionalmente falando, o estudante integrado no mundo acadêmico tem muito mais chances de socialização profissional, criando, inclusive, possibilidades de ascensão no futuro. Dentre os estudantes cotistas não trabalhadores, o tempo também se mostra escasso, tendo em vista que em diversas situações estes alunos possuem atividades domésticas, tarefas que devem executar fora do ambiente universitário.

Honorato (2015), nas suas considerações finais, dispõe que os auxílios recebidos são fundamentais para o estudante cotista, verba essa que ajuda na sua permanência. Contudo, o processo de afiliação deveria ser desenvolvido pelas instituições de ensino e coordenações de curso em conjunto, criando uma “pedagogia da afiliação” (p.129). Do contrário, os alunos ingressantes continuarão sendo excluídos e os diplomas desvalorizados, ao passo que ocorreria uma massificação do título justamente pelas diferentes trajetórias de formação. Segundo as conclusões do estudo, algumas iniciativas poderiam ser facilmente implementadas e bem-sucedidas, como uma melhor recepção do novo aluno, maior orientação e informação, professores mais bem preparados, que se dediquem a entender que nem todos estão no mesmo patamar de conhecimento. Todas essas questões reverteriam para um melhor aproveitamento por parte do estudante, com o seu desenvolvimento e conseqüente conclusão dos estudos.

O trabalho desenvolvido por Maria Ligia de Oliveira Barbosa (2015) analisou diversas políticas governamentais e institucionais, que buscam assegurar o acesso e a conseqüente permanência dos estudantes até a conclusão dos cursos no sistema brasileiro de ensino superior. O estudo almejou avançar na discussão sobre a democratização do ensino superior, verificando se, ainda que persistam muitos padrões oriundos das desigualdades estruturais, de prestígio e renda, seria possível encontrar políticas que iriam contra esta tendência.

Para Barbosa (2015), o foco atual, em todas as sociedades nacionais, é o sistema de ensino superior. Os processos históricos e sociais envolvidos no desenvolvimento do ensino superior são diversos, e o principal questionamento que surge é sobre a capacidade que esse sistema teria de oferecer um efetivo aumento da igualdade de oportunidades sociais. Infelizmente, os estudos demonstram que a tendência das respostas é negativa, ao passo que fatores estruturais acabam sendo predominantes, principalmente em países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil. Ribeiro, Ceneviva e Brito et al. (2015) dispõem que existem inúmeras barreiras às transições educacionais, que se apresentam ao longo do sistema de ensino, havendo uma clara associação positiva, segundo os autores, entre a renda domiciliar e as chances de conclusão do ensino superior. Mesmo sem considerar essas barreiras, ainda persistiriam importantes obstáculos sociais, que seriam determinantes na conclusão, ou não, dos estudos, como, por exemplo, o grau de escolaridade materno, que tem se mostrado diretamente proporcional à esta probabilidade.

De acordo com Barbosa (2015), a origem social tem sido um fator fundamental no desempenho dos alunos de classes populares, tendo impacto inclusive sobre o quanto a educação pode (ou não) pesar nas suas escolhas de vida em relação à futuras ocupações. Tais questões são importantes no debate que se impõe, sobre as sociedades modernas meritocráticas, ao passo que se busca compreender como a desigualdade permanece mesmo frente à ampliação do sistema educacional. Dubet (2015) indica que uma possível democratização do ensino superior depende de diversas variáveis relativas ao seu funcionamento, sendo necessário examinar o que acontece no sistema de forma mais aprofundada, a fim de identificar em que grau há o acirramento das desigualdades sociais associadas à expansão das matrículas.

Segundo Carrano (2009), para os jovens que ingressam no ensino superior, sendo os primeiros de suas famílias a chegar a esse nível de escolaridade, “estar na universidade” significa um passo muito importante. Para Dubet (2015), as desigualdades poderiam ser contrapostas por ações e políticas que visem um aumento e equalização das oportunidades educacionais, aumentando as chances de permanência de todos os estudantes. Com isso, diversas instituições criariam diferentes procedimentos de seleção, bolsas, auxílios, que seriam considerados

como mais ou menos equitativos, diminuindo, conseqüentemente, a desigualdade. Barbosa (2015) dispõe que as dificuldades que os jovens de classes populares, em especial os pobres e negros, encaram para acessar o ensino superior, estão associadas ao funcionamento geral do sistema de ensino brasileiro, que se mostra extremamente desigual no tocante à qualidade oferecida aos alunos provenientes de distintos grupos sociais. Contudo, quando esses jovens conseguem realizar a transição entre o ensino médio e entrada no ensino superior, sua finalização com sucesso nem sempre ocorre, tanto por eles mesmos quanto por ações políticas.

Neves e Anhaia (2014, p. 381) dispõem que a entrada na universidade tem impactos importantes na vida dos jovens e, além dos efeitos econômicos, existe na abertura de um mundo de conhecimento, algo que antes não seria vislumbrado por eles. A vivência na vida universitária produz mudanças na rotina desses jovens, mas, segundo Barbosa (2015), surge, ainda, a sensação de orgulho por se encontrarem em uma posição mais elevada, a chegada a um local nunca alcançado por ninguém de suas famílias. Em contrapartida, conforme pesquisas coletadas por Carrano (2009, p. 189), o ingresso na universidade seria também valorizado por alguns jovens pois essa entrada estenderia a eles a possibilidade de desenvolverem uma “cultura” que valoriza a educação. Esses aspectos em sua maioria são positivos, pois conforme o seu grau de instrução fosse aumentando, suas famílias aprenderiam a dar mais valor aos estudos.

Contudo, existem algumas percepções menos positivas. Como demonstrou Almeida (2007, 2009), o espaço universitário é percebido como o conjunto tanto de felicidade como de estranhamento: o ambiente institucional pode ser difícil, estranho e até mesmo hostil, conforme o tempo do “estranhamento” tecido por Coulon (2009). A rotina universitária é marcada por um começo complicado, que vai desde a falta de indicações e informações claras sobre a localização física dos prédios englobando até a ausência de conhecer e assimilar as regras do jogo burocrático (como ter acesso ao alojamento estudantil ou às bolsas para cotistas) ou acadêmico (como fazer trabalhos minimamente aceitáveis para os professores, como dialogar com os colegas e fazer amizades, como se comportar nos ambientes de uso comum).

Carrano (2009) dispõe que outra dificuldade encontrada estaria associada à precariedade da formação básica de muitos desses jovens provenientes das

camadas populares, aliando-se a isso, também, um desconhecimento sobre a natureza do trabalho realizado em cada carreira profissional. Estes fatores seriam determinantes nas causas de evasão, principalmente nos primeiros anos dos cursos superiores. Outra questão relacionada às diferenças disciplinares seria o pouco conhecimento, prevalente entre os estudantes de classes populares, sobre o efetivo conteúdo das áreas de conhecimento que são oferecidas nas universidades. Por exemplo, são muitos os casos que se tem conhecimento de desistência do Curso de Medicina depois da primeira aula de anatomia, e este fenômeno ocorre em outras áreas e de diferentes formas. Heringer e Honorato (2014) dispõem que a multiplicação de estudos sobre as dinâmicas institucionais para garantir e ampliar a permanência dos seus alunos pode ser concebida como mais um indicador da importância que a educação superior vem ganhando na agenda pública.

Barbosa (2015) acredita que, havendo essa propagação nos estudos das dinâmicas institucionais, passaríamos a analisar mais formas pelas quais os seus processos representariam o apoio necessário para viabilizar o sucesso das trajetórias escolares de jovens de camadas populares. Contudo, conforme salienta, existem políticas desenvolvidas em instituições federais que possuem um alcance limitado. De qualquer forma, para a autora, o processo de afiliação contém especificidades que variam de acordo com os aspectos institucionais, englobando recursos e arranjos que atribuiriam limites ou não a ele/s, sem falar nas características da origem social familiar e de outros grupos dos quais os alunos fazem parte. De acordo com Heringer e Honorato (2014), as políticas de assistência estudantil poderiam, nesse quadro teórico, facilitar a afiliação ou integração dos estudantes, mas elas parecem ainda estar engatinhando no Brasil.

Barbosa (2015, p. 275) informa que este seria o ponto mais relevante desenvolvido no seu estudo:

a reafirmação de que, mesmo em condições adversas, tais como a origem social modesta dos alunos e a entrada em um curso pouco valorizado socialmente, as condições oferecidas pela instituição podem redefinir as probabilidades de sucesso escolar. Existiria efetivamente um efeito da instituição universitária. Os chamados alunos não tradicionais (baixa renda, mais velhos, pertencentes a minorias étnicas, provenientes do interior) foram exatamente os que mais persistiram no curso e que conseguiram inserção no mercado mais próxima da sua formação. Claro,

isso acontece com aqueles que participaram ativamente das atividades oferecidas pela instituição. Nesse sentido, sua experiência escolar (no sentido de Dubet) teve impacto mais significativo que a própria origem social. Em outros termos, a ação institucional gerou condições para que a Escolha desses jovens prevalecesse sobre o seu Destino social.

Para Barbosa (2015), já há alguns anos, a pesquisa em sociologia da educação demonstra que o aumento da igualdade de oportunidades educacionais tem resultado em taxas de sucesso. E, além da família, o recurso social relevante para definir o aumento nas taxas de sucesso é o devido funcionamento da instituição escolar. A autora apresenta uma perspectiva menos determinística, buscando construir em seu estudo evidências favoráveis a um trabalho de desenvolvimento institucional que tivesse – probabilisticamente – efeitos democratizantes sobre o sistema de ensino superior. Segundo ela, os resultados ainda são pequenos, permitindo, inclusive, diferentes interpretações. Contudo, tanto as políticas governamentais quanto as ações institucionais contêm indicações de algum sucesso. Barbosa (2015) dispõe que para que o sistema de ensino superior no Brasil deixe de ser destino exclusivo da elite, se tornando uma escolha possível para qualquer cidadão, seria fundamental que nossas representações e práticas do que deva ser esse sistema e o seu funcionamento sejam revistas, transformando a universidade em um local mais justo e aberto, mais inclusivo e mais coesivo.

CAPÍTULO 4: ANALISANDO AS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE CLASSES POPULARES NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos e de análise aplicados para a realização da pesquisa, incluindo tipo de estudo, local e participantes, produção e aspectos éticos. Além disso, nas seções posteriores iremos expor a análise, principais resultados e sua interpretação.

4.1. DADOS E MÉTODOS

O presente estudo, de abordagem qualitativa, utilizou como metodologia de pesquisa entrevistas semiestruturadas. No campo das desigualdades educacionais, a pesquisa qualitativa torna possível a compreensão do fenômeno da permanência, objeto desse trabalho. A pesquisa qualitativa compreende uma dimensão de significados, motivos, crenças, valores e atitudes que expressam relações densas - características que muitas vezes não conseguem ser representadas por variáveis estatísticas ou numéricas (MINAYO, 2001).

Em se tratando de pesquisa qualitativa, tem-se um reconhecimento ímpar entre as várias possibilidades de se estudar os fatos que abrangem as subjetividades do ser humano e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em sociedade. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa opõe-se a um modelo padrão de pesquisa para todas as ciências, já que cada ciência tem sua especificidade a depender de cada caso a ser estudado, o que pressupõe uma metodologia própria (GOLDENBERG, 2004).

A pesquisa foi realizada tendo como recorte geográfico a cidade de Porto Alegre, com 5 interlocutores. Pela natureza qualitativa da pesquisa, não houve preocupação com a representatividade numérica de participantes, havendo apenas o cuidado com o aprofundamento da compreensão dos participantes em relação aos fenômenos estudados. No Quadro 1, estão descritas as características dos interlocutores estudantes, lembrando que todos os nomes utilizados são fictícios.

Quadro 1: Características dos entrevistados.

Entrevistado	Sexo	Idade	Bairro Moradia	Curso de Graduação/Semestre/Universidade
Estudante 1 "Mario"	Masculino	23 anos	Lomba do Pinheiro – Porto Alegre	Direito – 9º Semestre - UFRGS
Estudante 2 "Joana"	Feminino	21 anos	Hípica – Porto Alegre	Odontologia – 10º Semestre – UFRGS
Estudante 3 "Helena"	Feminino	22 anos	Restinga – Porto Alegre	Psicologia – 9º Semestre - PUCRS
Estudante 4 "Eduarda"	Feminino	23 anos	Sarandi – Porto Alegre	Veterinária – 8º Semestre - UFRGS
Estudante 5 "Carlos"	Masculino	22 anos	Azenha – Porto Alegre	Medicina – 10º Semestre - UFRGS

Para atingir diversidade de participantes na pesquisa, foram observadas algumas características para a escolha dos interlocutores: moradores de diferentes bairros, perfil socioeconômico (renda abaixo de 2 salários-mínimos), cursos de graduação mais concorridos, selecionados segundo os critérios de densidade de ingresso e estarem nos últimos semestres do curso. Os entrevistados, então, foram selecionados por tipicidade, por meio da rede social da própria pesquisadora (amostra por conveniência ou acessibilidade). O primeiro contato entre pesquisadora e interlocutor foi intermediado por algum conhecido em comum, e a entrevista marcada para a data e horário de preferência do entrevistado.

As entrevistas foram feitas, em decorrência da pandemia pelo COVID-19, via aplicativo ZOOM. Todas foram realizadas tendo somente a pesquisadora e o interlocutor diretamente presentes na conversa, e sua duração variava de acordo com a própria dinâmica dessa interação, sem respeitar um limite mínimo ou máximo de tempo – que em média durava aproximadamente cinquenta minutos. Todas as entrevistas seguiram um mesmo roteiro, que servia apenas como guia para direcionar a conversa de acordo com os objetivos da pesquisa, mas sempre com a preocupação de manter o caráter mais aberto e flexível deste tipo de técnica. As entrevistas foram gravadas e transcritas na mesma semana em que foram realizadas.

Antes de iniciar a coleta em si, os interlocutores eram informados sobre o caráter geral da pesquisa e sobre a identidade da pesquisadora; também foi passado que o principal interesse seria ouvir as percepções dos entrevistados e que, nesse sentido, nenhuma das perguntas tinha resposta certa ou errada. Além disso, todos foram também informados de que os dados fornecidos durante a entrevista eram extremamente confidenciais e que somente a própria pesquisadora teria acesso aos verdadeiros nomes dos entrevistados. A ideia, portanto, era informar sobre o caráter mais geral da pesquisa e deixar os interlocutores bem à vontade para falarem. Pedia-se permissão, então, para ativar a gravação via ZOOM, explicando que se tratava de uma estratégia para que a entrevistadora pudesse focar na conversa em vez de ter que anotar todas as falas durante a interação.

Destaca-se também que o roteiro semiestruturado permite que outras perguntas sejam elaboradas de acordo com o andamento da entrevista, permitindo explorar outras questões que podem emergir. Os temas centrais abordados nas entrevistas foram:

a) inicialmente, a entrevista foi direcionada ao momento de vida atual dos interlocutores, com perguntas abertas sobre sua rotina.

b) em um segundo momento, o roteiro se propôs a entender a trajetória de vida dos entrevistados e sua origem social, passando por etapas da sua vida escolar, desde a educação infantil até o ingresso na universidade.

c) abordou-se, também, as questões relacionadas à adaptação desses estudantes ao ambiente educacional do ensino superior, incluindo as principais dificuldades e desafios encontrados.

d) traçou-se um delineado a respeito da sua relação com a família, e o papel destes no processo de afiliação.

e) por fim, questionou-se sobre as expectativas dos interlocutores em relação ao seu futuro.

Por ser uma pesquisa qualitativa, cada entrevista apresentava suas particularidades. As questões eram abordadas de forma mais abrangente, o que também permite mais aprofundamento dessas questões, possibilitando ao interlocutor trazer seus questionamentos, tornando o momento da coleta menos automatizado. É fundamental, durante a entrevista, que o entrevistador esteja

aberto as possibilidades e ao campo que vai se construindo ao longo da pesquisa. O objetivo era imprimir a dinâmica de uma conversa informal entre pesquisadora e pesquisados.

No total foram realizadas 05 entrevistas – entre junho de 2020 e abril de 2021 –, número este abaixo do inicialmente proposto para essa dissertação, porém, devido às dificuldades oriundas da pandemia, foi uma quantidade razoável levando em consideração o caráter qualitativo do presente estudo. Após realizadas e transcritas as entrevistas, iniciou-se a análise dos dados coletados. O principal ponto a ser definido a fim de decidir qual método seria aplicado nessa análise dizia respeito aos objetivos da mesma, ou seja, à identificação precisa daquilo que estávamos procurando investigar através das informações coletadas. As entrevistas realizadas foram transcritas na sua totalidade e para a sua interpretação foram empregadas as técnicas de análise do conteúdo com categorias do tipo temática, conforme expostas no Quadro 2.

Bardin (2011) dispõe que a análise de conteúdo já era utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os livros sagrados, tendo sido concebida e organizada enquanto método por Leavell apenas na década de 20. A definição de análise de conteúdo surge apenas no final dos anos 40-50, com Berelson, mas somente em 1977 foi publicada a obra de Bardin, “Analyse de Contenu”, na qual o método foi sistematizado nas definições que servem de orientação até os dias atuais.

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo assinala:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Foram seguidas as seguintes fases propostas por Bardin: Pré-análise; Exploração do material; e Interpretação dos depoimentos. Na Pré-análise, realizou-se leitura das informações coletadas, levando em consideração todos os aspectos levantados em cada pergunta, organizando os dados coletados quanto à validade qualitativa, representatividade e homogeneidade. Na segunda fase, Exploração do

material, o objetivo foi identificar o núcleo de compreensão do texto para alcançar as categorias temáticas. Por fim, na Interpretação dos depoimentos foi realizada a distribuição das categorias temáticas identificadas, com sua interpretação e discussão de acordo com a literatura (BARDIN, 2011; MINAYO, 2001).

Quadro 2 – Categorias para análise dos dados da pesquisa.

Objetivos	Categorias <i>à priori</i>
Analisar o background e habitus dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> • o papel da família • a trajetória
Analisar o processo de afiliação por estudantes de classes populares, e sua relação	<ul style="list-style-type: none"> • o dia a dia • o ambiente • as pessoas • o trabalho e o tempo • os custos • a vontade de abandonar
Analisar as expectativas de futuro dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> • o esforço empregado • continuar ou não estudando

No entanto, como sabemos, a análise da profusão de dados provenientes de um conjunto de entrevistas semiestruturadas vai muito além da aplicação sistemática de técnicas preestabelecidas – como aquelas citadas acima –, dado o seu caráter mais flexível e aberto.

Após ser realizado contato com os entrevistados foram explicados os objetivos do estudo e os procedimentos de produção de dados. Os interlocutores aceitaram participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo 2) que foi consentido virtualmente, autorizando a utilização das entrevistas para fins acadêmicos em registro de anonimato.

Nesta pesquisa, optou-se por garantir o anonimato dos interlocutores, no entanto, há pesquisas que os próprios participantes têm o desejo de ser reconhecidos como uma forma de valorização de seus trabalhos ou modo de vida. Uma importante reflexão sobre esse tema é proposta por Fonseca (2007) ao se referir as formas para minimizar riscos nas pesquisas no campo social “dependendo das circunstâncias, todas essas abordagens são, em graus variáveis, válidas, mas nenhuma delas pode se tornar regra”. Sendo assim, para além do

instrumento legal, por meio do TCLE é necessário ao máximo respeitar e valorizar os interlocutores da pesquisa. Este trabalho não foi submetido ao CEP – Comitê de Ética em Pesquisa – seguindo os ditames da Resolução 510 de 2016, que determina, no seu art. 1, inciso I, que não necessitam ser registradas no CEP pesquisas consideradas como de opinião pública com participantes não identificados.

4.2. PERCURSO DE SUCESSO

Nesse ponto, aprofundamos a análise das entrevistas realizadas, levando em consideração os objetivos e categorias traçadas, alinhados com a literatura proposta. Com intuito, portanto, de desenvolver a análise, iniciamos a etapa de categorização temática das entrevistas de modo a selecionar e classificar os trechos que nos pareciam mais importantes para nossos objetivos. A primeira categoria escolhida foi aquela que selecionava os trechos das entrevistas que eram diretamente relacionadas ao *background* e *habitus* dos estudantes. Na sequência, analisamos o seu processo de afiliação e por fim, discutimos sobre as expectativas acerca do futuro, por parte dos entrevistados.

Dessa forma, é relevante lembrar que nossa intenção era entender **quais fatores poderiam explicar o sucesso dos estudantes de classes populares em sua adaptação no ensino superior?** Para tanto, dividimos o capítulo em alguns itens, delineados a seguir, que vão ao encontro com os principais achados nas entrevistas.

4.2.1. O BACKGROUND E HABITUS

Nesse item, analisamos as questões relacionadas ao *background* e *habitus* dos estudantes, trazendo a influência da família – que figurará também nos demais pontos do restante da análise - e suas trajetórias nos caminhos de sucesso trilhados por cada um dos selecionados. Como informado no Quadro 1, dialogamos com 5 entrevistados que foram selecionados a partir de um perfil pré-determinado,

já descrito anteriormente. Frisa-se que os nomes utilizados são fictícios, obedecendo o determinado na Resolução 510 de 2016.

O Estudante 1, Mario, tinha 23 anos e estava no 9º semestre do curso de Direito na UFRGS. Mario residia com os pais e a irmã na Lomba do Pinheiro, bairro situado na Zona Leste da Capital. Mario estava desempregado no período da entrevista e como ocupação, além da faculdade, se dedicava a preparação para a prova da Ordem, que se encontrava momentaneamente suspensa devido à pandemia pelo COVID-19. A Estudante 2, Joana, tinha 21 anos e estava no 10º semestre do curso de Odontologia, na UFRGS. Residia com a mãe no bairro Hípica, situado na Zona Sul de Porto Alegre. Além de estudar, Joana estava trabalhando como Analista de Pós-Graduação, em uma instituição de nível superior, na localidade do Centro de Porto Alegre.

A Estudante 3, Helena, tinha 22 anos e residia no bairro Restinga, Zona Sul de Porto Alegre, com a mãe e o padrasto. Cursava o 9º semestre do curso de Psicologia na PUCRS. Helena, no momento da entrevista, estava desempregada, realizando os estágios obrigatórios da graduação. A Estudante 4, Eduarda, 23 anos, estava no 8º semestre do curso de veterinária, na UFRGS, e residia no bairro Sarandi, na Zona Norte da capital, com o marido. Por fim, entrevistamos o Estudante 5, Carlos, residente do bairro Azenha, na Zona Central de Porto Alegre. No período da nossa conversa, Carlos, 22 anos, estava no 10º semestre da graduação em Medicina na UFRGS e morava com seu avô.

A família exerce papel fundamental para pensarmos no engajamento e sucesso dos estudantes ao ensino superior. Lahire (1997), em sua obra, já afirmava que as crianças constituem seus esquemas comportamentais e cognitivos por meio das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas do seu convívio frequente, que muitas vezes são os membros de sua família. Para o autor, ela não necessariamente reproduz as formas de agir, mas encontra seus modelos de comportamento em função das relações que permeiam seu dia a dia.

Dessa forma, para Lahire (1997), os traços de personalidade não aparecem em um vazio e sim como fruto de um produto de socialização passada em conjunto com as relações sociais, através das quais esses traços são atualizados e incorporados à realidade individual. Assim, em se tratando a família uma rede de

interdependência estruturada por formas de relações sociais específicas, os casos de sucesso ou fracasso poderiam estar diretamente relacionados com as formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra.

Essas constatações são importantes pois, quando questionados sobre o apoio da família ao longo das suas trajetórias no ensino superior, todos os estudantes responderam que os pais não participavam das suas vidas acadêmicas. O interlocutor Mario, estudante do Direito, ao ser indagado sobre a participação dos pais no ensino superior, respondeu o seguinte:

A mais próxima de interesse sempre foi minha mãe, mas também sem perguntar muito, meu pai sempre foi indiferente em relação a ensino, a estudo, meu pai sempre foi da visão mais objetiva, que a pessoa tinha que estudar o básico e trabalhar pra conseguir a subsistência e acabou. Minha mãe que me instigou mais a ir além. Como eu chegava muito tarde e saía cedo, saía as 7 e chegava umas 23h, eu chegava e ia dormir. Não tinha tempo de interagir com meus pais.

Em contraponto, quando questionado sobre o apoio em idade escolar, Mario dispôs de forma contrária, informando que seu pai sempre reforçava o valor da escola e dos estudos:

Meu pai me acordava todo dia, fazia eu levantar e me arrumar. Quando eu tinha preguiça de ir pra aula, porque tava chovendo ou porque tinha prova, eles nunca me deixavam faltar, falavam que aquilo era importante pra mim, pro meu futuro.

Ao fazer com que Mario não faltasse a aula, seu pai, de certo modo, informava que os estudos são importantes e devem ser levados a sério. Dessa forma, podemos analisar, estruturalmente, a influência dos pais enquanto um possível moldador do *habitus*. Para Bourdieu (1992, p.101), o *habitus* é uma

“subjetividade socializada”, ou seja, ao pensarmos na relação entre indivíduo e sociedade acabamos por afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são, em conjunto, orquestrados. Herdar um *habitus*, ainda que não nos valhamos de um determinismo tão somente, implica em entender até que medida os pais reproduzem e estendem seus costumes e crenças aos filhos, criando com isso uma possível cultura e percepção acerca dos estudos.

Eduarda, estudante de veterinária, ao ser questionada sobre a relação com os pais depois de ingressar na universidade, respondeu:

Quando não passei de primeira, a primeira coisa que meu pai disse foi pra tentar um emprego “formal”. Eu persisti, né. Queria muito ser veterinária. Aí no ano seguinte eu passei, mas aí o tratamento deles mudou, sempre deixaram claro que eu teria que me bancar enquanto estudasse, e também foi por isso que decidi sair de casa e morar com meu namorado, que hoje é meu marido, quando eu tinha 19 anos.

Nesse relato podemos observar que a estudante não teve incentivo por parte dos pais nessa empreitada ao ensino superior, e, segundo Bourdieu (1992), compreendemos que a expectativa dos pais em relação aos filhos não alcançava esse nível de ensino. Ao optar por sair de casa e morar com o companheiro, Eduarda muito provavelmente renunciou a um conforto que existia na casa dos pais, mas em detrimento de algo tido para ela como maior, como explicou no fragmento abaixo:

Entrevistadora: Tu saiu de casa cedo então, com 19 anos. Não foi pesado pra ti em termos de rotina, cuidados com a casa e tal, já que morava antes com os pais?

Eduarda: Então, foi bem difícil sim pois eu não sabia muito bem como gerir uma casa, a limpeza, a organização financeira, tudo isso foram coisas que eu não me preocupava

e passei a me preocupar, mas na minha cabeça era a única forma de eu conseguir estudar, com mais apoio.

Mas, temos outro ponto fundamental que deve ser analisado em conjunto ao primeiro relato de omissão pelos pais de Eduarda. Ela também foi questionada sobre o apoio durante o colégio e para tal pergunta a resposta já foi de outra forma:

Durante o colégio meus pais não deixavam eu faltar nunca, minha mãe dizia que era muito importante eu ir bem e me dedicar. Ela dizia que eu tinha que ser mais do que ela foi, estudar para ter um emprego melhor, menos penoso.

Percebemos, pela fala de Eduarda, o que determina Lahire (1997) a respeito das relações entre família e o efeito de sucesso na escola, no sentido de que muitas vezes os pais não dão tanto atenção à educação superior, mas podemos ver que, em idade escolar, incentivaram os filhos o suficiente para criar a cultura de que um melhor futuro está relacionado com o grau de instrução. Mesmo que o discurso da mãe de Eduarda apontasse a graduação como um caminho difícil, o fato de querer que a filha tivesse um trabalho melhor que o seu, indiretamente, a motivou a seguir os estudos mostrando que o *habitus* não é apenas reproduzido tal qual, mas moldado e adaptado.

Para Lahire (1997) os pais possuem sentimento de que a escola é importante e manifestam a esperança de ver os filhos chegando mais longe que eles. Então, mesmo sem possuírem apoio em idade adulta, esses jovens tiveram um exemplo positivo durante o período escolar. Segundo Lahire (1997), os pais tendem a desconsiderarem-se profissionalmente, confessando a indignidade das suas tarefas, almejando aos filhos que tenham um trabalho menos cansativo e mais bem remunerado. Como exemplo, temos o trecho citado acima por Eduarda, onde sua mãe almejava que a filha tivesse um emprego melhor e menos penoso que o dela.

Helena, estudante de psicologia, quando questionada sobre a relação com os pais, respondeu:

Meus pais nunca me desincentivaram, mas também não demonstravam interesse nos meus estudos da faculdade, no meu dia a dia. Se eu chegava cansada, tarde, não tentavam me aliviar, sabe. Nunca me privaram de estudar mas também não falavam comigo sobre isso. Acho que fugia muito da realidade deles, eu estar naquele lugar, naquele espaço.

Ao ser perguntada sobre o período em que esteve na escola, informou que:

Eu tinha muita dificuldade de me concentrar e meus pais sempre fizeram questão de ir falar no colégio com as professoras, entender o porquê das minhas notas, e durante esse tempo eles sempre se esforçavam pra que eu não me preocupasse com mais nada sem ser o colégio. Chegava em casa tinha comida pronta, minha mãe ia me buscar a pé, meu pai as vezes ia comigo cedo, pra eu não ir sozinha. Eu não lembro deles me deixarem na mão.

Lahire (1997) corrobora Bourdieu quando dispõe sobre o investimento pedagógico das famílias e sua ligação com o sucesso dos filhos: os pais que transformam a escolaridade como finalidade essencial, aceitando viver no desconforto para permitir que os filhos sejam “apenas” estudantes e se dediquem exclusivamente a isso, aumentam as chances de sucesso deles.

Percebemos, então, com as entrevistas, que o incentivo por parte dos pais no ensino fundamental e médio, mesmo que não continuado da mesma forma no ensino superior, se mostrou através da cultura de dedicação e investimento que foram feitos durante o período anterior, ao criarem a ideia de que era a escola que proporcionaria a possibilidade de uma vida melhor que a deles. Portanto, mesmo que com baixo volume de capital econômico e cultural, essas famílias contribuíram para que os filhos vissem na educação um caminho necessário para um futuro melhor.

A ocupação dos pais também foi um dos critérios utilizados para a seleção dos estudantes analisados, que desempenhavam tarefas de baixo status. Apesar

de dados como ocupação, renda e escolaridade serem bons indicadores do volume de capitais, há outros aspectos muito relevantes no processo de socialização. Dentre eles, a estabilidade econômica e familiar. O pai de Carlos, estudante de medicina, é porteiro de um prédio comercial, profissão que exerce há mais de 15 anos e, ainda que atualmente Carlos viva com o avô, cresceu morando com os pais:

Meu pai é porteiro e desde que sou criança eu vejo ele nesse emprego. Ele sempre trabalhou durante o dia, em horário comercial. Ele acordava cedo, a gente tomava café junto, ele me levava para a escola e ia trabalhar. Cresci com essa rotina.

Dessa forma, mesmo exercendo uma profissão que seria considerada de baixa qualificação, sua ocupação oferece estabilidade por sua constância no emprego referido, influenciando positivamente Carlos, proporcionando uma rotina na casa que era compatível com as necessidades da família:

Eu achava tranquilo esse trabalho dele, apesar de ver ele reclamando, dizendo que queria que eu tivesse mais sucesso, eu nunca via faltar nada em casa e também tive a tranquilidade de fazer um ensino médio sem ter que trabalhar, realidade essa que era de vários colegas meus.

A mãe de Joana trabalhou muitos anos em casa de família como doméstica, emprego esse descrito por ela da seguinte forma:

Minha mãe sempre foi doméstica, eu achava puxado, porque sei que é um trabalho que a gente internaliza como degradante e tal, mas no fim era o que precisávamos pro nosso sustento, já que morava só eu e ela. Minha mãe não parecia ser infeliz nem nada, ela gostava bastante do local, estava no mesmo emprego há bastante tempo, uns 8, 9 anos.

Assim, podemos perceber que, apesar de Joana reconhecer que o emprego da mãe era tido como “degradante”, não o via necessariamente como pejorativo, pois esse trabalho garantia a mesma estabilidade observada também por Carlos. Essas constatações são importantes por mostrar que o trabalho desses pais, mesmo que considerado de baixo status, possibilitava o acesso a um grau de estabilidade econômica que muitas vezes não é acessível aos jovens de camadas populares, e que tem potencial de influenciar suas trajetórias educacionais.

Outro foco da nossa análise consistiu em perceber como a trajetória de vida dos estudantes, entre a entrada na escola primária, seguida pelo ingresso no ensino médio e por último ao ensino superior, possuem relação com a sua progressão e sucesso nos estudos. Os interlocutores foram questionados sobre o início da vida escolar, com perguntas mais abertas onde poderiam trazer suas lembranças acerca desse período. Joana, quando perguntada sobre como era o ensino fundamental e seu desempenho, respondeu:

Eu sempre fui muito dedicada aos estudos, sempre fui boa aluna, tirava boas notas, meus pais cobravam muito isso. Eles falavam que eu tinha que me dedicar e aproveitar a bolsa de estudos que tinha. Meu colégio era por conceito, então se eu chegava com um C ou D no boletim meus pais de cara perguntavam o que tinha acontecido. Eu me dava bem com os colegas e professores, era mais quieta e prestava bastante atenção na aula, não fazia bagunça, essas coisas.

Primeiramente, constatamos que Joana era dedicada aos estudos muito por influência dos seus pais, que cobravam seu bom desempenho, corroborando Lahire (1997), quando afirma que mesmo em famílias com baixo volume da capital econômico e cultural, a atitude dos pais em relação aos estudos pode fazer diferença. Nessa fala, também podemos identificar que Joana estudou em colégio particular com bolsa, um fato que demonstra uma busca por melhores condições de estudo por parte dos pais, sendo um investimento que, mesmo sem saber, proporcionaria um melhor aproveitamento e conseqüente sucesso no ensino

superior, já que as escolas privadas tradicionalmente possuem um melhor ensino no Brasil, além de inserirem, desde cedo, a cultura de que a universidade não é algo distante e sim um caminho natural, uma etapa que compõe o processo de chegada ao mercado de trabalho.

Abordamos também questões de como os estudantes souberam da possibilidade de estudar em uma instituição pública ou em uma privada, com bolsa ou financiamento e se poderiam estudar sem essas condições. Mario, estudante do curso de Direito, ao ser questionado, respondeu:

Entrei na UFRGS por cotas. Fiquei sabendo delas durante o cursinho popular, porque lembro que foi uma situação bem constrangedora porque eu lembro dos professores perguntando quem queria passar na UFRGS e todo mundo levantou a mão e eu não levantei porque não sabia o que era a UFRGS daí o professor perguntou se tinha alguém que tava fazendo o curso pra passar em outra universidade e foi quando eu levantei a mão e eu disse que queria passar na PUC porque até então a única universidade que eu conhecia era a PUC porque ela ficava na bento e eu passava de ônibus. Eu nem sabia que tinham outras universidades dentro de porto alegre e foi através disso que meus colegas de cursinho a gente foi conversando foi interagindo. Eu entendi que a UFRGS era uma universidade pública e eu não precisava pagar porque o meu problema todo era que na PUC eu teria que entrar e logo fazer FIES.

Já a interlocutora Joana, respondeu de outra forma à mesma pergunta:

No meu colégio sempre se falou na universidade pública, sempre se incentivou a estudar para passar nela. Também explicavam sobre as formas de financiamento e bolsa nas privadas e aí eu via a educação superior como uma possibilidade.

Comparando ambas as falas podemos entender que existem diferenças na forma com que os estudantes ficaram sabendo da possibilidade de estudar no ensino superior. Joana foi incentivada pela escola enquanto Mario soube apenas no cursinho popular, o que poderia representar, no futuro, expectativas diferentes em relação ao que se espera ao ingressar na universidade, inclusive no que diz respeito à afiliação. Carlos respondeu da mesma forma que Mario:

Eu fiquei sabendo da universidade quando entrei no cursinho popular, porque na minha escola não se falava em faculdade se falava muito em curso técnico, profissionalizante. E parece que eu sabia que não era isso que eu queria, bem no fundo, eu queria fazer a diferença.

Eduarda relatou:

Eu fiquei sabendo das possibilidades da universidade na orientação vocacional que tinha no colégio, já no primeiro ano do ensino médio. Eles falavam muito sobre futuro e sobre as opções de universidade. Claro que eu tinha medo pois sabia que a minha realidade financeira era diferente da maioria dos meus colegas, mas aí eu fui perguntando das possibilidades e descobri que a UFRGS era pública e tinha o curso de veterinária.

Dessa forma, podemos perceber que o cursinho popular foi decisivo nas trajetórias de Carlos e Mario, que, apesar de não terem o mesmo ponto de partida de Joana e Eduarda, acabaram por escolher o ensino superior como uma perspectiva de futuro. Podemos pensar, ainda, corroborando Bourdieu (1992) e a teoria da reprodução, que o ambiente familiar destes estudantes não proporcionava estas informações que eram chave para o ingresso no ensino superior, pois havia uma grande distância entre a cultura de suas casas e a cultura universitária. Carlos e Mario foram questionados sobre como conheceram os cursinhos populares que

estudaram e ambos responderam que foi por meio de professores do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência). Essa articulação existente entre universidades e escolas públicas, criada a partir desta política nacional, se mostra essencial para que a possibilidade do ensino superior seja levada a um número maior de pessoas.

Diante do exposto, podemos observar que a trajetória dos interlocutores, desde a escola até o ingresso no ensino superior, foi influenciada pelo desenvolvimento de um *habitus* moldado a partir de uma cultura de valorização dos estudos como promessa de um futuro melhor, demonstrando que os pais colocaram a escolaridade dos filhos como finalidade essencial. Constatamos, conforme determina Bourdieu (1992), que apesar de as famílias acompanharem os estudantes em idade escolar, esse monitoramento não chegou ao ensino superior, pela reprodução existente, posto que o seu conhecimento muitas vezes não alcança este nível de ensino.

Ainda, concluímos que a existência de cursinhos populares foi essencial para equiparar, em alguma medida, no caso dos entrevistados, a desigualdade entre os que estudaram em escola pública em detrimento da privada. Ou seja, para além da família, outras instituições são relevantes nesse processo e, pequenas coisas, como a informação sobre a possibilidade de uma universidade gratuita acabaram fazendo a diferença. Percebemos, assim, o micro que explica o desvio em relação ao padrão esperado (macro).

4.2.2. O PROCESSO DE AFILIAÇÃO

Iniciaremos, agora, com a análise do processo de afiliação, utilizando como base teórica os ensinamentos de Coulon. Esse autor é fundamental, pois foi um dos primeiros a deslocar a temática das desigualdades educacionais para o ensino superior, descrevendo, ao longo dos seus estudos, o que seria o ofício de ser estudante. Para ele, o principal problema não é exatamente a entrada na universidade e sim manter-se nela. Coulon (2008) diz que aprender o ofício de estudante significa que é necessário aprender a se tornar um deles, para “não ser

eliminado ou auto eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse mundo novo” (p.31).

Dessa forma, dividimos esse ponto mais precisamente em analisar, em um primeiro momento, o dia a dia dos estudantes, sua relação com o ambiente do ensino superior, com as pessoas que os cercam, com o trabalho e com o tempo. Para completar com essas questões, também é importante entender o quanto o foco foi um fator determinante para o sucesso, utilizando, para tanto, os ensinamentos de Lahire. Depois, passaremos a verificar os custos que são necessários para essa manutenção na universidade, trazendo um pouco da teoria da escolha racional, de Boudon, que ajuda a corroborar o peso que os custos têm na escolha desses estudantes de manter-se estudando. Por fim, trouxemos um ponto específico acerca da vontade de abandonar os estudos, questão essa abordada também por Coulon e tratada nas entrevistas realizadas.

Entender a rotina dos estudantes entrevistados é um passo importante para compreendermos o quanto suas atividades cotidianas interferem, ou não, nos seus estudos, considerando deslocamento até a faculdade e trabalho, atividades domésticas desempenhadas, tempo para lazer, etc. Segundo Coulon (2008), ao ingressarem no ensino superior, ocorrem várias rupturas simultâneas com os seus hábitos, padrões e a rotina acaba sendo um fator determinante de possível sucesso ou fracasso. De acordo com o autor, a relação com o tempo se modifica, pois, as aulas têm diferentes horários, volume semanal de horas é mais extenso, os períodos podem se dividir, o ritmo de trabalho é outro.

Carlos, estudante de medicina, se mostrou um caso em que há a impossibilidade da combinação entre estudo e trabalho, pois o curso é extremamente pesado em carga horária, como ele mesmo descreve quando questionado sobre suas atividades diárias:

Antes da pandemia basicamente eu ia de casa pra faculdade, durante a semana, de segunda a sexta. As aulas são normalmente dois turnos, manhã e tarde, e no turno livre eu tinha o grupo de pesquisa, que eram mais ou menos 4h por dia. Agora com a pandemia ta mais tranquilo, porque não tem o deslocamento.

Importante situarmos o período pandêmico que estamos vivendo. As perguntas relativas à rotina dos entrevistados foram divididas em dois momentos, o anterior ao COVID e o atual, em que todos os estudantes encontram-se assistindo suas aulas de forma remota, sem a necessidade de deslocamento. Joana descreveu um dia típico da seguinte forma:

Como agora to de home office, passo maior tempo em casa. Trabalho turno integral e a noite tenho aula. Antes da pandemia era a mesma coisa, mas aí presencial. Eu começava a trabalhar as 9, tava em outra empresa, tinha que sair de casa as 8 porque o ônibus demorava uns 40, 45 minutos, e depois também, saia as 18h do trabalho e ia até a faculdade, que começava a aula as 19h10. Ai demorava também uns 40 minutos. Depois a aula ia até umas 22h30 e eu chegava em casa perto das 23h30, mais ou menos. Comia algo e ia dormir.

Dessa forma, podemos observar que a rotina, ou quebra dessa, é impactada profundamente com a entrada no ensino superior. Coulon, dentro da temática relacionada ao ambiente, trouxe que uma das dificuldades de adaptação dos estudantes era o primeiro contato com um ambiente diverso do que conheciam. Na França, na instituição estudada por ele, Paris 8, existe um momento direcionado aos estudantes que estão no último ano do ensino médio, o “portas abertas”, onde eles se dirigem a universidade para se informar sobre as possibilidades de curso, sendo acolhidos em grupos nas diversas formações.

Carlos, estudante de medicina, quando questionado sobre a adaptação ao novo ambiente, informou que:

Eu não tive muita dificuldade porque eu sempre gostei de procurar e ver antes tudo, eu já tinha feito o tour, com o portas abertas, acabei conhecendo todos os campus, da saúde e tal, no centro, ai conheci bem os prédios e consegui me localizar

bem. O portas abertas eu fiquei sabendo pelo cursinho popular, eles nos incentivavam a ir atrás.

Podemos observar que Carlos não teve dificuldades em relação a adaptação em si ao novo ambiente. Coulon (2008) traz que em um primeiro momento, a percepção dos novos ingressantes é de que a universidade é um local feio, “sem vida, desanimada, fria, sinistra, suja” e essa impressão acaba causado um enorme desconforto nos estudantes. Contudo, por outro lado, Mario, estudante do curso de Direito, quando perguntado sobre sua relação com o ambiente, respondeu:

Como eu vim de escola pública eu nunca tive esse choque de realidade que muitos colegas de escolas particulares tem, em relação a estrutura mais precária e tal. Sobre o fato da UFRGS estar jogada, com estrutura defasada. Para mim o campus parecia a escola pública então eu não tive a estranheza com a estrutura. No prédio do direito, por exemplo, tinha o salão nobre. Um dia choveu e alagou, deu infiltração e tá fechado. Então pra mim que vim de escola pública saber que tem uma parte que não está acessível não me gera tanta estranheza porque a gente sempre tava acostumado a um ginásio interditado, uma sala que não podia ter aula entende.

Conseguimos perceber que o fato de Mario ter estudado sempre em escola pública contribuiu para a adaptação ao novo ambiente, não causando essa sensação de espanto e estranheza. Joana, estudante de odontologia, que fez todo o ensino médio em escola privada com bolsa, ao ser questionada sobre o novo ambiente, respondeu:

Então, eu achei tudo um pouco precário, até em comparação com minha escola. As classes não eram confortáveis, tinham salas que estavam fechadas pois estavam sem manutenção. Quando eu conheci os laboratórios práticos essa ideia mudou,

pois vi que a estrutura era boa, tinham equipamentos bons e tal.

Identificamos que o fato do estudante ser oriundo de escola privada ou pública pode afetar, em um primeiro momento, sua afinidade ao ambiente. No caso de Joana, essa questão foi superada no momento em que ela conheceu a estrutura de laboratórios da universidade, que, segundo o seu relato, eram bons. Dessa forma, podemos perceber que o estranhamento inicialmente percebido foi dissipado conforme a estudante foi se familiarizando com o ambiente da universidade, confirmando que essa etapa descrita por Coulon poderia ser um fator que leva a evasão.

Outro ponto importante a ser analisado é a relação dos interlocutores com as pessoas, mais precisamente colegas e professores, nesse novo momento. Normalmente o contato com os docentes, na escola, é mais estreito, mais próximo. Com os colegas também, pois muitas vezes são relações que perduram durante anos, que vem desde o ensino fundamental. Coulon (2008), ao tratar da temática, explica que essa é outra questão que prejudicaria a adaptação dos estudantes, ao passo que existe o rompimento das relações anteriormente estabelecidas.

O contexto do ensino superior é diferente, as aulas são ministradas de forma a exigir do estudante uma nova programação mental para acompanharem satisfatoriamente o conteúdo. O que foi constatado por Coulon (2008), indo além das concepções pré-determinadas de que a escola pública não é boa, é que a questão reside também no plano pedagógico da universidade, no fato de que a educação básica e a superior não possuem o mesmo *habitus*. Ao contrário do ensino fundamental e médio, os professores do ensino superior não fazem exigências tão explícitas, tão determinadas, causando nos estudantes uma sensação de estranhamento e de descompromisso em relação às regras. Na universidade, o trabalho é mais autônomo, tornando a sala de aula um ambiente de apoio e não de ensino propriamente dito, já que se espera que o conteúdo já tenha sido lido e assimilado pelos alunos antes da aula.

Helena, estudante de psicologia, quando questionada sobre a relação com os professores e a matéria estudada, respondeu:

Talvez eu tenha tido um pouco mais de dificuldade com o conteúdo em si, o meu curso, não sei se os outros também são porque eu só cursei psicologia, mas o meu curso tem muita leitura, muito material e eu encontrei um pouco de dificuldade fazendo as disciplinas, a leitura de um artigo para uma semana para a outra, porque apesar das minhas escolas terem sido boas, elas tinham uma certa limitação, que a gente sabe, no ensino público, não são tantos recursos assim e informações assim materiais, era mais a coisa da sala de aula, então na faculdade eu sentia um pouco de dificuldade nisso, de precisar ir muito além da sala de aula. Mas em relação aos professores foi bem tranquilo, eu tinha um bom suporte.

Essa passagem demonstra exatamente o exposto por Coulon, no sentido de que há uma grande mudança no formato pedagógico entre o ensino na escola e na universidade. Contudo, percebemos que a relação de Helena com os professores foi boa, conforme ela mesmo relata, o que a ajudaria na assimilação do conteúdo. Já Carlos, estudante de Medicina, respondeu:

Senti bastante dificuldade principalmente na cadeira que reprovei, que foi anatomia. Parecia que pra muitos ali era algo muito básico e daí eu percebi que eu tava realmente com mais dificuldade e eu tinha uma dificuldade previa, ate no vestibular, com coisas no corpo humano, então eu lembro que foi bem difícil, e eu tava nesse período que tava em depressão, então eu tinha muito sono, tava sempre exausto. Eu percebia que as outras pessoas também tavam surtadas a sua maneira e eu percebi que eu não tava conseguindo pegar nada do que estava acontecendo então eu achava bem frustrante, achava muito chato, não me interessava muito por alguns conteúdos. Eu gostava de todos os conteúdos mais humanos, de relação humana, mas tinham partes muito

chatas, me cansava demais. Foi bem difícil. Essas primeiras aulas foram muito difíceis, eu sentia muita diferença entre os meus colegas e tinham apenas uma minoria que tinha dificuldade que nem eu. Tipo minha turma tinham 76 pessoas e menos de 10 tinham essa dificuldade toda.

Podemos perceber, na fala de Carlos, que apesar das dificuldades apresentadas e a consequente frustração que acompanha esse processo, ao entender que existiam outras pessoas na mesma situação fez com que Carlos tivesse um tipo de identificação, aumentando a sensação de pertencimento e consequente engajamento. Segundo Coulon, a relação com a leitura e com o conteúdo deveria ser uma atividade regular, onde os estudantes precisariam descobrir e lidar concretamente, aprendendo a se concentrar. Não bastaria o professor solicitar que o estudante apresente algum conteúdo, seria necessário fazer com que assimilassem os conceitos, encorajando-os a adaptarem-se ao manejo da linguagem acadêmica ao longo das aulas. Dessa forma, seria importante, institucionalmente, que os professores não tenham como natural o trabalho acadêmico, pois este deveria ser ensinado mais do que exigido como aptidão inata ao ofício de estudante, não devendo associar a sua falta tão somente a um problema de background familiar e da educação básica.

Segundo Coulon (2008), o processo de afiliação seria reforçado com o relacionamento com os colegas, pois essa convivência possibilita que o estudante se sinta acolhido e pertencente no novo ambiente. Eduarda, estudante de veterinária, foi questionada sobre os colegas:

No início a gente sente aquele frio na barriga, como de entrar na escola a primeira vez, no ensino médio. Só que na universidade foi diferente porque no ensino médio e no fundamental acabava conhecendo pessoas que tinham uma realidade próxima da minha e na universidade é diferente porque eu tinha contato com pessoas com realidades bem diferentes então nisso acabou sendo um pouco difícil no

início, fiquei um mês, dois meses isolada, três meses, até começar os trabalhos em grupo e forçar a interação porque o pessoal muito diferente, alguns já se conheciam de cursinho pré-vestibular, estudavam na mesma escola.

Conforme o relato de Eduarda, percebemos que sua interação com os colegas, mesmo forçada, foi determinante para que ela sentisse um maior pertencimento ao ambiente. Ainda sobre a relação com colegas, Mario, estudante de Direito, que ingressou na universidade mediante política de cotas, foi questionado se por conta disso havia sofrido algum preconceito por parte dos colegas:

Eu considero que tem sim preconceito. Foi através de um episódio que tive dentro da universidade que eu fui atrás do coletivo negro dentro do direito. Eu entrei dentro da universidade, hoje eu falo rindo, porque entrei com uma visão muito romântica, achando que eu ia encontrar pessoas estudadas que seriam completamente diferentes do que eu estava acostumado, que seriam pessoas com mais paciência, mais compreensivas. E quando eu entrei na universidade, eu me lembro até hoje que eu estava indo de um prédio pro outro e esbarrei num cara e o cara me chamou de cotista, como se fosse uma ofensa e eu não consegui reagir na hora, eu fiquei em choque, por causa que eu não acreditei que aquela pessoa estava fazendo isso e ela me chamou, me olhou com cara braba e seguiu. Eu fiquei parado na entrada do estacionamento em choque e não acreditei que isso havia acontecido. Foi aí que eu fui procurar pessoas que eram iguais a mim, que vinham de escola pública, que eram pobres e que eram negras e foi assim que eu conheci a universidade, a face dela, que existem pessoas que são assim, que acreditam que pessoas de outras classes sociais não mereceriam estar ali, como se eu tivesse de favor. O que me

deixou em choque foi a forma que ele falou, como uma ofensa. É um termo que pra mim até então era normal e a pessoa te fala como se fosse algo ruim, como se te desse uma sensação de estar sujo, como se fosse algo errado. E foi ai que doeu e meio que me deu o estalo, de me dar conta que a pessoa tava me ofendendo.

Podemos perceber que, tanto o vivido por Eduarda quanto por Mário, são circunstâncias que poderiam levar ao abandono dos estudos, pois essas sensações de não pertencimento prejudicam mais ainda o processo de afiliação. Mário conseguiu, a partir de uma situação em que sofreu preconceito, buscar dentro da universidade pessoas que seriam iguais a ele, nas mesmas condições. Nesse momento, foi perguntado se ele procurou ajuda com alguém, algum professor ou colega, e respondeu:

Eu não falava muito com ninguém, não sentia acolhimento por parte dos professores. Depois que conheci o movimento negro a graduação ficou mais leve, mas o que pegou mais foi a antipatia dos professores para com os alunos, por causa que eu fiz um curso noturno então o perfil do aluno é um perfil de aluno mais velho, que trabalha o dia todo, que vem pra universidade no final do dia para estudar. Então tinham professores que não se importavam com isso, davam muitas vezes leituras que eram tipo massivas, que tu chegava na prova e elas não eram digamos cobradas da forma que eles nos faziam ler, então parecia que era desproporcional os métodos avaliativos. Mas é mais a dificuldade e o isolamento. As pessoas do curso noturno tendem a não interagir muito, porque muitos já chegam cansados, tem um perfil mais velho.

Dessa forma, a partir do relato de Mario, percebemos que o perfil do estudante noturno foi dado como mais fechado o que dificultaria sua interação com os colegas. Mas, ao encontrar pessoas do movimento negro, Mario se identificou

com o grupo, o que disse trazer mais leveza aos seus dias, contribuindo, assim, para sua adaptação e conseqüente permanência.

Sobre a relação dos estudantes com o trabalho e o conseqüente tempo para os estudos, podemos nos valer também dos ensinamentos de Coulon a respeito desse tema. Para ele, as referências que os estudantes possuem são diferentes, podendo levar à dificuldades na sua permanência. Tais referências também são levadas em consideração quando falamos da relação dos alunos com o tempo, uma vez que as aulas não têm a mesma duração, possuindo um volume semanal bem mais pesado que a escola. Além disso, os estudantes que trabalham, segundo Coulon (2008), teriam bem mais desafios em sua continuidade nos estudos. Os interlocutores que não tinham “apenas” o ofício de estudar sentiam bem mais dificuldades, conforme relato de Joana, que cursava odontologia:

Eu sempre fiz menos cadeiras, por exemplo, se no semestre tinha 6, eu fazia 4. E agora com os estágios e clinica fica mais difícil também. Teve um semestre apenas que eu fiz as 6 cadeiras mas foi muito puxado porque eu trabalhava muito, tava em outra empresa, então tinha aula ate meio dia e tinha que estar as 13h no trabalho, que ficava até as dez da noite. Então eu só tinha 1h que tinha que comer e me deslocar até o trabalho. Eu levava marmita. Depois das 22h às 23h era o tempo de deslocamento até em casa, aí eu tinha que comer e estudar ainda. Foi um período bem conturbado assim, porque foi bem no meio da faculdade, era bem corrido meu dia e tava sempre cheio. Eu não tinha tempo pra fazer outras atividades.

Então foi questionada sobre a dificuldade de acompanhar as aulas por conta do trabalho, vindo a responder:

Agora fazendo menos cadeiras sim. Mas no início eu sentia muito mais dificuldade, mas acho que tudo é uma questão de costume, fui pegando o ritmo e fui percebendo que nos finais de semana que também precisaria usar para a faculdade, se

eu parava pra aproveitar e fazer alguma outra coisa que eu gostasse não ia conseguir estudar. Então eu estudava, fazia algum trabalho, alguma atividade, sempre lembrava dos puxões que meus pais davam no colégio quando eu deixava de fazer algum tema.

Lahire (1997), descreve que a disciplina e a autonomia são características chave importantes para o sucesso dos estudantes e elas impactariam diretamente nas suas rotinas, ao passo que a administração do tempo e o comprometimento com os estudos estariam relacionados com esses fatores. Esses atributos, para Lahire (1997), são herdados diretamente dos pais, que, mesmo sem a intenção, influenciam o modo de operar dos filhos quando exercem o controle sobre seus horários e compromissos. Ainda, observa-se que os pais também possuem suas regras e agendas próprias, fazendo com que os jovens percebam a importância da organização para a realização das atividades, com sucesso, no dia a dia.

Além disso, a precisão, a calma e a ordem também seriam questões indispensáveis, segundo dispõe Lahire (1997). Analisando os relatos entendemos que para conseguirem seguir uma organização entre trabalho e estudos, os entrevistados demonstraram possuir essas condições descritas por Lahire e então percebemos, mais uma vez, acerca da excepcionalidade dos estudantes escolhidos para essa dissertação. Apesar do baixo volume de capital econômico e cultural, suas famílias proporcionaram as condições para adquirir estas importantes habilidades.

Outro ponto importante para a presente análise é a relação dos estudantes com os custos para manterem-se estudando. Um dos critérios utilizados para a escolha dos interlocutores foi o fato de serem de camadas populares e essa mensuração foi feita a partir da renda familiar (dentre outros critérios), fixada em até dois salários-mínimos *per capita*. Todos os estudantes escolhidos ingressaram no Ensino Superior mediante Lei de Cotas ou ProUni e, ainda que esse não fosse propriamente um critério, acabou se tornando um padrão para a amostra selecionada.

Nos estudos que envolvem evasão, uma das razões apontadas para tanto dizem respeito aos custos de permanecerem estudando pois, com a carga horária

do ensino superior, o tempo disponível para o trabalho acaba se reduzindo, tornando muito dispendioso o ato de conciliar estes estudos com o trabalho. Joana, estudante de Odontologia, quando questionada sobre os custos para se manter estudando, respondeu:

Eu não preciso pagar a faculdade, que é pública, mas muitas vezes as pessoas pensam que estudar é só ir até o lugar e deu e na verdade isso não existe. Eu sempre trabalhei, então tinha que comer na rua, tinha que gastar com transporte de um lado pro outro, quando começaram os estágios tinha mais isso também. Aí se tu for somar os xérox, o material de aula, do dia a dia, caderno, caneta, tudo isso é um custo.

Eduarda, estudante de veterinária, é beneficiária da bolsa concedida pela PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis) fazendo jus a uma bolsa de permanência. Segundo ela, a bolsa viabilizava a sua alimentação e facilitava a sua rotina:

Sim, eu tenho uma bolsa que eu acabo não pagando o RU e também ganho duas passagens de ônibus por dia. Ajuda bastante porque aí consigo fazer as principais refeições do dia sem pagar nada, sem falar que aí não precisa daquele planejamento, de o que vou comer, de ter que cozinhar ou ir pra casa comer, o que acabaria deixando o tempo mais curto.

Já Carlos, estudante de Medicina que, pelo próprio currículo da faculdade sempre se viu impossibilitado de trabalhar, ao ser questionado sobre os custos, respondeu:

Se eu não tivesse PRAE eu não conseguiria estudar porque eu já não conseguia muito dinheiro pra ajudar em casa, imagina se ainda tivesse que gastar com comida, deslocamento. Então com a iniciação científica eu juntava um

dinheiro mensal e ajudava nas contas de casa. Sempre tinha né, aquela pressão da família, porque eu sou o primeiro da minha casa a estudar então eu era o único que não trabalhava, digamos, formalmente, 8 horas.

Os estudos brasileiros, como as pesquisas desenvolvidas por Honorato (2015), evidenciam que a existência das bolsas permanência, que foram adotadas depois do REUNI, foram fundamentais no auxílio desses estudantes de manterem-se no ensino superior. Nos seus trabalhos, os alunos entrevistados se sentiam mais confortáveis quando tinham esse auxílio pois aí não teriam algumas preocupações que seriam inerentes a estarem na graduação, como a alimentação, o transporte e por vezes a moradia, que era oportunizada a um valor social na casa do estudante. Helena, estudante de psicologia, quando questionada se poderia seguir na graduação sem esses benefícios, respondeu:

Seria praticamente impossível, primeiro porque na época que eu trabalhava – durante os 4 primeiros anos da faculdade – eu não tinha tempo de ir comer em casa porque sempre perdi muito no deslocamento, então se eu tivesse que gastar com almoço e janta já ia metade do que era o meu salário. Isso iria me desmotivar muito nos estudos, porque eu já tava sempre cansada, se tivesse que me preocupar com mais alguma coisa, não sei se teria continuado.

Então, com base nos relatos percebemos que os programas de permanência foram essenciais para a continuidade dos estudos para os entrevistados, que, se não tivessem esse auxílio, talvez fossem forçados a desistir. Além dos custos propriamente ditos, que foram explicitados acima, podemos pensar nos custos em relação ao momento que estes são pesados para a tomada de decisão, entre seguir ou não estudando. Eles acabam não sendo somente financeiros. Boudon (1981), em sua obra, dispõe que os indivíduos levam em consideração os riscos, os custos e os benefícios em cada etapa educacional para a tomada de decisão, e estas, portanto, são as escolhas racionais, contrariando as

teorias que, enfaticamente, sobrepõe a influência da classe social em relação ao nível de aspiração educacional do aluno.

Mario, estudante de Direito, foi questionado sobre essa mensuração, de pesar os custos de se manter na graduação. Então respondeu:

Eu sempre analisava, tentava organizar mentalmente meus gastos, o tempo que eu ficava estudando e trabalhando e se isso valeria a pena, no futuro. No fim, eu achava que valia sim pois eu conseguia organizar minha rotina, mesmo passando os três turnos fora, eu conseguia deixar tudo encaminhado.

O autor determina que os estudantes e seus familiares não seriam orientados culturalmente por sua classe social e sim avaliariam racionalmente prós e contras do investimento educacional. Esse cálculo ocorre com a percepção de possibilidades de êxito no futuro educacional, tendo como reflexo as experiências pretéritas da vida escolar. Desta forma, não seria necessário falar em perfil social distinto para entender a disposição dos indivíduos e de suas respectivas famílias em relação aos riscos assumidos no investimento escolar.

Para Boudon (1981), os indivíduos das diferentes camadas sociais agiriam igualmente, calculando com racionalidade os custos e benefícios, levando em consideração os riscos de cada avaliação. A única diferença é em relação ao sacrifício dispendido pelo sujeito, que estaria relacionado diretamente com o nível social, diminuindo proporcionalmente os benefícios, deixando-os menos tolerantes ao risco. Dessa forma, podemos pensar nos custos também de um modo mais racional, quando estes são pesados e refletidos e não apenas resultado da sua origem social.

A evasão é uma questão importante se formos pensar a permanência, pois ela representa também um processo, avesso ao mesmo fenômeno, mas de desengajamento. Coulon (2008), ao analisar o abandono, considerou que a dificuldade de afiliação seria um dos principais fatores. Normalmente o período em que essa decisão ocorre está relacionado com o primeiro semestre das aulas, onde o estudante ainda está no tempo de estranhamento e pode acabar desfazendo vínculos que ainda são frágeis.

Mario, estudante de Direito, ao ser questionado sobre se em algum momento teve vontade de desistir, respondeu:

Tiveram semestres ruins, mas o primeiro semestre da adaptação foi o pior porque eu tive que estudar muito para poder acompanhar, para conhecer as plataformas, eu não tive colegas que me auxiliavam nessa transição, ai pra mim foi mais complicado, foi onde eu penei, quase repeti uma cadeira, ai consegui recuperar e fui aprovado. Ali foi o mais próximo que pensei em desistir, depois disso nunca mais pensei.

Quando perguntado sobre o que o motivou a continuar, informou:

O que sempre me motivou a estudar foi dar uma condição de vida melhor pra minha mãe, e é algo que eu levo comigo até hoje. Eu estudo, eu me esforço, e eu quero dar, nem que seja, na velhice da minha mãe uma vida que ela merece, que ela possa ter acesso a tudo que ela se sacrificou pra me dar, que é conforto, lazer, então isso foi sempre o que me motivou, tentar dar pra ela tudo que ela sempre me deu. Ela nunca conseguiu estudar e ela deixou pra mim isso, então eu sempre busco tentar recompensar ela de alguma forma, isso sempre me motivou.

Na fala de Mario, observamos que o fato de buscar recompensar a sua mãe foi vivido por ele como um impulsionador, que o motivou a seguir os estudos, mesmo quando esses se tornavam sacrificantes. Ele informa que sua mãe “deixou” os estudos para ele, e, dessa forma, esperava retribuir os sacrifícios vividos por ela, proporcionando, mesmo que na velhice, uma vida mais confortável. Lahire (1997) dispõe sobre o quanto os pais se sacrificam em prol do sucesso dos filhos e

Mario, em alguma medida, busca devolver o sacrifício que a mãe fez por ele, como percebemos com o seu relato.

Coulon (2008) descreve que os estudantes se dizem sempre cansados, lamentam, mas dão a entender que se habituam ao mundo universitário. Alguns dizem que ao longo do semestre pensam em abandonar, pois se sentem muito pressionados com o novo ambiente e as novas exigências. Mais uma vez podemos pensar na determinação que Lahire (1997) traz como fator indispensável para o sucesso e se rememorarmos o que os filhos aprenderam sobre perseverar, com o exemplo dos pais, que se mantinham nos empregos, conseguimos entender que essa continuidade, na verdade, é fruto de um *habitus*, moldado a partir das suas vivências.

Carlos, estudante de medicina, nos fornece novos elementos que também corroboram Lahire quando fala sobre a possibilidade de evadir:

Eu pensei muito em desistir, principalmente no começo. Pensei em trocar de curso muitas vezes, pensei em trocar pra direito ou relações internacionais. Foi tipo uma trajetória de tragédias, eu já tava em depressão e aí reprovei, eu tava muito desmotivado com o curso. Aí no segundo semestre, eu tava tentando voltar pra rotina, aí recebi a denúncia que eu tava fraudando as cotas e que eu era uma pessoa branca no lugar de uma pessoa negra. Aí tive que entrar com processo e tal e isso me desestabilizou muito porque enfim toda a dificuldade e ainda passar por isso. Foi todo um stress. Isso me fez quase desistir, eu me sentia muito sobrecarregado, ansioso, e aí vai acontecendo essas coisas. No fim reprovei novamente, tive que desistir de algumas cadeiras. O que me motivou foi ter mais partes práticas, aí me conquistou e eu vi que era o curso certo e era o que eu queria. As ligas e a iniciação científica foram fundamentais.

Com o relato de Carlos, identificamos que a sua participação nas ligas e iniciação científica, conforme suas palavras, “foram fundamentais”. Analisando um pouco a sua fala, percebemos esse espaço como uma possibilidade de construir relações com seus pares e professores, uma possibilidade de se ver fazendo o virá a ser o seu trabalho e uma forma de renda, visto que a iniciação científica possui um auxílio financeiro que, apesar de não ser um valor alto, ajuda nos custos de manterem-se estudando. Coulon (2008), dispõe que participar dessas atividades além das aulas favorece o engajamento na cultura acadêmica e segundo o autor, uma boa integração entre os pares e professores seria importante para a permanência do aluno no curso que, de forma geral, quanto mais compromissos e vínculos criados com a universidade, maiores seriam as chances de concluí-la.

Segundo Coulon (2008), outro ponto relevante, é a respeito das reações psicológicas, que estão sempre relacionadas com a estrutura do sujeito, como, por exemplo, nas passagens como “*me desestabilizou*”, “*foi todo um stress*”, “*me sentia sobrecarregado, ansioso*”. Os fatores psicológicos, para o autor, iniciam no momento da entrada no ensino superior, que é caracterizada pela desestabilização e a fase de aprendizagem, seguinte ao ingresso, também é marcada pelo aparecimento dessas questões, que aí estão relacionadas ao desânimo, a falta de perspectiva, às dúvidas quanto a escolha do curso.

Helena, estudante de psicologia, quando questionada sobre a evasão, respondeu:

Eu pensava muito em desistir por estar demorando demais, para levar muito tempo para me formar, e aí em terapia e refletindo eu ficava pensando bom mas esse tempo vai passar vai chegar igual então o que me motivou assim ela vai levar mais 2 anos eu espero viver mais 2 anos da minha vida então daqui 2 anos eu vou estar lá igual e posso estar formada então é mais ou menos isso assim que me motivava.

Hoje mais próxima da formação assim eu penso muito nisso e a psicologia tem muita ideia de uma psicologia clínica e o que daria dinheiro seria essa psicologia clínica e não é uma área que eu me identifico então eu penso muito nisso também o

que fazer por que as pessoas te cobram também né se eu faço ensino superior quando conclui e a sociedade cobra tu tem que ser formado e ser bem de vida, então isso eu também tinha pensei muito assim o que fazer para ser bem sucedida. Hoje acaba não sendo muito a minha preocupação assim eu acho que ainda tem um longo caminho a graduação em si também não é o fim da trajetória tem muito que me desenvolver ainda.

Assim, constatamos que, no caso de Helena, a terapia desempenhou um papel fundamental, pois possibilitou que a estudante modificasse a sua percepção em relação a passagem do tempo, entendendo ser essa uma etapa necessária para o sucesso no futuro. Segundo Coulon (2008), outra questão relevante que levaria ao desengajamento é a falta de amigos, de socialização. A passagem para o ensino superior acaba causando uma ruptura, não só de conteúdo, rotina e tempo, mas também das referências de companheirismo, de ter a quem recorrer e compartilhar os anseios. Essa situação, para Coulon (2008), prejudicaria o processo de afiliação, pois faria com que o ato de se tornar estudante seja concebido de forma negativa, causando mais sensação de não pertencerem àquele local.

Coulon (2008) ainda completa que os alunos, ao não se considerarem pertencentes, se sentem intrusos que, segundo ele, significa uma pessoa que entra em algum lugar sem ter direito, é sentir-se deslocado estando onde se está. Eduarda, estudante de veterinária, ao ser questionada sobre esse ponto, respondeu:

Nos primeiros semestres foi bem complicado, eu não conhecia ninguém e não tinha com quem conversar. Tinham muitas disciplinas diferentes, com conteúdo difícil, e isso me deixou muito insegura, até em relação a minha capacidade de estar ali. Todo dia eu questionava isso, se tinha tomado a decisão correta, se tinha pensado bem. Quando as disciplinas

práticas começaram isso me deu um gás, me motivou e descobri que eu queria mesmo isso.

Dessa forma, a falta de socialização se mostra como uma questão que deve ser superada pelos alunos, pois muitas vezes elas são a única forma de interação que eles acabam vivenciando nessa ruptura do ensino médio para o superior. Ainda, com o relato de Eduarda, podemos perceber que, assim como Carlos, as disciplinas que são voltadas mais para a prática exercem um papel fundamental para estes estudantes, pois acabam reforçando os motivos das suas escolhas, fazendo com que se sintam mais confortáveis e confiantes com o curso.

A decisão do abandono está diretamente relacionada com as dificuldades encontradas, onde podemos destacar, para os interlocutores selecionados, que elas residiam mais no fato de não terem tempo, na questão dos custos financeiros, do que tiveram que abrir mão para conseguirem estudar, convívio com a família, amigos, etc. Joana, estudante de odontologia, quando questionada acerca das principais dificuldades, respondeu:

Com certeza foi o fato de eu ter que trabalhar e estudar junto, a falta de tempo sempre foi difícil. O trabalho eu sempre me senti bem mas impactava direto na faculdade, eu não tinha muita opção, não tinha todo o tempo, por exemplo, as vezes meus colegas queriam se reunir para fazer um trabalho no meio tarde e eu não podia porque tinha que trabalhar, então eu tinha que combinar pra fazer no sábado, domingo, enfim. A principal dificuldade eu diria que a falta de tempo não tanto o trabalho em si, mas de conciliar tudo, porque a faculdade demanda muito, as disciplinas demandam muito, então acho que conciliar 4 5 disciplinas com prova, trabalho, leitura e mais o emprego era minha principal dificuldade.

Podemos identificar que Joana, ao conciliar trabalho e graduação, encontrou dificuldades relativas ao tempo e ao conteúdo, que acabava por se intensificar com

a necessidade de deslocamento, do trabalho para a faculdade e para casa. Ao ser questionada sobre o deslocamento, respondeu:

É bem complicado, porque, antes da pandemia, eu tinha que pegar 2 ônibus, as vezes demorava quase 2 horas para chegar no trabalho, dependendo do horário. Depois mais uns 40 minutos até a faculdade, se tinha algum estágio, mais tempo ainda. Acabava chegando em casa muito tarde e cansada, só tinha tempo de comer e ir dormir. Isso acabava restringindo também meu contato com a família, que se limitava aos finais de semana, quando eu não tava estudando ou reunindo com algum colega. Sei que é horrível, mas a pandemia me deu uma certa tranquilidade dos horários.

Para Coulon (2008), é fundamental que os alunos, além de frequentarem as aulas e realizarem as tarefas intelectuais, se vinculem, dialoguem e façam atividades com outros estudantes, justamente para facilitar a interação e ampliar a sensação de pertencimento, pois a troca de experiências faz com que eles se sintam acolhidos, de certa forma. Joana, então, além de não ter o tempo para interagir com a própria família, não conseguia socializar com os colegas, pois estava sempre na “corrida” do deslocamento, de um lugar a outro, além de no seu tempo, que seria livre, como finais de semana, ter que fazer as atividades inerentes a faculdade.

No caso de Joana, identificamos que ela não possuía esse tempo, essencial para a afiliação. Questionamos, a partir disso, o que a motivou a não desistir, obtendo a seguinte resposta:

Eu tava bem nervosa com tudo, pela falta de tempo e tal. Mas a coisa foi melhorando quando os estágios começaram, porque aí eu comecei a viver na prática a minha profissão e isso me animou. Também, eu sempre lembrava quando estava na escola, meus pais não deixavam eu faltar, já que estudava com bolsa né, diziam que eu tinha que aproveitar.

Assim eu lembrava, dessa persistência e como eu tinha que seguir, aproveitar realmente as oportunidades, que não tinha sido fácil chegar onde cheguei e aí quando pensava nisso e via a perspectiva de futuro melhor com os estágios percebi que abandonar não era uma opção.

A partir do depoimento de Joana, identificamos, mais uma vez, a importância das disciplinas de estágio e práticas para a permanência, pois elas possibilitam que os estudantes vislumbrem um futuro, que passa a ser real. Aliado a isso, temos também o relato do incentivo recebido pelos pais em idade escolar, que acabou sendo reproduzido para o ensino superior, fazendo com que a estudante entendesse que passar por momentos difíceis a fariam chegar mais longe, alcançando, com sucesso, a profissão desejada. Dessa forma, conforme palavras dela, “abandonar não era uma opção”.

Já Carlos, estudante de medicina, trouxe outra perspectiva às dificuldades:

Mais a questão do conteúdo mesmo, das aulas. O tempo foi muito difícil também, eu tenho problemas com foco, agora que ta sendo gravado ta melhor pra mim porque consigo acompanhar no meu tempo. O tempo era uma coisa que faltava porque eu não conseguia me organizar no tempo pra estudar cada coisa e não deixar acumular. Eu tinha muita dificuldade em ter tempo mesmo e conseguir organizar isso. Em alguns momentos eu tive vontade de trancar pra trabalhar um semestre e acumular alguma renda, até pra melhorar a situação da casa, do meu avô. Acabou que não precisei fazer nada disso. Não chegava a faltar dinheiro, até porque eu não gastava muito, almoçava e jantava na ufrgs.

Como o curso de medicina possui um currículo muito extenso, dificilmente os alunos encontram tempo para trabalhar formalmente em um emprego celetista, mas, isso não significa que não terão dificuldades em outras questões, como, no caso de Carlos, com o conteúdo e gerenciamento do tempo, questões essas que

foram suavizadas, conforme relatado anteriormente, com as disciplinas mais práticas. Ainda, novamente, identificamos que os programas de permanência tiveram destaque no seu depoimento, já que o mesmo não necessitava dispendir financeiramente para alimentação, transporte, etc. Mario, estudante de direito, informou que suas principais dificuldades residiam no tratamento dos professores, que, para ele, não eram empáticos às questões que os mais variados perfis de estudantes poderiam possuir:

Os professores não faziam distinção em relação aos alunos que estavam ali, não perguntavam se estávamos cansados, se conseguíamos acompanhar as matérias, parece que tinham um protocolo a seguir e se prendiam apenas a isso. E essa era uma percepção de muitos colegas que nem eram cotistas nem nada. Considerando que o Direito pode ser bem maçante, por causa da lei, acreditava que os professores poderiam ter um pouco mais de empatia.

Os estudantes esperam, segundo Coulon (2008), que a universidade ofereça um ensino que se dirija aos mais variados perfis dentro das suas respectivas singularidades, mas o que ocorre, na prática, é que a instituição muitas vezes não os diferencia, colocando-os no mesmo patamar, tanto de aprendizagem, quanto de condições de afiliação. Com os relatos acima, podemos perceber muitas vezes que o ensino superior, apesar da ampliação de ingresso, se exime em considerar os estudantes como indivíduos, que possuem suas necessidades e particularidades.

4.2.3. EXPECTATIVAS COM O FUTURO – O ESFORÇO VALEU A PENA?

Depois de passar por pontos que consideramos essenciais para o presente trabalho, a análise recai sobre o resultado do sucesso destes estudantes: as expectativas com o futuro. Entender as razões sociológicas para esse sucesso são fundamentais e descobrir se o esforço foi compensado é um passo importante para o fechamento da nossa análise.

Os estudantes foram questionados, ao longo do roteiro de entrevista, sobre pontos marcantes do seu percurso, desde a infância, até o último semestre do ensino superior. Após essa conversa, perguntamos, por último, quais seriam suas pretensões com o futuro, se desejavam estudar mais, atuar nas suas áreas ou fazer alguma outra graduação. Carlos, estudante de medicina, informou o seguinte:

Eu pretendo terminar meu curso de alemão, fazer uma pós, viajar. Pretendo ficar uns 10 anos no Brasil, fazer mestrado, doutorado, residência em endócrino, enquanto termino o alemão. Acho que ta bem encaminhado porque já to na iniciação científica. Pretendo morar sozinho, acho que to bem pé no chão e tal. Quero ter mais independência.

Essa perspectiva é importante pois percebemos que, mesmo com as dificuldades enfrentadas ao longo do curso, o interlocutor deseja ainda seguir estudando, pois identifica, nesse caminho, uma possibilidade de crescimento ainda maior. Joana respondeu mais ou menos da mesma forma que Carlos:

Então, eu me formo no meio do ano, estou buscando entrar na minha área. Estou buscando vagas já em clinicas e vendo como ta o mercado. Meus planos são me formar e arrumar um bom trabalho, pensar em morar sozinha, conquistar alguma coisa minha.

Quando questionada sobre o que acharia importante para conseguir conquistar esses objetivos, disse:

Foco, determinação, a gente focar no que a gente quer. Ter foco pra fazer as coisas, força de vontade, por mais que a gente esteja cansado com muita coisa acontecendo na vida, a gente precisa pensar na gente e fazer pela gente.

Carlos também acredita que o foco é importante, mas complementa, informando que amigos e família são essenciais, o que nos remete a análise anterior, de que os pais almejam que os filhos tenham vidas melhores que as deles:

Preciso ter foco e objetivo, claro que o suporte familiar e de amigos é importante também, pois dão a sustentação que as vezes não temos, a motivação. Eu quero ser o primeiro da minha família a ser médico e, além disso, ser mestre, ser doutor. Viajar de avião, essas coisas que pode ser normal pra muita gente mas pra minha realidade não.

Mario, estudante de Direito, traz o foco também como fator preponderante:

A pandemia complicou tudo, a primeira coisa eu torço que o mundo volte a girar. Eu almejo passar no exame da ordem, almejo que a situação do brasil melhore, que o mercado de trabalho fique mais propicio pra eu poder optar se eu quero trabalhar no âmbito privado ou no âmbito publico, mas que infelizmente, atualmente não temos muita perspectiva devido a gestão de governo, a pandemia do coronavírus, esta tudo no limbo, como se tudo tivesse paralisado. Mas a perspectiva é tentar ascender, tentar mudar. Pra eu alcançar meus objetivos, eu já tentei me perguntar isso, acho que é foco, da onde eu vim a gente tem que ter foco e não desistir, tem que ter perseverança, porque não é fácil, o tempo vai passando e a gente quer ter uma condição melhor, de poder ficar mais tranquilo, estudando, podendo se dedicar. Ate mesmo pra entrar na universidade a gente tem que ter acesso aos cursos preparatórios, ou depois que se forma, tem que juntar dinheiro pra fazer uma pós, ou preparatório para concurso, então tudo gira em torno do foco e dedicação pra isso. Eu to vendo exatamente isso na vida adulta, que preciso ter foco e aproveitar ao máximo as oportunidades da vida adulta.

Essas questões são interessantes pois praticamente todos os entrevistados consideram que o foco é o fator indispensável para conquistarem seus sonhos, que suas expectativas com o futuro são pautadas nessa perseverança. A partir dessa constatação, é importante refletir a respeito da origem desse foco, já que ele está presente em todos os relatos. Analisando os dados encontrados, compreendemos que, na idade escolar, quando os pais saíam para trabalhar e faziam disso uma rotina, direcionando-os a fazer o mesmo em relação a escola, criaram esse senso de foco, que se dava pela constância e repetição desses atos.

Corroborando o nosso entendimento, Lahire (1997) leciona que o exemplo familiar é importante para entendermos esses marcadores relacionados com a disciplina, pois, conforme já exposto, apesar de as famílias dos entrevistados serem de classes populares, a estabilidade das suas rotinas se mostrou determinante para garantir a segurança necessária aos jovens, reforçando que com foco e determinação alcançariam os seus objetivos.

Eduarda, estudante de veterinária, foi além, trazendo dados que são essenciais para a nossa análise:

Queria destacar a importância da gente ver pessoas que são iguais a gente, sabe. Eu sempre destaco que isso pra mim sempre foi o fator preponderante, o sucesso de eu conseguir me formar e eu ter chegado na universidade, que é poder me identificar com as pessoas que tenham a mesma história de vida que eu e isso é muito importante porque eu pude ter contato com pessoas que vieram antes do sistema de cotas e depois do sistema de cotas e elas falaram que quando começaram a ser implementadas as políticas públicas nesse sentido o sistema de cotas, com o ingresso de pessoas de classe baixa no ensino superior público, que a vida delas mudou, porque elas puderam se enxergar nas outras pessoas e isso acontece dentro da universidade, a gente sabe quem vem da onde a gente vem e isso é muito importante porque é o que faz a liga e a gente acaba tirando força dessa união,

então isso pra mim foi um fator que eu queria destacar e eu sempre falo que é o mais importante.

Dessa forma, podemos perceber que a identificação com outros estudantes que estão nas mesmas condições, conforme já relatava Coulon, é importante para o sucesso destes alunos. O engajamento, portanto, é fator indispensável, que se traduz pela sensação de pertencimento e possibilidade de conquistarem o tão sonhado diploma. Helena, estudante de psicologia, aponta que pretende seguir estudando:

Onde eu acho que vou chegar não sei dizer, eu sei dizer onde eu espero então mantenho essa ideia de seguir em aprendizagem, eu quero fazer a minha pós-graduação se possível iniciar no ano que vem, mas se mantendo na área da psicologia daqui a pouco se eu conseguir, como eu te falei, encaixar esse sonho de sempre de dar aulas fazer mestrado e dar seguimento a isso mas me vejo enquanto psicóloga buscando ter o mínimo de referência assim como profissional. A graduação nos dá muito conhecimento, aprendi muito, cresci, me desenvolvi muito enquanto profissional e como pessoa, mas acredito que além disso, então hoje tenho o desejo de trabalhar com idosos e com o conhecimento e o conhecimento que eu tenho da graduação não me permite um trabalho mais específico, mais referencial com a saúde do idoso então para alcançar esse objetivo a principal meta é fazer uma especialização na área.

Assim, podemos entender que, com base na teoria estudada, apesar de todo o esforço e dificuldades enfrentadas, os estudantes, dentre as suas expectativas com o futuro, buscam atuar nas suas áreas de formação, seguindo os estudos, vislumbrando na educação o caminho para alcançarem mais sucesso e realizações. Também, observamos a influência da família enquanto reprodutora de comportamentos voltados ao foco e a determinação. Importante também salientar,

por fim, que para eles, o êxito em concluir a graduação representa o primeiro passo necessário para vislumbrarem a possibilidade de um futuro diverso, com novas vivências, do que o experimentado por seus pais, tornando-se motivo de orgulho e, também, proporcionando conforto financeiro para si mesmos e suas respectivas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de concluir esta dissertação retornamos ao objetivo central da pesquisa que se dedicou a analisar os casos de sucesso de alunos de classes populares que estão para concluir o ensino superior. Tal discussão é fundamental, ao passo que os percentuais existentes de evasão ainda são muito altos, quando comparados com os dados de ingresso. Nesse sentido, esse estudo traz uma importante contribuição ao analisar as razões de permanência desses estudantes, demonstrando que, em que pese tenha havido a democratização no acesso ao ensino superior, ainda temos uma fragilidade no que diz respeito às condições institucionais que viabilizem, de fato, a conclusão desses cursos.

O procedimento adotado para a pesquisa foi o de entrevistas semiestruturadas, que nos possibilitaram entender vários pontos chave para a nossa análise. Um dos achados foi a quebra do *habitus*, estudado por Lahire (1997), demonstrando que apesar do determinismo existente, os estudantes conseguiram criar sua própria forma de agir, inspirada em como seus pais os influenciaram em idade escolar, criando, a partir disso, a cultura de que os estudos são o caminho necessário para o sucesso. Constatamos que os entrevistados enfrentaram todas as dificuldades de jovens provenientes de classes populares, corroborando Bourdieu (1992). Porém, também percebemos que apesar disso, existem certas características das suas famílias de origem, além de acontecimentos pontuais, que os permitiram ter muito mais sucesso do que seria esperado.

Percebemos também, corroborando Coulon (2008), que o processo de afiliação é fundamental para entendermos a permanência, e que os estudantes que se sentem integrados tem mais facilidade para superar os percalços. Na presente análise, essa integração ocorreu por meio das atividades práticas, como os estágios, as ligas acadêmicas e a iniciação científica, que os fez experimentar a prática de seus futuros ofícios. Ressaltamos que a conexão com seus pares e o que essas relações representaram para os processos de afiliação foram importantes na continuidade dos seus estudos, pois gerou a sensação de pertencimento, os fazendo transpor o tempo de estranhamento disposto por Coulon (2008).

Os estudantes demonstraram fragilidades quando tratamos da temática tempo e trabalho, comprovando, conforme os autores utilizados, que aqueles que trabalham e estudam têm mais dificuldades em gerenciar o tempo disponível, demonstrando, mais uma vez, que a família foi fundamental para adquirirem esse foco diante das adversidades.

Constatamos, ademais, que os interlocutores selecionados não conseguiriam estudar sem ser em uma universidade pública ou privada com bolsa de estudo, demonstrando, dessa forma, que as políticas públicas voltadas para o ingresso são eficazes na medida em que garantem, ao menos, a entrada desses estudantes no ensino superior.

Cabe destacar que sem os auxílios recebidos ao longo da graduação, como a bolsa permanência fornecida pela PRAE, por exemplo, que concede benefícios aos estudantes e iniciação científica, os interlocutores teriam ainda mais dificuldades na sua permanência. Tais auxílios se mostraram fundamentais para a continuidade dos estudos do grupo analisado, ao passo que custeiam os gastos com transporte, alimentação, e auxílio ao xérox. Em um primeiro olhar, esse suporte pode parecer pequeno, mas, a longo prazo, se mostrou como fator condicionante à permanência dos entrevistados, pois representou, na nossa análise, a segurança de que os custos básicos seriam garantidos, gerando, com isso, maior estabilidade para continuarem nos estudos.

Também vimos que a assistência e permanência não necessariamente significam a mesma coisa, pois, apesar desse auxílio financeiro, que se mostrou sim, essencial, as instituições ainda carecem de políticas que visem mais a singularidade dos indivíduos na permanência, sendo idealizadas para todos os alunos, de acordo com as especificidades de cada curso, levando, em última análise, o verdadeiro processo de afiliação ao ambiente universitário. Portanto, observa-se que existem ainda muitos desafios a serem superados pelas instituições de ensino superior, que deveriam desenvolver planos que vislumbrassem uma “pedagogia da afiliação” (COULON, 1977).

Acima de tudo, seria importante que as práticas fossem voltadas a construção de um novo *habitus*, tornando a obtenção do diploma não somente um ato burocrático necessário à prática profissional, mas também um verdadeiro transformador social. Por fim, a constatação mais surpreendente vinda dos

estudantes analisados, foi o fato de que todos almejam seguir com a formação profissional, se especializando, fazendo mestrado e doutorado, o que demonstra que a sensação de superação está diretamente relacionada com o nível de estudo que possam vir a conquistar.

Concluimos o presente estudo com a fala de Helena, ao ser questionada sobre suas percepções acerca da entrevista realizada:

Foi bem reflexivo, eu tava falando e pensando nossa não tinha pensado sobre isso. A gente só olha pro tempo, quanto tempo passou e quanto tempo falta, mas nesse meio tempo as coisas acontecem. Hoje eu consigo saber o que eu quero e pra que eu quero, acho que cresci nessa 1 hora que estamos conversando.

Essa constatação se mostra muito importante, pois podemos perceber que a forma com que a conversa foi desenrolada, acabou levando Helena a repassar todo o seu percurso, conseguindo entender que o resultado, o seu sucesso, é importante, mas a trajetória também foi fundamental para a construção de quem ela se tornou. Dessa forma, pretendemos com essa dissertação, além de demonstrar as fragilidades existentes no nosso sistema de ensino, que corroboram com as pesquisas já feitas, deslocar o olhar para os caminhos de superação trilhados pelos entrevistados, os fazendo refletir acerca das suas trajetórias e o quanto elas são essenciais para validar o nosso estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2011.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001

BOUDON, Raymond. A desigualdade das oportunidades. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1981.

BOUDON, Raymond. Efeitos perversos e ordem social. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick (1992). Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). In: Escritos de Educação. 11º ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. (2002). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). Escritos e Educação (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes.

BOURDIEU. Campo de poder, campo intelectual. Buenos Aires: Folios, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n. 30, nov. p. 3-6, 1979.

BOURDIEU, Pierre. Poder simbólico. 2a Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1989, v. único.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick (1992). Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). In: Escritos de Educação. 11o ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU. 1971. "Reprodução cultural e reprodução social". In: MICELI, Sergio (org.) A Economia das Trocas Simbólicas. 6ª edição, São Paulo/SP, Perspectiva, 2005, p. 295-336.

BOURDIEU. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. RJ: Edições Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU. Reprodução cultural e reprodução social. In: A economia das trocas simbólicas, SP: Perspectiva, p.295-336, 1974.

BOWLES, Samuel, and Herbert Gintis. 1976. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books.

BRASIL. MEC/INEP. Resumo Técnico. Censo da educação superior 2017. Brasília: DF. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 14 de abril de 2019.

BRASIL. MEC. Dados OCDE. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35843>>. Acesso em: 14 de abril de 2019.

BRASIL. IBGE. Censo Educação Superior 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei Nº 12.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. 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. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 301, de 30 de janeiro de 2006. Dispõe sobre a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 713, de 09 de junho de 2008. Aprova o Regimento Interno da Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI): Diretrizes Gerais. Brasília: MEC. 2007.

Breen, R. and Goldthorpe, J. H. 1997 'Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory', *Rationality & Society* 9(3): 275–305.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. Condição do Estudante de Camadas Populares do Ensino Superior. X ANPED SUL. Florianópolis, outubro de 2014.

BROOKE, N. Soares, J. F. (org). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais na últimas décadas do século XX no Brasil. *Aurora*. Ano II, número 3. Dezembro, 2008.

CARVALHO, H. A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. Anais da 29ª Reunião da Anped. Caxambu, MG, 2006.

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.

CATANI, Afrânio M.; HEY, Ana Paula. A Educação Superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*, v. 2, nº 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CATANI, Afrânio M.; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de S. P. Prouni: Democratização ao Acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 125-140. Editora UFPR, 2006.

COLEMAN J. S. Desempenho nas escolas públicas: Relatório resumido: Igualdade de Oportunidades Educacionais. Washington, DC: US: Government Printing Office, 1966.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016.

COSTA, Fabiana de Souza. Políticas Públicas de Educação Superior - Programa Universidade para Todos: Um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP. Tese de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COULON, A. (1977). A condição de estudante. A entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA,2008.

DE WITTE, Kristof et al. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, v.10, p. 13-28.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. (2013). Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, v.41, n.144, p.772- 789. Disponível em: Acesso em: 10 março de 2020.

DURHAM, Eunice R. O ensino superior no Brasil: público e privado. Seminário sobre Educação no Brasil, Universidade de São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003

EZCURRA, Ana María. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; PAULA, Maria de Fátima Costa de (Orgs.). *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Saenz Peña: EDUNTREF, 2011. p. 60-72.

FINN, Jeremy D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, v.59, n.2, p.117-142. Disponível em: . Acesso em: 03 abril de 2020.

FONSECA, Claudia. O anônimo e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia 'em casa'. *Teoria e cultura*, v. 2, n. 1 e 2, 2007.

FORQUIN, J. C. (1995). A sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: J.C. Forquin (ED.) *Sociologia da educação: Dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.93-130. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo; Atlas SA. Sexta Edição. 2008.

GIBBS, G.R. (2007) *Thematic Coding and Categorizing, Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications Ltd., London.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HERINGER, R. R.; HONORATO, G. S. Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

HERINGER, R. R.; HONORATO, G. S.. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (Org.). Ensino Superior: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

HONORATO, Gabriela. Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HERINGER, R. R.;

HONORATO, G. S. Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.

MACLEOD, Jay. Ain't No Makin' It : Aspirations & Attainment in a Low-Income Neighborhood. Boulder, CO :Westview Press, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.106, pp.15-35. ISSN 1678-4626.

MARTINS NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. "A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições". In: Revista Educação e Sociedade, vol. 23, nº 78, Campinas, 2002.

MATISKEI, Angelina C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. Educar, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Editora UFPR.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A pesquisa qualitativa. Minayo, MCS. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 21-25.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro and FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. Sociologias [online]. 2007, n.17, pp.124-157. ISSN 1517-4522. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100006>.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; ANHAIA, Bruna. 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. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2014, P. 371-401.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). Escritos de educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. Bourdieu & a educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>> acesso em 14 de abril de 2019.

OLIVEIRA, M. M. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. Ensaio: aval.pol.públ.Educ, Rio de Janeiro, v.12, n. 45, p. 945-958, 2004.

OLIVEN, Arabela C. Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma Questão Política, um Desafio Pedagógico. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D.(orgs.) Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, vol.1, 2007. p.151-160 (ISBN 978-85-7430-701-5)

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias Escolares Prolongadas Nas Camadas Populares. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

PLOWDEN REPORT. Children and their Primary Schools. London: HMSO,1967.

PORTES, E. A. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos. Belo Horizonte, 2001. Tese de doutorado. FAE/UFMG.

ROBSON, C. (2002). Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

ROSA, Chaiane de M. Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014.

ROSSATO, Ermélio. A expansão do Ensino Superior no Brasil: do domínio público à privatização. Passo Fundo: UPF, 2006.

RUMBERGER, Russell W. (2001). Why students drop out of school and what can be done. Paper presented at conference on Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention, in Harvard University. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2017.

SALATA, ANDRÉ . Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. INTERSEÇÕES - REVISTA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES , v. 21, p. 99-128, 2019.

SALATA, A. (2018). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. *Tempo Social*, 30(2), 219-253. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>

SAMPAIO, Gabriela T. C.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 3, p. 511 – 530, set./dez. 2015.

SAMPAIO, H. (2000) O ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo: FAPESP/ Hucitec.

SAMPAIO, H.; Limongi, F. e Torres, H. (2000) Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior. São Paulo: Documento de Trabalho NUPES 01/00.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro. Documento de trabalho 8/95, São Paulo, NUPES/USP, 1991.

SAMPAIO, Helena. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. São Paulo: [2011]. Disponível em: . Acesso em 14 de abril de 2019.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior. 2015. Disponível em: . Acesso em 14 de abril de 2019.

SAMPAIO, SMR., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, 273 p. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMERICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Ed. UFSC 2009. p. 1- 17.

SANTOS, Clarissa T. A chegada ao Ensino Superior: o caso dos bolsistas do ProUni da Puc-Rio. Tese de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPOLITO, Oscar and LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cad. Pesqui.* [online]. 2007, vol.37, n.132, pp.641-659. ISSN 0100-1574. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>.

SILVIA, Edna Lúcia. MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2005.

TINTO, V. (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, vol 45, pp. 89-125.

VEGA, R.I. La gestión de la universidad. Planificación, estructuración y control. Buenos Aires. Biblos, 2009.

WILLIS, Paul E. Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Farnborough, Eng: Saxon House, 1977. Print.

ANEXO 1

Sugestão de Roteiro para entrevista:

QUESTÕES NORTEADORAS

1.) ME FALE UM POUCO SOBRE VOCÊ E A SUA VIDA NESTE MOMENTO

- (a) Em que semestre está na Universidade?
- (b) Está trabalhando? Qual a ocupação?
- (c) Com quem mora? Situação familiar (pais, filhos, cônjuge)?
- (d) O que seus familiares fazem? (trabalho, estudo)
- (e) Em que bairro mora? Como você descreveria esse local?

2.) VOCÊ PODERIA DESCREVER COMO É O SEU DIA-A-DIA?

- (a) Como é a sua rotina semanal?
- (b) Quais as atividades mais comuns nos fins de semana?
- (c) O que faz no seu tempo livre? Acompanhado de quem?

3.) VOLTANDO ALGUNS ANOS, COMO VOCÊ DESCREVERIA A SUA INFÂNCIA (ATÉ OS 5, 10 ANOS DE IDADE)? ME CONTE UM POUCO COMO FOI.

- (a) Onde nasceu, com quem morava, o que os pais faziam? Local (cidade, bairro) onde morava? Como era esse local? Qual era a sua rotina?
- (b) Alguém da sua família além de você já se formou ou está no ensino superior?

4.) COMO FOI O INÍCIO DA SUA VIDA ESCOLAR?

- (a) Frequentou creche?
- (b) Frequentou a Educação Infantil (Jardim, Classe de Alfabetização)? Em qual escola?
- (c) O que lembra da Educação Infantil (Jardim, Classe de Alfabetização)?
- (d) Como era no ensino fundamental?

5.) COMO FOI A PASSAGEM PARA O ENSINO MÉDIO? ME CONTE BREVEMENTE SOBRE SUA TRAJETÓRIA NO ENSINO MÉDIO;

- (a) Em que escola iniciou o Ensino Médio?
- (b) Como você era como aluno? Tirava boas notas? Como era seu rendimento escolar?
- (c) Tinha dificuldades?
- (d) Como era seu relacionamento com os demais alunos e professores? Você era participativo nas aulas?
- (e) Ir à escola era uma atividade prazerosa para você? Por que?

6.) COMO FOI A PASSAGEM PARA A UNIVERSIDADE?

- (a) Sempre quis fazer faculdade?
- (b) Como foi seu caminho até chegar na Universidade? Por que optou por esta instituição?
- (c) Qual o curso? Por que o escolheu? Era a primeira opção?
- (d) Você possui alguma bolsa de estudos? ProUni? Algum financiamento estudantil? Entrou por cotas (no caso da UFRGS)? Como soube destas possibilidades? Faria a Universidade mesmo sem estes benefícios?

7.) COMO FORAM OS SEUS PRIMEIROS ANOS NA UNIVERSIDADE? CONTE UM POUCO SOBRE O PRIMEIRO SEMESTRE...

- a) Como foi a primeira impressão do campus, os prédios onde eram as aulas, a estrutura?
- b) Teve alguma dificuldade na adaptação ao novo ambiente?
- c) Como foi o início da relação com os colegas?
- d) E com os professores?
- e) Como foram as suas primeiras aulas?
- f) Como era o acesso ao material didático?
- g) Como era o seu tempo disponível para estudar?

8.) CONTE UM POUCO DO SEU DIA-A-DIA TÍPICO AO LONGO DA SUA TRAJETÓRIA NA UNIVERSIDADE. COMO ERA?

- (a) O que fazia pelas manhãs / tardes /noites?
- (b) Quais atividades domésticas desempenhava?
- (c) Trabalhava?
- (d) Quanto tempo de deslocamento até o trabalho (se trabalhava) e até a faculdade?
- (e) Maternidade / Paternidade?

9.) FALANDO MAIS ESPECIFICAMENTE, COMO É A SUA ROTINA AQUI DENTRO DA UNIVERSIDADE / COMO ERA?**10.) PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE EXTRACURRICULAR – PALESTRAS, EVENTOS, ETC?****11.) TEVE ALGUM ENVOLVIMENTO COM ATIVIDADES SOCIAIS DENTRO DA UNIVERSIDADE?**

- (a) Em algum momento participou de movimentos estudantis ou fez parte do Diretório Acadêmico do seu curso?
- (b) Em caso positivo, sentiu que esta participação ajudou na sua adaptação?

12.) PARA QUEM TRABALHA / TRABALHAVA: COMO É CONCILIAR O TRABALHO COM OS ESTUDOS?

- (a) O seu trabalho é período integral ou parcial?
- (b) Faz todos os créditos do seu curso?
- (c) Está conseguindo acompanhar bem as aulas?
- (d) Você acha que há preconceito (no caso de bolsistas e cotistas e/ou estudantes trabalhadores)? Como você se sente em relação a isso? Com quem buscou apoio?

13.) COMO FOI CHEGAR ATÉ ESTE ÚLTIMO ANO DE FACULDADE?

- (a) Já pensou em desistir? (Insistir nas causas). Em caso positivo, o que te motivou a seguir os estudos? Por que não desistiu?

14.) ME FALE UM POUCO DAS DIFICULDADES QUE ENFRENTOU DURANTE O CURSO.**15.) COMO ERA O TEMPO QUE TINHA PARA SE DEDICAR AOS ESTUDOS?****16.) TEVE MUITAS DIFICULDADES EM ASSIMILAR O CONTEUDO? OS PROFESSORES ERAM COMPREENSIVOS?****17.) SE ADAPTOU BEM AO AMBIENTE?****18.) COMO ERAM SUAS RELAÇÕES COM OS COLEGAS? FEZ AMIZADES?****19.) COMO ERAM OS CUSTOS PARA SE MANTER ESTUDANDO?****20.) ME CONTE POR QUE VOCÊ SAIU DA UNIVERSIDADE ANTES DO TÉRMINO? (PARA QUEM EVADIU, GRUPO CONTROLE).**

- (a) O que estava acontecendo na sua vida na época? (família, amigos, trabalho, parceiro(a));
- (b) Como que foi isso? Em que momento você acabou saindo da faculdade?
- (c) Você conversou com alguém (família, amigos, professores, parceiro(a)) antes de abandonar? Se sim, como foi?
- (d) Como as pessoas ao seu redor (família, amigos, parceiro(a)) reagiram quando você deixou de frequentar a faculdade?
- (e) O que mudou na sua rotina logo depois que saiu da escola?

21.) COMO ERA A RELAÇÃO DA SUA FAMÍLIA – SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS – COM SEUS ESTUDOS? ELES ACOMPANHAM DE PERTO?

- (a) Após o ingresso na faculdade, a sua relação com os seus familiares mudou (ex. Cobranças financeiras aumentaram, pressão da família com ajuda nos custos de

casa, etc)? Em caso positivo, tais cobranças influenciaram o seu desempenho nos estudos?

(b) Seus familiares acompanham sua rotina de trabalho e faculdade?

(c) Você costuma conversar com seus pais sobre o que acontecia dentro da faculdade?

22.) COMO VOCÊ SE VÊ DAQUI PARA FRENTE? O QUE ACREDITA QUE IRÁ ACONTECER DAQUI PARA FRENTE NA SUA VIDA?

(a) Pensando no futuro, onde você acha que vai conseguir chegar? (em termos de trabalho, situação de vida, moradia, família etc.)

(b) O que você acha que é importante para conseguir alcançar seus objetivos na vida? Por que?

23.) HÁ MAIS ALGUMA QUE QUEIRA FALAR, SOBRE OS TEMAS QUE CONVERSAMOS? FIQUE À VONTADE!

24.) VOCÊ TERIA ALGUÉM PARA NOS INDICAR PARA QUE POSSAMOS ENTREVISTAR TAMBÉM? [MENCIONAR CARACTERÍSTICAS DESEJADAS]

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Carolina Pacheco, responsável pela pesquisa “OS CAMINHOS DA SUPERAÇÃO: O SUCESSO DE JOVENS DE CLASSES POPULARES NO ENSINO SUPERIOR”, estou fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo. Esta pesquisa pretende estudar as trajetórias de sucesso de jovens de classes populares no ensino superior. Acredito que ela seja importante porque poderá auxiliar na formulação de políticas públicas voltadas à educação e permanência.

Para sua realização, trabalhamos com entrevistas semiestruturadas, que se dão a partir de conversas entre pesquisador e participantes voluntários. Sua participação se dará ao responder às perguntas, em uma dinâmica muito similar a uma conversa informal. A partir deste estudo esperamos que você tenha a oportunidade de refletir, junto a nós, sobre sua trajetória no ensino superior.

É possível que você se sinta desconfortável ao responder algumas das questões, e você tem o direito de interromper a entrevista a qualquer momento. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato comigo (telefone: 55-51-998959051) a qualquer hora. Se por algum motivo você tiver despesas decorrentes da sua participação neste estudo com transporte e/ou alimentação, você poderá ser reembolsado adequadamente pelos pesquisadores.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, _____, após a leitura/ou a escuta da leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos

possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo clínico ao participante ou ao seu cuidador. Na minha opinião e na opinião do participante e do cuidador, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: _____

Assinatura do Investigador

Nome do Investigador (letras de forma)