



AFONSO JOSÉ DUARTE

**A TRAJETÓRIA DE ALUNOS VULNERÁVEIS NO ENSINO
SUPERIOR PÚBLICO**

LAVRAS-MG

2020

RESUMO

A partir da história oral de vida de três estudantes em situação de vulnerabilidade social de uma determinada universidade pública localizada ao Sul de Minas Gerais, o presente estudo procura analisar a interação entre a universidade e essas alunas. O trabalho adotou a perspectiva sociológica crítica, da reprodução social, desenvolvida pelos autores franceses Bourdieu e Passeron (1992, 2009). Dessa forma, a análise das histórias orais de vida foi pautada pelos conceitos bourdieusianos de capital cultural, capital econômico, capital social, violência simbólica e habitus. Os resultados encontrados demonstram a influência direta dos capitais cultural e social, por exemplo, na decisão das alunas de ingressar ou não no ensino superior. Assim como também validam a necessidade e a importância de políticas públicas de assistência estudantil na graduação de alunos vulneráveis, constatando a influência do capital econômico para permanência das alunas na universidade. A violência simbólica e o habitus aparecem de maneira discreta nas narrativas analisadas, representados respectivamente pela inculcação e perpetuação de ideais meritocráticos, naturais do pensamento neoliberal. O trabalho afirma a atualidade do pensamento crítico bourdieusiano para a compreensão da realidade social e a maneira como ela reproduz sua estrutura desigual de relações de poder. Bem como, contribui para o entendimento do ambiente universitário público e a forma como ele vem ou não reproduzindo traços históricos da formação social brasileira, como a escravidão e o latifúndio, ao invés de transformá-los (MENEGON, 2018).

Palavras-chave: Educação Pública, Reprodução Social, Assistência Estudantil.

INTRODUÇÃO

O Século XX foi palco de inúmeros fenômenos sociais importantes para o contexto global, mas de acordo com Helal (2008) dentre eles podemos destacar a racionalização e a burocratização das sociedades como características generalizadas deste século. Esses dois fenômenos tiveram consequências bastante significativas para a forma como a dinâmica da mobilidade e estratificação social passariam a ser enxergadas nas civilizações modernas.

Autores funcionalistas, como Parsons (1974), entenderam que as sociedades burocráticas modernas abririam as portas para um processo meritocrático de mobilidade social. Isso porque, segundo Weber (1971) as organizações burocráticas teoricamente prezam pela superioridade técnica, pelo mais qualificado, deixando de lado aspectos ligados a posição social dos indivíduos. A educação, então, passa a ser a grande promessa meritocrática para a mobilidade social, pois através dela os cidadãos poderiam se capacitar para disputar os cargos técnicos com melhores salários dentro das organizações.

Acontece que em meados do Século XX, essa perspectiva funcionalista meritocrática baseada no desempenho acadêmico é fortemente criticada pelos autores franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, quando publicaram diversas obras a respeito do assunto. Entre elas se destacam *Os Herdeiros – Os estudantes e a cultura*, publicada em 1964, e *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, publicada em 1970. A partir de pesquisas profundas do sistema de ensino francês os autores conseguiram perceber que as instituições escolares são responsáveis por reproduzir as desigualdades sociais, sendo muito pouco efetivas para diminuí-las. Isso acontece porque “Toda enseñanza, y mas particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas.”¹ (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 38). Os significados e os comportamentos socialmente valorizados são determinados e impostos pelas classes dominantes, o que faz com que alunos pertencentes a classe social dominada fiquem em desvantagem por não possuírem contato ao acesso à cultura dominante. Em outras palavras, o que acontece é que as famílias pertencentes a uma classe social mais abastada continuam garantindo vantagens para seus familiares

¹ Todo ensino, e mais particularmente o ensino da cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas.

através da transmissão de valores e saberes cultos tidos como dominantes (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Utilizando-se das obras de Bourdieu e Passeron (1992; 2008), este artigo pretende investigar o ensino superior ofertado por uma determinada Universidade Federal situada no estado de Minas Gerais, e tem como principal objetivo identificar a influência dos capitais cultural, econômico e social na trajetória acadêmica dos alunos vulneráveis desta universidade. Alinhado a este problema, o artigo também se propõe responder perguntas como: A reprodução do pensamento dominante permeia o processo de formação destes alunos? O capital simbólico está relacionado ao capital econômico? A retenção e a permanência de discentes no espaço de formação universitário são influenciadas por tais capitais?

O artigo utilizará da história oral, de alunos vulneráveis do ensino superior, como base de dados para análise. A história oral é definida pelos professores José Carlos Meihy e Fabíola Holanda (2007, p. 18) como “uma prática de apreensão de narrativas” e é “destinada a: recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato.”. Essas histórias foram coletadas a partir de entrevistas roteirizadas, que aconteceram através de plataformas online de comunicação.

Para tratamento dos dados, coletados nas entrevistas, o artigo utilizará a análise de narrativas como ferramenta metodológica, partindo de uma perspectiva temática em que o foco está na particularidade da narrativa coletada preservando a sua sequencialidade.

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

A EDUCAÇÃO COMO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E MOBILIDADE SOCIAL

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

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

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

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

interesses simbólicos e matérias dos grupos dominantes dentro do campo das relações de força social (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

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

Apesar das críticas tecidas a teoria do capital humano (1978), o Brasil e diversos outros países da América latina (governados por ditaduras militares) compraram essa ideia Norte Americana de que apenas investir na capacitação individual a partir do setor educacional “sem abalar as estruturas geradoras de desigualdade, é possível atingir a igualdade econômica e social” (FRIGOTTO, 2006, p. 16). Essa adesão em massa à teoria do capital humano pode ser explicada pela onda neoliberal vivenciada em todo o mundo nas décadas de 1970 e 1980. A forma como se disseminou o pensamento neoliberal e o que ele representa ideologicamente será discutido no próximo tópico do referencial teórico.

O NEOLIBERALISMO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

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

A doutrina responsável por resgatar esses ideais recebeu o nome de neoliberalismo, corrente ideológica que justifica a estagnação econômica mundial pela alta interferência estatal nas relações do mercado, e também pela manutenção de excessivas políticas públicas (MARRACH, 1996). O neoliberalismo defende que o mercado é utilitarista e se autorregula, ele seria “[...] o responsável pela interação entre os diversos interesse individuais, tendo como resultado não um caos na sociedade, mas uma harmonia entre os interesses opostos.” (FERRER; ROSSIGNOLI, 2020, p. 139).

Essa crença na racionalidade utilitarista do mercado, somada ao processo de globalização e internacionalização do capital, tira o mundo da ordem bipolar em que se

encontrava - consequência da guerra fria - e estabelece a Nova Ordem Mundial, tendo os governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e o de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, como símbolos desse período (IANNI, 2001).

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

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

Para Marilena Chauí (2003) a reforma do Estado teve um impacto muito grande sobre as universidades e a maneira pela qual elas passariam a ser entendidas. Na concepção da autora a perspectiva neoliberal, objetificada no Plano Diretor da Reforma do Estado, transformou a universidade de instituição social para organização social. Isso significa que, por ter sido transformada em organização, a universidade agora se submete às “ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (CHAUÍ, 2003, p. 6). Na concepção da autora, uma instituição tem a sociedade como referência normativa e valorativa, enquanto organização é algo particular, definida como uma prática social orientada pela instrumentalidade. Chauí (2003, p. 8) interpreta essa obsessão do capital privado pelo setor educacional, como um reflexo do valor econômico competitivo que o conhecimento ganhou no final do Século XX. Ela denuncia que o mundo se transformou em uma “sociedade do conhecimento”, onde “o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos”.

O projeto de Estado brasileiro neoliberal é “derrotado” nas eleições presidenciais de 2002, quando Luiz Inácio Lula da Silva, é eleito presidente da república. A vitória de

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

A expansão do ensino superior público aconteceu principalmente pelo Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – (BRASIL, 2020). Mas a universidade pública continuou com o seu caráter operacional, “voltada para si mesma enquanto estruturar de gestão” e “regida por contratos e avaliada por índices de produtividade” (CHAUÍ, 2014, p. 5). Chauí, ainda discute em um dos seus artigos, publicados em seu livro *Escritos sobre a Universidade* (2001), sobre a postura passiva adotada pela universidade, que absorve a ideologia neoliberal sem realizar qualquer reflexão ou crítica. A absorção acrítica do neoliberalismo, por parte das universidades, legitima as relações de violência simbólica presentes na inculcação dos ideais dominantes dessa ideologia, fazendo com que ela seja percebida como natural. Naturalizar essa violência impede que o grupo dominado perceba sua capacidade de enfrentar o sistema de relações de força que os submete a essa posição (BOURDIEU, PASSERON, 1992).

O próximo tópico do trabalho irá resgatar com maior profundidade alguns conceitos bourdieusianos como capital cultural, capital social, capital econômico, violência simbólica e hábitos, para a partir deles analisar a trajetória acadêmica de três alunos socioeconomicamente vulneráveis. Depois de toda a contextualização da atual conjuntura em que estão inseridas as universidades públicas, a intenção agora é sistematizar os conceitos que serão usados para interpretação das trajetórias estudantis dentro desses campos universitários.

BOURDIEU E PASSERON, CONCEITOS SOCIOLÓGICOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAMINHOS PERCORRIDOS

O presente trabalho busca entender a influência dos conceitos bourdieusianos de capital econômico, capital social, capital cultural, violência simbólica e habitus na trajetória acadêmica de estudantes vulneráveis do ensino superior público. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa pois “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito...” (PRODANOV e DE FREITAS, 2013, p.70). A realidade social, portanto, é entendida como um produto da interação material e simbólica entre agentes sociais que disputam poder dentro de um determinado campo (BOURDIEU E PASSERON, 1992).

A partir desse cenário, a metodologia escolhida foi a história oral de vida, que se caracteriza como uma prática destinada a compreensão de narrativas, seu objetivo é apanhar testemunhos, histórias que auxiliem no entendimento das circunstâncias sociais presentes (MEIHY e HOLANDA, 2007). O trabalho almeja conhecer a história de vida de três alunas vulneráveis, passando pela sua formação em nível fundamental, médio até chegar no período atual de sua formação superior. A escolha das três alunas vulneráveis justificasse pela origem social delas, uma vez que elas vêm de classes sociais dominadas e agora ocupam um espaço que historicamente é e foi preenchido por classes sociais dominantes.

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

Para tanto, foram entrevistadas três alunas vulneráveis, de uma determinada universidade federal localizada no estado de Minas Gerais, que estavam matriculadas em cursos distintos, são eles medicina, engenharia e direito. Elas estão cursando a partir do terceiro período do curso, o critério foi o terceiro período pelo motivo de já possuírem pelo menos um ano de vivência universitária. Em relação a escolha dos cursos, a decisão foi feita pela tradição elitista que os mesmos possuem, de majoritariamente, ao longo de toda a história do Brasil, ter sido ocupado por uma elite social e econômica (VARGAS, 2010).

Todos os dados da pesquisa referente as alunas vulneráveis foram coletados por meio de entrevistas roteirizadas, que aconteceram em espaços virtuais de comunicação escrita e de videochamadas, em virtude das medidas de isolamento social adotadas durante a pandemia sanitária de Covid-19. Por questões éticas, a identidade das alunas foi mantida em sigilo, sendo utilizado nomes fictícios para identifica-las: Maria é a estudante do curso de direito, Carla, do curso de Medicina e Fernanda, cursa Engenharia. A escolha delas, foi uma coincidência causada pela dificuldade de localizar alunos e alunas vulneráveis nesses três cursos, e também pela baixa qualidade de narrativas que emergiram das entrevistas realizadas com alunos do gênero masculino. Em relação ao número de narrativas trabalhadas, que foram três, a justificativa é pautada no tempo delimitado para a realização da pesquisa e na preocupação de estender a análise de dados em demasiado.

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

A partir da identificação das narrativas presentes nas histórias de vida dos alunos entrevistados, o trabalho utilizou como base teórica interpretativa a perspectiva sociológica de Bourdieu e Passeron (1992, 2009). Buscando estabelecer ligações entre as ideias de habitus, capital cultural, econômico e social e também a violência simbólica, discutidas pelos autores, como já apontado anteriormente.

SE VOCÊ TIVESSE CONTINUADO TRABALHANDO...

A análise começa com os primeiros passos dado por cada uma das três alunas em direção ao ensino superior, demonstrando a influência que seus núcleos familiares e suas formações fundamentais e médias, tiveram na decisão de ingressar ou não na universidade.

Na trajetória narrada pelas três estudantes entrevistadas, ficou bastante evidente a influência das instituições escolares, de ensino fundamental e médio, e de suas famílias nas tomadas de decisão sobre ingressar no ensino superior.

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

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

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

Na entrevista feita com Fernanda, aluna do curso de engenharia, foi possível observar que essa lógica se repetiu. ela foi aluna do ensino público durante toda a sua formação nos níveis fundamental e médio. E relatou durante a entrevista que o tema, ensino superior, nas escolas em que ela passou era tratado de maneira muito vaga, os

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

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

Carla, aluna de medicina, assim como Fernanda também frequentou o ensino público durante toda a sua formação nos níveis fundamental e médio, mas diferente da experiência de Fernanda, Carla relata ter sido incentivada por seus professores durante toda a sua trajetória. Por ter se destacado enquanto aluna, participando e ganhando medalhas nacionais em olimpíadas de matemática, Carla disse que o ensino superior era uma coisa óbvia para seu futuro.

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

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

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

Ela contou, durante sua entrevista, que no começo se incomodou com o apelido porque não entendia de que forma gostar de estudar e se dedicar pudessem ser uma coisa pejorativa, mas que com o passar do tempo ela parou de se importar. Esse processo de ressignificação do habitus que Carla incorporou em casa, demonstra a atuação da

violência simbólica para inculcação dos sentidos dominantes do campo social em questão (BOURDIEU e PASSERON, 1992). Carla foi constrangida por seus colegas e pela autoridade pedagógica, representada pelo professor, para comportar-se a partir da lógica dominante de seu campo social.

Agora em relação às decisões tomadas pelas alunas em relação à continuidade do processo de formação escolar, existe também uma clara participação dos familiares. Maria, por exemplo, teve um incentivo muito grande de sua mãe que, segundo ela, foi a responsável por ela ter estudado nas escolas particulares que estudou. Além da participação direta da mãe, Maria relata ter contato próximo com primas mais velhas que fizeram o ensino superior e disse ter se aproximado da ideia de ingressar na universidade por ter esses exemplos dentro da sua família. A influência do capital social fica bastante evidente na narrativa de Maria, que deixa claro que sua aproximação com o ensino superior está ligada ao convívio com pessoas que pertenceram e pertencem a esse espaço. O capital social de Maria possibilitou a ela aproximar-se do campo social que é a universidade (BOURDIEU, 1980 apud DE ALENCAR PRAXEDES, 2017).

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

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

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

Em um caminho parecido com o de Maria, Carla também teve uma forte influência da sua mãe no decorrer de sua vida escolar, e que justifica o seu destaque escolar outrora relatado nessa análise. De acordo com o que Carla contou na entrevista, sua mãe foi responsável por ensiná-la em casa. O pai de Carla possuía condições de sustentar a família sozinho, por esse motivo a mãe de Carla passava muito tempo em casa, e parte desse tempo era usado para estudar com a filha. Carla conta que sua alfabetização foi iniciada por sua mãe e que chegou na escola sabendo ler e escrever algumas palavras. O motivo pelo qual Carla se destacou quando ingressou na escola, portanto, está relacionado com o

capital cultural adquirido por ela em seu núcleo familiar (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

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

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

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

De acordo com Fernanda, o estopim da sua decisão de entrar no ensino superior foi um dia em que se sentiu humilhada em seu ambiente de trabalho. Ela era secretária em uma rádio de sua cidade e comentou que os convidados que possuíam alguma fama/reconhecimento social que se dirigiam ao estúdio para conceder entrevistas aos jornalistas da rádio conversavam com ela e a tratavam como se ela não tivesse importância. Esse episódio retrata perfeitamente o poder simbólico exercido pelo capital cultural, que coloca Fernanda em uma posição inferior à dos jornalistas, por exemplo, que possuem graduação superior e, portanto, gozam de mais prestígio social (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

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

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

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

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

NO COMEÇO FOI DIFÍCIL

O primeiro contato delas com o ambiente universitário e as condições com as quais elas precisaram conviver para acessar esse ambiente, se deu de forma semelhante. Um ponto em comum muito importante é que em todas as entrevistas as alunas deixaram claro que só estão cursando o ensino superior público por causa da assistência estudantil que receberam e recebem, como o alojamento e as bolsas que conseguiram ao longo do curso. Fernanda, por exemplo, dependia completamente da moradia estudantil para conseguir estudar, ela não possuía condições econômicas de se manter em outra cidade e seus pais não tinham condições de ajudá-la. O sonho de melhorar sua condição de vida estava completamente ligado à moradia estudantil da universidade, o que mais uma vez ressalta a importância do investimento público em políticas voltadas a assistência estudantil.

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

Para Carla, a moradia estudantil era necessária pelo afastamento geográfico que a universidade possui em relação a cidade e aos bairros periféricos. Mesmo morando em

uma cidade próxima, cerca de 20 quilômetros, Carla gastava duas horas para chegar até a sala de aula. Isso porque, ela precisava pegar um ônibus até a rodoviária da cidade e depois outro até a universidade que fica distante cerca de 5,3 quilômetros da rodoviária. Esse episódio é importante para destacar que pouco adianta estar matriculado na universidade se não existe condições objetivas de acessá-la.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fernanda também comentou que seu apartamento no alojamento estudantil é bastante tranquilo, facilitando a concentração para estudar e também para descansar da sua rotina puxada de aulas e estágio. É preciso destacar que o conforto de Fernanda é uma coincidência, apenas sorte de ter sido inserida em um espaço com outras meninas calmas e que zelassem por um ambiente tranquilo.

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

Esse primeiro mês que Carla perdeu, foi o período em que, naturalmente, sua sala formou grupos e por ela ter ficado de fora desse processo ela foi vista como “intrusa” na sala de aula. Durante a entrevista, Carla comentou ter se sentido uma extraterrestre no primeiro período sendo inclusive vítima de bullying. Como se não fosse o bastante, ela

ainda precisava lidar com um mês de matéria perdida e, conseqüentemente, acumulada para estudar e avaliações que já estavam próximas de acontecer. O estresse causado pelos colegas e a pressão das avaliações fez a estudante pensar em reprovar no primeiro período para mudar de turma e fazer as matérias com mais calma.

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

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

Por mais que você pode pensar que você é jovem e está se destacando [por ter entrado cedo no ensino superior] quando você chega na sala de aula [da universidade] você pensa que é uma alienígena. (trecho retirado da entrevista com Carla)

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

INFELIZMENTE NA MINHA FAMÍLIA NÃO TEM NENHUM QI (QUEM INDICA)

Caminhando para o fim das entrevistas, as alunas foram questionadas sobre suas perspectivas futuras de trabalho e sobre se sentirem confiantes com o curso que escolheram. Maria comentou que estava muito feliz com o curso de Direito e não acreditava que se arrependeria da escolha que fez. Ela afirmou se identificar com o curso,

principalmente com a área social. Em relação ao seu futuro emprego, a estudante disse que sabe das dificuldades que irá enfrentar por causa da competitividade da área, seja prestando um concurso público ou atuando no Direito Privado, mas acredita estar preparada. Ela comenta que muitos colegas de classe adotam uma perspectiva meritocrática em relação ao futuro, defendendo que a partir do momento em que você tem o diploma em mãos conseguir ou não um emprego depende da sua qualidade enquanto profissional.

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

Claramente os colegas de sala de Maria têm suas condições dominantes tão naturalizadas em seus habitus, que são incapazes de reconhecer a situação de privilégio em que se encontram (BOURDIEU e PASSERON, 1992). Assim sendo, eles desconsideram a importância do capital social na hora de ser selecionado ou não para uma vaga de emprego. As oportunidades são maiores para aqueles que possuem maior capital social, ou seja, maior relação, envolvimento com pessoas do campo de atuação desejado (BOURDIEU, 1980 apud DE ALENCAR PRAXEDES, 2017). É mais fácil, portanto, ingressar no mercado de trabalho quando seus pais são donos de um escritório, por exemplo, ou quando seu núcleo familiar é povoado de pessoas (membros da família e amigos) que possuem posições de destaque social, ou que conhecem pessoas influentes socialmente. É importante ressaltar que essa concepção meritocrática adotada pelos colegas de Maria esconde a violência simbólica que existe por trás das relações sociais de dominados e dominantes. Induzindo ao entendimento de que a sociedade está organizada desse jeito porque alguns se esforçam mais que outros.

Neste sentido, Fernanda também afirma em sua entrevista que:

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

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

Fernanda, diferente de Maria, disse não se sentir nem um pouco preparada para o mercado de trabalho. Ela sente que na sua graduação existe muito incentivo por parte dos

professores para que os alunos realizem pós-graduação, deixando a discussão das oportunidades dentro do mercado de trabalho em segundo plano. Com bastante ênfase, Fernanda diz que seu curso se concentra muito na parte teórica e deixa a desejar na parte prática. Ela, por exemplo, comenta ser uma futura engenheira florestal que nunca entrou em uma floresta.

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

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

A pressão sob ela não deixa de ser uma violência simbólica, que a todo tempo inculca nela a ideia de que é natural para alunos vulneráveis exercer essa quantidade de atividades já que de alguma forma eles precisam justificar sua vaga na faculdade (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Já para Carla, os sentimentos foram um pouco diferentes dos de Maria e Fernanda em relação ao mercado de trabalho. Ela, sem pestanejar, disse que possui emprego garantido assim que se formar, e comenta inclusive que alunos de medicina não se preocupam em ficar desempregados, mas sim se vão ou não matar algum paciente. A fala de Carla, na verdade, diz muito sobre a situação do sistema de saúde brasileiro, principalmente o público, que carece de uma quantidade maior de médicos. É possível também perceber a alienação nessa fala de Carla, que ignora a influência do capital social para a obtenção de uma boa vaga de trabalho (BOURDIEU, 1980 apud DE ALENCAR PRAXEDES, 2017). É evidentemente mais fácil para um médico começar a trabalhar assim que se formar quando seus pais já possuem um consultório médico, ou possuem contatos com médicos influentes.

Sobre a satisfação com o curso, Carla comenta ter acertado em cheio na sua escolha, não se imagina fazendo outro curso que não medicina.

Entretanto, Carla faz um comentário bastante pertinente sobre sua rotina na graduação. Segundo ela, a carga de matérias por período é grande, as atividades extracurriculares que ela realiza e mais sua bolsa no PADNEE consomem bastante tempo, mas mesmo assim ela se sente feliz realizando todas essas atividades. Carla assume sentir-

se cansada física e mentalmente realizando todas essas atividades, mas que sente que vale a pena porque está fazendo o que gosta.

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

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

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

A análise das narrativas presente nas histórias orais de vida das três alunas vulneráveis termina aqui, sendo o próximo tópico destinado as considerações finais acerca dos resultados encontrados no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar, a partir da teoria crítica desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1992, 2009) sobre a reprodução social no sistema de ensino, a história de vida de alunas em situação de vulnerabilidade social. E, com isso, foi possível identificar que o caminho percorrido por elas até o ensino superior foi repleto de obstáculos.

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

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

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

Outro ponto que merece destaque é a centralidade da assistência estudantil para que estas estudantes consigam permanecer no ensino superior. Todas as três, por exemplo, são moradoras do alojamento estudantil porque não possuem condições econômicas de morar em outro tipo de acomodação. Além disso, todas elas possuem bolsa estudantil desde o primeiro período na universidade.

Essa análise deixa claro, além da influência do capital econômico nas oportunidades de graduação a necessidade e a importância do investimento público em políticas assistenciais para alunos vulneráveis. A universidade pública não pode ser um espaço que potencialize a reprodução das desigualdades sociais, e por isso é preciso que

alunos vulneráveis possam acessá-la. E mais do que isso, é preciso garantir que esses alunos consigam concluir sua graduação com dignidade.

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

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

A partir da análise da influência do capital social, cabe aqui uma importante reflexão sobre o papel da educação na mobilidade social: de que forma a educação consegue exercer esse papel em uma sociedade que, a partir do capital social, reproduz sua estrutura de classes? A pesquisa não pretende responder a essa pergunta, mas a coloca como um problema para reflexão futura.

Por fim, ressalta-se que para discutir a educação superior pública no Brasil e o seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária, é preciso discutir e formular políticas públicas de assistência estudantil que garantam o acesso e a permanência de alunos em situação de vulnerabilidade social a e na universidade. A pesquisa realizada a partir da história oral de vida dessas três alunas retrata a atualidade do pensamento bourdieusiano para a compreensão da realidade social e suas desigualdades. O método da história oral foi imprescindível para compreensão da realidade social a partir de uma perspectiva construcionista, que se atentou aos detalhes das experiências individuais vividas pelos atores sociais.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, L. C; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. SPE, p. 97-126, 2015.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino.4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura.2. ed. rev. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.
- BRASIL. Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: Dezembro de 2020.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.
- CHAUÍ, M. **Contra a universidade operacional**: a greve de 2014 (8 de agosto de 2014). São Paulo: Adusp, 2014.
- CHAVES, V. L. J; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil-o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 49-72, 2016.
- DE ALENCAR PRAXEDES, W. L. **O Vocabulário Bourdieu**. 2017.
- FERRER, W. M. H; ROSSIGNOLI, M. O Estado brasileiro e o desenvolvimento econômico: Uma análise pela perspectiva da economia política. **Revista Húmus**, v. 10, n. 28, 2020.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.8. ed. Cortez Editora, 2006.
- HELAL, D. H. **Dinâmica da estratificação social no setor público brasileiro**: meritocracia ou reprodução social?. 2008.
- IANNI, O. **Teorias da globalização**.9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LEHER, R. **Autoritarismo contra a Universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.
- LUCAS, L; LEHER, R. Aonde vai a educação pública brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 255-266, 2001.
- MARRACH, S. A. et al. Neoliberalismo e educação. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. Editora Contexto, 2007.

MENEGON, T. G. et al. **O Ensino Superior no Brasil: Breve Trajetória Histórica**. Nativa–Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso, v. 7, n. 1, 2018.

PARSONS, T. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PRODANOV, C.C; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**.2. ed. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013.

ROMANELLI, O.O. História da educação no Brasil (1930/1973).8. ed. **Vozes, Petrópolis**, 1978.

SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. The role of education and of research. 1971.

SETTON, M. G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista brasileira de Educação, n. 20, p. 60-70, 2002.

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

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

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