



FaE
Faculdade de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FaE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “CONHECIMENTO E INCLUSÃO
SOCIAL EM EDUCAÇÃO” - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO - ESCOLARIZAÇÃO
E DESIGUALDADES SOCIAIS

Francini Scheid Martins

AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELECTUAL DE ESTUDANTES
COTISTAS DE CURSOS DE ALTA DEMANDA E SELETIVIDADE SOCIAL
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Belo Horizonte – MG

2017

Francini Scheid Martins

**AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELECTUAL DE ESTUDANTES
COTISTAS DE CURSOS DE ALTA DEMANDA E SELETIVIDADE SOCIAL
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e Inclusão Social em Educação”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Braga

Belo Horizonte – MG

2017

Francini Scheid Martins

**AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELECTUAL DE ESTUDANTES
COTISTAS DE CURSOS DE ALTA DEMANDA E SELETIVIDADE SOCIAL
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e Inclusão Social em Educação”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

Prof^a. Dr^a. Maria José Braga – FAE/UFMG – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto – FAE/UFMG – Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Amália de Almeida Cunha – FAE/UFMG – Examinadora

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti – CED/UFSC – Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim – DEEDU/UFOP – Examinadora Externa

Antonio Julio de Menezes Neto – FAE/UFMG – Examinador Suplente

Prof^a. Dr^a. Marilu Diez Lisboa – Examinadora Suplente Externa

Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2017.

Aos estudantes que participaram desta pesquisa e aos jovens que estes representam – pessoas que sofrem preconceitos e exclusões. Aos cotistas oriundos de escolas públicas, negros e indígenas pela resiliência na luta pela minimização das desigualdades socioeducacionais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus por tudo que me tem feito.

À Professora Dr^a. Maria José Braga, pela orientação competente e tranquila, bem como pela disponibilidade manifestada para orientar este trabalho.

Ao Professor Dr. Lucídio Bianchetti, pela oportunidade de aproximação com o tema investigado no estágio em Orientação Educacional nas últimas fases da graduação em Pedagogia, por me acompanhar deste então, pela orientação no Mestrado e pelas orientações na construção desta tese, inclusive durante o Exame de Qualificação. Agradeço, especialmente, pelo carinho e empatia sempre demonstrados.

Ao Professor Dr. Paulo Meksenas (*in memorian*), por desenvolver em mim o gosto pela pesquisa e por sua imensa generosidade. Seus ensinamentos continuam reverberando em minha vida acadêmica.

À Professora Dr^a. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, pelas primorosas contribuições no Exame de Qualificação, por participar da defesa desta tese e também pelas imensas contribuições no campo educacional e na discussão do tema.

À Professora Dr^a. Maria Amália de Almeida Cunha, pelas importantes contribuições à construção desta tese, desde a avaliação do projeto deste estudo, nas fases iniciais do curso de doutorado. Agradeço também por participar da defesa desta tese.

À Professora Dr^a. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, por participar da defesa desta tese.

À professora doutora e amiga de todas as horas, Marilu Diez Lisboa, pela parceria maravilhosa na vida e na carreira, que se refletem, também, nas valiosas contribuições para a construção desta tese; pela generosidade e pelo carinho sempre demonstrados; e pela participação na banca de defesa desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e à Universidade Federal de Minas Gerais, pela oportunidade de ampliar horizontes e amadurecer intelectualmente.

À Universidade Federal de Santa Catarina, representada pela Pró-Reitoria de Graduação, pela Comissão Permanente de Vestibular e pelo Departamento de Administração Escolar, por conceder os dados que viabilizaram o contato com os estudantes entrevistados.

Aos jovens entrevistados, pela gentileza com que me relataram suas histórias de vida e suas trajetórias universitárias.

À querida amiga Elaine Teixeira Pereira, pelo apoio intelectual e afetivo, pela parceria fantástica, por compartilhar da caminhada acadêmica e de vida, pelos momentos prazerosos e felizes. E ao querido Roveli Bichels, igualmente, pela parceria e pelo afeto.

Aos amigos fundamentais: Adilson dos Santos, Luiz Fernando de Oliveira e Maria de Lurdes Gaspar, por contribuírem para que os momentos vivenciados na FaE e durante todo o doutorado fossem mais prazerosos e enriquecedores.

À amiga Silvana Sato, pela parceria na busca pelos dados para esta pesquisa e também por ser alguém sempre disposta a compartilhar das alegrias e angústias vivenciadas durante a trajetória acadêmica.

Às amigas Rosa Gaio e Alessandra Velloso, pela parceria na vida, por estarem comigo em tantos momentos importantes. E ao Bruno Velloso, igualmente, pela parceria.

Ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Conhecimento na Educação Superior e aos colegas que dele fazem parte, por compartilharem suas pesquisas e possibilitarem parecerias acadêmicas.

Ao Observatório Sociológico Família e Escola, pelas contribuições durante as reuniões de que tive o prazer de participar.

À minha mãe, pela mulher guerreira, por ter suportado muitos sacrifícios durante minha formação e das minhas duas irmãs e pelo constante encorajamento e amor em todos os momentos. Por possibilitar, de diversas formas, que eu contrariasse meu destino social.

Ao meu pai, pelas boas energias, pelas orações, pelo acolhimento e por acalmar meu coração com a palavra de Deus em diversos momentos durante a construção desta tese.

Às minhas irmãs, Chaiani e Giseli, e aos meus sobrinhos Gabriella, Yasmim e Cauã, pelos prazerosos e felizes momentos em família, por fazerem meus dias mais felizes.

Abre a boca a favor do mudo, pelo direito de
todos os que se acham desamparados.

Prov. 31:8

RESUMO

Esta tese apresenta resultados da pesquisa *Afiliação institucional e intelectual de estudantes cotistas de cursos de alta demanda e seletividade social da Universidade Federal de Santa Catarina*, realizada junto a estudantes oriundos das camadas populares que ingressaram em cursos de alta demanda e seletividade social, como Direito, Engenharia Civil e Medicina, na Universidade Federal de Santa Catarina, via Política de Ações Afirmativas. Objetivou-se, a partir da análise individual de trajetórias acadêmicas, desvelar as experiências vivenciadas durante a permanência na universidade para compreensão dos processos de *afiliação institucional e intelectual* (COULON, 2008). O estudo apresentado inspira-se em um movimento de reorientação dos estudos sociológicos, mais especificamente, o modelo teórico metodológico da *sociologia a escala individual* desenvolvido por Lahire (1997; 2002; 2004), que propõe como estudo os casos singulares do social e a reconstituição de quadros de ação sensíveis às desigualdades sociais. Na tentativa de estabelecer um diálogo entre a teoria da análise das singularidades proposta por Lahire (1997; 2004) e os processos de *afiliação* (COULON, 2005; 2008) no ensino superior, foram analisadas condições de permanência de estudantes cotistas. A fim de colocar em debate os novos e velhos impasses e as contradições do ensino superior brasileiro, especialmente da universidade pesquisada, três frentes de investigação foram trabalhadas: condição econômica dos atores sociais pertencentes ao grupo analisado para permanecerem na universidade; integração social durante a trajetória acadêmica; desempenho acadêmico – elementos cruciais à investigação dos processos de *afiliação institucional e intelectual*. Evidencia-se que as desigualdades socioeducacionais entre os estudantes não são eliminadas pela entrada de jovens das camadas populares na universidade, portanto, buscou-se, deste modo, uma aproximação fiel à condição de estudante cotista experimentada pelos jovens, de seus percursos formativos, de como a herança do improvável sucesso escolar, por pertencerem a meios populares, se reverte em prolongamento da escolarização em cursos de alta demanda e seletividade social. Aponta-se a necessidade de intensificação de projetos e ações da universidade nas três frentes analisadas a fim de garantir experiências universitárias mais prazerosas, constituídas por menores dificuldades e percalços, oferecendo elementos de cunho objetivo/material como também psicoemocionais, que assegurem a terminalidade dos cursos frequentados.

Palavras-chave: Ensino Superior. Estudantes cotistas. Trajetórias universitárias. *Afiliação Institucional. Afiliação Intelectual.*

ABSTRACT

This thesis presents results of the research Institutional and intellectual affiliation of quota students of high demand and social selectivity courses of the Federal University of Santa Catarina, held with students from the popular classes who entered courses of high demand and social selectivity, such as Law, Civil Engineering and Medicine, Federal University of Santa Catarina, via Affirmative Action Policy. The objective of this study was to analyze the experiences of the university students in order to understand the processes of institutional and intellectual affiliation (COULON, 2008). The present study is inspired by a movement of reorientation of sociological studies, more specifically the theoretical methodological model of sociology at the individual scale developed by Lahire (1997, 2002, 2004), which proposes as a study the singular cases of social and the reconstitution of frameworks that are sensitive to social inequalities. In an attempt to establish a dialogue between the theory of analysis of singularities proposed by Lahire (1997; 2004) and the processes of affiliation (COULON, 2005; 2008) in higher education, the conditions of stay of quota students were analyzed. In order to discuss new and old impasses and contradictions of Brazilian higher education, especially of the researched university, three fronts of research were worked out: the economic condition of the social actors belonging to the group analyzed to remain in the university; social integration during the academic trajectory; academic performance - crucial elements to the investigation of institutional and intellectual affiliation processes. It is evident that the socio-educational inequalities among students are not eliminated by the entry of young people from the popular classes in the university, therefore, in this way, a faithful approach was sought to the condition of quota student experienced by young people, their formative paths, the inheritance of improbable school success due to belonging to the popular means reverts in prolongation of schooling in courses of high demand and social selectivity. It is pointed out the need to intensify university projects and actions in the three fronts analyzed in order to guarantee more pleasant university experiences, constituted by smaller difficulties and mishaps, offering objective / material elements, as well as psycho-emotional ones, that assure the termination of the courses attended.

Key words: Higher Education. Student quotaters. University trajectories. Institutional Affiliation. Intellectual Affiliation.

RÉSUMÉ

Cette thèse présente les résultats de la recherche sur *l’Affiliation institutionnelle et intellectuelle des étudiants provenus de quotas aux formations de forte demande et sélectivité sociale de l’Université Fédérale de Santa Catarina* réalisée avec les étudiants venus des couches populaires qui sont rentrés aux cours de haute performance et sélectivité sociale, tels comme Droit, Génie Civil et Médecine dans l’Université Fédérale de Santa Catarina, par la Politique des Actions Affirmatives. Ayant pour but dévoiler les expériences vécues pendant la permanence dans l’université à partir de l’analyse individuelle des trajectoires académiques, l’objectif était de comprendre les processus d’*affiliation institutionnelle et intellectuelle* (COULON, 2008). L’étude présentée s’est inspirée d’un mouvement de redirection des études sociologiques, plus particulièrement au modèle théorique méthodologique de la sociologie de l’échelle individuelle développée par Lahire (1997; 2002; 2004), qui propose l’étude des cas singuliers du social et la reconstitution des cadres d’action sensibles aux inégalités sociales. À l’essai d’établir un dialogue entre l’analyse de la théorie de la singularité proposée par Lahire (1997, 2004) et les processus d’*affiliation* (de COULON, 2005, 2008) dans l’enseignement supérieur, les conditions de permanence des étudiants provenus de quotas ont été analysées. Afin de mettre en débat de nouveaux et d’anciens dilemmes et contradictions de l’enseignement supérieur du Brésil, spécialement dans l’université recherchée, trois fronts d’enquête ont été travaillés : la condition économique des acteurs sociaux appartenant au groupe analysé pour demeurer dans l’université ; l’intégration sociale pendant la trajectoire académique ; la performance académique - des éléments cruciaux pour l’investigation des processus d’affiliation institutionnelle et intellectuelle. Évidemment, les inégalités socio-éducatives entre les étudiants ne sont pas éliminées par la rentrée des jeunes des couches populaires dans l’université, on a donc recherché une estimation fidèle à la condition d’étudiant venu des quotas, vécue par les jeunes dans leurs parcours de formation, de comment l’héritage de l’improbable succès scolaire par l’appartenance aux milieux populaires est reversé dans le prolongement de la scolarisation dans les cours de forte demande et de sélectivité sociale. On remarque le besoin d’une intensification des projets et des actions de l’université sur les trois fronts analysés afin d’assurer une expérience universitaire plus agréable, composés de petites difficultés et mésaventures, en offrant des éléments d’empreinte objectif / matière, bien comme psycho-affectif, pour assurer la réussite dans la conclusion des cours suivis.

Mots-clés: Enseignement supérieur. Étudiants provenus de quotas. Trajectoires universitaires. Affiliation institutionnelle. Affiliation intellectuelle

LISTA DE ABREVIATURAS

AAs – Ações Afirmativas

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CA – Centro Acadêmico

CCS – Centro de Ciências da Saúde

Cefets – Centros Federais de Educação Tecnológica

COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular da UFSC

DAE – Departamento de Administração Escolar

EAD – Educação a Distância

Enade – Exame Nacional de Desempenho do Estudante

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

IC – Iniciação Científica

IFs – Institutos Federais de Educação e Ciência e Tecnologia

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PAAAs – Políticas de Ações Afirmativas

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

Proplan – Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais

PET – Programa de Educação Tutorial

Proies – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das
Instituições de Ensino Superior

PIAPE – Programa Institucional de Apoio Pedagógicos aos Estudantes

ProUni – Programa Universidade para Todos

RU – Restaurante Universitário

SM – Salário mínimo

SAAD – Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades

SESC – Serviço Social do Comércio

SiSu – Sistema de Seleção Unificada

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SETIC – Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da
Informação e Comunicação

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFs – Universidades Federais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETO DO ESTUDO	17
1.2	OBJETIVOS	26
1.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ETAPAS DA PESQUISA	27
1.4	ORGANIZAÇÃO DA TESE	40
2	JUSTIÇA SOCIAL A PARTIR DE RAWLS E SEN	42
2.1	RAWLS E SUA TEORIA DA JUSTIÇA	42
2.2	SEN A PARTIR DE RAWLS	46
2.3	JUSTIÇA SOCIAL E JUSTIÇA ESCOLAR EM DUBET	48
3	CONTEXTO DE DEMOCRATIZAÇÃO, EXPANSÃO E MASSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	57
3.1	DEMOCRATIZAÇÃO, EXPANSÃO E MASSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	57
3.2	AÇÕES AFIRMATIVAS (AAs) E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS (PAAs): BREVE HISTÓRICO	68
3.2.1	O <i>locus</i> da pesquisa: as Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina	72
4	CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: LEVANTAMENTO DOS ACHADOS ACERCA DAS TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS DOS ESTUDANTES COTISTAS DE DIREITO, ENGENHARIA CIVIL E MEDICINA	78
4.1	SENTIMENTOS LIGADOS AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE: O ESTUDANTE E SUA FAMÍLIA	80
4.2	FORMAS DE TRATAMENTO RECEBIDAS NA UNIVERSIDADE	81
4.3	CONDIÇÃO ECONÔMICA PARA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE	85
4.4	PERCEPÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	86
4.5	DEMANDAS ACADÊMICAS E DESEMPENHO	87
4.6	PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	90
4.7	PROJETANDO O FUTURO	91

5	TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS INDIVIDUAIS: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA E EXPERIÊNCIAS DURANTE O PROCESSO DE AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELLECTUAL DE ESTUDANTES COTISTAS DE DIREITO, ENGENHARIA CIVIL E MEDICINA	93
5.1	“DIREITO A.F.H”: A LUTA CONTRA O NÃO PERTENCIMENTO	95
5.1.1	O caminho até a universidade	95
5.1.2	Condições de permanência na universidade	97
5.2	“DIREITO A.R.C”: AUTOAFIRMAÇÃO, PERTENCIMENTO E REPRESENTATIVIDADE ÉTNICA	106
5.2.1	O caminho até a universidade	106
5.2.2	Condições de permanência na universidade	109
5.3	“DIREITO V.B.B”: O DESBRAVAR DO DESCONHECIDO	113
5.3.1	O caminho até a universidade	113
5.3.2	Condições de permanência na universidade	117
5.4	“ENGENHARIA CIVIL D.F”: DIFICULDADES PARA ROMPER COM O DESEMPENHO RUIM	119
5.4.1	O caminho até a universidade	119
5.4.2	Condições de permanência na universidade	121
5.5	“ENGENHARIA CIVIL I.M.P”: LUTA SOLITÁRIA POR PERTENCIMENTO E BOM DESEMPENHO	124
5.5.1	O caminho até a universidade	124
5.5.2	Condições de permanência na universidade	126
5.6	“MEDICINA F.B.P”: FACILIDADE NA COMPREENSÃO DOS CÓDIGOS E REGRAS UNIVERSITÁRIAS	129
5.6.1	O caminho até a universidade	129
5.6.2	Condições de permanência na universidade	131
5.7	“MEDICINA G.M.S”: REPRESENTATIVIDADE ÉTNICA INDÍGENA ...	134
5.7.1	O caminho até a universidade	134
5.7.2	Condições de permanência na universidade	136
5.8	“MEDICINA I.E”: MOBILIZAÇÃO NO ENFRETAMENTO DOS PERCALÇOS	140
5.8.1	O caminho até a universidade	140
5.8.2	Condições de permanência na universidade	142

6	CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ANÁLISES DAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E SEUS PROCESSOS DE AFILIAÇÃO	147
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
	REFERÊNCIAS	176
	ANEXOS	183

1 INTRODUÇÃO

Igualdade é tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais (Aristóteles), na medida de suas desigualdades (Rui Barbosa)

A educação superior brasileira vem sendo marcada, desde o início dos anos 2000¹, pela intensificação da implementação de políticas governamentais voltadas à área da educação e também pela difusão de Ações Afirmativas. O objetivo de uma maior abertura deste nível de ensino, isto é, a tentativa de um movimento de promoção da democratização não se traduz apenas pelas políticas, por vezes propagadas como reformas universitárias, voltadas à ampliação do número de vagas e criação de novos cursos nas universidades², mas também pelo direito conferido aos jovens dos meios populares, oriundos das escolas públicas brasileiras de educação básica e de baixa renda familiar, ao acesso a cursos universitários, inclusive aqueles considerados de prestígio social e profissional na “hierarquia das carreiras universitárias” (ZAGO, 2006).

No interior deste quadro devem ser considerados os percursos universitários trilhados pelos estudantes dos meios populares que, historicamente, ficaram à margem da educação superior. O problema desta

¹Compreende-se que na década anterior, 1990, houve uma reforma que foi implementada como política educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002) e, neste sentido, o ensino superior também foi contemplado, a começar pelo fato de que este nível de ensino ganhou um capítulo específico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Esta política universitária, propagada reforma, se pautava em três objetivos: autonomia, avaliação e melhoria do ensino, sendo que, no entendimento do então ministro da educação, Paulo Renato de Souza, os dois primeiros culminam no último ou, em síntese, que o último tem relação com os dois primeiros, associando-os à eficácia e à produtividade. O problema mais evidente desta dita reforma foi a imposição de um mecanismo exclusivamente quantitativo de avaliação da produtividade, além de uma pressão para que as universidades dessem conta da demanda crescente do público que aspirava lugar na graduação e na pós-graduação, além de incentivo não somente à privatização das universidades públicas, mas também à forte flexibilização para abertura de instituições e cursos superiores privados. Considerando as características da reforma praticada neste período e, também, que o objeto de estudo desta tese fundamenta-se na análise das Políticas de Ações Afirmativas implementadas na última década – as quais possibilitaram maior democratização da educação superior por meio, sobretudo, da diversificação do público universitário –, discutir-se-á sobre a expansão deste nível de ensino e as demais questões que a ela estão vinculadas a partir dos anos 2000.

² A questão da expansão da educação superior brasileira será discutida com maior profundidade no terceiro capítulo desta tese.

pesquisa, mais especificamente, gira em torno das condições vivenciadas pelos estudantes que fizeram uso das Ações Afirmativas (PAAs) para ingresso em cursos universitários de maior demanda, a saber, Direito, Engenharia Civil e Medicina, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante seus processos de *afiliação institucional e intelectual* (COULON, 2008) no interior da universidade.

1.1 OBJETO DO ESTUDO

O interesse por este tema de pesquisa surgiu há alguns anos, desde a frequência ao curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina, época em que já se levantava a questão da reformulação do exame vestibular em virtude da implementação das Políticas de Ações Afirmativas em universidades públicas brasileiras. Percebendo toda a complexidade de questões que tocam a comunidade acadêmica, optou-se por estudar, no trabalho de conclusão do curso de graduação³, orientada pelo Professor Doutor Lucídio Bianchetti e, posteriormente, na dissertação de mestrado⁴, sob a orientação da Professora Doutora Ione Ribeiro Valle e coorientação do Professor Lucídio, um mecanismo recente, representado pelo

³ Este trabalho, cujo título é “Egressos do curso pré-vestibular da universidade federal de Santa Catarina: contextualização, organização de dados e documentação”, foi elaborado em parceria com a pedagoga Iara Steiner de Campos.

⁴ O título da dissertação, defendida em 2013 no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, é: *Quando os “degradados” se tornam “favoritos”: um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda*. No que diz respeito ao título do trabalho, foi inspirado no estudo *Os favoritos degradados*, de Rinaldo Prandi (1982), no qual o autor analisa a relação entre a educação superior e as mudanças econômicas e sociais impostas pelo poder do capital. Investigando a trajetória de profissionais diplomados em cursos de graduação de prestígio social e profissional – os “favoritos”⁴ –, o autor constata que alguns abandonaram suas profissões de formação, passando a assumir postos de pouco prestígio no mercado de trabalho, tornando-se, assim, “degradados”. Apropriamo-nos dos termos do autor para fazer referência aos estudantes que integram nossa análise, por entendermos que tais indivíduos, por suas condições socioeconômicas e culturais, pertencem a um extrato inferior da sociedade. Eles se caracterizam por um destino social traçado *a priori* pelas condições que os cercam desde o nascimento. Quando ultrapassam as barreiras educacionais a eles impostas, contrariam seus “destinos”, mormente no que diz respeito ao sucesso escolar, atingindo um nível que lhes possibilita passar à condição dos “favoritos”.

Curso Pré-Vestibular da UFSC⁵, implantado na instituição como alternativa aos jovens das camadas populares, contribuindo na preparação para ultrapassarem a barreira do dispositivo meritocrático vestibular e ingressarem em cursos de nível superior de alta demanda e seletividade social.

A pesquisa de mestrado teve como objetivo geral reconstruir e analisar as trajetórias⁶ sociais, especialmente no que diz respeito a experiências culturais, familiares e escolares de jovens egressos do curso Pré-vestibular da UFSC matriculados em cursos considerados de prestígio social e profissional: Direito, Engenharias e Medicina. A partir dos relatos de nove estudantes, que foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, foi possível traçar os perfis destes, bem como desvelar as *razões do improvável* (LAHIRE, 1997) sucesso escolar e, nesta perspectiva, analisar as *configurações singulares* (LAHIRE, 1997) que permitiram que estes contrariassem seus destinos sociais.

Os estudos realizados durante a graduação e o mestrado foram inspirados nas análises sociológicas centradas em trajetórias de atores que superaram as suas condições culturais, sociais e econômicas e tiveram acesso à universidade pública em cursos seletos. Dentre as análises sociológicas destacam-se o estudo das trajetórias escolares “improváveis” (LAHIRE, 1997), a pesquisa sobre a “longevidade escolar nos meios populares” (VIANA, 1998) e a análise das “trajetórias excepcionais” (ZAGO, 2006).

Neste sentido, foi mantida uma fidelidade ao tema ora investigado, que permitiu um “mergulho” na verticalidade. Portanto, aquilo que era complexo e aparentemente impenetrável pode-se aprofundar a partir desse “mergulho”. Assim, não há possibilidades de sair deste estudo sem ser atingido, sem se molhar.

⁵ O Pré-vestibular da UFSC, hoje denominado Pró-universidade, foi criado em 2003, pelo seu Coordenador Otávio Auler, em parceria com a Reitoria da UFSC, com a finalidade de preparar os alunos de baixa renda familiar e oriundos de escolas públicas para o ingresso às universidades públicas catarinenses. Atualmente é ofertado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED), em 29 cidades catarinenses, abrigando 3.200 alunos por ano. Em seus 12 anos de funcionamento o curso já atendeu mais de 56 mil alunos, sendo que deste montante mais de 60% ingressaram em universidades públicas do Estado. Por seus resultados, o Pró-universidade constitui, se comparado aos demais cursos desta natureza, a maior iniciativa pública e gratuita existente no Brasil.

⁶ Entende-se por trajetória, na presente pesquisa, a “relação permanente e recíproca entre biografia e contexto, sendo a mudança decorrente precisamente da soma infinita destas inter-relações” (LEVI, 1996, p. 180).

A investigação foi realizada partilhando o tempo do doutoramento com o tempo de produção da existência. Isso, de um lado, pode ter prejudicado a produção do texto, o adensamento das análises, mas em compensação permitiu à pesquisadora ser empática, no verdadeiro sentido da palavra, em relação não somente aos entrevistados, mas também ao contingente de pessoas que têm que partilhar o tempo de produção da existência com os estudos. Muito mais do que isso, com os milhões que estão excluídos porque uma das partes desta díade tomou conta da sua vida. Na maior parte das vezes, a produção da existência se sobrepõe à possibilidade da pessoa de ter uma formação de nível superior mais especializada.

Considera-se que esta investigação se apoia em um movimento de reorientação dos estudos sociológicos. Segundo Lahire (1997; 2002), essa reorientação foi impulsionada também por Pierre Bourdieu que, baseando-se no conjunto de teorias da ação⁷ formulado no campo das ciências sociais, desenvolveu sua teoria⁸ da prática e do *habitus* e, portanto, “parece ter proposto uma das orientações teóricas mais estimulantes e mais complexas em ciências sociais” (BOURDIEU, 2002, p. 11), integrando o máximo de sutilezas teóricas e metodológicas. Inspirando-se neste movimento, a partir dos anos 1980, sociólogos da educação, particularmente os franceses, entre eles Bernard Lahire (1997; 2002), François Dubet (1994; 2006; 2008) e Alain Coulon (1995; 2008), passam a se interessar pelo homem nas formas de vida social. O primeiro, especialmente, desenvolveu uma teoria do ator plural⁹, que reflete “sobre as diferentes formas de reflexividade na ação, sobre a pluralidade das lógicas da ação, sobre as formas da incorporação do social e o lugar da linguagem no estudo da ação, e dos processos de interiorização [...]” (LAHIRE, 2002, p. 11). É uma atenção à diversidade do real que permite,

por um lado, evitar que se teorize inconscientemente, isto é, se generalize indevidamente um caso particular do real, como faz a maioria das teorias evocadas, e, por outro lado, se adivinhem por trás de cada teoria dessas os exemplos, os casos, ou a série de casos

⁷ No centro do desenvolvimento destas teorias estavam estudiosos como Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, entre outros.

⁸ Entende-se que teoria é “um sistema conceitual, um paradigma, um modelo interpretativo ou explicativo” (LAHIRE, 2002, p. 9).

⁹ Nesta tese, utilizar-se-á o termo ator no sentido de “ator plural” formulado por Lahire (2002), quando se tratar dos estudantes que compõem a amostra da pesquisa.

relativamente limitados que elas descrevem ou dissecam sem o saber. Para grande parte delas, as tensões conceituais reproduzem de modo definitivo, na ordem teórica, diferenças sociais reais, a saber, diferenças entre tipos de ação, dimensões da ação ou tipos de atores (LAHIRE, 2002, p. 12).

Os desdobramentos deste pensamento levam ao programa de uma sociologia psicológica que fornece subsídios para um estudo sociológico cada vez mais singular do social. Dito de outra forma, trata-se de um deslocamento do olhar sociológico das macroestruturas para as microestruturas, uma análise na escala do indivíduo socializado, o que possibilita, segundo Lahire (2008, p.1), a investigação da “constituição das disposições sociais, das formas de interiorização e de exteriorização dos hábitos, os efeitos mentais e identitários da incorporação de disposições heterogêneas e, às vezes, contraditórias” (LAHIRE, 2008, p.1). Durkheim, em seus estudos, já afirmava que “toda sociologia é uma psicologia, mas uma psicologia *sui generis*” (DURKHEIM, apud LAHIRE, 1999, p. 23). Vale lembrar que essa sociologia psicológica não se põe contrária aos métodos estatísticos e generalizantes, mas tem a pretensão somente de dotar a sociologia de ferramentas conceituais e metodológicas adequadas à apreensão das marcas mais singulares do social.

Nesta perspectiva, os determinantes da ação são tomados para análise, ou seja, torna-se importante investigar os aspectos individuais do social. Este movimento contribuiu para despertar o interesse pelos fenômenos “estatisticamente improváveis”, como foram os casos de prolongamento da escolarização nos meios populares, durante alguns anos, sendo que na atualidade tais casos se tornam notórios por terem se multiplicado numericamente, bem como pela sua compreensão em profundidade, envolvendo análises realizadas a partir do modelo teórico-metodológico de análise de trajetórias desenvolvido por Lahire (1997, 2004). Apesar da questão do sucesso escolar nos meios populares não se constituir como central quanto às análises do presente estudo, faz-se importante recorrer a ela tendo em vista que os estudantes que compõem a amostra fizeram uso das cotas sociais e étnicas para o ingresso na universidade e em cursos de alta demanda e seletividade social.

Como dito anteriormente, esta posição sociológica adotada por Lahire não é contrária às abordagens macrosociológicas, antes, sugere que é

preciso conciliar as duas abordagens – macrossociológica e microssociológica – a fim de estabelecer uma compreensão real dos fenômenos. Nesse sentido, Lahire concorda com Norbert Elias quando afirma:

Mas, uma vez alcançada uma visão mais clara dos aspectos da vida social que se destacam com mais nitidez do fluxo histórico quando contemplados do alto e numa longa extensão, convém retornar à outra perspectiva, a que se tem de dentro do fluxo. Cada uma dessas perspectivas, se isolada da outra, apresenta riscos específicos. Ambas – a visão aérea e a do nadador – mostram o quadro com certa simplificação. Ambas nos inclinam a depositar uma ênfase unilateral. Somente em conjunto elas proporcionam um panorama mais equilibrado (ELIAS, 1994, p. 46).

O interesse, nesta pesquisa, é estabelecer um diálogo entre as duas abordagens, uma vez que será realizada uma descrição de alguns elementos da expansão, massificação e democratização da educação superior brasileira, e também uma análise das trajetórias universitárias de estudantes cotistas¹⁰ dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), buscando compreender seus processos de *afiliação institucional e intelectual* a partir das suas *experiências sociais*, principalmente no que diz respeito à vida acadêmica.

A composição da amostra por estudantes cotistas dos cursos historicamente destinados aos *herdeiros*, nos termos de Bourdieu e Passeron (1964), parece interessante, visto que a hierarquia das carreiras universitárias é ainda fortemente marcada na sociedade brasileira, evidenciando a alta seletividade no acesso e, conseqüentemente, na outorga de títulos de maior distinção profissional. No Brasil, país marcado sensivelmente por desigualdades sociais, econômicas e culturais, o *valor dos diplomas* (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012) é percebido com facilidade. Dubet, Duru-Bellat e Véréout (2012), partindo da ideia já desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1970) desde a década de 70 do século XX, veem a escola como reprodutora das desigualdades sociais por favorecer os alunos social e culturalmente privilegiados.

¹⁰ Utiliza-se o termo cotista para se referir aos estudantes que fizeram uso das Políticas de Ações Afirmativas, tanto na modalidade de cotas sociais como de cotas raciais, para o ingresso na universidade.

Na tentativa de elucidar as motivações para a escolha da amostra, constituída por alunos pertencentes aos três cursos superiores, puxa-se o fio da história da instituição dessas carreiras, ainda que rapidamente, para apresentar importantes aspectos sobre os cursos superiores aos quais os estudantes cotistas pertencem. Estes são altamente disputados, não apenas no exame vestibular da UFSC, como também em todas as universidades do país, e compõem a tríade considerada elitista de cursos do ensino superior brasileiro desde a sua origem. Essa tríade constituiu-se a partir das transformações ocorridas no século XIX, afetando o ensino superior herdado do “Brasil colônia”. A esse respeito, Cunha destaca:

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, correlata ao surgimento do estado nacional, gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia, ou melhor, de fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado nacional (2003, p. 153).

A partir de 1817, o príncipe regente do Brasil, rei D. João VI, reproduziu no País instituições metropolitanas; não criou universidades, mas cátedras isoladas de ensino superior “para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois” (CUNHA, 2003, p. 153-154). O autor continua:

Em 1827, cinco anos depois da independência, o imperador Pedro I acrescentou ao quadro existente os Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo, com o que se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito.

Alguns aspectos do modelo da cultura estabelecida durante tal período, em certa medida, perduram até a atualidade, pois esses cursos são ainda altamente seletivos no acesso e conferem os títulos de maior distinção profissional no Brasil. A seletividade é traduzida na concorrência – relação candidato *versus* vaga e nota de corte – pontuação mínima necessária para o ingresso –, especialmente quando se trata das seleções realizadas para

admissão nas universidades públicas. Os referidos cursos conferem passaporte a profissões que carregam um poder simbólico, uma vez que perduram no imaginário social como profissões que proporcionam maiores chances de acumulação de capitais. Seriam os profissionais que se tornariam pessoas bem sucedidas. Isto porque suas vagas, durante séculos, foram destinadas a uma elite social, cultural e econômica.

Segundo destaca Vargas (2010, p. 112), as três profissões, denominadas como “profissões imperiais”, são, até o presente século, profissões de alto prestígio que estabelecem “toda uma atividade de preservação de *status* através de suas associações corporativas: o Conselho Federal de Medicina, a Ordem dos Advogados do Brasil e o Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, entidades de influência destacada dentre outras agências profissionais em nosso país”.

Desse modo, a impermeável hierarquia existente entre as carreiras universitárias no país parece perdurar ao longo do tempo, abrindo pouco espaço para uma democratização do acesso a postos profissionais destacados. Ou seja, sistematicamente, os cursos, em particular, os de Medicina, Direito e Engenharia, no quadro nacional, mantêm as mesmas denominações e a mesma origem em termos de demanda e distinção:

especialmente em sua feição corporativoprofissional, a manutenção de um perfil socioeconômico elitizado dos profissionais destas áreas e sua diferenciação interna no campo do ensino superior agregam-se no sentido de manter a hierarquia das carreiras e sua contraface em termos de desníveis salariais acentuados no mercado. Por tudo isso, podemos dizer que, na perspectiva dos dados aqui trabalhados, as profissões imperiais no país não perderam a majestade, mesmo em tempos republicanos (VARGAS, 2010, p. 120).

Com a construção da noção de uma escola reprodutora das desigualdades sociais, tema bastante trabalhado por sociólogos da educação francesa, Bourdieu e Passeron (1970) são os autores que se destacam como responsáveis por influenciar fortemente os estudos na área da sociologia da educação brasileira. Já Dubet, Duru-Bellat e Véréttout (2012) partem para uma análise da influência dos diplomas universitários para a mobilidade social em diversos países. A análise desenvolvida pelos três últimos demonstra que as rendas são transmitidas de uma geração para outra, sendo que a educação

desempenha papel importante nesta transmissão, “na medida em que a ‘mobilidade da renda’ de uma geração a outra depende especialmente dos rendimentos da educação” (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOU, 2012, p. 56). Nesse sentido, há uma correlação entre “influência dos diplomas”, “reprodução social” e “desigualdades escolares”. Entretanto, os autores lembram que “as estratégias de reprodução social pelos diplomas serão muito mais marcadas quando a influência destes sobre a situação profissional for importante” (Idem, p.57). Por fim, demonstram que, “quanto mais determinante for o papel dos diplomas, mais marcadas serão as desigualdades escolares e mais rígida será a reprodução das desigualdades sociais” (Ibidem, p.66).

Relacionando as análises de Dubet, Duru-Bellat e Vérétout (2012) com o estudo ora apresentado, pode-se entender que os diplomas, na sociedade brasileira, possuem valor significativo, sobretudo se conferirem acesso a profissões consideradas de prestígio, isto é, aqueles diplomas que funcionam como passaporte a profissões que carregam um poder simbólico, que gravitam no imaginário social como profissões de sucesso.

No caso dos atores sociais que compõem a amostra desta pesquisa, o valor dos diplomas torna-se ainda mais evidente para a sua mobilidade social, tendo em vista que, na condição de cotistas, por apresentarem baixa renda familiar e serem oriundos de escolas públicas, geralmente são os primeiros do meio familiar a terem acesso a esses cursos e, por vezes, à educação superior. Não se afirma aqui que o ingresso nos cursos de alta demanda e seletividade social traduz-se em sucesso e mobilidade social e econômica diretamente, mas o prolongamento da escolarização via curso universitário de maior demanda é, quase sempre, a única ou a mais provável via de ascensão social. Vale destacar que, nas sociedades modernas e democráticas que têm o princípio do mérito como instrumento de superação das condições socioeconômicas, a escola ocupa papel central, sendo vista como promotora de oportunidades.

A alta seletividade para o ingresso nas carreiras universitárias, nas quais se inserem os atores sociais analisados por ocasião desta pesquisa, é traduzida na concorrência – relação candidato *versus* vaga e nota de corte – pontuação mínima necessária para o ingresso –, especialmente quando se trata das seleções realizadas para admissão nas universidades públicas, caso da UFSC, *locus* de pertencimento da amostra deste estudo.

Em última análise, na presente pesquisa, as preocupações são lançadas sobre a condição de jovens dos meios populares que tiveram acesso a cursos de alta demanda e seletividade social na UFSC, via Políticas de Ações Afirmativas. Estes, na condição de estudantes cotistas, oriundos de escolas públicas ou particulares, desde que tenham gozado de bolsa integral, autodeclarados negros ou não, com renda inferior ou superior a um salário mínimo e meio, sendo que, ainda, seu ingresso deve ter se dado em um dos três cursos universitários de alta demanda: Medicina, Engenharia Civil e Direito. Dizendo de outra forma, por meio desta pesquisa, foram analisadas as condições enfrentadas durante a trajetória universitária pelos cotistas nos processos de *afiliação institucional e intelectual* (COULON, 2008).

Pretendeu-se identificar, junto aos referidos sujeitos, a sua condição no interior da universidade com base em suas experiências universitárias, ou seja, procurou-se conhecer a compreensão destes atores sobre seus processos de *afiliação institucional e afiliação intelectual* (COULON, 2008) quando, em geral, as expectativas e representações sobre eles eram as de que fracassariam ou, explicando de outro modo, de que não ocupariam um lugar destinado aos *herdeiros*, nos termos de Bourdieu e Passeron (1964).

Nesta tese, parte-se do pressuposto de que a consolidação do processo de *afiliação institucional e intelectual* (COULON, 2008) dos estudantes cotistas nos cursos de alta demanda e seletividade social depende da compreensão dos códigos e das regras que regem o campo universitário, bem como da internalização das normas e regras e do desenvolvimento de uma série de estratégias por parte desses atores sociais. Logo, tem-se como hipótese de que nem sempre tal afiliação aconteça, mesmo entre os estudantes em fases finais dos cursos de graduação ou entre aqueles que os concluem. Assim, entre os estudantes das camadas populares, ou não *herdeiros*, nos termos de Bourdieu e Passeron (1964), há aqueles que não completam o processo de *afiliação institucional e intelectual* devido a uma série de motivos, como as condições de vida por eles enfrentadas e as características do ambiente acadêmico por eles acessado.

A análise e discussão acerca das AAs e PAAs da UFSC e, principalmente, das condições dos estudantes que fazem uso destes mecanismos para ingresso na instituição merecem ser realizadas devido não

somente à possível diversificação do público universitário depois da sua implementação, mas também pela ampliação das oportunidades escolares aos jovens oriundos dos meios populares, além de suscitarem discussões sobre (in) justiça social, desigualdades sociais e educacionais, discriminação racial, políticas públicas e democratização do acesso à universidade pública na sociedade brasileira.

Atualmente, pesquisas vêm tratando do tema das AAs e PAAs, voltando as análises às suas origens, constitucionalidade e justificabilidade no interior das universidades brasileiras. Nelas, sujeitos envolvidos com a questão são ouvidos, entre eles, os gestores e professores universitários. Entretanto, os acadêmicos cotistas ganharam pouco espaço nesses trabalhos, isto é, não vêm se manifestando sobre o modo como eles são atingidos por tais políticas, quais as condições enfrentadas no interior da universidade e sobre os sentidos e significados atribuídos às experiências acadêmicas. O conjunto desses elementos, dentre outros, resulta no processo de *afiliação institucional e intelectual* (COULON, 2008).

Os cotistas têm muito a dizer sobre as experiências vivenciadas no interior da universidade. Este foi o mote para a formulação das questões que fundam esta pesquisa de doutorado, cujo propósito foi analisar as condições dos estudantes cotistas na UFSC, a partir de suas *experiências sociais* (DUBET, 1994), sobretudo acadêmicas, durante seus processos de *afiliação institucional e intelectual* (COULON, 2008).

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os processos de afiliação institucional e intelectual de estudantes dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina da UFSC, que ingressaram na universidade via Políticas de Ações Afirmativas, na modalidade de cotas sociais e étnicas.

A intenção é contribuir para uma compreensão sociológica dos processos de afiliação institucional e intelectual (COULON, 2008) a partir das experiências universitárias e outros espaços (os ambientes familiares e os

processos de escolarização anteriores ao ingresso na universidade), se estes forem considerados importantes para análise, fundamentados nos relatos dos estudantes e do olhar da pesquisadora. Já no âmbito das políticas sociais, pretende-se fornecer subsídios intelectuais para reflexão e ação quanto à minimização das desigualdades que cercam a educação superior. Pretende-se, igualmente, contribuir para a discussão teórica acerca das transformações que a educação superior, particularmente no contexto da UFSC, vem sofrendo desde a implementação das Políticas de Ações Afirmativas.

Nessa direção, os objetivos específicos¹¹ estão assim delineados:

1 Investigar como acontecem os processos de afiliação institucional e afiliação intelectual dos estudantes cotistas dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina da UFSC.

2 Analisar individualmente as trajetórias universitárias, quanto às condições de permanências e experiências vivenciadas, dos estudantes cotistas dos cursos de alta demanda e seletividade social.

3 Identificar e analisar as condições de permanência na universidade a partir de indicadores, como: desempenho no curso, preconceitos sofridos, estratégias de resistência às diferentes formas de exclusão, nuances do processo de aculturação e desenraizamento, entre outros.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ETAPAS DA PESQUISA

Antes da escolha do método é necessário traçar um plano inicial de pesquisa, uma rota segura para chegar ao destino almejado, por ser esta escolha de crucial importância. O método guia o pesquisador para que consiga as respostas no que se refere às questões formuladas sobre o objeto de seu interesse. Nessa escolha estão implícitas opções éticas e políticas; assim, os métodos são também “estilos de pensamento” que nortearão o caminho a ser seguido.

¹¹ Entende-se aqui que os objetivos específicos constituem o caminho a ser percorrido para se alcançar a análise proposta no objetivo geral da pesquisa.

Considera-se que o presente estudo, de abordagem qualitativa, tem como foco de análise os processos de afiliação institucional e intelectual dos estudantes que ingressaram via Ações Afirmativas (PAAs) nos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina da UFSC a partir de suas vivências acadêmicas. Para sua realização foram utilizados dados coletados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com oito estudantes dos referidos cursos, considerados de alta demanda e seletividade social.

É oportuno destacar que a frequência a cursos superiores, na maioria dos casos, acontece durante a fase da juventude, entre 18 e 24 anos. Como se vem mostrando neste estudo, este caminho não é linear entre as camadas sociais, e as desigualdades socioeducacionais penetram de diferentes formas os variados grupos sociais, revelando que a história da escolarização no Brasil explicita o quanto a sociedade é altamente elitizada (BIANCHETTI, 1996). Esta, entre outras razões, permite afirmar que não existe uma juventude brasileira, sendo não somente relevante como necessário adotar o conceito de juventude-juventudes (BOURDIEU, 1983), com base num olhar de pluralidade. Isto se justifica pelo fato de a juventude não constituir apenas uma classificação etária, parte do desenvolvimento biológico e psíquico de uma fase da vida do agente. Embora o seja, é preciso considerar que se circunscreve a um contexto de diversidades, o que significa que não se pode dissociar a constituição dos agentes – desde a infância, passando pela fase da juventude – do contexto histórico, socioeconômico e cultural ao qual pertencem. Considera-se, sim, que esse contexto interfere e determina fortemente as condições dos agentes.

O conceito de juventude é aqui compreendido como fruto de uma grande diversidade de critérios, diferenciando-o do conceito de adolescência, advindo de uma tendência estrutural-funcionalista (ABERASTURY e KNOBEL, 1992), em contraste com a compreensão sócio-histórica que embasa os conceitos adotados.

O presente estudo fundamenta-se, portanto, no entendimento de juventude como processo em construção, desnaturalizando a sua apreensão como uma fase da vida que perpassa indistintamente as classes sociais. Compreende-se que não existe uma juventude naturalizada, mas uma identidade juvenil construída na relação dialética subjetividade/objetividade, mediada por um contexto histórico-social. Cabe destacar que o significativo

jovem se refere a uma fase do desenvolvimento humano, diversificado e pluralizado. Em entrevista concedida em 1978¹², Pierre Bourdieu propôs a esse significativo um entendimento de pluralidade, posicionando-se criticamente no que diz respeito às concepções homogêneas de juventude até então adotadas, que se norteavam por critérios etários generalizantes e, portanto, naturalizantes, o que não correspondia à realidade detectada em suas pesquisas. Esta perspectiva desencadeou um movimento que passou a conceber o termo juventude(s)¹³ no plural (MANDELLI, 2011). Bourdieu introduziu esta visão de juventude na década de 1980, na França, mas pode-se considerá-la atual e coerente com o que se observa no caso brasileiro, pois é visível a diversidade, passível de se constatar nas vivências e oportunidades oferecidas às juventudes das diferentes classes sociais.

Segundo Quapper (2001), é importante buscar conhecimentos sobre a juventude levando em conta questões sociais que determinam a sua diversidade. Para este autor, o juvenil constitui-se, produz-se de acordo com o tempo histórico e o contexto social em que vive cada grupo de jovens, admitindo que ser juvenil é uma maneira de sobreviver à tensão existencial entre os direcionamentos da sociedade: uma espera para responder às demandas em relação ao mercado, às normas sociais vigentes, ao papel de futuros adultos e às suas expectativas e identidades. Assim, a forma de ser jovem varia de acordo com essas diversas e complexas tensões (MANDELLI, 2011).

De acordo com pesquisas de Pochmann (2004), Sarriera et al. (2000), os jovens de classes economicamente menos favorecidas veem suas possibilidades de desenvolvimento profissional limitadas diante de tantas exigências e demandas de qualificação. Conforme Sarriera et al. (2000), esses jovens apresentam, em maciça maioria, baixa escolarização, fator que pode

¹² Entrevista concedida por Pierre Bourdieu a Anne-Marie Métaillé, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Âges, 1978.

¹³ Conforme definição de jovem convencionalizada em 1985, Ano Internacional da Juventude, pela Assembleia Geral da ONU, e adotada pelo Brasil até 2006, jovem era alguém que se situava na idade entre 15 e 24 anos. Em 2006, passam a ser considerados “jovens” aqueles têm entre 15 e 29 anos, assim compreendidos: adolescentes jovens (entre 15 e 17 anos); jovens jovens (entre 18 e 24 anos) e jovens adultos (entre 25 e 29 anos). (Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, 2007. Diretrizes do Plano Nacional da Juventude da Câmara Legislativa Federal e do Conselho Nacional de Juventude).

colocá-los no grupo dos desempregados ou subempregados. Quando desafiados a refletir sobre possibilidades de mudança, eles manifestam interesse em melhorar suas condições de trabalho a partir do aumento da escolarização e da qualificação, colocando-se como únicos responsáveis por sua condição, sem perceber a complexidade na qual estão envolvidos. Reproduzem, assim, o discurso neoliberal, segundo o qual a “versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso, caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos” (BAUMANN, 2001, p. 14).

A temática da condição dos jovens estudantes cotistas na educação superior brasileira é ainda recente e desafiadora como objeto de estudo, especialmente no momento presente, fortemente marcado pela avaliação dos resultados obtidos com a implementação das PAAs, a fim de analisar seus efeitos.

Entende-se que as AAs e PAAs, na tentativa de superar as desigualdades que cercam a educação superior, tornaram possível o acesso de um novo grupo social neste nível de ensino. Pode-se afirmar que as cotas, mesmo sendo uma modalidade ainda não consensual e habitual, incluíram atores sociais com diferentes especificidades na vida universitária: estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e quilombolas.

Esses estudantes, que por muito tempo ficaram à margem da educação superior, são marcados, em sua maioria, por “uma identidade deteriorada” (GOFFMAN, 2008), ou desconhecida, posto que são silenciados pelo preconceito disseminado pelos corredores das instituições. Além de raramente serem ouvidos, não é considerado legítimo os cotistas estarem no espaço universitário, sobretudo no que se refere aos negros¹⁴. Em muitos contextos universitários, estes sujeitos vivem rechaçados, em virtude dos estereótipos negativos relacionados a esta etnia no Brasil. Eles dizem não poder esconder sua condição, pois ela é claramente perceptível aos olhos dos demais, enquanto os cotistas de pele mais clara podem passar despercebidos de modo mais fácil pelos professores e colegas (MARTINS, 2013).

¹⁴ É importante explicitar aqui que se entende que negritude e branquidade são fenômenos socialmente construídos envoltos em relações de poder. Segundo Frankenberg (2004), a raça é uma ficção e é defensavelmente a mais violenta da história humana.

Por conseguinte, este constitui um terreno fértil para a realização do presente estudo, uma vez que as desigualdades presentes na educação superior são também fruto da dualidade existente no sistema de ensino brasileiro no que diz respeito ao nível de escolarização anterior – a educação básica. Esta abriga duas redes – pública e privada, que diferem sensivelmente –, o que só faz evidenciar as desigualdades educacionais. Nessa lógica, faz-se necessária a incorporação, nos termos de Rawls (2001), das políticas de equidade¹⁵, “que se traduzem no imperativo da educação gratuita e universal, dos sistemas de bolsas e cotas, das modalidades de avaliação e seleção, dos veredictos escolares, da distinção dos diplomados, da hierarquização das carreiras profissionais” (VALLE, 2011, p. 6). Tais políticas:

fundamentam o dogma meritocrático de que toda expansão da escolarização é justa e eficaz, constata Duru-Bellat (2006). Nesta perspectiva, a solidariedade, que também integra os princípios da modernidade, não significa a afirmação do direito de todos à igualdade a ser promovido pela escola, mas, ao contrário, o reconhecimento da desigualdade das oportunidades e a aplicação de contrapartidas compensatórias (VALLE, 2011, p. 7).

Na busca pela sistematização da investigação e na tentativa de descrever preliminarmente¹⁶ os aspectos contemplados por ela, foram propostas algumas questões: quais são as condições dos estudantes de origem popular, ingressos por meio das Políticas de Ações Afirmativas, vivenciadas nos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina da UFSC? Como atribuem sentidos e significados às experiências universitárias? Estas possibilitam que os cotistas se afilem institucional e intelectualmente? Colocado de outra maneira, a investigação se preocupa em analisar a condição dos estudantes cotistas dos cursos historicamente considerados elitistas da UFSC, em seus processos de *afiliação institucional e intelectual* (COULON,

¹⁵ De acordo com Garnier (2010, p. 12-13), “a distinção semântica entre equidade e igualdade se mantém. Equidade é o produto da justa apreciação do que é devido a cada um segundo um princípio superior de justiça, mas não implica necessariamente a igualdade, no sentido em que cada um deveria receber uma parte igual, isto é, mensurável e comparável à parte recebida por outrem”. Garnier distingue *equidade igualitária*, que é regulada a partir da igualdade frente à instrução, e *equidade segregada* (modelo híbrido), que também se refere a um princípio de justiça, mas supõe formas de educação diversificadas em função da origem social.

¹⁶ Todas as questões que norteiam a investigação ora realizada, tantos nos aspectos quantitativos como qualitativos, serão melhor descritos no item 1.3 que compõe este capítulo.

2008). Neste processo, para a compreensão das disposições necessárias aos estudantes para apreenderem o “ofício de estudante” universitário, será mobilizada a teoria da afiliação institucional e intelectual, formulada por Coulon (2008). O sociólogo compreende que a primeira tarefa que um estudante deve realizar quando chega à universidade é aprender o ofício de estudante, já que ser estudante é um status social provisório, por apenas alguns anos, diferentemente do desenvolvimento da carreira profissional, por exemplo. É nessa empreitada que reside o principal desafio para os estudantes – “manterem-se” por vários anos na universidade.

No contexto brasileiro atual, com possibilidade maior de ingresso na universidade, o problema não está posto somente, ou essencialmente, na entrada dos jovens na universidade, mas sim em “se” e “como” irão permanecer ali durante o tempo necessário à conclusão do curso. Isto porque o crescimento da demanda social por formação superior e das possibilidades de acolhimento, bem como as diversas reformas que foram realizadas ao longo dos últimos quinze anos, não resultaram numa mudança sensível das taxas de fracasso e abandono observadas, tornando a questão ainda mais complexa quando se fala de estudantes cotistas. Segundo Coulon (2008), é necessário abrir a “caixa preta” da seleção na universidade a fim de desvelar, pela prática de uma etnografia de campo, quais são os mecanismos e as conexões internas do processo de classificação social que diferenciam aqueles que permanecerão estudantes daqueles que serão excluídos, evadidos, ou ainda, daqueles que se tornarão “excluídos do interior” (BOURDIEU, 1998).

Na pesquisa sobre esta temática, realizada ainda durante o mestrado, pôde-se afirmar que os cotistas se consideram “trânsfugas” – pessoas que transpõem os limites e as barreiras impostas por sua classe social –, o que pode lhes trazer um sentimento de não pertencimento – de desenraizamento, diria Bourdieu – ao frequentar ambientes de seus pares, mas que não lhes é próprio. Concomitantemente ao sentimento de não pertencimento, os cotistas se sentem, em diversos momentos, excluídos dentro de um sistema que formalmente os incluiu. Este sentimento manifesta-se, também, pela distinção de classes existente entre os estudantes, conforme aponta estudo desenvolvido por Martins (2013). Nesse sentido, houve a necessidade, na pesquisa ora realizada, de buscar aporte teórico que pudesse subsidiar as

análises sobre o processo de afiliação dos estudantes universitários. Portanto, busca-se compreender este processo a partir da perspectiva apresentada por Coulon (2008). O sociólogo ressalta que aprender a ser estudante (no interior da universidade) torna-se fundamental para não ser eliminado e, tampouco, autoeliminar-se.

Cabe ressaltar que em pesquisas anteriores foi concluído que os estudos nesse campo não devem restringir-se à descrição formal das trajetórias, pois correm o risco de ocultar “dimensões fundamentais das biografias – facilitadoras ou dificultadoras da sobrevivência no sistema escolar - , e que ao mesmo tempo as diferenciam” (VIANA, 2000, p. 58). E ainda, que é necessário “dar visibilidade ao estudante pobre no brutal e desigual jogo de acesso e permanência no ensino superior público, lá onde ele é mais difícil de ser jogado, nos cursos muito seletivos” (PORTES, 2001, p. 13).

A entrada na universidade constitui uma passagem e, sendo assim, existe um rito que a permeia, isto é, faz-se necessário passar do estatuto de aluno ao de estudante. Esta, como toda passagem, necessita de uma iniciação, uma adaptação à nova realidade; é o tempo da aprendizagem, que dá lugar a uma progressiva adaptação aos códigos locais. Durante esse estágio, os estudantes adotam uma série de estratégias de ordem cognitiva e institucional. Entretanto, Coulon (2008) destaca que, principalmente para os estudantes de origem popular, nem sempre as estratégias de estudo são resultado somente de escolhas racionais, constituindo por vezes, muito mais uma ação imediata que leva à sobrevivência do que de fato uma estratégia racional.

Para explicar os casos dos estudantes de origem popular, Coulon (2008) recorre à tese da causalidade do provável, formulada por Bourdieu (1998). A este respeito, parece que as condições objetivas de vida desses estudantes detentores de insuficiente capital econômico, social e cultural (principalmente ligado à escolarização) lhes impõem empreender escolhas práticas como respostas às diferentes circunstâncias, na tentativa de conquistarem seus objetivos usando todos os esforços possíveis.

Este processo leva a um tempo da afiliação, tanto institucional como intelectual. No plano institucional, para verificar se o estudante teve êxito no processo, alguns indicadores elencados seriam: a interpretação correta das regras (explícitas e implícitas); a habilidade de saber “jogar” com as regras

(inclusive de forma clandestina) e construir um currículo adaptado às suas necessidades individuais; a compreensão e a interpretação dos múltiplos dispositivos institucionais que regem o cotidiano na universidade; e, partindo da ideia de que “uma passagem bem sucedida é sempre uma passagem que não apenas projeta o presente no futuro, mas que dá, no presente, lugar para o futuro” (COULON, 2008, p. 230), a capacidade de prever quais as estratégias que devem ser implementadas no futuro. No plano intelectual, destacam-se os seguintes indicadores: a manipulação satisfatória das múltiplas obrigações escolares; a compreensão eficaz sobre o que se espera dele como estudante; os bons resultados nas avaliações; a autonomia para saber identificar os trabalhos acadêmicos não solicitados explicitamente e para concluí-los com competência; a capacidade de contestar e de criticar a atuação dos professores quando julgar que essa foi inapropriada; a capacidade de conciliar suas obrigações escolares e suas obrigações de trabalho, e de forma mais ampla, os cuidados com a sobrevivência fora da universidade.

Com foco na compreensão dos processos de afiliação dos estudantes cotistas, serão mobilizadas algumas categorias formuladas por Coulon (2008), entre elas: a de tempo, nas três dimensões – tempo de estranhamento, tempo da aprendizagem e tempo da afiliação; a de espaço; e a de relação com as regras e com o saber.

Faz-se importante a utilização da categoria tempo (COULON, 2008) porque este se modifica profundamente na vida universitária, uma vez que a divisão dos horários das aulas se dá de forma diferente, o volume de estudos e trabalhos é maior em menos tempo, a organização do calendário é diferente daquela praticada na escola, o peso que é conferido às provas é maior, entre outros aspectos.

A utilização da categoria espaço se torna útil uma vez que se constata que os estudantes são impelidos a desenvolver uma relação com o espaço acadêmico que nunca, antes, foi vivenciada em outras fases de sua escolarização, pois o território da universidade é muito mais amplo do que o escolar. É necessário, por exemplo, que os estudantes frequentem diversos centros de ensino para cursarem as disciplinas, além de precisarem transitar por boa parte do campus universitário, por exemplo, para irem à biblioteca ou ao restaurante universitário, bem como a diversos outros espaços. As

transformações enfrentadas no interior da universidade dizem respeito também às relações que esses estudantes cotistas desenvolvem com as regras e com o saber, existindo uma relação global entre os dois aspectos, sendo necessário, no entanto, diferenciá-los. Há um conjunto de regras que atuam simultaneamente no interior da universidade e que são muito mais complexas do que as do campo escolar. Desse modo, a falta de conhecimento sobre uma delas pode levar à ignorância de todo o grupo de regras a ela relacionadas. Da mesma forma, na universidade, a relação com o saber é completamente modificada, pois há ampliação dos campos intelectuais, exigências de qualificação no nível de elaboração das sínteses e, ainda, o diálogo entre os conhecimentos ditos teóricos e a atividade prática profissional futura.

Faz-se importante destacar que o processo de acesso aos dados exigiram esforços e persistência por parte da pesquisadora, pois a primeira solicitação de acesso à universidade aconteceu no início do ano de 2015, via e-mail, ao Diretor da Comissão Permanente do Vestibular da UFSC (COPERVE). À época, a ideia era realizar, além da análise qualitativa a partir de entrevistas, análise quantitativa, a fim de compreender comparativamente as diferenças de desempenho acadêmico entre os estudantes cotistas e não cotistas dos cursos que se pretendia investigar. Nesse sentido, se fazia necessário acessar os dados de desempenho (matrícula, rendimento em cada disciplina, frequência, reprovações, evasão, entre outros) e os dados pessoais dos estudantes (nome, ano de ingresso, modalidade de cota utilizada para ingressar na universidade etc.), ambos armazenados no banco de dados da UFSC, alimentados via sistema computacional acadêmico.

A primeira solicitação de acesso aos dados foi seguida de duas reuniões com o Diretor da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE), órgão responsável por formular e armazenar as informações relativas ao cadastro socioeconômico preenchido pelos estudantes ao realizarem a inscrição para o exame vestibular. Logo após receber informações da COPERVE de que os dados de desempenho seriam de responsabilidade do Departamento de Administração Escolar (DAE) e que, provavelmente, estariam sob o domínio da Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SETIC), informou-se que havia a necessidade de obtenção de parecer de autorização, expedido pela Pró-Reitoria de Graduação da UFSC.

Portanto, foram realizadas duas reuniões com o então Pró-Reitor de Graduação, quando lhe foi entregue uma carta com as informações gerais sobre a pesquisa, acompanhada de um pedido formal de acesso aos dados. Na segunda reunião, foi autorizado o acesso aos dados quantitativos de desempenho dos estudantes, com a ressalva de que não fossem reveladas suas identidades. Posteriormente à autorização, foi necessário estabelecer contato com um membro do Grupo Gestor de Sistemas da SETIC, profissional que sistematizou os dados quantitativos sobre desempenho, disponibilizando-o à pesquisadora por meio de criação de um banco de dados próprio, armazenado em uma máquina virtual. O tão esperado acesso aos dados aconteceu em dezembro do ano de 2016, um ano e nove meses depois da realização do primeiro pedido. Nesse momento, o Exame de Qualificação da presente pesquisa se aproximava e havia a necessidade de entregar à banca uma amostra de tratamento destes dados e das primeiras aproximações analíticas.

Como já explicitado, pretendia-se, até o momento do Exame de Qualificação, realizar análise quantitativa para verificar as alterações no perfil dos estudantes da UFSC após a implementação da Política de Ações Afirmativas por parte da universidade, bem como verificar comparativamente as diferenças de desempenho entre o grupo dos estudantes cotistas e o dos não cotistas. Para tanto, partir-se-ia das respostas dadas aos questionários socioeconômicos aplicados pela Comissão Permanente de Vestibular (COPERVE) no momento em que os candidatos realizam suas inscrições no exame vestibular. Para a análise, haviam sido elencadas 25 variáveis do questionário. Portanto, no total, foram tabulados dados de questionários socioeconômicos de uma amostra de pouco mais de 47 mil estudantes de todos os cursos da UFSC e, posteriormente, de dois mil e quatrocentos estudantes dos três cursos foco de análise desta pesquisa: Direito, Engenharia Civil e Medicina, que ingressaram entre os anos de 2000 e 2016.

Os dados quantitativos tabulados foram enviados aos professores componentes da banca do Exame de Qualificação por meio digital, pen drive, para que pudessem avaliar se o viés da pesquisa seria mantido. Então, foi sugerido pelos avaliadores que o volume de dados tabulados era muito extenso, exigindo conhecimento e experiência na área da estatística para

analisá-los. Após reflexão acerca dos apontamentos realizados, foi decidido, pela pesquisadora e sua orientadora, que a pesquisa voltaria a ser fundamentalmente de abordagem qualitativa, com coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas.

Paralelamente aos contatos citados, conversou-se também com o Diretor Administrativo da Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD) da UFSC, na tentativa de avançar no acesso aos dados. Depois de estabelecer esse contato, obteve-se a relação de estudantes cotistas dos cursos pesquisados, a fim de possibilitar as coletas dos relatos por meio das entrevistas semiestruturadas. Durante este contato, recebeu-se a informação de que estes dados estariam sob a responsabilidade do DAE. Foi então estabelecido contato com o Diretor do DAE que, autorizado pelo atual Pró-Reitor de Graduação, Professor Dr. Alexandre Marino Costa, liberou o acesso aos dados dos estudantes cotistas. A partir de então, abril do ano de 2017, foi possível desenvolver estratégias para estabelecer contato com estes estudantes.

Os contatos para agendar as entrevistas foram realizados via rede social – facebook e instagram – na internet, por se acreditar que o contato aconteceria mais rapidamente dessa forma do que por e-mail, utilizando-se, para isso, os dados dos aprovados no vestibular entre os anos de 2012 e 2014, fornecidos pelo DAE/UFSC. Os formulários continham os nomes dos estudantes, situação no curso, endereços de e-mails, etnia e modalidade de cota que utilizaram para o ingresso. O processo de encontrar os estudantes foi de certa forma rápido, porém, os que responderam ao “pedido de amizade” e à mensagem inicial enviada, contendo explicações sobre os objetivos da pesquisa e o convite para participação concedendo entrevista, levaram, em média, entre uma e duas semanas para se manifestar. Posteriormente à sua localização via rede social, foi necessário realizar uma primeira conversa, mais aprofundada, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e a importância da concessão das entrevistas. Após essa etapa, os sujeitos se mostraram mais receptivos. Foram realizados contatos com todos os que atendiam aos critérios

estabelecidos, totalizando 118 estudantes do curso de Direito, 76 estudantes de Engenharia Civil e 62 estudantes de Medicina¹⁷.

Dos 252 estudantes contatados, 75 disponibilizaram-se à conceder entrevista. Para chegar aos 11 entrevistados, sendo que oito das entrevistas compõem as análises presentes nesta tese e três, uma de cada curso, foram utilizadas como piloto para aproximação com os aspectos a serem analisados, foram realizadas conversas via rede social, funcionando como uma pré-seleção dos atores participantes. A partir dos diálogos, que apresentavam como objeto a discussão de elementos que integram as principais questões do roteiro das entrevistas semiestruturadas, foi possível identificar aqueles estudantes que trariam elementos fundamentais para as discussões e análises desenvolvidas nesta tese. Deste modo, os diálogos virtuais, foram seguidos pelos encontros presenciais com 11 estudantes para concessão das entrevistas semiestruturadas.

À luz das teorias sociológicas desenvolvidas por Lahire (1997; 2002) e Coulon (1995; 2008), que fundamentam o presente estudo, foi realizada análise de questões relacionadas às experiências universitárias dos atores do ponto de vista das relações estabelecidas com a universidade, com o curso, com os professores e com os colegas. Para que isto fosse possível, utilizou-se o instrumento metodológico entrevista semiestruturada, que permitiu um olhar analítico com base na percepção dos estudantes. Fizeram-se entrevistas com oito estudantes, sendo três do curso de Direito, dois do curso de Engenharia Civil e quatro de Medicina. Foram realizadas três entrevistas pilotos, sendo cada uma com um estudante de um dos cursos analisados. Em todas as entrevistas foram efetuadas transcrições literais de todo o material coletado. Uma das transcrições consta como Anexo II desta tese.

Nesse sentido, a utilização deste instrumento de coleta de dados tornou-se adequada ao estudo ora desenvolvido, já que a investigação daria base à compreensão dos processos de afiliação dos atores sociais pesquisados. Os relatos coletados permitiram reconstituir a trajetória universitária dos oito estudantes, essencialmente no que diz respeito às condições de permanência.

¹⁷ Vale destacar que o curso de Direito é ofertado em dois períodos, matutino e noturno. Já os cursos de Engenharia Civil e Medicina são em período integral (matutino, vespertino e noturno) com intervalo entre as aulas na maioria dos semestres.

Pensando sobre o “caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga”, Bourdieu (2007, p. 693) defende que a “relação de pesquisa”, ainda que distinta das demais experiências de troca, não deixa de ser uma relação social de tipo poder/submissão entre pesquisador e pesquisado. Nessa perspectiva, o teórico inspira a buscar uma “reflexividade reflexa”, que se fundamenta num olhar sociológico. Sendo assim, deve-se “começar a interrogação já dominando os efeitos [implicados] inevitáveis das perguntas” (Id. *ibid.*). O mesmo autor, porém, aconselha a desenvolver estratégias que visem à redução da distância social/hierárquica entre o pesquisador e os pesquisados. Para tanto, o pesquisador “deve ser capaz de se colocar em seu lugar [de entrevistado] em pensamento” (p. 699, grifos do autor).

Kaufmann também vê a entrevista como instrumento de muitas possibilidades, já que, pela interação que promove, resiste à formalização metodológica:

Apesar de repetidas tentativas, a entrevista parece resistir à formalização metodológica; na prática ela parece fundada num saber-fazer artesanal, uma arte discreta de bricolage. Quando um método é exposto, é sob a forma de um modelo abstrato, bom, mas dificilmente aplicável, enquanto as maneiras de fazer realmente utilizadas se escondem na sombra, envergonhadas, culpadas de não se sentirem apresentáveis (KAUFMANN, 1996, p.7).

As questões que nortearam os relatos dos estudantes cotistas sobre as suas experiências acadêmicas e constituíram matéria-prima para a realização das análises desta pesquisa são:

- Como os estudantes vivenciam o cotidiano da sua inserção na universidade?
- Quais estratégias e recursos utilizam para se mobilizarem no interior da universidade?
- Como constroem sua permanência nela?
- Participam de programas como estudantes bolsistas- Participam de grupos de pesquisa?
- Recebem as informações necessárias, por parte da universidade, sobre os benefícios aos quais têm direito?

- Trabalham durante o curso universitário para custear as despesas inerentes aos estudos?
- Participam de alguma instância coletiva na universidade, como centros acadêmicos e diretórios estudantis?
- Como é o convívio com os demais agentes da comunidade universitária, colegas, professores, funcionários e gestores?
- Quais as dificuldades particularmente significativas que porventura enfrentam? Que mecanismos utilizam para superá-las?
- O seu desempenho, com relação ao rendimento escolar, corresponde às suas expectativas antes mesmo do ingresso no curso?

O roteiro das entrevistas semiestruturadas, produzido a partir das questões norteadoras citadas acima, encontra-se como Anexo I desta tese.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está estruturada em seis capítulos assim constituídos: no primeiro capítulo a pesquisa é apresentada por meio do seu objeto, bem como é exposto o percurso metodológico escolhido.

No segundo capítulo, apresenta-se a discussão teórica acerca do princípio da Justiça Social.

O terceiro capítulo destina-se à discussão acerca do contexto de democratização, expansão da educação superior brasileira e implementação das Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina.

No quarto é apresentado o levantamento dos dados, a partir das entrevistas, para posterior aprofundamento das análises, aplicadas à escala individual.

No quinto é abordada a reconstrução e análise das trajetórias universitárias dos oito estudantes que ingressaram em cursos de alta demanda e seletividade social na UFSC, de modo a desvelar como acontecem seus processos de *afiliação institucional e intelectual* (COULON, 2008).

No sexto capítulo traça-se uma análise horizontalizada dos mecanismos desvelados a partir das trajetórias individuais. Nesse sentido, são apresentadas considerações acerca dos processos de *afiliação* dos estudantes entrevistados.

Nas considerações finais, procura-se sintetizar o que foi levantado sobre as condições de permanência na UFSC.

2 JUSTIÇA SOCIAL A PARTIR DE RAWLS E SEN

*Esse é tempo de partido, tempo de homens partidos. [...]
Esse é tempo de divisas, tempo de gente cortada.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Neste capítulo são discutidas a ideia de justiça e de justiça social formuladas por John Rawls e Amartya Sen, a fim de compreender como as sociedades modernas vêm discutindo estes princípios e de que forma subsidiam e relacionam-se com as ideias fundantes da democratização do ensino, mais especificamente da educação superior, bem como das Políticas de Ações Afirmativas, objetos de discussão do próximo capítulo desta tese.

2.1 RAWLS E SUA TEORIA DA JUSTIÇA

Na tentativa de compreender as questões que envolvem a discussão sobre justiça e igualdade recorre-se a Rawls (1981) e ao seu entendimento na formulação da sua *teoria da justiça*. Para Rawls, “a justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade é dos sistemas de pensamento” (RAWLS, 1981, p. 27) e, nesse sentido, as pessoas estariam em uma posição original e deliberariam princípios que são responsáveis por embasar as regras do justo. Estes seriam os princípios da justiça que gravitam nas instituições, que funcionam como intermediadoras entre as pessoas no convívio social.

Partindo destas formulações, Rawls desenvolveu a ideia de equidade que constitui o modelo de instituição proposto por ele. As instituições deveriam fomentar e aplicar o valor da justiça e, dessa forma, poderiam minimizar as discrepâncias sociais (RAWLS, 1981). Mas para a minimização das desigualdades, os sujeitos a elas pertencentes deveriam estar num estado de igualdade, no qual “os ponteiros fossem zerados”. A esse respeito o teórico explica que,

Uma vez que todos estão numa situação semelhante e ninguém pode designar princípios para favorecer sua condição particular, os princípios da justiça são o resultado de um consenso ou ajuste equitativo. [...] A essa maneira de considerar os princípios da justiça eu chamarei de justiça como equidade (RAWLS, 1981, p.33).

Então, para que este conflito (das discrepâncias sociais) seja resolvido, Rawls propõe a distribuição de bens sociais entre os atores. Entretanto, como seria possível tal distribuição se estes dispõem de posições sociais diferentes, determinadas desde o seu nascimento? Como disse Georges Arnaud, na epígrafe de seu romance *O salário do medo* (*Le salaire de la peur*, 1950), “no berço é que o destino toma conta dos homens”. Na esteira deste pensamento, Catani (2013, p. 82) afirma que “as trajetórias dos agentes são sensivelmente limitadas pela natureza do *berço*, isto é, de sua primeira matriz de significações”. Entretanto, seria possível desenvolver modalidades de superação destes condicionamentos, estas seriam “situações diferenciadas”. Dito de outra forma, o berço poderia ser derrotado “através da chancela consagradora obtida junto ao sistema de ensino” (Idem).

As expectativas de vida dos atores seriam gravemente afetadas pela distribuição das posições sociais, o que evidencia o seu poder decisivo, já que levam à percepção de que alguns atores teriam mais, ou menos sorte do que outros na distribuição dos dotes e das habilidades naturais, o que os leva a apropriações diferentes dos resultados da cooperação social. Como dito, esta condição poderia ser transformada pela *igualdade democrática*, isto é, por meio da justiça, embasada por seus princípios, contida nas instituições sociais, mas é preciso garantir o direito de que todos os atores sejam favorecidos pelos benefícios da cooperação social. Seria, portanto, necessário que a sociedade fosse regulada por uma concepção política de justiça para que pudesse promover os justos termos de cooperação entre seus membros, sendo que,

Tal concepção política de justiça – a justiça como equidade – caracteriza a sociedade bem-ordenada como aquela na qual todos aceitem e saibam que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça, e as instituições sociais básicas geralmente satisfazem, e geralmente se sabe que elas satisfazem, esses princípios (RAWLS, 1981, p. 31).

Nesta concepção política de justiça gestada na condição de equidade, o que deveria ser evitado seriam as distinções arbitrárias entre os sujeitos na atribuição de direitos e deveres básicos na sociedade. Os dois princípios que fundamentam a ideia de *justiça como equidade* e que se constituem como base para este modelo de sociedade são: *liberdade igual e diferença*.

Os princípios citados – *liberdade igual e diferença* – seriam acordados entre os atores para garantir socialmente a *posição original*. Esta posição, para Rawls, “corresponderia à situação em que fossemos agentes morais desinteressados que não conhecêssemos nossa situação real de vida, incluindo raça, sexo ou condição econômica” (RAWLS, 1981, p. 36). O princípio da *liberdade igual* asseguraria igual sistema de liberdades e direitos, sendo estes os mais amplos possíveis para todos os atores. Isto é, seriam as liberdades básicas, entendidas como inerentes ao cidadão participante de um estado de direito, e expressas pela liberdade política, de expressão, de reunião, de propriedade privada etc. Ainda deveria ser garantida a distribuição igualitária destas liberdades.

O princípio da *diferença* garantiria que “as eventuais desigualdades econômicas na distribuição de renda e riqueza somente seriam aceitas caso beneficiem especialmente os menos favorecidos, em ambos, nenhuma vantagem pode existir moralmente se isto não beneficia aquele em maior desvantagem” (RAWLS, 1981, p. 67). Desse modo, se aplica à distribuição de renda e riqueza e ao escopo das organizações que fazem uso de diferenças de autoridade e de responsabilidade. Rawls não defende que seja preciso distribuir igualmente entre os atores a renda e a riqueza, mas ressalta que esta distribuição deve ser vantajosa para todos e, da mesma forma, define a distribuição de posições de autoridade e responsabilidade, afirmando que estas deveriam “ser acessíveis a todos” (RAWLS, 1981, p. 68).

A formulação destes princípios leva Rawls a postular que as desigualdades socioeconômicas poderiam ser permitidas se houvesse compromisso por parte dos mais favorecidos em relação aos menos favorecidos, ou seja, se o progresso destes refletisse positivamente na situação daqueles, ao contrário da lógica do capitalismo. Isto é o que ele chama de princípio da *diferença*, afirmando que:

[...] os princípios da justiça, em particular o princípio de diferença, aplicam-se aos princípios e aos programas políticos públicos que regem as desigualdades econômicas e sociais. Eles servem para ajustar o sistema dos títulos (no sentido jurídico) e dos ganhos e para equilibrar as normas e preceitos familiares que esse sistema utiliza na vida cotidiana (RAWLS, 2001, p. 34).

Sob este prisma, pode-se compreender que, caso os direitos e deveres básicos sejam distribuídos desigualmente no interior da sociedade, aspecto que se relaciona diretamente com as posições originais, se permitam algumas distribuições desiguais, estabelecidas, também, por meio das políticas sociais para que se alcance o modelo equitativo. Tais políticas, transpostas para o contexto brasileiro, podem ser compreendidas como medidas compensatórias, ações positivas, como as Políticas de Ações Afirmativas implementadas como cotas sociais e raciais para a educação superior. Desse modo, se reconhece a contribuição de Rawls para as reflexões sobre justiça, necessárias à realização desta pesquisa.

Rawls, por meio dos dois princípios da justiça – *liberdade igual e diferença* –, que configuram a ideia da justiça como equidade, conserva o valor dos atores, pois protege as suas liberdades básicas fundamentais e propicia melhorias sociais em suas vidas. Como dito anteriormente, essa concepção de justiça não pretende a divisão igualitária e totalizadora dos bens primários ou da autoridade, uma vez que esse tipo de desigualdade é de certa forma necessária e inevitável, considerando a dinamicidade da sociedade e as características individuais. Ademais o Estado não é capaz de controlá-las completamente a ponto de torná-las inexistentes.

Assim, a equidade deve ser entendida como a tentativa de equalizar os interesses discrepantes inevitavelmente presentes em qualquer sociedade, de forma “equânime”, isto é, vantajosa para todos. A injustiça seria produzida a partir de desigualdades que não produzem benefícios a todos.

Vislumbrando uma sociedade mais justa (ou menos injusta e desigual), Rawls define dois aspectos fundamentais – a igualdade de oportunidades, distribuídas a todos em condições de equidade, e o fato de que os benefícios deveriam ser distribuídos preferencialmente aos menos privilegiados. Logo, promover justiça e equidade significa amparar os menos favorecidos, corrigindo as desigualdades sociais (re) produzidas historicamente. Legitima-se, então, a

importância das cotas sociais e raciais que são utilizadas como instrumento minimizador das desigualdades de acesso ao ensino superior público federal.

2.2 SEN A PARTIR DE RAWLS

Com a intenção de mostrar uma evolução no debate sobre justiça distributiva, em reação às proposições de John Rawls, o economista indiano Amartya Sen constrói seus argumentos em defesa da abordagem das capacitações. Expor-se-ão aqui alguns desses argumentos, pois se entende que Sen fortalece significativamente este debate. Ambos – Rawl e Sen – tiveram importante papel na construção da ideia de justiça social, sendo que Rawls foi responsável pelo reavivamento do interesse por uma abordagem normativa na filosofia política. Reconhecendo a contribuição dada por Rawls na crítica ao utilitarismo, Sen divergiu de sua abordagem. A preocupação de Sen também estava centrada em realizar uma crítica ao utilitarismo, mas em sua análise, propôs uma abordagem baseada nas capacitações, o que o diferencia de Rawls. Sendo assim, para Sen, estabelecer o foco sobre os bens primários constitui um equívoco. Para ele, seria necessário encontrar outro caminho para estabelecer as comparações interpessoais.

Apesar da diferença existente entre as abordagens de Rawls (1981) e Sen (2011), eles convergem em vários aspectos. Em resposta ao utilitarismo, ambos desenvolvem suas teorias fundamentadas em quatro aspectos comuns: não são *welfaristas*; podem ser consideradas igualitárias; não advogam uma determinada distribuição final, reservando algum espaço para a responsabilidade pessoal; e por fim, defendem uma noção de igualdade de oportunidades mais radical do que a meramente formal.

Os atores partem de posições diferentes, ou seja, nascem em diferentes circunstâncias que devem ser reparadas por serem moralmente arbitrárias. Como exemplo dessas diferenças, pode-se citar a disparidade nas dotações de talentos e habilidades, o fato de fazerem parte de famílias mais ou menos privilegiadas, serem doentes ou portadores de deficiências. Considerando tais diferenças, Rawls e Sen desenvolvem a noção de igualdade real de

oportunidades, já que, em suas perspectivas, a igualdade formal de oportunidades não leva em conta essas diferenças, enquanto a igualdade real de oportunidades requer que haja alguma compensação para diminuição dessas diferenças.

Sen (2011) reconhece como legítima a utilização das *capacitações* e não de bens primários. Do seu ponto de vista, as capacitações deveriam funcionar como principal *equalisandum*, embora não seja o único. Na base da compreensão do conceito de *capacitações* está posto o conceito de *funcionamentos*, uma vez que diferencia dois aspectos relacionados a bem-estar – aquele efetivamente alcançado pelos atores e a liberdade para alcançá-los. Então, *funcionamentos* consistem nos estados e nas atividades que os atores valorizam em suas vidas: estar adequadamente nutrido, gozar de boa saúde, poder escapar de mortalidade prematura, estar feliz, praticar o autorrespeito e conviver em comunidade são exemplos relevantes de *funcionamentos* (SEN, 2011).

Funcionamentos, nos termos de Sen (2011), dizem respeito ao bem-estar efetivamente alcançado. Já as *capacitações* são relacionadas à liberdade dos atores para alcançarem o bem-estar, uma vez que consistem no conjunto de vetores de *funcionamentos*. Nesse sentido, a ideia de *capacitações* concerne às várias combinações de *funcionamentos* que refletem a liberdade do modo de vida, ou seja, liberdade dada aos atores de viver o tipo de vida desejada, logo, podendo viver diferentes tipos de vida.

Acompanhando a construção das ideias de Sen (2011), pode-se perceber que o que realmente importa para ele são as *capacitações*, isto é, a liberdade para alcançar bem-estar. Assim, o autor define que alguns *funcionamentos* são valiosos, e que os atores teriam liberdade para escolher entre os possíveis vetores de *funcionamentos*, na tentativa, tanto de se distanciar da doutrina compreensiva (objetividade pura), acusação a Rawls, quanto de cair no subjetivismo puro, noção defendida pelo utilitarismo.

Assim como Rawls (1981) criou uma fórmula que denomina sua teoria de “justiça como equidade”, Sen constrói e defende o “desenvolvimento como liberdade” (SEN, 1999), sustentando que muitas das contribuições dadas pelas teorias de desenvolvimento deveriam ser consideradas, pois, apesar de muitos aspectos serem contestáveis, apontavam para a direção mais acertada em

diversas situações ao identificar fatores importantes para o crescimento econômico dos países subdesenvolvidos (SEN, 2011). Sen, então, vinha tentando, desde a primeira metade da década de 1980, criar uma vinculação de suas ideias de justiça a uma nova conceituação de desenvolvimento.

Para tratar deste desenvolvimento, Sen retorna à ideia de liberdade, argumentando que “o sucesso de uma sociedade é avaliado, nesta visão, primordialmente pelas liberdades substantivas que os membros dessa sociedade detêm” (SEM, 1999, p. 18). No centro das liberdades substantivas, estão colocadas “as capacidades de se evitar desnutrição, fome, mortalidade precoce ou mesmo liberdades associadas ao fato de ser alfabetizado ou participar ativamente da vida política na sociedade” (SEN, 1999, p. 36). Ainda um dos aspectos mais importante da sua teoria é o de que variáveis, como renda e riqueza, são consideradas meios para que os atores possam viver o tipo de vida que desejam, e não fins — inclusive para políticas públicas (SEN, 1999).

Como as medidas compensatórias e paliativas visam à justiça social, e neste contexto se inclui as condições educacionais da sociedade brasileira, não se pode deixar de abordar, concordando com a sua implementação, as ações positivas, entendidas, do ponto de vista dos teóricos apontados. Sendo assim, os conceitos de igualdade e de justiça escolar que comandam essas práticas não são tão claros quanto poderia parecer à primeira vista e é importante refletir sobre a justiça escolar para avaliar o sentido e o alcance das políticas escolares. A priori, o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas. Portanto, no próximo capítulo desta tese será discutido o contexto da educação superior no país, no que diz respeito ao processo de democratização (ou não) deste nível de ensino.

Cabe ressaltar que não se acredita, nem tampouco se defende que as PAAs serão responsáveis pela promoção de uma completa justiça e igualdade entre os sujeitos, dadas as características da sociedade brasileira, que possui em todos os setores sociais profundas desigualdades, no entanto, acredita-se que promovem a minimização das injustiças e desigualdades produzidas e reproduzidas social e historicamente.

Faz-se importante destacar que os dois teóricos chamados a contribuir com a discussão acerca da Justiça Social situam suas análises em um campo economicista, base das ideias (neo) liberais. Nesta perspectiva, arrisca-se afirmar que se passou de uma ideal escola justa para uma real escola que ajusta. E nesta perspectiva, da crítica a este viés de análise como única via de olhar para o fenômeno da justiça social, no que concerne ao papel da escola nas sociedades modernas e democráticas, Dubet é chamado, no próximo item, a contribuir para a discussão.

2.3 JUSTIÇA SOCIAL E JUSTIÇA ESCOLAR EM DUBET

Na tentativa de construir a noção de justiça escolar, ou de uma escola justa, nas sociedades modernas e democráticas, Dubet busca compreender se as transformações que ocorrem nas vidas dos atores ocorrem por meio das *experiências sociais* (DUBET, 1994), especialmente no que diz respeito à escolarização. Ao se abordar a noção de *experiência social* formulada por Dubet (1994), invariavelmente, se tem que indicar o que o autor entende por sociedade e a relação entre esta sociedade e o indivíduo. O autor francês destaca que as noções sociológicas de sociedade e de indivíduo são complexas, ambíguas e polissêmicas e, portanto, poucos teóricos se dedicaram a defini-la. Esta perspectiva, elaborada por Dubet, é inspirada no pensamento de Simmel (1986), uma vez que o sociólogo alemão, em sua abordagem metodológica, evidencia a análise das interações sociais como elemento de compreensão do social. Portanto, Simmel (idem), pode ser considerado precursor da ideia de ação social.

Para Dubet (1994, p. 43), “a sociedade é identificada como a maneira moderna de se estar em conjunto, a que produz precisamente indivíduos arrancando-os ao feitiço ou à obscuridade – conforme o caso – dos mundos comunitários”. O sociólogo afirma ainda que a sociedade é um Estado nacional ou que ela somente se realiza na forma de um Estado nacional, e lembra que:

O Estado nacional é a sociedade dos indivíduos em virtude do papel desempenhado pelas instituições. Mas, da mesma maneira que a noção de sociedade é dupla, ao mesmo tempo sistema de papéis e de valores e realidade 'concreta' do Estado-Nação, a noção de instituição possui também uma dupla significação. Por um lado, as instituições designam os sistemas políticos modernos, distintos dos Estados patrimoniais tradicionais, capazes de representar interesses distintos e de arbitrar entre si (DUBET, p. 45).

Dessa forma, parece que esta elaboração teórica sobre Estado nacional infere a integração dos atores sociais a uma instituição, a um mercado, a uma cultura. A sociedade seria, segundo Dubet (1994), um conjunto estratificado, dividido em classes sociais, baseado em trocas desiguais de recursos e contribuições, de maneira que, quanto mais se efetiva a retórica da igualdade, mais segmentadas são as relações entre os atores sociais. Ao caracterizar a sociedade, Dubet (1994), faz uma associação da sociedade com um conflito regulado, sendo que, em sua perspectiva, o conflito cumpre papel fundamental de adaptação e integração dos atores nele envolvidos, o que reforçaria suas normas e, conseqüentemente, consolidaria suas distinções.

Esta perspectiva já havia sido apresentada por Alain Touraine (1984), sociólogo que influenciou uma escola sociológica francesa da qual Dubet faz parte. Portanto, a construção de uma ideia sobre *experiências sociais* (Dubet, 1994) foi, também, inspirada no conceito de um *ator social*. Touraine (1998) define que o ator social é atuante e construtor de si mesmo nos campos da cultura, que não se realiza individualmente, mas nas relações que desenvolve com os outros, em suma, é aquele que expressa a vontade de agir e ser reconhecido como ator, constituindo-se no envolvimento em processos sociais.

Touraine (2006) destaca ainda que o ator social é constituído por conflitos pessoais, étnicos, geracionais, de gênero, os quais ilustram lutas cotidianas e culturais pontuadas por relações de poder. É importante destacar que o conflito social pressupõe relações desiguais entre os atores.

A construção da noção de experiência social é baseada no reconhecimento do contexto de mudanças socioculturais na sociedade europeia pós 1990. Esta noção designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos e pela

atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no bojo deste contexto divergente (DUBET, 1994).

Por esse ângulo, interpretar as práticas sociais a partir das experiências dos atores é analisar suas ações na perspectiva de compreensão do social. A fim de elucidar o que seria esta prática social, Touraine (1984, p. 96) diz que “a acção não é só decisão: é desígnio de orientações culturais, através das relações sociais conflituais”. Assim, a ação, orientada por princípios culturais, seria construída nas próprias dinâmicas das relações sociais, e a elaboração da sociedade se daria na construção das experiências sociais dos atores.

Esta construção se apresenta como possibilidade analítica, olhar metodológico na realização da pesquisa ora apresentada, sobretudo porque a experiência social traz novas temáticas ao debate, interrogando sociologicamente os modos de gestão política e seus princípios, as lógicas de ação, os sentidos de justiça, a dinâmica igualdade-desigualdade, a educação política, a autonomia dos atores nos processos participativos (SILVA, 2008). O objeto de estudo desta pesquisa insere-se no bojo dos temas citados, e isto faz com que haja relevância em utilizar a experiência social como ferramenta analítica e investigativa.

A experiência é definida por Dubet como objeto sociológico. Nas suas palavras:

A sociologia da experiência social visa definir a experiência como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade (1994, p. 105).

Para Dubet (1994), a sociedade é uma justaposição de três sistemas: comunidade, mercado e sistema cultural, e cada um destes sistemas é fundado em uma lógica própria. E a experiência social vem justamente da articulação aleatória entre as três lógicas, que se constituirão como categorias analíticas nesta pesquisa: integração – o ator é definido pelos seus vínculos na comunidade; estratégia – o ator é definido por seus interesses em um mercado; subjetivação – o ator social é crítico em face de um sistema de produção, dominação e alienação, que se constitui como alicerce da experiência social

que é própria a um indivíduo, mas não se traduz em individualismo, justamente devido às relações sociais estabelecidas.

Esta é uma lógica da ação que corresponde aos “mecanismos de integração que estão em prática em qualquer sociedade” (Idem, p. 115). O registro da ação confere uma identidade ao ator, definida pela “maneira como internalizou os valores institucionalizados por meio dos papéis” (Idem). E neste registro da ação, “a personalidade está mais perto da personagem social”, pois “o indivíduo define-se e ‘apresenta-se’ aos outros pela sua presença, pela sua posição por aquilo que ele vive, ele próprio, como um ‘ser’, frequentemente como uma herança”¹⁸ (Ibidem). Portanto, ele é reconhecido na medida em que está integrado e as relações sociais são permeadas por uma oposição entre “eles” e “nós”. O outro é sempre um estranho, definido por sua diferença, ou seja, é contrário a “nós”. O que fundamenta a ação são os valores. Já a identidade é fundamentada pela cultura. O objetivo do ator é manter a sua identidade em meio à lógica da integração que considera as condutas de crise como falhas da socialização e da integração ao sistema.

Na lógica da estratégia, a identidade do ator é construída como um recurso a partir do momento em que a sociedade é apresentada como um campo concorrencial, sendo o mercado uma figura pura, isto é, entendido não apenas sob a perspectiva econômica, relacionada às mais diversas atividades sociais. O ator constrói sua identidade e é reconhecido à medida que dispõe de recursos para influenciar os outros, decorrente de sua posição “relativa”. O que se evidencia na ação, neste caso, é o poder; então, as relações sociais são definidas pela disputa pelos interesses individuais ou coletivos. Os atores vão traçar seus objetivos, entrar na disputa e lançar mão das suas estratégias para exercer poder sobre o outro, influenciá-lo.

A lógica da subjetivação é uma lógica do sujeito, uma atividade crítica que não deve ser confundida com individualismo. Mas a sua identidade é forjada, segundo Dubet, à medida que consegue se distanciar de si mesmo e da sociedade, “permitindo a ele de se perceber como autor da sua própria vida” (1994, p. 128). Este processo de engajamento é sofrido, porque exige a prática

¹⁸ Para Dubet (1994), os ritos, como por exemplo, o de ingressar na universidade, são marcados não somente pela passagem de uma condição a outra, mas por reativarem as identidades integradoras.

de um distanciamento crítico. No que diz respeito às relações sociais, “são percebidas em termos de obstáculos ao reconhecimento e à expressão desta subjetividade” (Idem, p. 130). Nesse sentido, o conflito assume uma condição de luta contra a alienação, entendida como “privação da capacidade de ser sujeito” (Ibdem, p. 133), a qual causa o sentimento de impotência com relação ao seu destino, como se fosse apenas expectador da sua própria vida. A cultura ocupa lugar central nesta lógica, pois possibilita que a crítica social fundamente a ação.

As experiências sociais nos diversos espaços de socialização colocam os agentes em condição de violência; na escola e, conseqüentemente, na universidade, não é diferente. A instituição escolar não é neutra e concentra em seu interior relações de poder. O sociólogo francês Pierre Bourdieu¹⁹, a partir da década de 1960 do século XX, fez do sistema de ensino objeto de análise e, como expoente da vertente culturalista, desenvolveu estudos de grande notoriedade, demonstrando que a escola inserida no modelo vigente de sociedade (capitalista) se assemelha ao campo econômico. Suas análises tomam a escola como uma das instituições modernas que contribuem para a reprodução da cultura dominante, por dispor de meios para se autopropetuar, procurando, por meio das estratégias, autoprotoger-se da “desclassificação”. Neste contexto, a escola contribuiria ao reproduzir o modelo social e econômico que acentua as desigualdades sociais e educacionais. Nessa mesma perspectiva, Valle (2010, p. 8), ao estudar o sistema de ensino brasileiro, assinala que “as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola (conservadora), perenizando uma verdadeira aristocracia escolar que tende a desenvolver estratégias de auto(re)produção”.

Bourdieu (1992) critica a escola que, embora seja reconhecida como meio para o estabelecimento da igualdade e da democracia, na prática, produz mecanismos ‘legítimos’ de exclusão dos que não dispõem de condições de apreender seus códigos. E para alcançar o sucesso escolar é necessário

¹⁹ O conceito central na obra de Bourdieu está colocado na relação entre “campo” e “*habitus*” e o elemento comum à estruturação dessa relação é a noção de capital. O autor compreende que os atores sociais estão inseridos em determinados campos sociais e que a posse de capitais (econômico, cultural, social, político, entre outros) condiciona seu posicionamento. A posição social ou o poder desses indivíduos na sociedade não dependem apenas do volume de dinheiro acumulado ou de uma situação de prestígio por possuir escolaridade, por exemplo, mas está na articulação de sentidos que esses aspectos podem assumir em cada momento histórico.

dominar os códigos que decodificam o aparelho escolar. Juntamente com Jean-Claude Passeron, defende que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrária, porque não se funda em uma realidade natural. A manutenção do sistema simbólico de uma cultura, construído socialmente, é fundamental para sua perpetuação. Esta manutenção se dá por meio da interiorização por parte dos agentes. A violência simbólica revela-se na imposição legítima e dissimulada, com a internalização da cultura dominante. O dominado não se reconhece como vítima neste processo, a situação torna-se natural e inevitável.

A naturalização da exclusão gera um sentimento de não pertencimento no que se refere à escolarização de longo curso, principalmente se esta for por meio dos cursos considerados elitistas. O resultado é a autoexclusão, a conformação de que estes espaços não são a eles destinados, justificando uma exclusão quando já estão no interior das instituições sociais: são os “excluídos do interior” (BOURDIEU, 1998).

Bourdieu, expoente da vertente culturalista das Teorias da Reprodução, desenvolveu estudos de grande notoriedade, demonstrando que a escola inserida no modelo vigente de sociedade (capitalista) se assemelha ao campo econômico. Suas análises tomam a escola como uma das instituições modernas que contribuem para a reprodução da cultura dominante, por dispor de meios para se autoperpetuar, procurando, por meio das estratégias, autoprotoger-se da “desclassificação”. Neste contexto, a escola contribuiria ao reproduzir o modelo social e econômico que acentua as desigualdades sociais e educacionais. Nessa mesma perspectiva, Valle (2010, p. 8), ao estudar o ensino brasileiro, assinala que “as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola (conservadora), perenizando uma verdadeira aristocracia escolar que tende a desenvolver estratégias de auto (re) produção”.

Os capitais - social, econômico, cultural e escolar - acumulados e mobilizados pelas famílias, no caso dos estudantes da UFSC²⁰, parecem determinar seu acesso a bens mais ou menos rentáveis no mercado escolar. Por capital social Bourdieu entende um “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações*” (2008a, p. 67), passíveis de mobilização pelos agentes que pertencem a esta rede, seja

²⁰ Afirmação realizada a partir das análises realizadas em estudo anterior, em nível de mestrado.

preservando, seja redefinindo suas posições sociais. O pertencimento a determinada rede de relações produz ganhos provenientes do acúmulo de capital social. Eles provêm da relação de troca, que é imanente à estrutura das relações existentes nessa rede.

Na perspectiva bourdieusiana, aptidão, dom, gosto pelo estudo são produtos de investimentos exercidos ao longo da trajetória de determinado agente, isto é, ao longo de sua existência, que é permeada por diversos tipos de instituições, formas de sociabilidade e valores. Não são inatos, mas aspectos aportados pelo volume de capitais acumulados, que podem ser convertidos em outros capitais. Para ele (1998), a família, como meio de socialização, é uma entre outras instituições que inculcam um *habitus*. Daí considerar-se também a família como corresponsável pela instituição do instrumento mais primário e elementar do processo de socialização de suas novas gerações: a linguagem. De acordo com o autor (1998, p. 73), a noção de capital cultural “impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’ [...] à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe”.

O conceito de *habitus* gravita entre os capitais. Este termo - proveniente do latim, com o significado de “caráter”, “disposição”, “hábito” - designa o conjunto de padrões adquiridos de pensamento, comportamento, gosto, considerados como elo entre as estruturas sociais abstratas e a prática ou a ação social concreta. Assim, segundo Bourdieu, pode-se compreendê-lo como “sistema de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (1994, p. 60). O *habitus* está no princípio das estratégias de reprodução que tendem a manter as diferenças, as distâncias, as relações de ordem, contribuindo para reproduzir o sistema das diferenças constitutivas da ordem social.

De fato, os estudantes herdam de suas famílias diferentes capitais sociais, econômicos e/ou culturais que, no mercado escolar, se traduzem como mais ou menos rentáveis. Há, então, uma correlação positiva entre posse de patrimônio cultural pelas famílias e desempenho escolar dos filhos, fazendo com que estudantes de cursos seletos sejam, em sua maioria, *herdeiros* (BOURDIEU, 1998).

Com relação ao mercado escolar, o autor (1992) alerta sobre o ideal meritocrático inculcado pela instituição. Assinala ser preciso ter consciência das consequências dos veredictos escolares, pois fazem dos êxitos consagração e dos fracassos, condenação. A chance dos estudantes das camadas populares de acessarem a educação superior e lá realizarem uma trajetória escolar de sucesso é pequena, pois o sistema escolar se rege por códigos e para decifrá-los é necessário entrar provido de capital cultural. Quando um estudante das classes desfavorecidas - destinado ao fracasso em razão das condições que o cercam desde o nascimento - acessa o ensino superior, pode transcender sua condição social, haja vista a possibilidade de conversão do capital escolar em benefício próprio.

O desafio, tomando por referência esta teoria, consiste em desvelar os determinantes que possibilitam aos estudantes das camadas desfavorecidas prolongarem a escolarização, contrariando seu destino social. Um dos determinantes que o autor leva em conta relaciona-se às estratégias familiares, como investimentos escolares intencionais realizados em algum momento da trajetória, que lhe poderão garantir o sucesso.

Visto por esse ângulo, analisar as mazelas, as artimanhas do poder nas sociedades, partindo da reflexão sobre as desigualdades sociais e escolares, que é o caso do estudo ora proposto, quase sempre exige retomar os escritos de Bourdieu sobre escola e os processos de escolarização.

Os estudantes cotistas, analisados durante a realização desta pesquisa, são considerados “trânsfugas” – pessoas que transpõem os limites e as barreiras impostas por sua classe social –, o que pode lhes trazer um sentimento de não pertencimento – de desenraizamento, como disse Bourdieu – ao frequentarem ambientes de seus pares, mas que não lhes são próprios. Ou seja, pode surgir, nestes estudantes, em diversos momentos, o sentimento de não pertencimento, por se sentirem excluídos dentro de um sistema que formalmente os incluiu. Este sentimento se manifesta também pela distinção de classes existente entre os estudantes nos cursos de alta demanda, especialmente depois da implementação das AAs e PAAs.

3 CONTEXTO DE DEMOCRATIZAÇÃO, EXPANSÃO E MASSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Neste capítulo será discutido o contexto de democratização, expansão e massificação do ensino superior, como também as Políticas de Ações Afirmativas que entram no contexto brasileiro e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como tentativa de ampliação de direitos às camadas desfavorecidas e promoção de igualdade.

3.1 DEMOCRATIZAÇÃO, EXPANSÃO E MASSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Para falar do processo de expansão universitária sofrido pela UFSC nos últimos quinze anos se faz necessário pensar o processo de expansão e/ou democratização da educação superior brasileira, sobretudo nas últimas duas décadas. Em um país que viveu em sua história mais momentos, onde a ideia de escola pública estatal é recente²¹, é fundamental entender os mecanismos que envolvem a educação superior, visto que, em uma sociedade moderna e (dita) democrática, este nível de ensino ocupa lugar central na discussão sobre mobilidade social e minimização das desigualdades.

Com a democratização do país, no final da década de 80 do século XX, a escola democrática foi vista como uma “noção ‘mágica”, redentora de todos os problemas sociais, já que é pela via da escolarização que os dons e talentos

²¹ A educação pública estatal iniciou no século XVIII, na Alemanha e na França, sem que houvesse o interesse em atender os filhos dos trabalhadores. “Nos estados Unidos ela foi inaugurada no século XIX, e no Brasil, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, quando principiou o processo de industrialização no país” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 234). Hoje, um século depois do surgimento da educação pública estatal, os agentes educacionais (professores, gestores escolares, alunos, pais e comunidade) encontram-se em uma situação complexa. A escola pública e estatal desejada ainda não se concretizou e é preciso lutar por este modelo inconcluso, inacabado, pois a escola tem sido alvo de constantes ataques e a sua manutenção está duramente ameaçada, especialmente pelo pacote de medidas aprovado que, no âmbito da educação, tem como protagonistas a PEC55 e a MP 746, que causarão um verdadeiro desmonte da educação básica e superior, incluindo a pós-graduação.

individuais são transformados em virtudes sociais e convertidos em benefícios coletivos. Foi esta perspectiva, meritocrática que fundamentou as reformas educacionais das últimas décadas e inspirou os agentes envolvidos com o campo escolar nas lutas pela igualdade do direito à educação (VALLE, 2011). Entretanto, no decorrer dos anos, junto com o “fracasso das políticas para a educação do país” (VALLE, 2011, p. 5), estabeleceu-se uma visão relativamente pessimista sobre a educação brasileira.

Fazem parte desta história recente a perspectiva de uma cidadania ampliada e a generalização dos direitos no Brasil. Assim, os aspectos cidadania e direitos constituíram a agenda política das reivindicações presentes nas mobilizações em torno da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e então, nos últimos anos, tais aspectos gravitam como valor para a construção da modernidade brasileira. Entretanto, destaca-se que, mesmo no patamar liberal, hegemônico na década de 1990, a cidadania ficou longe de ser universalizada. Este processo de pensar a democratização das estruturas é inerente às sociedades modernas, como aponta Tourraine quando diz que:

Quanto mais moderna é uma sociedade, mais rapidamente muda e age profundamente sobre si mesma e mais elimina as barreiras e as distâncias sociais do passado [...] o apelo à igualdade de direito contra a desigualdade de fato não teria tido a força histórica que teve se não estivesse fundado sobre uma confiança absoluta no sentido de uma evolução histórica natural (TOURRAINE, 1997, p. 13).

As questões relacionadas às Políticas de Ações Afirmativas nas universidades públicas brasileiras são discutidas, neste capítulo, a partir das reflexões sobre igualdade e, conseqüentemente, com base no princípio da justiça social. Lançar o olhar para estes aspectos ajuda na superação do minimalismo conceitual acerca da minimização das desigualdades e da busca pela igualdade que envolve o tema ora proposto.

No contexto de abertura política e do processo de transição democrática, desaguado na promulgação da Carta Magna do país, os direitos e as garantias ganham novo *status* – passam a ser fundamentais. E o ente humano aparece, neste momento, como prioridade no Estado Democrático Republicano. O artigo 5º postula sobre o princípio da igualdade, que é descrito da seguinte forma:

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

Esta nova perspectiva do direito brasileiro rompe com o conceito puramente formal, sendo que, neste cenário, o Estado tem o dever de interferir nas relações sociais para uma diretriz de promoção da efetiva igualdade. Uma nova ideia sobre a igualdade é inaugurada, com foco nas desigualdades sociais, econômicas, regionais, culturais.

No Brasil, vem acontecendo, sobretudo nas últimas duas décadas, um processo de crescimento do número de vagas na educação superior, possível também pela implementação de políticas de reestruturação e expansão universitária. Não obstante, é necessário analisar se este processo de expansão resulta em diversificação do público universitário, no que diz respeito ao acúmulo dos capitais cultural, social e econômico, e se a educação superior tem chegado a regiões que historicamente estiveram à margem deste nível de ensino. Portanto, pretende-se, aqui, responder a seguinte questão: uma possível massificação da educação superior, impulsionada pelas políticas de expansão, se traduz em democratização deste nível de ensino? É importante destacar que interessam os aspectos relacionados não apenas ao acesso dos jovens às universidades, mas também, e principalmente, à permanência dos atores sociais nesta etapa da escolarização.

Em análises recentes sobre a educação superior, vem sendo utilizado o conceito de *massificação*, que surgiu a partir da Revolução Industrial e foi empregado para caracterizar a agregação do trabalho em máquinas. O termo se refere à ação e ao efeito de massificar, ou seja, de tornar massivo aquilo que até então não era. Tal concepção de massificação está associada à ideia de massas, à pessoa coletiva cujos integrantes compartilham determinados comportamentos sociais e culturais, gerando, também, efeitos negativos por promover a anulação das individualidades em favor do todo. Essas consequências negativas que a *massificação* tem provocado à humanidade atingem de forma mais brutal as chamadas minorias, pois, ao se desprezar um quantitativo populacional, ou seja, ao deixar de reconhecer e sufocar valores *sui generis* de determinados povos e indivíduos, promove-se o

desaparecimento da cultura e de aspectos étnicos que dão vida às individualidades (SGUISSARDI, 2015).

A *massificação* é entendida como um processo, já que é difícil ou subjetivo determinar quando e como uma tendência se torna efetivamente massiva e, em âmbito social, estabelece relação direta com a dominação; e nesse sentido, os parâmetros econômicos são valorizados em detrimentos dos parâmetros políticos, aspectos estes considerados negativos.

O processo de massificação na educação superior é estudado por Sguissardi (2015), que levanta uma preocupação importante ao analisar e interpretar os dados da realidade deste nível de ensino. Sua questão de partida é: “estaria a sociedade brasileira diante de um movimento de democratização ou de massificação mercantil?”. Seu objetivo é:

[...] explicitar como, no âmbito de uma economia ultraliberal, com predominância financeira, e de um Estado semiprivado, que lhe é funcional, estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/mercantil ao promover-se uma expansão da educação superior (ES) que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de “sistema” de massas e de baixa qualificação para muitos (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Tal pensamento leva ao entendimento de que fatores legitimados como democratizantes devem ser analisados em profundidade, isto é, há necessidade de interpretar os “dados referentes ao estatuto jurídico das instituições e respectivas matrículas, a frequência ao turno noturno e à EaD, a concentração dos cursos e matrículas por área de conhecimento, a presença de fundos de investimento [...] nacionais e transnacionais que se associam às grandes empresas do setor educacional etc” (SGUISSARDI, 2015, p. 869). Os aspectos levantados por Sguissardi (2015) evidenciam uma ameaça real ao processo de democratização, ao passo que se entende que o processo de “massificação mercantilizadora” derruba “as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do ‘subsistema’” (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Visitando a história recente da educação superior brasileira, pode-se identificar a origem do processo de massificação. A abertura democrática do país é marcada não somente pela promulgação da Constituição Federal, em 1988 (BRASIL, 1988), como também pelos movimentos sociais que exigiam

mudanças no sistema educacional, sobretudo no que diz respeito à melhoria da qualidade da educação e à ampliação das oportunidades de acesso aos níveis mais elevados do conhecimento e da cultura. Os movimentos de resistência levaram à ampliação das vagas nos cursos noturnos que, na maioria dos casos, atendiam aos trabalhadores-estudantes. Essa abertura se concentrou, sobretudo, no setor privado.

A expansão dos cursos superiores via setor privado de ensino é legitimada pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) que, cedendo às pressões e às exigências mercadológicas, prevê a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988), sendo que dos movimentos sociais vinha o apelo à construção de uma universidade mais democrática, que fosse capaz de diversificar ao menos um pouco seu público, já que historicamente abrigava os que se poderiam denominar *herdeiros* de uma elite cultural, social e econômica.

Ainda sobre a abertura democrática, a década de 1990 foi marcada por uma importante conquista social e educacional: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996²², durante o governo do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-2002). Além de estruturar os níveis educacionais – básico e superior –, a política propunha universalizar a educação básica e possibilitar maior acesso à educação superior. No primeiro mandato de FHC, a proposta de governo para a educação foi elaborada sob a coordenação de Paulo Renato Souza²³, Ministro da Educação entre 1995 e 2002, vale dizer, durante os dois mandatos do presidente.

Tal período, para Cunha (2003), foi de transformação na educação brasileira. Em sua análise o autor assinala que:

A característica mais marcante da educação como meta prioritária da *proposta* é o destaque para o papel econômico da educação, como ‘base do novo estilo de desenvolvimento’, cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico. Essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, entendendo-se que a competência científica

²² Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

²³ Paulo Renato de Souza foi economista, ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas; naquele período, era técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população. Para se conseguir isso, a *proposta* afirmava a necessidade de se estabelecer uma 'verdadeira parceria' entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CUNHA, 2003, p. 38).

A partir das características da política educacional do período que, entre outros aspectos da reforma, altera o processo de seleção para ingresso nos cursos de graduação, deixando o vestibular de ser a única alternativa existente, bem como flexibiliza “o próprio sistema de ensino superior, ao se possibilitar o credenciamento de cinco tipos de IES – universidades, centro de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 92), os cursos superiores privados foram ampliados em detrimento da educação superior pública e gratuita, como mostram Valle e Sato (2011):

A expansão acelerada da rede privada se torna muito mais evidente quando se analisa o movimento de criação de outras IES. Enquanto as instituições públicas, em níveis federais, estaduais e municipais, aumentaram menos de 20% entre 1980 e 1998 e 6,7% em 2008, com uma percentagem mais elevada entre as redes estaduais – cerca de 10% em 1980 e 2,6% em 2008 -, as IES privadas têm aumentado em mais de 80% entre 1980 e 1998 e mais de 93% em 2008 (VALLE; SATTO, 2011, p. 88).

Essa expansão pela via das instituições e cursos privados, promotora, como consequência, da massificação mercantil, confere à educação superior baixa qualidade. A escolha por este modelo evidencia a perversidade em relação aos meios populares aos quais se oferece como destino uma educação superior precarizada. No bojo desse processo há a perpetuação das desigualdades escolares entre as camadas sociais, acirrando ainda mais as desigualdades nas posições ocupadas na sociedade, visto que o fenômeno do prolongamento da escolarização se coloca como possibilidade de ascensão social dos indivíduos das camadas socioeconômica e culturalmente desfavorecidas, atendo claramente aos anseios de um sistema de ensino regido pelo princípio do mérito e por sua manipulação, que o torna meritocrático.

Em uma sociedade extremamente desigual, o acesso a níveis mais elevados do conhecimento e da cultura torna-se, muitas vezes, a única via para os atores sociais pertencentes às camadas desfavorecidas poderem contrariar seus destinos sociais, uma vez que historicamente eles não tiveram oportunidade de conversão de capitais, o que é comum entre as camadas privilegiadas. Bourdieu, ao dizer que “pelo sistema de ensino, as diferenças iniciais de classe são transformadas em desigualdades de destino escolar e em forma específica de dominação” (BOURDIEU, 1998, p. 40), já chamava atenção para o modelo reprodutor assumido pela escola e pela sociedade.

Situada neste contexto de tensões e (in) definições que a arrastam para um projeto de legitimação das desigualdades, a educação superior foi alvo, na primeira década dos anos 2000, quando o país estava sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), de medidas que levaram também à expansão. Dentre estas medidas podem ser destacadas: o Programa Universidade para Todos (ProUni); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); as parcerias público-privadas²⁴; o decreto que normatiza a Educação a Distância; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), sendo que estas, ao aderirem ao programa, deveriam elaborar planos de reestruturação e democratização (ampliação) de suas estruturas; e, por fim, o novo Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies); o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); o Sistema de Seleção Unificada (Sisu); o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); a criação de novas universidades e novos campi das universidades federais; a política de interiorização e a criação dos Institutos Federais de Educação, entre outras. Já no governo de Dilma Rousseff (2010-2016), no que tange à educação superior, foi dada continuidade às políticas implementadas no governo anterior e também foi promulgada a Lei de Cotas nas Instituições Federais, lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

²⁴ As Parcerias Público-Privadas (PPP) foram regulamentadas pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que “institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública” (OTRANTO, 2006, p. 3).

Este contexto começa a alterar o perfil socioeconômico do estudante de graduação do campus brasileiro. Constata-se, então, que o Estado, por meio de políticas de governo,

tendo ideológica e operacionalmente dificuldade de apostar no investimento maciço na educação superior, tem buscado, via políticas focais de curto alcance – Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em especial –, garantias de alguma igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho (SGUISSARDI, 2015, p.869).

Sguissardi (2015) aponta que há, no país, a “ausência de um planejamento estratégico ou de um simples plano nacional de graduação a partir de adequado diagnóstico da realidade; plano que pudesse prever a expansão, com participação majoritária de matrículas no setor público e moderado crescimento no setor privado” (SGUISSARDI, 2015, p. 869). Isto significa garantir, por um lado, o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que prevê que 40% das matrículas estejam em IES públicas, e por outro, conter a expansão no número de matrículas na educação superior em IES privado-mercantis de baixa qualidade.

Em estudo diagnóstico, Ristoff (2014) defende a ideia de que o *campus* universitário não reflete a sociedade. Os dados²⁵ de sua pesquisa mostram que, na realidade, há uma distorção entre o que acontece no campus e aquilo que acontece na sociedade. Este estudo, que analisa as transformações no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação de todo país, foi realizado levando em conta quatro variáveis – renda mensal das famílias, sua origem escolar (escola pública ou privada), escolaridade de seus pais e cor do estudante – e conclui que ocorreram significativas mudanças nos aspectos socioeconômicos, provocadas pelo novo perfil da população de baixa renda beneficiada com programas como Bolsa Família, com o aumento real do salário mínimo (SM), com as PAAs, Prouni e Fies.

Ristoff (2014), em sua análise, mostra que a realidade socioeconômica e a desigualdade social condicionam o acesso à educação superior; que medidas

²⁵ A principal fonte de informações utilizada por Ristoff foi o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) referente aos três primeiros ciclos completos do Enade (2006, 2009 e 2012).

e ações do Estado podem ser eficazes no combate de algumas das decorrências dessa desigualdade e favorecer, até certo ponto, a produção das condições de igualdade de acesso a esse nível educacional, isto é, a sua ainda que precária democratização. Alguns dados da pesquisa de Ristoff serão apresentados no terceiro capítulo deste texto²⁶, a fim de possibilitar, a comparação das transformações ocorridas em âmbito nacional e no interior da UFSC.

No que diz respeito à renda familiar no Curso de Medicina, Ristoff (2014) apresenta o percentual de estudantes oriundos de famílias com renda superior a 10 SM (7% na sociedade), nos três ciclos do Enade, que somavam 67% em 2006; 70% em 2009; e 44% em 2012. Os cursos analisados, considerados de maior demanda – Medicina e Odontologia, especialmente Medicina –, têm a menor representação na faixa de até três SM, mas por outro lado, “tem expressiva representação nas duas faixas superior, de 10 a 30 e mais de 30 salários mínimos. Nota-se igualmente que 14% dos estudantes de Medicina vêm de famílias com faixa de renda de mais de 30 salários mínimos mensais” (RISTOFF, 2014, p. 737). Já nos cursos menos procurados analisados, como História e Pedagogia, a representação nesta mesma faixa de renda é muito próxima de zero.

Se tomada a variável origem escolar – escola privada ou pública – nos três ciclos do Enade, pode-se perceber que as mudanças são semelhantes às apresentadas na variável renda familiar. Em 2006, primeiro ciclo, 87% dos alunos do ensino médio haviam frequentado escolas públicas, porém, dos estudantes matriculados na educação superior, apenas 46% eram oriundos desse tipo de escola. Nos ciclos seguintes, o percentual aumentou, sendo que em 2009, os estudantes de escola pública matriculados na educação superior somavam 51% e, no final, em 2012, se chegou à marca de 60%. Abordando a variável dentro dos cursos “nobres” e “pobres”, vê-se que as mudanças se repetem, sendo que a distância entre os cursos se torna muito evidente: em 2012, ao final do terceiro ciclo do Enade, do total de estudantes de Medicina, apenas 11% havia cursado o ensino médio público; de Odontologia, 25%; de Direito, 43%; de Psicologia, 49%; de História, 70%; de Pedagogia 81%.

²⁶ O terceiro capítulo deste texto analisa as transformações no perfil socioeconômico dos estudantes da UFSC.

A análise dos dados trabalhados na pesquisa de Ristoff (2014) suscita reflexões importantes sobre a mudança de perfil dos estudantes de graduação ao longo da vigência dos programas Prouni, Fies e Lei das Cotas, entre outros. O autor expõe algumas de suas reflexões dizendo que:

Os dados do Questionário Socioeconômico dos dois primeiros ciclos completos do Enade revelam que houve, de 2004 a 2012, em todos os cursos, uma diminuição percentual de estudantes oriundos de famílias de alta renda (mais de 10 salários mínimos). Mesmo assim, é possível inferir que persiste uma expressiva distorção de natureza socioeconômica no campus brasileiro. [...]

A origem social e a situação econômica da família do estudante é, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos. (RISTOFF, 2014, p. 742-43)

A variável origem escolar possibilita importantes constatações, pois nenhum dos 47 cursos sob a análise de Ristoff (2014) atinge o percentual de 87% de alunos do ensino médio público. Ainda, apenas sete cursos têm mais de 70% de estudantes oriundos de escolas públicas. Manifestando-se a esse respeito, Ristoff (2014) aponta:

Percebe-se, portanto, uma enorme distância entre os percentuais dos diferentes cursos, deixando evidente que os maiores percentuais de estudantes oriundos da escola pública tendem a estar em cursos de demanda mais baixa, enquanto, nos de demanda mais alta, os estudantes da escola pública estão significativamente subrepresentados (RISTOFF, 2014, p. 745).

O autor demonstra certo otimismo quando apresenta a confirmação das mudanças do perfil socioeconômico dos estudantes da educação superior, entretanto, sabe-se que essa mudança se sustentará apenas se forem fortalecidas as políticas sociais de caráter universal que garantam a redução efetiva das desigualdades sociais. Apesar de o Programa Bolsa Família e o aumento real do salário mínimo terem reduzido significativamente os índices de pobreza, essa melhora seria marginal, mudando muito pouco a condição do país com relação a sua posição na lista dos países mais desiguais do mundo.

As análises sobre o acesso à educação superior são reveladoras, no entanto, se faz necessário lançar o olhar sobre dados que possam ajudar na compreensão de aspectos relacionados à permanência e ao sucesso na

graduação. Em suas reflexões sobre o assunto, Sguissardi (2014, p. 81) revela que “a expansão da ES, para ser democrática e não se tornar mera massificação, deve apoiar-se em pelo menos dois componentes: igualdade de condições de acesso, de escolha de cursos e carreiras a cursar, e de permanência com sucesso até a titulação”.

Por sua vez, Almeida et al. (2012, p. 907), pensando sobre os fatores democratização e massificação, ressaltam que a democratização da educação superior deveria levar em conta, além dos aspectos relacionados ao acesso, também “frequência, sucesso acadêmicos e conclusão dos cursos por parte dos alunos”. Ao não dar a devida importância às questões ligadas à permanência no curso de graduação, o “novo aluno”, com perfil socioeconômico mais vulnerável, poderá passar por um processo de “exclusão do interior”.

Os fatores considerados nas análises sobre a democratização da educação superior são complexos. Zago (2006) questiona se há, de fato, um movimento de democratização ainda no que diz respeito ao acesso, sendo que, no contexto da hierarquia das carreiras universitárias, a escolha pelo curso, pela carreira ou profissão não é prerrogativa do estudante, sendo-lhe, antes, “circunstancializada” pelo seu perfil (ZAGO, 2006). Parte do público universitário não tem direito à escolha devido às suas condições culturais, sociais e econômicas. Em outras palavras, em razão da massificação da educação superior, há uma desigualdade de oportunidades relacionada ao acesso, construída histórica e socialmente, evidenciando que “para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão” (ALMEIDA, 2014, p. 906-7).

Na esteira deste pensamento, “é no mínimo questionável se a expansão ocorrida no ensino superior se traduziu numa efetiva democratização do acesso, mais ainda quando se pretende estender essa democratização ao sucesso acadêmico dos estudantes” (ALMEIDA, 2014, p. 907).

No próximo item, será discutido como as PAAs contribuem para a diversificação do público universitário e se estas contribuem, de fato, para a promoção da democratização da educação superior ou se constituem mais um elemento que compõe o quadro da massificação deste nível de ensino.

3.2 AÇÕES AFIRMATIVAS (AAs) E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS (PAAs): BREVE HISTÓRICO

Analisar os aspectos históricos e legais que permeiam o processo de implementação das Ações Afirmativas (AAs) e das Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) lança luz sobre a compreensão do modo como vem ocorrendo o acesso de estudantes de origem popular à educação superior brasileira. A pergunta que surge como ponto de partida para desenvolver a análise proposta neste item é a seguinte: a implementação das PAAs nas universidades estaduais e federais tem conseguido minimizar os efeitos da massificação deste nível de ensino, fazendo com que se torne mais democrático?

Na busca por garantir maior igualdade no acesso a cursos de graduação houve, no país, nos anos mais recentes, uma preocupação em possibilitar o ingresso de jovens oriundos da educação básica pública (principalmente), negros e indígenas. Desta feita, foram implantadas, entre outras medidas, as Políticas de Ações Afirmativas (PAAs).

Faz-se importante explicitar a diferença entre AAs e PAAs. As primeiras, que têm como base a perspectiva da educação inclusiva, constituem, segundo Morosini (2006), um conjunto de orientações e ações destinadas às minorias e aos grupos que foram alvo de um processo histórico de discriminação. Este conceito, de *ações afirmativas*, firma-se na concepção de ações reparatórias de cunho político com vistas a sanar a discriminação racial e social por meio de ações positivas. Estas ações reivindicam um tratamento diferenciado de grupos e/ou indivíduos que tenham sido historicamente discriminados e socialmente excluídos (MUNANGA, 2003 apud MARÇAL, 2011).

De acordo com Gomes (2001, p. 40 apud PACHECO, 2010), ações afirmativas são:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo

a concretização do ideal da efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego.

Tais políticas se fundam na ideia de que a sub-representação desses grupos em instituições de prestígio e, conseqüentemente, na ocupação de posições consideradas importantes na sociedade são os efeitos de um processo discriminatório de raízes profundas. Denominadas como ações positivas, elas visam, em caráter provisório, criar condições capazes de resgatar os grupos historicamente desfavorecidos da inércia social, para que estes possam ter representatividade nas camadas favorecidas. Etnia, sexo e origem social são critérios utilizados na construção dessas ações de discriminações? positivas. Há uma tendência mundial na adoção de parâmetros que promovam maior igualdade no acesso à educação superior, evidenciada pelo fato de universidades de diversos países terem implementado esse tipo de política.

No contexto dos programas e das ações afirmativas introduzidas no Brasil, voltadas às questões sociais e raciais, no campo da educação, especialmente na educação superior, algumas práticas históricas desvelam o processo sofrido para implementá-las. A primeira proposta foi apresentada na Convenção Nacional Brasileira do Negro, no Rio de Janeiro, em 1945 e 1946. Na ocasião, foi aprovado um documento denominado “Manifesto à Nação Brasileira”. Um dos temas enfatizava a necessidade de trabalhar pela valorização do negro brasileiro (PACHECO, 2010).

Ainda em relação ao campo educacional, com o advento da Lei nº 5.465/1968, chamada Lei do Boi, surge a preocupação em reservar 50% de vagas nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e das escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União, a candidatos agricultores (proprietários ou não de terras) ou a seus filhos, que residissem em zona rural, e 30% a agricultores ou filhos destes que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio (SILVÉRIO, 2002).

Então, para marcar a diferença entre AAs e PAAs, vale dizer que as primeiras remetem a iniciativas da sociedade civil e do setor privado que foram implementadas no Brasil na década de 1990. Como exemplos, podem-se citar os cursos pré-vestibulares populares. Já as PAAs remetem a iniciativas

exclusivamente estatais implementadas, no caso brasileiro, a partir da primeira década dos anos 2000. Como exemplo, vale citar a introdução do sistema de cotas em universidades públicas (VIEIRA, 2003; HERINGER, 2006 apud MARÇAL, 2011).

O que se pode afirmar, sem dúvida, é que estas medidas – AAs e PAAs – contribuem “para aumentar a diversidade nos sistemas de educação superior, tanto na composição dos alunos, professores e funcionários como, também, na organização do currículo, programas de estudos e de pesquisas” (MOROSINI, 2006, p. 198). Para Oliven (1990), das políticas de ação afirmativa, a mais conhecida, e também alvo de muitas polêmicas, é o estabelecimento de cotas, ou seja, de percentuais destinados a grupos específicos em universidades, empregos e cargos administrativos.

No que diz respeito às PAAs voltadas à educação superior, foi elaborado o Projeto de Lei 73/99,²⁷ que propunha o sistema de cotas destinadas às universidades públicas brasileiras. Este projeto previa que 50% das vagas de todos os cursos de universidades federais seriam destinadas aos estudantes oriundos do ensino médio público. Também foi decidido que 50% destas vagas seriam destinadas à população negra, parda e indígena. O critério para obtê-las seria classificatório, de acordo com o aproveitamento dos candidatos (PACHECO, 2010).

Como traz o PL 73/99, as cotas nas universidades, consideradas PAAs, consistem em um sistema de reserva de vagas às populações que sofreram historicamente discriminações motivadas por questões raciais e sociais. Entretanto, o termo *Políticas de Ações Afirmativas* tem origem nos Estados Unidos, na década de 1960, no enfrentamento das discriminações raciais sofridas pelos negros em todos os setores da sociedade. Mais tarde, na extensão dessas políticas, as mulheres também foram favorecidas. No Brasil, a discussão com base no entendimento de ações afirmativas como políticas públicas, especialmente no campo educacional, é bem mais recente, e foi iniciada nos anos de 1990.

²⁷ PL 73/99 – Lei das Cotas – Posicionamento do Estado brasileiro, coerente com os acordos internacionais para a eliminação do racismo e de luta pelos direitos humanos, dos quais o País é signatário. O projeto seguiu para o senado para segunda votação apenas em 2005.

No âmbito da educação, sobretudo de nível superior, as PAAs justificam sua existência, pois no Brasil a taxa média de escolarização entre os negros é menor do que entre os brancos. A quantidade menor expressiva de negros em cursos de graduação é um reflexo deste processo. Em 2000, segundo o censo escolar, dos 2.864.046 brasileiros que estavam cursando o Ensino Superior, 2.249.155 eram brancos (78,5%) e 68.208, negros (0,23%); 37.403 eram de “cor amarela”; 491.698, “pardos”; 4.397, “indígenas”; e 13.185 eram de “cor ou raça ignorada”. Estes dados revelam que os negros têm menos chances de ultrapassar a barreira dos exames de seleção para ingressarem na educação superior.

No país, a primeira lei de cotas, Lei nº 3.708/2001, foi implementada em 2001 e instituiu a política de cotas para negros, reservando 40% das vagas oferecidas nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) aos negros e pardos. Em 2002, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) também aderiu ao sistema de cotas, e passou a destinar 40% das vagas de todos os seus cursos de graduação e pós-graduação para negros. Em seguida, no ano de 2003, a Universidade de Brasília (UnB) começou a reservar, para estudantes negros, 20% das vagas abertas nos cursos de graduação. Neste mesmo ano, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) também instituiu a política de cotas para negros, reservando 20% de suas vagas nos cursos de graduação para esse público e 10% aos indígenas. Além das IES citadas, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) também implementaram PAAs em 2003. Já em 2004, as PAAs foram implantadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Nos anos seguintes, o mesmo procedimento foi adotado por outras universidades públicas federais, estaduais, autarquias municipais e institutos federais de ensino superior. Em 2007, mais de 50 IES já haviam implantado o sistema de cotas (PACHECO, 2010).

No sentido de implementar as PAAs para o setor público federal, foi promulgada, em 29 de agosto de 2012, a Lei 12.711 (BRASIL, 2012), que dispõe, em seu Art. 1º, sobre a reserva de, no mínimo, 50% das vagas disponíveis nos exames vestibulares para ingresso nos cursos de graduação – nas universidades públicas – para estudantes que tenham cursado

integralmente o ensino médio em escolas públicas. Logo, esta lei torna obrigatória a adoção das PAAs pelas instituições públicas de ensino superior, abrangendo as Universidades Federais (UFs), os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e os Institutos Federais de Educação e Ciência e Tecnologia (IFs). Entretanto, as instituições públicas estaduais, municipais e particulares de ensino superior não foram atingidas até o presente momento por esta lei, embora muitas já tenham adotado as PAAs.

Em resumo, fica claro que a expansão da educação superior em instituições públicas está acontecendo também a partir das novas formas de ingresso nos cursos superiores, em especial pelas PAAs, traduzidas em cotas socioeconômicas e étnico-raciais. Mas é preciso ponderar que possivelmente a política de cotas, em si, não garante a permanência do negro na educação superior, uma vez que este sistema oferece apenas o acesso. Isto se torna problemático porque este contingente da população é, na maioria, proveniente da camada mais desfavorecida e não tem condições de se manter em alguns cursos superiores considerados de “elite”. Tais cursos geralmente exigem do aluno um investimento material muito alto, inclusive aqueles oferecidos por instituições públicas. Na tentativa de sobreviver dentro do sistema da educação superior, há uma parcela considerável desses alunos em cursos de licenciaturas.

O contexto apresentado torna claro que as desigualdades face à educação superior ainda são bastante profundas. Nesse sentido, a política de cotas na Educação Superior deve ser assumida como política de Estado, e não apenas como política de governo, como ação afirmativa, no sentido de garantir os direitos inerentes ao homem, contemplados na Constituição de 1988 (BITTAR, 1999).

3.2.1 O *locus* da pesquisa: as Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina

O *locus* desta pesquisa é a Universidade Federal de Santa Catarina. Neste item serão apresentadas características de funcionamento da instituição,

assim como a implementação das PAAs nesta universidade, uma vez que a instituição tem mostrado preocupação com os estudantes oriundos das camadas desfavorecidas ao efetivar a reserva de vagas aos oriundos das escolas públicas, negros, indígenas, desde 2008, via PAAs, por meio da Resolução Normativa nº 008/CUN/2007/UFSC.

Nesse sentido, vale apresentar breves elementos que compõem o contexto histórico e geográfico da Universidade Federal de Santa Catarina. Fundada em 1960, pelo então presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), a universidade é considerada a instituição de educação superior de maior prestígio social e profissional do Estado de Santa Catarina. Situado na cidade de Florianópolis, no bairro Trindade – região central – o *campus* Reitor João David Ferreira Lima é dividido em 11 Centros de Ensino; Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI); Colégio de Aplicação (CA); Hospital Universitário (HU); Centro de Cultura e Eventos; Fórum; laboratórios e bibliotecas, central e setoriais. Vale lembrar que, com a descentralização, atualmente, a universidade conta com três novos *campi* – Araranguá, Curitibanos e Joinville – respondendo, assim, às políticas federais de expansão e interiorização do ensino superior público.

O relatório “UFSC em números”²⁸, divulgado no ano de 2015, pela Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (Proplan), revelou que a instituição, após aderir ao plano governamental Reuni, passou por um momento de reestruturação e expansão. A universidade possui 105 cursos de graduação e 63 programas de pós-graduação. Sua comunidade acadêmica é composta por cerca de 50 mil pessoas, entre docentes, técnicos administrativos em educação e estudantes. São aproximadamente 5.500 professores e técnicos, e deste número, 2.285 são professores e atuam na educação básica e superior.

A instituição conta, hoje, com 1.155 estudantes matriculados na educação básica; 28.742 estudantes matriculados nos cursos de graduação, sendo que destes, 4.674 recebem bolsas de estudos; a pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, tem 7.901 matriculados; na pós-graduação

²⁸ Admite-se a hipótese de que um relatório produzido pela própria universidade possa velar aspectos negativos da instituição; entretanto, como a intenção aqui é apenas apresentar um panorama geral da instituição, pareceu adequado utilizar tal relatório como referência.

stricto sensu, em nível de mestrado, são 3.411 matriculados, e em nível de doutorado, 3.590.

A UFSC vem desenvolvendo ações que buscam ampliar o acesso ao ensino superior e promover a inclusão social, respondendo, assim, às políticas nacionais de democratização e às reivindicações da sociedade organizada.

Com relação a este aspecto, na efetivação das Ações Afirmativas na UFSC, que ocorreram antes da promulgação da Lei de Cotas, 12.711/2012, a UFSC se propôs responder às necessidades de democratização do acesso e da permanência dos alunos, tanto em sua dimensão socioeconômica quanto no que concerne à diversidade étnico-racial. Para isto, o Programa de Ações Afirmativas estabeleceu cinco ações institucionais prioritárias, das quais três se aplicam diretamente ao objeto do presente estudo:

- a) preparação para o acesso aos cursos de graduação (divulgação e oferta de curso pré-vestibular, entre outras);
- b) política de acompanhamento e permanência dos alunos na universidade (bolsa permanência, auxílio restaurante universitário (RU), auxílio moradia, entres outras); e
- c) política de acompanhamento da inserção socioprofissional dos alunos egressos (Resolução Normativa nº 08/CUN/2007).

Faz-se importante esclarecer que até o momento da elaboração deste texto, o Programa de Ações Afirmativas da UFSC foi (re) editado quatro vezes – em 2007, 2012, 2014 e 2015 –, sendo que cada resolução normaliza o exame vestibular no que diz respeito à reserva de vagas para estudantes cotistas para o ingresso no/s próximo/s ano/s, por curso e turno.

À época de adesão das AAs, no ano de 2008, por meio da resolução nº 008/CUn/UFSC/2007²⁹, que normatizou a adoção de ingresso via AAs, a universidade explica, por meio do artigo 1º, que entende a adoção do Programa de Ações Afirmativas como instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito às diferenças e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, sendo esta uma política de ampliação do acesso aos seus cursos

²⁹ Faz-se importante destacar que 70% das vagas dos cursos de graduação da UFSC são preenchidas pelos estudantes melhor classificados no exame vestibular da instituição, coordenado pela Comissão Permanente de Vestibular (COPERVE), e 30% das vagas são preenchidas pela classificação obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

de graduação e de estímulo à permanência na Universidade³⁰. Os critérios estabelecidos para o ingresso no ano de 2008 via AAs visavam contemplar os alunos que: tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas; pertencessem ao grupo étnico negro; pertencessem aos povos indígenas. Foram reservadas às AAs 30% (trinta por cento) das vagas do vestibular do ano de 2008, em cada curso, sendo elas distribuídas da seguinte forma: 20% (vinte por cento) para candidatos oriundos de instituições públicas de ensino; 10% (dez por cento) para candidatos autodeclarados negros; e cinco vagas suplementares aos povos indígenas que tenham cursado integralmente a educação básica em instituições públicas de ensino.

A primeira reedição do Programa de Ações Afirmativas da UFSC, publicada por meio da Resolução de número 022/CUn/UFSC/2012, que normatiza a reserva de vagas no exame vestibular para ingresso no ano de 2013, modifica a estrutura de reserva das vagas. As vagas reservadas às AAs continuam somando 30% (trinta por cento) em cada curso. No entanto, a mudança mais significativa trazida nesta resolução diz respeito à divisão do público cotista, da seguinte forma: 20% (vinte por cento) para candidatos oriundos de instituições públicas de ensino, sendo que 10% (dez por cento) são destinadas para candidatos autodeclarados negros, que tenham cursado integralmente a educação básica em instituições públicas de ensino. Outra modificação ficou a cargo da reserva aos povos indígenas, residentes no território nacional e transfronteiriços, que aumentou para dez vagas no vestibular de 2013. Entretanto, no caso de não haver candidatos indígenas classificados, o preenchimento das vagas passa a se dar pelos candidatos melhor classificados: negros oriundos de escolas públicas com até um e meio salário mínimo *per capita*.

Para o processo seletivo que regulamentou o ingresso nos cursos de graduação em 2014, a Resolução de número 33/CUn/2013, artigo sétimo, reserva 35% (trinta e cinco por cento) de suas vagas, distribuídas da seguinte forma: 25% (vinte e cinco por cento) das vagas, por curso e turno, para atendimento às determinações da Lei nº 12.711/2012, do Decreto Presidencial nº 7.824/2012 e da Portaria Normativa nº 18/2012; e em caráter excepcional e

³⁰ As questões relacionadas às ações voltadas à permanência dos estudantes cotistas serão abordadas no terceiro capítulo desta tese.

como medida de transição do Programa de Ações Afirmativas da Universidade para a implementação da Lei nº 12.711/2012, mantendo para o ingresso em 2014 a reserva de 10% (dez por cento) das vagas, em todos os cursos e turnos, para candidatos autodeclarados negros que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Na Resolução 41/CUn/2014, no artigo sétimo, está previsto que a UFSC reservaria, no processo seletivo para ingresso em 2015 nos cursos de graduação, 47,5% (quarenta e sete e meio por cento) de suas vagas, assim distribuídas: 37,5% (trinta e sete e meio por cento) das vagas, por curso e turno, para atendimento às determinações da Lei nº 12.711/2012, do Decreto Presidencial nº 7.824/2012 e da Portaria Normativa nº 18/2012; 10% (dez por cento) das vagas, em todos os cursos e turnos, para candidatos autodeclarados negros que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A resolução de número 52/CUn/2015, por meio do artigo oito, prevê a reserva nos processos seletivos para ingresso, de 2016 a 2022, nos cursos de graduação, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Médio, para atendimento às determinações da Lei nº 12.711/2012, do Decreto Presidencial nº 7.824/2012 e da Portaria Normativa nº 18/2012. As vagas reservadas serão distribuídas da seguinte forma: 25% (vinte e cinco por cento) para candidatos com renda familiar bruta mensal superior a um salário mínimo e meio *per capita*, desde que tenham cursado o Ensino Médio em escola pública; 25 % (vinte e cinco por cento) das vagas para candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, oriundos do Ensino Médio integralmente cursado no sistema público de ensino. É importante destacar que uma fração de 32% do total das vagas reservadas (50%) será destinada aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, no mesmo critério com relação à frequência à escola pública no Ensino Médio.

Em uma aproximação da realidade vivenciada pelos estudantes cotistas da UFSC que fornecerão elementos empíricos a esta pesquisa, pretende-se compreender se a adoção pelo Programa de Ações Afirmativas promoveu a diversificação dos estudantes desta instituição e como eles constroem as suas trajetórias acadêmicas no que diz respeito aos seus desempenhos. O Conselho

Universitário da UFSC aprovou, recentemente, a continuidade do Programa de Ações Afirmativas, estendendo-o até o ano de 2017. O programa continuará prevendo o estabelecimento de cotas, por meio de reserva de vagas, para alunos negros, de povos indígenas ou que realizaram a educação básica em escolas públicas. Além disso, ele visa à abertura social da própria instituição e à diversificação de sua clientela, que por décadas foi considerada homogênea, abrangendo apenas as camadas médias e altas da sociedade catarinense.

Diante dos aspectos expostos, a seguinte interrogação merece ser respondida no próximo capítulo deste trabalho: ao realizar a reserva de vagas por meio do Programa de Ações Afirmativas, a UFSC tem possibilitado aos estudantes cotistas condições de permanência nos cursos de alta demanda e seletividade social da universidade?

4 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: LEVANTAMENTO DOS ACHADOS ACERCA DAS TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS DOS ESTUDANTES COTISTAS DE DIREITO, ENGENHARIA CIVIL E MEDICINA

Constitui foco da presente investigação a tentativa de desvelar as estratégias desenvolvidas e as condições experimentadas pelos estudantes que tiveram acesso à universidade via Programa de Ações Afirmativas em cursos superiores de alta demanda de uma universidade federal, a UFSC, para se afiliarem institucional e intelectualmente com vistas à permanência e à terminalidade de seus estudos de nível superior.

A seleção destes jovens obedeceu ao critério de estarem frequentando uma das últimas duas fases dos cursos de graduação em Direito, Engenharia Civil e Medicina da UFSC. Portanto, os estudantes dos cursos de Direito e Engenharia Civil ingressaram nos anos de 2013 e 2014 e os estudantes de Medicina em 2012 e 2013, sendo que tal diferença se dá pelo fato de que o curso de Medicina tem duração de um ano a mais que os demais cursos ofertados pela universidade. Além disso, todos os estudantes entrevistados são cotistas étnicos e/ou sociais. Foram entrevistados três estudantes do curso de Direito, dois de Engenharia Civil e quatro de Medicina, que atendiam a tais requisitos.

Com vistas a preservar suas identidades, optou-se por adotar o nome do curso que eles frequentam, seguido das iniciais de seus nomes e sobrenomes próprios, ou seja, os estudantes são identificados pela denominação “Direito A.F.H”, “Direito A.R.C”, “Direito V.B.B”, “Engenharia Civil D.F”, “Engenharia Civil I.M.P”, “Medicina F.B.P”, “Medicina G.M.S” e “Medicina I.E”. Os demais dados como, por exemplo, as cidades de origem, os locais onde fazem estágio, a fase do curso, entre outros, foram revelados no intuito de situar os contextos em que estão inseridos.

Apresenta-se, neste capítulo, antes da análise das trajetórias universitárias individuais, principal objeto de discussão e análise da tese, e que constitui o próximo capítulo, o levantamento dos achados, para contextualização do material empírico. Isto irá compor um panorama geral dos dados a serem detalhados, *a posteriori*, nas experiências universitárias vividas

por cada um dos entrevistados. Os relatos concedidos nas entrevistas possibilitaram analisar detalhadamente cada questão, por meio da *Análise de Conteúdo* proposta por Bardin (2011), com base na categorização dos dados. Para fins didáticos, neste levantamento, foram discutidas as respostas dadas a cada uma das questões pelos jovens entrevistados. As respostas, por vezes, precisaram ser comparadas entre os cursos, já que se apresentaram bastante divergentes.

As estudantes pertencentes ao curso de Direito são todas do sexo feminino, sendo que duas frequentam o curso no período matutino e uma no período noturno. Já quanto aos dois estudantes de Engenharia Civil, um jovem é do sexo masculino e uma do sexo feminino. Dos quatro estudantes entrevistados regularmente matriculados do curso de Medicina da UFSC, dois são do sexo masculino e duas do sexo feminino, conforme demonstra o Quadro 1 a seguir. Vale destacar que este último é o curso mais seletivo e disputado desta universidade, tanto pela nota de corte mais alta quanto pelo número de concorrentes por vaga disputada, que é superior ao de todos os outros cursos de ensino superior da instituição.

Quadro 1: Características dos estudantes entrevistados

Estudante	Idade	Sexo	Semestre	Modalidade de Cota
"Direito A.F.H"	22	F	8º	Escola Pública - Renda até 1,5 SM ³¹
"Direito A.R.C"	23	F	8º	Escola Pública – Negro
"Direito V.B.B"	22	F	8º	Escola Pública - Renda até 1,5 SM
"Engenharia Civil D.F"	36	M	8º	Escola Pública – Acima de 1,5 SM
"Engenharia Civil I.M.P"	23	F	8º	Escola Pública – Renda até 1,5 SM
"Medicina F.B.P"	23	M	10º	Escola Pública - Renda até 1,5 SM
"Medicina G.M.S"	23	F	10º	Vagas Suplementares - Indígena
"Medicina I.E"	23	F	9º	Escola Pública - Renda até 1,5 SM

Fonte: Pesquisa da autora.

³¹ A renda familiar considerada é *per capita*.

4.1 SENTIMENTOS LIGADOS AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE: O ESTUDANTE E SUA FAMÍLIA

Analisando as repostas à primeira pergunta da entrevista, que investiga o que os estudantes sentiram por terem ingressado em um curso considerado de prestígio social e profissional, foram apontadas respostas que levam a três categorias: *sentimentos positivos por ter ingressado; insegurança; e ausência de sentimentos fortes (positivos ou negativos)*. Os *sentimentos positivos* foram descritos como: alegria, realização e surpresa. O *sentimento de insegurança* passa pela consciência de que a universidade é um ambiente completamente novo e desconhecido pelos estudantes e por suas famílias, portanto, iriam se deparar com uma série de desafios. A *ausência de sentimentos fortes* foi citada por um dos estudantes de Engenharia Civil que relata que não teve dificuldade para ingressar no curso, por isso não consegue lembrar qualquer tipo de sentimento positivo ou negativo que o tenha tomado naquele momento, porém, destaca que a permanência no curso constitui um grande desafio. A outra jovem pertencente a este curso deixou claro que teve dificuldades para ingressar na universidade por não ter tido a oportunidade de realizar um curso preparatório para o concurso vestibular, mas não consegue descrever se sentiu algo pelo fato de o ingresso ter acontecido.

Com relação à forma como suas famílias reagiram quando ingressaram em cursos de alta demanda e seletividade social na universidade, foram levantadas cinco categorias: *sentimentos positivos por parte da família; apoio familiar para o ingresso; apoio familiar para garantir a permanência na universidade; insegurança familiar pelas condições de origem; e ausência da participação da família*.

Os *sentimentos positivos por parte da família* se relacionam com o fato de as famílias se sentirem alegres e realizadas pela conquista dos estudantes, pois concederam *apoio familiar*, material e, sobretudo, emocional, para que ocorresse o *ingresso* na universidade, já que desenvolveram um projeto de prolongamento da escolarização para que os jovens internalizassem e seguissem amparados na crença de que o resultado desse esforço é o sucesso profissional e, conseqüentemente, a mobilidade social/melhoria das condições

de vida. Quando os estudantes se referiram ao *apoio familiar* recebido *para garantir a permanência na universidade*, destacaram que as famílias se colocaram dispostas a contribuir para a sua manutenção na universidade, sobretudo no que diz respeito aos custos econômicos, mesmo tendo que realizar muitos sacrifícios para que isso fosse possível. Entretanto, alguns estudantes apresentaram sentimentos ligados à *insegurança familiar pelas condições de origem*, uma vez que os familiares, sobretudo os pais, ficaram incrédulos no que tange ao ingresso, em especial, os dos estudantes de Medicina, já que ninguém do meio familiar havia ainda alcançado este lugar, e além do mais, eles tinham a compreensão de que enfrentariam uma diversidade de situações desconhecidas, haja vista suas limitações econômicas, culturais e sociais. A *ausência da participação da família* apareceu no relato dos estudantes de Engenharia Civil, que destacam que não vivenciaram situações de emoção ou comemorações, porque suas famílias não participaram do projeto mobilizado em torno do seu ingresso na educação superior. Isto ocorreu, principalmente, no caso da estudante “Engenharia Civil I.M.P”, que não se relaciona com o pai e cuja mãe mora fora do país, com o novo esposo e dois filhos, irmãos mais novos da estudante.

4.2 FORMAS DE TRATAMENTO RECEBIDAS NA UNIVERSIDADE

Questionados se eles se sentem diferentes de seus colegas por serem cotistas e se já perceberam alguma forma de distinção no tratamento recebido por parte dos colegas, professores, gestores ou demais funcionários da universidade, os jovens levantaram aspectos que dão origem a seis categorias que serão analisadas a seguir.

- *Diferentes formas de exclusão e preconceitos sofridos por parte dos professores e colegas*: relacionam-se, principalmente, ao nível socioeconômico dos estudantes, mas também ao fato de serem mulheres e por sua dificuldade com a linguagem, no caso das estudantes de Direito. Estas relatam terem enfrentado, em muitos momentos na universidade, dentro e fora da sala de aula, falas e posturas preconceituosas de professores e colegas, o que gerou

extremo desconforto, desmotivação e até desejo de abandonar o curso superior. Os jovens do curso de Engenharia Civil salientam que é comum serem alvos de comentários carregados de julgamentos sobre sua capacidade intelectual por parte dos professores. Os entrevistados do curso de Medicina relatam que tais comentários preconceituosos, feitos por professores e também por colegas, estão relacionados à falta de confiança nas suas capacidades intelectuais e a questões sociais e raciais.

- *Sentimento de não pertencimento gerado pelas condições de origem*: estes se intensificam à medida que ficam claras as diferenças culturais, econômicas e sociais entre os estudantes e os colegas não cotistas, o que os distancia da turma. Estudantes negros e indígenas dos cursos de Direito e Medicina relatam a falta de representatividade de pessoas negras e indígenas no curso, visto que eles nunca tiveram um professor pertencente a esses grupos étnicos e têm pouquíssimos colegas em tais condições. Relatam também que tal sentimento, *de não pertencimento*, é mais evidente no início do curso, pois ao longo dos semestres as diferenças de desempenho vão se diluindo, o que faz com que os cotistas entrevistados, mesmo que parcialmente, passem a se identificar com a turma.

- *Identificação entre os cotistas*: os estudantes relatam que é mais fácil estabelecer laços de amizade com os colegas cotistas por terem necessidades semelhantes e vivenciarem situações parecidas.

- *Distinção apresentada pelos não cotistas*: na convivência entre os estudantes da turma fica clara uma *distinção apresentada pelos não cotistas*, que fazem questão de tornar evidentes as diferenças de classe existentes entre os dois grupos – cotistas e não cotistas –, o que acaba ocorrendo quando, por exemplo, revelam que os cotistas não têm condições de acompanhar os colegas não cotistas nas programações sociais e culturais extrauniversidade.

- *Negação da condição de cotistas*: no caso dos cotistas sociais há, por parte de alguns, a tentativa de esconderem que seu ingresso ocorreu por meio de cotas. Entretanto, durante o curso se torna inevitável revelar tal condição, pois ficam claras as diferenças relacionadas à posição de origem dos sujeitos, sobretudo pelas questões econômicas.

- *Esforços despendidos para compensar a escolarização básica*: as diferenças no que diz respeito à trajetória escolar aparecem quando estudantes não

cotistas negam aos colegas cotistas espaço nos grupos de trabalho por não confiarem nas suas competências intelectuais. Assim, os cotistas relatam que é necessário que *esforços sejam despendidos para compensar a escolarização básica* e para sua afirmação no grupo, sobretudo no caso dos estudantes de Medicina.

Quanto ao fato de já terem sofrido algum tipo de preconceito como, por exemplo, racismo, elencaram-se três categorias com base nos relatos dos atores sociais envolvidos na pesquisa, as quais serão apresentadas na sequência.

- *Preconceito explícito*: foram citadas situações de constrangimento e hostilização por parte de professores e colegas, dentre as quais, comentários de que não conseguiriam acompanhar o curso, e de que as estudantes em questão não seriam boas profissionais na área, especialmente no caso das pertencentes ao curso de Direito, sendo criticadas suas formas de expressão/linguagem e seu modo de vestir. Os relatos apontam também situações em que os estudantes cotistas foram alvo de comentários constrangedores, feitos por professores e colegas, sobre a cor da sua pele e o seu rendimento acadêmico por serem cotistas e sobre o fato de que os estudantes cotistas não possuem a mesma capacidade que um estudante que vem da escola particular e que está mais bem preparado intelectualmente.

- *Preconceito Velado*: além do preconceito explícito sofrido, há a existência de preconceito velado por parte de professores e colegas, que nesses casos, não acontece por meio de verbalizações, por terem consciência de que, legalmente, racismo é crime, mas sim por meio de uma série de ações carregadas, implicitamente, de preconceitos.

- *Negação do preconceito*: alguns estudantes relatam não perceber preconceito por parte dos colegas. Entretanto, relatam diversas formas de exclusão como, por exemplo, serem negadas suas participações em grupos de trabalho, não serem convidados para os eventos promovidos fora do *campus* universitários pelos colegas, entre outros.

Vale destacar que foi evidenciado, a partir das falas dos entrevistados, que a etnia e o nível de capital econômico são os principais fatores geradores dos preconceitos sofridos.

Os aspectos levantados sobre o convívio das estudantes com os agentes da comunidade universitária (colegas, professores, funcionários e gestores), geraram quatro categorias apresentadas a seguir.

- *Bom relacionamento no interior da universidade*: parte dos jovens consideram bons seus relacionamentos com os agentes universitários e acreditam que o que permite isto é o seu envolvimento em variadas atividades acadêmicas, o que faz com que desenvolvam boa relação com aqueles com quem estabelecem contato. Ao mesmo tempo, eles destacam que há certa tensão nas relações com alguns professores.

- *Relacionamento prejudicado*: as jovens pertencentes ao curso de Direito relataram que seu relacionamento com os agentes universitários (professores, funcionários, estudantes), por vezes, é prejudicado pelo seu não envolvimento em um maior número de atividades acadêmicas, por falta de tempo, já que se dedicam por várias horas semanais ao estágio. Mais especificamente quanto aos jovens do curso de Medicina, são relatadas humilhações provocadas por professores, que acontecem, sobretudo, nas aulas práticas, durante as quais recebem críticas duramente ligadas à escolarização antes do ingresso no curso, bem como às condições de origem dos estudantes.

- *Identificação com os cotistas*: os estudantes relataram que as aproximações mais profícuas, na maioria das vezes, acontecem com os colegas cotistas, por terem condições de vida semelhantes às deles e, portanto, se identificarem com respeito às suas necessidades, à sua origem e aos desafios enfrentados.

- *Sentimento de não pertencimento à universidade, ao curso e ao grupo dos não cotistas*: os cotistas, especialmente os do curso de Medicina, explicitam claramente que, por vezes, sentem-se diferentes de seus colegas e com dificuldades de se mobilizar no interior da universidade e do curso. Além disso, relatam ter consciência de que não atendem ao perfil tradicional dos estudantes do curso que frequentam.

4.3 CONDIÇÃO ECONÔMICA PARA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Sobre a manutenção financeira dos jovens, se a família contribui, e se recebem algum tipo auxílio da universidade (bolsa, auxílio Restaurante Universitário, auxílio moradia), destacaram-se três categorias que serão analisadas em seguida.

- *Ajuda dos pais*: a maior parte dos estudantes conta com ajuda da família, mas ainda assim se faz necessário complementar seus ganhos com auxílios oferecidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFSC. Por vezes, esses estudantes exercem atividade de estágio.

- *Bolsa de estudos e outros auxílios da universidade* (bolsa permanência, auxílio moradia e auxílio Restaurante Universitário): os jovens relatam que recebem bolsa de Iniciação Científica (IC), bolsa permanência, auxílio Restaurante Universitário (os isenta do pagamento das refeições – almoço e jantar) e auxílio moradia (custeia parte dos gastos com aluguel) e somente devido a estes auxílios têm condições de permanecer na universidade.

- *Estágio extracurricular em outras instituições*: no caso das estudantes de Direito, elas desenvolvem também atividades como estagiárias em instituições públicas – Tribunal de Justiça – para complementarem a renda e viabilizarem a permanência no curso. Vale destacar que nenhuma delas recebe auxílios, como isenção do pagamento das refeições feitas no Restaurante Universitário (RU), auxílio xerox e auxílio moradia, porque todas desistiram de lutar pelo direito de recebê-los, tendo em vista os trâmites burocráticos e a vasta documentação exigida. Ademais, ao se depararem com as condições de vários estudantes que estavam buscando os mesmos auxílios junto à Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFSC, concluíram que necessitavam menos do que estas pessoas. Nesse sentido, parecem partir do princípio de que poderiam facilitar aos colegas se eximindo de usufruir das bolsas a que têm direito.

Quanto aos recursos e às informações acerca dos auxílios para manutenção econômica e viabilização da permanência na universidade, quando se indagou se os estudantes os obtêm por parte da universidade, foram encontrados três aspectos a serem analisados a seguir.

- *Falta de informação por parte do curso e da universidade* sobre os auxílios aos quais têm direito: os entrevistados criticam a atuação da universidade, pois não há divulgação destas informações no interior dos cursos, ou seja, não há qualquer tipo de ação formal por parte da universidade, ou pelo menos não houve até o momento, para informar seus estudantes sobre os auxílios, concedidos via PRAE, a que eles têm direito.
- *Busca própria, ajuda de colegas*: os relatos dão conta de que os próprios jovens buscaram informações sobre o modo como poderiam conseguir os auxílios aos quais tiveram acesso, ou contaram com a ajuda de colegas das suas turmas e de turmas mais avançadas.
- *Atuação do Centro Acadêmico*: os Centros Acadêmicos, especialmente os dos cursos de Direito e Medicina, promovem ações por meio das quais disponibilizam explicações e tiram dúvidas dos colegas de curso, sobretudo daqueles que estão no primeiro semestre.

4.4 PERCEPÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Perguntou-se aos estudantes se consideram justas as Políticas de Ações Afirmativas. A partir das respostas foram levantados dois elementos que serão abordados em seguida.

- *As PAAs são justas*: os cotistas consideram justas as PAAs e o Programa que usaram para ingresso na universidade por causa das diferenças existentes entre as duas redes de ensino, pública e privada. Ou seja, eles entendem que os estudantes com maior volume de capital, especialmente econômico, teriam acesso a uma educação de melhor qualidade e, conseqüentemente, estariam sendo mais bem preparados para o ingresso na universidade, fazendo com que tivessem vantagens na disputa pela vaga. Ressaltam também que, sem este mecanismo, não teriam conseguido ingressar em cursos de alta demanda e seletividade social em uma universidade pública federal. Além disso, as PAAs garantem que seja mantido o princípio da equidade entre os sujeitos.
- *Justa como medida paliativa/temporária*: do ponto de vista de parte dos jovens entrevistados, as PAAs representam uma alternativa para compensar as

desigualdades entre as duas redes de ensino existentes no Brasil: a pública e a privada. No entanto, para que haja justiça, segundo eles, seria necessário acabar com as deficiências da educação básica pública, tornando possível a oferta de um ensino de qualidade suficiente e efetiva, capaz de preparar verdadeiramente os jovens que frequentam o sistema público de ensino para o ingresso na universidade pública, inclusive para os cursos de alta demanda e seletividade social.

Vale ressaltar que os estudantes reconhecem, certamente, que o ingresso é apenas o início do desafio no caminho escolhido a ser percorrido, já que permanecer na universidade tem sido uma árdua tarefa. Eles têm claro que este lugar, tradicionalmente, não foi ocupado por pessoas das camadas populares, o que faz com que sua lógica e seus códigos sejam, por vezes, complexos e indecifráveis para eles.

4.5 DEMANDAS ACADÊMICAS E DESEMPENHO

Na tentativa de desvelar como lidam os jovens com as demandas acadêmicas, foram encontradas três categorias elencadas na sequência.

- *Não há dificuldades para lidar com a demanda do curso:* a demanda acadêmica gerada, especialmente no caso do curso de Direito, na perspectiva das estudantes entrevistadas, é baixa ou média, e elas lidam bem com este aspecto. Ademais, criaram mecanismos para encaixar os estudos nas suas rotinas, sem cumprir integralmente o que os professores solicitam, dedicando-se mais em épocas de provas e exames, sobretudo nestas últimas fases do curso, em que a dinâmica imposta pela universidade/curso já está internalizada.

- *Dificuldade para lidar com a demanda do curso:* o nível de exigência nas disciplinas ofertadas, especialmente nos cursos de Engenharia Civil e Medicina, gera dificuldades para os atores sociais que fizeram parte da pesquisa, no que se refere às demandas acadêmicas. Além disso, para os estudantes de Engenharia Civil, as defasagens com relação às disciplinas de

matemática e física, acumuladas durante a educação básica, prejudicam o seu rendimento, visto que conteúdos relacionados a estas áreas compõem a maior parte dos componentes curriculares do referido curso. Segundo os estudantes do curso de Medicina, as dificuldades apontadas referem-se à quantidade de atividades propostas pelos professores das disciplinas que compõem o curso, à sua extensa carga-horária e à exigência de cumprimento de uma série de atividades extracurriculares, como ligas acadêmicas e estágios. Tal dificuldade, em lidar com a demanda acadêmica vem causando problemas psicoemocionais nos jovens estudantes.

- *Disposição para organização e para os estudos:* a rotina de estudos, necessária para o ingresso no curso, prepara o jovem para a organização exigida durante a graduação e, conseqüentemente, para que possa dar conta da demanda imposta pelo curso. Ao investigar sobre o modo como os estudantes cotistas desses cursos de alta demanda e de seletividade social organizam seu tempo entre estágio, bolsa e estudos, foi possível levantar cinco aspectos que serão analisados nas próximas linhas.

- *Estágios/bolsas com certa flexibilidade:* no que tange às estudantes do curso de Direito, quando precisam, as jovens podem trocar o horário do estágio a fim de que se organizem e cheguem à universidade para as aulas sem atrasos ou para realizar alguma atividade relacionada ao curso. Ainda e essencialmente no curso de Medicina, as atividades relacionadas às bolsas e/ou aos estágios podem ser cumpridas em diferentes dias e horários, inclusive aos finais de semana, para que melhor se adequem à carga horária do curso e à rotina dos estudantes.

- *Dedicação no intervalo do estágio:* para lidar com a demanda que a rotina vivenciada entre estágio/bolsa e graduação impõe, os jovens estudam nos intervalos entre uma atividade e outra como, por exemplo, no ônibus, nos horários de almoço e aos finais de semana.

- *Maior dedicação em épocas de provas:* para que a rotina não se torne demasiadamente desgastante, os jovens, especialmente os do curso de Direito, não se dedicam com a mesma intensidade durante todo o semestre, eles leem e exercitam mais os conhecimentos apreendidos às vésperas de provas.

- *Dedicação durante todo o dia:* os dois jovens pertencentes ao curso de Engenharia Civil relatam que se dedicam integralmente ao curso e passam todo o dia na universidade. No caso de um deles, por dois motivos: por poder se alimentar apenas no Restaurante Universitário, já que ganha o auxílio da universidade, e por estudar na biblioteca, uma vez que não tem espaço adequado em casa.

- *Agenda controlada:* a rotina intensa vivenciada, sobretudo, pelos estudantes do curso de Medicina, exige o controle e o cumprimento de uma agenda programada semanalmente, sendo que eles têm apenas um período (manhã ou tarde) livre por semana para tratar de assuntos pessoais.

Os desempenhos acadêmicos dos estudantes cotistas, comparado aos dos colegas de turma possibilitaram o destaque a três elementos discutidos em seguida.

- *Desempenho na média da turma:* parte dos estudantes disse que seus desempenhos acadêmicos são compatíveis com o desempenho médio da turma. Alguns estudantes relataram ainda que seu desempenho acompanha a média da turma, ressaltando que não foi sempre assim, porque no início do curso encontravam dificuldades para acompanhar os colegas. Os estudantes de Medicina criticam o sistema avaliativo dos cursos, que prioriza a memorização de conceitos, regras e procedimentos, e não considera a reflexão.

- *Desempenho abaixo da média da turma:* alguns dos estudantes entrevistados evidenciam que seus rendimentos acadêmicos ficam abaixo dos alcançados por seus colegas de turmas. Os jovens pertencentes ao curso de Engenharia Civil destacaram que estudam muito para tentar alcançar a média de rendimento da turma, mas que é bastante difícil e que já reprovaram várias vezes por falta de rendimento mínimo necessário (nota 6,0).

- *Desempenho acima da média da turma:* convém ressaltar que parte dos estudantes apresenta desempenho acima da média de desempenho obtido por seus colegas ao longo dos semestres cursados e até o momento da concessão da entrevista.

4.6 PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A partir dos relatos dos jovens entrevistados, acerca de suas participações ou não em atividades de grupos de estudo ou pesquisa, foram relacionadas duas categorias.

- *Participação de grupo de pesquisa*: uma jovem do curso de Direito e duas de Medicina participam de grupos de pesquisas coordenados por professores, com encontros periódicos, sendo motivadas pela possibilidade de envolvimento com atividades de pesquisa para posterior ingresso no curso de mestrado acadêmico. Uma estudante de Engenharia Civil relatou que é bastante difícil ingressar como participante de grupos de estudos/pesquisas, por ter algumas reprovações em virtude de frequência insuficiente, o que leva os professores a negarem sua participação. Já os jovens pertencentes ao curso de Medicina relatam que participam de uma até quatro ligas acadêmicas – estudos voltados a casos clínicos raros para produção de literatura na área. Vale destacar que participar destas ligas acadêmicas soma pontos em seus currículos para posterior concorrência a um curso de residência médica na especialidade escolhida.

- *Falta de interesse em participar de grupos de estudos e/ou atividades relacionadas à pesquisa*: parte dos jovens entrevistados relatou falta de interesse em participar de atividades desta natureza por não encontrar grupos em áreas em que gostariam de aprofundar seus conhecimentos.

No que diz respeito à participação dos estudantes de instâncias coletivas na universidade, como centros acadêmicos, movimentos e diretórios estudantis, foram definidos dois aspectos que serão abordados em seguida.

- *Afiliação política*: parte dos jovens se afilia politicamente, sobretudo, por meio de participação nas gestões de Centros Acadêmicos (CA), pois entende que precisa atuar ativamente nos movimentos que buscam garantia de acesso a direitos assistenciais para os cotistas.

- *Negação/distanciamento*: por outro lado, parte dos estudantes relata que não se aproxima de atividades coletivas, já que faz críticas contundentes às formas de atuação do Centro Acadêmico do seu curso, bem como do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFSC, caso específico ocorrido no curso de Direito.

Do ponto de vista da maior parte dos entrevistados, os coletivos não discutem o fundamental, isto é, os aspectos relacionados à permanência dos cotistas e às desigualdades das condições de origem dos sujeitos que são reproduzidas no interior da universidade e, conseqüentemente, do curso.

4.7 PROJETANDO O FUTURO

Ao abordarem seus projetos de futuro, os jovens entrevistados falaram sobre suas expectativas para o futuro, se pretendem continuar estudando, como desejam/pretendem se inserir no mundo do trabalho e o que desejam como desenvolvimento de sua carreira profissional. As falas serviram de mote para o destaque de seis categorias apresentadas em seguida.

- *Busca pela empregabilidade/estabilidade via concursos públicos*: boa parte dos estudantes necessita colocar-se rapidamente no mundo do trabalho após a formação para conseguir manter-se financeiramente sem onerar ainda mais suas famílias. Desse modo, estes estudantes desejam que isso aconteça por meio de concursos públicos, pois eles almejam ter estabilidade profissional, o que lhes dará segurança. O desejo se dá, sobretudo, como forma de se desvincularem do contexto de inseguranças vivenciadas até o presente momento da vida.

- *Busca pela empregabilidade via empresa privada*: no caso dos estudantes pertencentes ao curso de Engenharia Civil, eles manifestaram o desejo de trabalhar em uma empresa privada, de exercer suas atividades em obras físicas, ou então, de trabalhar como empreendedores, abrindo suas próprias empresas e sendo autônomos.

- *Prolongamento da escolarização*: realizar curso de mestrado e doutorado constitui o desejo de parte dos estudantes entrevistados, já que eles acreditam que tal formação lhes daria melhores condições de ascensão na carreira, aumentando sua chance de empregabilidade. Alguns pretendem seguir carreira acadêmica, atuando como docentes da educação superior, mesmo conciliando com a magistratura, no caso do curso de Direito, ou com a atuação médica clínica, no caso do curso de Medicina.

- *Ajudar a família*: a maioria dos jovens relata que uma de suas preocupações ou um de seus desejos de realização no futuro é o de poder ajudar suas famílias. Eles acreditam que no exercício das profissões que escolheram conseguirão melhorar as condições de vida dos familiares. Além disso, seria uma forma de retribuir o que neles foi investido para que ingressassem em uma universidade pública federal e, ainda, em cursos de alta demanda e seletividade social.

- *Realizar intercâmbio*: uma estudante do curso de Engenharia Civil deseja realizar intercâmbio como forma de se preparar, não somente para o desempenho da profissão, como também para elevar seu nível de capital social e cultural.

- *Exercer a profissão como compromisso social*: os jovens, em especial os pertencentes ao curso de Medicina, relataram que se empenharão para serem bons profissionais e exercerão a profissão com qualidade, gerando retorno social, inclusive para o seu grupo social de origem, trabalhando no SUS, sobretudo, no período inicial da carreira. Dentro desta perspectiva, possibilidades, como a de atuar na área emergencista e no Programa Médico Sem Fronteiras, foram apontadas.

No capítulo seguinte desta tese, dar-se-á continuidade ao tratamento dos dados, no âmbito da análise das entrevistas, no que diz respeito à análise individual das trajetórias universitárias vivenciadas durante o processo de *afiliação institucional e intelectual*.

5 TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS INDIVIDUAIS: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA E EXPERIÊNCIAS DURANTE O PROCESSO DE *AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELLECTUAL* DE ESTUDANTES COTISTAS DE DIREITO, ENGENHARIA CIVIL E MEDICINA

Este capítulo tem como foco a reconstrução e análise das trajetórias universitárias vivenciadas por oito estudantes cotistas de meios populares, dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os dados analisados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas³² realizadas com os jovens, sendo que três deles encontravam-se, no momento da entrevista, regularmente matriculados no curso de Medicina, três no de Direito e dois em Engenharia Civil. Os relatos coletados subsidiam a análise das trajetórias universitárias dos jovens estudantes cotistas pesquisados, a fim de desvelar os processos de *afiliação institucional e intelectual* (COULON, 2008) por eles vivenciados. Os cursos frequentados pelos atores sociais que compõem a amostra desta pesquisa são considerados de alta demanda e seletividade social, e altamente hierarquizados, o que se traduz pelas notas de corte e concorrência relação candidato x vaga, bem como por abrigarem histórica e prioritariamente, os filhos das camadas favorecidas da sociedade, denominados de herdeiros por Bourdieu e Passeron (1964).

Os percursos desses estudantes, sujeitos da pesquisa, são distintos dos comumente reservados aos que pertencem ao seu segmento social (setores cultural, econômica e socialmente desfavorecidos), haja vista que são obrigados a enfrentar desde cedo condições adversas, desfavoráveis ao prolongamento de sua escolarização e à permanência na universidade durante a graduação quando conseguem acessar esse nível de ensino. Nesse sentido, muitos são os esforços gerados em torno do projeto de ingressar e permanecer na educação superior.

³² O roteiro das entrevistas semiestruturadas é composto por 14 questões, divididas em quatro blocos: sentidos e significados, *afiliação institucional*, *afiliação intelectual* e projetando o futuro; encontra-se como *Anexo 1* desta tese.

Apresentar-se-á, neste capítulo da tese, os retratos sociológicos (LAHIRE, 2004) com base nas trajetórias universitárias dos oito estudantes cotistas entrevistados, pertencentes aos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina. O objetivo principal foi o de investigar aspectos da formação de estudantes universitários de origem popular que ingressaram nos cursos superiores via Políticas de Ações Afirmativas, mapeando os elementos relacionados à sua permanência na universidade a partir do modo como eles se adaptam às rotinas acadêmicas. Mais especificamente, o presente capítulo volta-se para a identificação das estratégias utilizadas pelos estudantes para compreenderem a rotina institucional da universidade.

A entrada significativa de jovens de origem popular nas universidades brasileiras, especialmente em cursos de alta demanda e seletividade social, é um fato recente, intensificado, sobretudo, após a implementação das Políticas de Ações Afirmativas. Piotto (2007, p. 3) retrata esta realidade dizendo que, durante o processo de implantação das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras, “dada a elitização de alguns cursos, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares, a presença de alunos das camadas populares neles constitui exceção”.

Nas análises individuais das trajetórias acadêmicas dos estudantes pesquisados, foi possível entender de que formas os jovens pesquisados percorrem seus itinerários e enfrentam as adversidades encontradas. Assim, foi possível detalhar, tendo como ponto de partida a percepção dos próprios estudantes, as maneiras de lidar com as experiências durante a vida universitária.

As análises individuais foram engendradas na tentativa de desvelar como acontecem os processos *afiliação institucional e intelectual*. Para alcançar o novo *status* social de afiliado, o jovem precisa deixar de pensar no que está fazendo a fim de conseguir desenvolver as ações cotidianas de uma forma “automática”, conforme ressalta Coulon (2008). Este processo é contínuo, uma vez que, da mesma forma que o jovem se mobiliza para novas aprendizagens, ele também carrega, em parte, um antigo *habitus*, nos termos de Bourdieu (2002).

Para que concluam com êxito o curso de graduação escolhido é necessário que o processo de *afiliação institucional e intelectual* aconteça.

Portanto, interessou para a produção das análises deste estudo como os estudantes lidam com a rotina universitária e as demandas acadêmicas.

5.1 “DIREITO A.F.H”: A LUTA CONTRA O NÃO PERTENCIMENTO

5.1.1 O caminho até a universidade

A estudante de “A.F.H” é do sexo feminino, tem 22 anos e ingressou no curso de Direito diurno no ano de 2014. Cursava, no momento da concessão da entrevista para a pesquisadora, a 8ª fase. A jovem ingressou em uma das vagas reservadas a estudantes oriundos de escola pública com renda familiar inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, que nos dias atuais é de R\$1.405,50.

O primeiro contato com a estudante se deu via rede social – *Facebook* –, na *internet*. No primeiro momento, ela mostrou-se disposta a conceder a entrevista, mas no modo *online*, via *Skype*. Foi preciso explicar detalhadamente os objetivos da pesquisa e porque era necessária a realização da entrevista pessoalmente. Visto que a estudante mora na cidade vizinha da capital catarinense, em São José, no bairro Barreiros, a entrevista foi realizada em um shopping *center* próximo à sua residência, pela manhã, por volta das 10h, conforme sugerido por ela. A conversa fluiu muito bem, a estudante estava bastante tranquila, sorridente, verbalizou que estava se sentindo bem por poder contribuir para a construção desta pesquisa, e por diversas vezes, durante seu relato, emocionou-se.

A estudante é natural de Florianópolis e sempre residiu em Barreiros, São José, distante 15 km do *campus* da UFSC, com seus pais e o irmão, que tinha, à época da entrevista, 19 anos. O irmão é também natural da capital catarinense e cursa Psicologia na UFSC. Já os pais têm baixo volume de capital escolar: o pai completou a educação básica, sendo escolarizado até o final do Ensino Médio, e a mãe não chegou a completar a Educação Básica, tendo cursado o Ensino Fundamental. Ainda sobre a trajetória social da família,

cabe contextualizar as profissões dos pais: a mãe de A.F.H é do lar e o pai exerce a função de designer gráfico em uma empresa privada.

Para integralizar a Educação Básica, a jovem frequentou duas escolas, sendo uma municipal durante o Ensino Fundamental e uma estadual no Ensino Médio. Para ingressar no curso de Direito, A.F.H fez o exame vestibular duas vezes. Na primeira vez, ainda estava cursando a terceira série do Ensino Médio e também um curso preparatório para o exame vestibular ofertado pelo Pró-universidade³³. Durante o ano que antecedeu a segunda tentativa de ingresso na UFSC, a entrevistada foi contemplada com uma bolsa de estudos do Colégio Energia, para fazer um semiextensivo, com duração de seis meses. Seus pais não teriam condições de realizar tal investimento na trajetória escolar de A.F.H. Vale destacar que o Colégio faz parte de uma rede de colégios privados com algumas unidades pelo Estado de Santa Catarina e é conhecido pelo bom desempenho de seus alunos no exame vestibular de universidades públicas e privadas.

Quando ingressou na universidade, a estudante sentiu-se *“muito feliz”*, já que, em suas palavras, *“representou o resultado de um esforço que eu tive para passar no vestibular”* (Direito A.F.H). Ela revela que o ingresso é sinônimo de sucesso escolar, pois vem como resultado de uma educação recebida dos pais, que a fizeram incorporar *disposições para a disciplina*, organizando seus horários para os estudos, e superação da condição de vida.

Os pais de A.F.H *“ficaram completamente realizados”*, já que nenhum membro da família tem formação de nível superior. A estudante relata que:

Os meus pais sempre se esforçaram muito para que eu tivesse educação. Sempre estudei em colégio público, mas eles sempre ficaram me estimulando a estudar, para eu me interessar pelos estudos porque o meu pai sabe que, hoje em dia, para a gente ter qualquer coisa na vida ou ter uma posição, uma vida confortável, a gente precisa se dedicar aos estudos e eu acho que eu tive muita sorte. Porque eu tive essa oportunidade, embora eu viesse de uma família simples eles sempre se esforçaram para que eu entrasse na faculdade (Direito A.F.H)³⁴.

³³ O Pró-universidade é um Curso Preparatório para os Vestibulares e ENEM público, gratuito, voltado a estudantes com baixa renda e oriundos de escolas públicas, conforme já citado no capítulo 1 desta tese.

³⁴ Os depoimentos dos estudantes serão entrevistados serão destacados em itálico a fim de diferenciá-los das citações de autores que se constituem como referências nesta tese.

O percurso escolar de sucesso de Direito A.F.H edificou-se sobre um projeto escolar/familiar engendrado por seus pais, contrariando o trajeto comumente trilhado por seu grupo social em que, na maior parte dos casos, os jovens devem ocupar um lugar no mundo do trabalho imediatamente após a conclusão da educação básica, ou mesmo ainda durante a escolarização, tendo que dividir seu tempo entre trabalho e estudos. Nesse sentido, os pais da estudante, no caso em questão, permitiram que a jovem se dedicasse integralmente aos estudos. Pode-se afirmar, a partir das informações obtidas, que a estudante pertence a uma *família educógena* (SILVA, 1999).

A partir do projeto de escolarização desenvolvido por seus pais, A.F.H passou a perceber que dedicar-se à escolarização, sem interrupções, era sua única possibilidade de ascensão social. Assim, desenvolveu uma *noção de responsabilidade* (LAHIRE, 2004) para que seu projeto de vida se concretizasse.

Com base nos dados apresentados, a estudante entrevistada parece pertencer a uma família do grupo C, com exceção dos pais, de acordo com a classificação de Terrail (1990). Este é um grupo que, de modo geral, costuma se opor ou resistir às aspirações quanto a estudos de longo curso. É comum que, nesses casos, o sucesso escolar atinja apenas um membro da família, o que aconteceu com A.F.H .

No caso ora estudado, os pais mostraram sentir orgulho e alegria frente à experiência escolar da filha, oferecendo condições, inclusive, voltadas à permanência na universidade, para que ela pudesse concretizar seu projeto. As condições, além das materiais, são também de ordem psicoemocional, traduzidas em disposições favoráveis de disciplina, determinação e perseverança.

5.1.2 Condições de permanência na universidade

Iniciando a discussão sobre sua permanência na UFSC, a jovem destaca que ao longo do curso de Direito foi percebendo o quanto é difícil estar “em um ambiente que não está sendo esperada” e que isso tem efeitos na

construção das relações interpessoais com os agentes universitários. A esse respeito, A.F.H ressalta que:

Inclusive, para me socializar com os colegas, às vezes, tem uma barreira de gostos e outras coisas, porque muitos colegas vivem realidades diferentes da minha e aí, às vezes, tem uns assuntos que a gente [referindo-se aos estudantes cotistas] não se sente muito à vontade. Sei lá, eles [se referindo aos não cotistas] não esperam que tu seja cotista né, para começar, e é isso” (Direito A.F.H).

Discorrendo acerca da sociabilidade, Dayrell, ao estudar as juventudes e os grupos culturais, ressalta que ela se manifesta por meio de “grupos de pares, o lazer e a diversão aparecem como elementos constitutivos da singularidade da condição juvenil”, especialmente nas camadas populares (DAYRELL, 2004, p. 11). É por meio da sociabilidade que os jovens buscam referências individuais e coletivas com as quais se identificam.

Nessa perspectiva, a permanência na universidade passa a constituir um desafio diário, pois o jovem precisa lidar com o sentimento de não pertencimento, de ser inferior, que o acompanha, mesmo tendo um rendimento acadêmico semelhante ao de seus colegas de turma, como se mostrará a seguir. Trata-se de um sentimento, uma quase certeza, que vem atravessando os anos de graduação, de estar em um meio social ao qual ele não pertence e para o qual a escola e suas relações sociais não o prepararam. É a sensação da condição de “degradados”, comum aos jovens que “superam com muito empenho e uma série de disposições, um conjunto de fatores variados que lhes permite ingressar no foro dos ‘favoritos’, apesar da persistência da sensação de não conseguir se apropriar plenamente desta condição” (MARTINS, 2013, p. 167).

Este sentimento de não pertencimento acompanha a estudante em questão. Do seu ponto de vista, ela não sofre/sofreu nenhum tipo de discriminação, mas em diversos momentos sente-se excluída, pois tem “*dificuldade de fazer amigos*”, relatando que não tem “*como ir em determinados lugares, fica complicado, eu moro em São José, estudo na UFSC, eu não tenho como frequentar ambientes de lazer que os outros colegas têm, entendeu? Por essa razão talvez seja um pouco difícil de fazer amizades no curso*” (Direito A.F.H). Ela cita ainda outro fato que contribuiu também para que

desenvolvesse estes sentimentos: os comentários ouvidos nos corredores do curso, pelos colegas, de que “*que estavam vendo os colegas e os cotistas de uma maneira pejorativa*”.

Situações em que se proferiram comentários pejorativos relacionados aos cotistas foram vivenciados várias vezes por A.F.H. Fazendo uma crítica ao currículo do curso e à postura dos professores, ela diz que:

O curso de Direito, em si, é um curso completamente inerte em relação a questões sociais, certo? Nas primeiras fases, a gente tem diversas disciplinas propedêuticas e com a abordagem mais social alguns professores tocaram no assunto e pouquíssimos professores do curso são críticos em relação às questões sociais. E isso é uma crítica, assim, depois que tu passa das primeiras fases, acabou as disciplinas sociológicas que instigam um espírito crítico, o direito passa a ser completamente metódico, fecha os olhos para o que está acontecendo e foca na reprodução cultural eterna, entende? (Direito A.F.H).

Entretanto, mesmo com uma espécie de negação com relação à discussão de questões sociais voltadas às condições de origem e permanência dos estudantes, sobretudo dos cotistas, na grade curricular do curso estes aspectos são debatidos em outros âmbitos, introduzidos nas experiências da acadêmica como parte do currículo oculto do curso, pelos próprios estudantes, como aparece em sua fala:

No caso, estas discussões políticas e sociais normalmente aparecem esporadicamente, com as eleições do Centro Acadêmico. Tem sempre uma chapa que é mais centrão e aquela chapa mais crítica, que traz à tona estas questões, mas é só aquele periodozinho ali do ano que se discute. Acontecem as eleições do Centro Acadêmico e acaba, entendeu? E aí vai se discutir de novo só no próximo ano por causa desta articulação de trocar o poder do Centro Acadêmico, aquela micro situação de poder (Direito A.F.H).

Esta situação, de ausência de debates importantes para a formação, incomoda profundamente a estudante, o que se torna evidente quando diz que acha “isso muito absurdo”, pois se percebe que “*não há um interesse realmente efetivo com relação a essas políticas sociais*”, referindo-se às Políticas de Ações Afirmativas. Ou seja, parece um posicionamento tradicional do curso, quando ela evidencia que:

Têm poucas divulgações de eventos que acontecem com relação a isso. Eu tenho amigos do Serviço Social, por exemplo, que eles são muito mais ativos e eventualmente eles me convidam para um evento deles, mas a gente não faz evento discutindo isso. Eu acho isso muito problemático, porque o Direito é um curso que ele está diretamente lidando com essas estruturas sociais e ficar silente com relação aos problemas e essas desigualdades é um absurdo (Direito A.F.H).

Pode-se levantar a hipótese de que esta negação relatada por A.F.H contribua para que os estudantes do curso produzam, até por falta de conhecimento, os comentários referidos por ela, bem como diminua as possibilidades de formação de sujeitos mais sensíveis e críticos com relação às desigualdades, como é o caso da entrevistada.

A manutenção financeira da jovem é provida por si própria e pela família, já que não recebe nenhum tipo de benefício/auxílio econômico por parte da universidade, apesar de ter tentado. Frente a esta situação, além de contar com a ajuda da família, ela buscou um estágio para desonerar, pelo menos um pouco, seus pais. Ainda assim, relata que enfrenta dificuldades:

É bem difícil para mim. A gente se aperta de vez em quando, porque como eu e meu irmão estamos na faculdade, por mais que, ah, a gente tem o passe do estudante no ônibus, mesmo assim todo mês tem aquele gasto com relação ao transporte, com relação à alimentação, entende? Agora, por exemplo, eu estou estagiando então eu consigo desafogar um pouco esta necessidade que até então era suprida pelos meus pais (Direito A.F.H).

O estágio citado por A.F.H, realizado no Tribunal de Justiça, tem carga horária de 20 horas semanais e é remunerado com uma bolsa no valor de 850 reais, acrescida de 150 reais de vale-transporte. Conseguir manter-se economicamente na universidade constitui um dos pontos nodais para que não haja a desistência, por parte da estudante, de frequentar o curso.

Nesse sentido, e abordando aspectos mais relacionados ao processo de *afiliação institucional*, ou seja, à compreensão da rotina institucional da universidade, a estudante apontou a ausência de ações institucionalizadas para informar os estudantes de baixa renda acerca de auxílios universitários, como é o seu caso. Ela acabou acessando as informações a esse respeito por meio de colegas do seu curso.

A aproximação com colegas de curso, especialmente com aqueles que estão em fases mais avançadas, a fim de dirimir suas dúvidas acerca dos códigos universitários, é o principal etnométodo identificado para a afiliação ao sistema de regras da universidade. Coulon (2008) chama atenção para esta questão, destacando que as informações reais e práticas são quase sempre passadas pelos colegas mais experientes.

Considera-se importante destacar que a jovem passa pouco tempo na universidade, já que sua residência “é longe” do *campus* universitário. Portanto, sua rotina se restringe a assistir as aulas e seguir para o “trabalho”, o que a limita na participação de “atividades acadêmicas”. Assim, criou menos vínculos com os agentes universitários do que gostaria (Entrevista com Direito A.F.H). Ser um estudante competente e atuante vai além das habilidades para elaborar trabalhos acadêmicos adequados, significa a internalização das competências cotidianas imposta pela nova cultura, a cultura da educação superior, que se começa a conhecer, demandando a apropriação de uma série de códigos que compõem o senso comum, que começa com as práticas e interações mais insignificantes (COULON, 2008). Com base nesta linha de pensamento, permanecer na universidade o menor tempo possível, como é o caso de A.F.H, torna mais tortuoso o caminho para alcançar o aprendizado necessário, uma vez que, de certa forma, o estudante é isolado e tem constantemente interrompida sua imersão na nova cultura. Aprender o ofício de ser estudante, segundo Coulon (2008), é bastante complexo e depende de um aprendizado minucioso e sofisticado da ‘linguagem natural do grupo’ universitário, o que requer tempo e também interações diversas com os sujeitos do ambiente universitário.

Pode-se chamar esse distanciamento dos colegas e da universidade, nos termos de Coulon (2008), de *perda da qualidade de afiliação do estudante, no seu rito de aprendizagem*, aspecto que compõe o segundo momento da afiliação. A criação de vínculos é importante porque atua na construção de novas configurações subjetivas e intersubjetivas. Além disso, a convivência extra-sala de aula aconteceria com maior tranquilidade, caso o jovem permanecesse durante parte de seu dia no *campus*, além do seu horário de aula, já que neste lugar “todo mundo fala com qualquer um” (COULON, 2008,

p, 175), e essa convivência se configura como uma das estratégias para a formação psicológica, ética, política e cultural do jovem.

A falta de envolvimento por parte de A.F.H em atividades promovidas por grupos de pesquisas ou em instâncias coletivas universitárias a afasta do contexto universitário e dos ambientes de troca e socialização acerca dos problemas deste lugar. Além disso, percebe-se, em seu relato, que não existe uma preocupação com um processo de afiliação:

Falta um pouco [de discussão] com relação às questões de permanência e de ver as desigualdades dentro do curso, entendeu? Parece que o Centro Acadêmico reproduz o que é o curso e não tentam mudar, questionar ou problematizar essas questões de desigualdade e demais questões sociais dentro do próprio curso. Parece que ele [o Centro Acadêmico] fecha os olhos e isso são problemas lá de fora, e sem contar que acredito que por ser uma universidade pública deveria ter participação mais ativa com relação à comunidade e isso nunca foi instigado no curso, [...] talvez não tenha uma ligação com as demandas sociais. (Direito A.F.H).

Apesar disso, considera que estabeleceu um bom convívio no interior da universidade. Tendo em conta certos aspectos na trajetória acadêmica de A.F.H, pode-se afirmar que os processos de integração social desenvolvidos pela estudante, em seu aspecto informal, estão situados no *tempo da aprendizagem* (COULON, 2008), e que ela se encontra em vias de processo de *afiliação* ao ensino superior.

Essa dificuldade de integrar-se socialmente é relatada pela jovem quando diz que *“fica um pouco difícil para eu, por exemplo, ter uns laços mais próximos com colegas e os professores. Inclusive tem alguns professores que são muito receptivos e tentam se aproximar dos alunos assim, mas são pouquíssimos professores que são assim”* (Direito A.F.H). Coulon (2008) destaca que para alcançar o *status* de universitário e, mais ainda, afiliar-se, é preciso aprender o ofício de estudante, isto é, aprender a decodificar o aparelho acadêmico no que diz respeito aos modos de funcionamento da instituição, para que, gradualmente, comece a se reconhecer e ser reconhecido por seus pares e professores como um membro integrante e ativo nesse lugar. A passagem para o *status* de estudante acontece, segundo Coulon (2008), integralizada em meio a um processo que envolve três tempos: o tempo do

estranhamento, o tempo da aprendizagem e, por último, o tempo da afiliação. Como já foi dito, é preciso que haja o reconhecimento do estudante como membro pertencente ao espaço da universidade.

A perspectiva de A.F.H. acerca das AAs e PAAs é importante para se pensar a sua permanência no curso, sobretudo nos aspectos ligados à integração social. Ela pensa que, de certa forma, o acesso é facilitado aos que fazem uso do Programa de Ações Afirmativas para ingressar na educação superior, mas que *“a permanência é realmente o maior problema”*. A estudante relata que *“muita gente consegue entrar na faculdade, mas sai porque não tem condições de estudar e trabalhar 8 horas por dia, ou 6 horas, que seja, porque existem alguns cursos que realmente demandam um esforço muito grande para permanecer, inclusive financeiro”* já que tem, muitos gastos, principalmente com livros e cópias de materiais de apoio, entre outros (Direito A.F.H).

A forma com que a estudante se coloca com relação às PAAs traz elementos importantes. A política de cotas é fundamental, uma vez que sem o uso do dispositivo de cotas não estaria cursando Direito, entretanto, é preciso garantir a permanência no curso. Nesse sentido, pode-se afirmar que a atuação da universidade frente aos estudantes cotistas precisa ser revista. É necessária a ampliação dos auxílios materiais por parte da universidade, bem como a criação de ações que possibilitem que informações sobre estes auxílios cheguem aos estudantes de origem popular que, de fato, necessitam acessá-los.

Para Coulon (2008, p. 81), *“entrar na universidade é explorar e querer voluntariamente mergulhar nos códigos que definem esta organização, códigos estes, frequentemente, opacos ou ilegíveis”*. Em outras palavras, a vida universitária é formada por um conjunto de regras e o estudante é convocado a apreender, pelo menos, parte delas, desde seu ingresso, para que consiga permanecer neste universo. Aprender a lidar com as demandas acadêmicas faz parte do conjunto de regras e atitudes a serem seguidas pelos estudantes da educação superior. A.F.H lida de forma relativamente tranquila com este aspecto, conforme expôs:

Acho que essa demanda é menor do que as pessoas imaginam. Direito não é um curso difícil, é uma questão de tu decorar e fazer uma prova. Daí como não estimulam uma argumentação, não estimulam ter um pensamento crítico, tem muita prova que tu não precisa pensar, digamos assim. Se tu decorou aquilo ali, tu vai bem e tu vai acertar até o final do curso, entende? Mas algumas disciplinas, obviamente, os professores são mais exigentes e exigem que a gente leia e se esforce, faça trabalhos, enfim, e nesses casos eu utilizo os meus finais de semana, porque, durante a semana eu chego em casa quase 20 horas, aí eu fico cansada e não consigo me concentrar para fazer um estudo muito minucioso (Direito A.F.H).

As práticas relacionadas à organização do tempo para participar das atividades obrigatórias, no caso de A.F.H, estudo e estágio, revelam aspectos importantes sobre o processo de afiliação. A noção de organização e disciplina mostra a assimilação das regras da universidade, pois, conforme preconiza Coulon (2008), a passagem, dito de outro modo, o processo de transição para o *status* de estudante, no qual o ingresso na universidade está envolto, não acontece de uma só vez, ao contrário, implica a construção de uma série de aprendizados, inclusive no enfrentamento de situações institucionais e pessoais singulares que constituem desafios para o estudante. Neste cenário, A.F.H, no domínio da vida acadêmica e em sua passagem para o status de universitária, “mergulha nos códigos que definem esta organização” (COULON, 2008, p. 81), precisa lidar com as inúmeras solicitações do novo contexto, que envolvem produções e produtividade acadêmica – participação nas aulas, leituras, produção de artigos, participação em seminários curriculares e extracurriculares, iniciação científica, frequência e bom desempenho das atividades do estágio. Para dar conta das inúmeras situações, a jovem diz que:

Eu até estudo, normalmente eu vou levando e aí no final de semestre (risadas) eu dou um gás, assim, para estudar, então qualquer horinha do meu dia eu estudo para fazer alguma prova, alguma atividade. Com relação aos trabalhos eu tento não deixar para última hora, porque justamente quando fica perto da entrega do trabalho é que vão ter as provas do final de semestre e eu não vou conseguir lidar com as duas coisas ao mesmo tempo. Então eu tento fazer os trabalhos durante o semestre, estudar para as provas no final de semestre, embora eu tente prestar bastante atenção nas aulas para absorver o máximo que eu posso e não precisar despender tanto tempo estudando em casa, porém com relação às matérias que eu gosto, nas áreas que eu me identifico mais, eu tento estudar mais, eu tento me esforçar mais, eu acho que isso é normal (Direito A.F.H).

Sendo assim, considerando a fala apresentada, pode-se dizer que, por mais que a jovem tente se organizar, as tarefas, associadas a uma lógica universitária de “exclusividade” e “lealdade não-partilhada”, como apresentam Wolf-Wendel e Ward (2005), não são deixadas para trás quando ela ultrapassa as fronteiras da universidade e volta para casa.

A forma como lida com o ambiente intelectual característico à educação superior revela o processo de afiliação intelectual da jovem. A.F.H revela nunca ter tido problemas em relação ao seu desempenho acadêmico, já que sempre alcançou boas notas. Do seu ponto de vista, é mais importante compreender a lógica universitária, no que tange às formas de trabalho dos professores, do que necessariamente apreender os conteúdos lecionados em sala de aula. Isto é revelado quando destaca que:

Eu estranho porque tem disciplinas que eu estudo muito pouco e tiro notas ótimas e disciplinas que eu estudo muito e tiro notas medianas. Isso é bem estranho. [...] Tu vê que têm muitas diferenças entre os professores, e na verdade para mim a nota não significa nada, justamente por isso. Tem professores que eles estão há muito tempo lá [no curso] e todo os anos e todos os semestres aplicam os mesmos métodos, inclusive as mesmas provas, então os alunos que têm acesso às provas anteriores vão super bem, enquanto os outros alunos que não tiveram acesso à essas provas vão mal. [...] Eu nunca tive problema com isso (Direito A.F.H).

Assim, fica evidente que é necessário conhecer a lógica de funcionamento da universidade e de atuação dos professores para desenvolver estratégias de permanência, visando o bom desempenho no curso, mesmo que isso não signifique a apreensão de conhecimentos. Tem muito mais relação com notas e símbolos que integrarão seu currículo acadêmico, utilizado para integralização do curso e, posteriormente, para ingresso no mundo do trabalho. Além disso, é preciso acompanhar o desempenho médio da turma, pois a avaliação realizada pelos professores considera comparativamente o desempenho dos estudantes para aferir a nota da jovem entrevistada. Sobre isto ela ressalta que seu desempenho é considerado dentro da média obtida por seus colegas.

As experiências vivenciadas em suas práticas socializadoras, intra e extrauniversidade, interferem diretamente em seus projetos de vida e de

carreira, portanto, se perguntou também quais são os caminhos que a jovem deseja trilhar no futuro. Ela citou que seus planos são: “fazer mestrado e doutorado” e, “talvez um dia, dar aulas”. Porém, reconhece que somente conseguirá concretizar este desejo caso tenha uma reserva econômica própria, já que seus “pais não têm condições de ficar mais 10 anos” sustentando-a na faculdade. Refere que recebe salário atualmente no estágio e metade desta quantia é destinada aos gastos com ônibus e alimentação, e que pretende fazer concurso público, para ter uma renda fixa e estável. A intenção, baseada em suas preferências profissionais desenvolvidas durante o estágio, é realizar o concurso para trabalhar no Tribunal de Justiça, mas sabe que para isto necessitará de curso preparatório.

5.2 “DIREITO A.R.C”: AUTOAFIRMAÇÃO, PERTENCIMENTO E REPRESENTATIVIDADE ÉTNICA

5.2.1 O caminho até a universidade

“Direito A.R.C” é natural de Florianópolis, Santa Catarina e mora com sua mãe. À época da entrevista tinha 23 anos e cursava a 8ª fase do Curso de Direito, no período noturno, na UFSC. O ingresso no curso aconteceu por meio das Políticas de Ações Afirmativas para negros de escola pública com renda familiar até um salário mínimo e meio *per capita*.

A mãe de A.R.C é graduada em Pedagogia pela mesma universidade que a estudante frequenta e trabalha como professora em Educação Infantil. Devido às condições familiares, a mãe se formou na graduação tardiamente, quando os filhos já estavam crescidos, em 2013, no semestre anterior ao ingresso de A.R.C na universidade. No que diz respeito à escolarização da família de A.R.C, além da mãe, uma prima cursou Serviço Social e uma tia fez Administração, ambas em uma universidade privada. Ainda um primo foi aprovado para cursar Design na UFSC, mas não deu prosseguimento aos estudos, desistindo nas fases iniciais. Seu pai não tem ensino superior e a

estudante não soube precisar, de forma exata, qual o seu nível de escolarização.

O pai foi jogador de futebol por muitos anos, sendo que à época da entrevista havia se aposentado. Ele jogou por seis anos no time do Avaí, pertencente à capital catarinense, mas por pouco tempo, na divisão profissional. Depois jogou em times do interior do estado e se aposentou no Guarani, de Palhoça, cidade que pertence à região da grande Florianópolis. No momento é coordenador de segurança em um shopping center voltado ao comércio de carros. O pai teve sete filhos, portanto A.R.C é oriunda de uma família numerosa, tem seis irmãos por parte de pai e uma irmã por parte de mãe. Esta última mora com ela e tem 12 anos. Três têm idades próximas à sua, sendo um com 26, outro com 22 e um com 20; os outros são menores e estão cursando a Educação Básica.

Durante a escolarização de nível básico, A.R.C frequentou quatro escolas. Cursou o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) em uma escola pública no Estreito, bairro onde mora. No segundo ano, seu pai, que sempre acreditou que a estudante tinha “potencial diferente”, matriculou-a em um colégio privado de médio porte, onde permaneceu até o oitavo ano. Ao final do oitavo ano, A.R.C realizou um teste de nivelamento no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), mas não foi aprovada, então, passou a frequentar um colégio público estadual no bairro onde reside. Permaneceu neste colégio por cinco meses, de fevereiro a julho, e realizou novamente o teste de seleção para o IFSC. Dessa vez o ingresso se concretizou. No IFSC, cursou ensino médio integrado, formando-se no curso técnico de eletrônica concomitante ao ensino médio.

Acerca da escolarização de nível básico de A.R.C, pode-se afirmar que sua formação aconteceu em três diferentes escolas públicas, sendo duas estaduais e uma federal, bem como em uma escola privada, todas em Florianópolis. Portanto, sua escolarização caracteriza-se como transitória e, em diferentes níveis, vulnerável, permeada por instabilidades.

Após concluir seus estudos no IFSC, a cotista ingressou em um curso pré-vestibular privado ofertado pelo Serviço Social do Comércio (SESC), pois, dentre as instituições que ofertam este tipo de curso, esta é a que proporciona menor custo. Mas “*aconteceu uma catástrofe*” (Direito A.R.C), ela perdeu a

inscrição no vestibular, porque não realizou o pagamento da taxa de inscrição. Tinha se inscrito para o curso de Jornalismo. Então, ingressou no curso de Direito, na UFSC, no ano seguinte.

Ao ingressar na universidade, a estudante sentiu-se bem, principalmente porque, segundo ela, tem *“a consciência de que não são todos os que são semelhantes a mim que tem essa mesma oportunidade”* (Direito A.R.C), ressaltando que o seu papel na universidade é também de representação da sua classe social. Relembrando o conceito de *juventude-juventudes* (BOURDIEU, 1983), pode-se afirmar que os jovens, de um modo geral, são vistos como um grupo que compartilha as mesmas situações, expectativas, desejos e problemas, ideia esta que ajuda a explicar a necessidade da estudante de se colocar como representante de uma classe social.

Por A.R.C ter ingressado no curso de Direito, na UFSC, seus pais sentiram-se realizados. O pai ficou *“exibindo”* a estudante *“para todo mundo”*, mesmo que esta, por conta da timidez, tenha solicitado algumas vezes que parasse. O pai *“espalhava a notícia”*, sobretudo entre seus amigos. A mãe de A.R.C também se mostrou feliz com o ingresso da filha na universidade, apesar de agir com maior discrição que o pai. A mãe postou a informação de que a A.R.C havia sido classificada no vestibular da UFSC no *Facebook* e a postagem recebeu *“um monte de curtidas”*, pois *“apareceram parentes de longe elogiando, e também as amigas dela da graduação, bastante gente ficou feliz”*. (Direito A.R.C)

O sentimento de realização dos pais de A.R.C é especialmente causado pelo *status* que o curso de Direito carrega. Tanto social quanto profissionalmente, é um curso de prestígio que, entre outros aspectos, dará diferentes oportunidades de empregabilidade à estudante, em condições melhores se comparadas àquelas que eles tiveram.

No caso da trajetória ora analisada, o percurso escolar de sucesso da jovem se edificou sobre um projeto escolar engendrado pela mãe. Esta, além de ter educação superior, confere extrema importância ao prolongamento da escolarização. Cabe destacar que a simples presença de membros da família que têm capital cultural e escolar não determina sua transmissão. São necessárias, para garantir a transmissão, interações efetivas e afetivas. Nesse sentido, é preciso que o detentor de tais capitais esteja presente objetiva e

subjetivamente, possibilitando condições favoráveis à transmissão (LAHIRE, 1997).

A estudante relata que se sentiu honrada pelo fato de ser a segunda pessoa da família a ingressar em uma universidade pública federal, uma vez que apenas sua mãe, antes de seu ingresso, havia se formado na UFSC. Cabe salientar que se encontra na gênese de suas disposições o *sentido da escolarização* como emancipação social e cultural, compartilhado pela mãe.

5.2.2 Condições de permanência na universidade

Sobre sua permanência na universidade, A.R.C afirma que nunca foi discriminada por colegas e professores e atribui isso à sua forma de lidar com as pessoas nas relações interpessoais, uma vez que é tímida mas “*sabe se impor*”. Conforme relata: “*eu sou envergonhada então eu acabo sendo séria. Então eu meio que passo uma postura assim, de que os outros não vão me colocar para baixo. Tanto que eu sou representante de turma, na minha turma da graduação, desde a primeira fase*” (Direito A.R.C). O fato de se envolver com a atividade coletiva de liderança de turma mostra que ela está integrada socialmente, o que não quer dizer que todas as relações existentes no contexto universitário se estabeleçam com tranquilidade ou naturalidade, como mostra a jovem ao dizer que:

E eu nunca senti discriminação, mas teve um professor, que estava, que era fora da casinha, ele era péssimo, super machista [...], e teve uma vez que a gente estava falando sobre, alguma coisa de negros e ele chegou e apontou para mim no meio da sala e falou: ‘tu é cotista né?’ Aí eu cheguei e falei: ‘sou’. E assim, aquilo não me atingiu, mas eu sei que se fosse outra pessoa, poderia ficar acuada, alguma coisa assim. (Direito A.R.C).

Ao relatar esta situação, A.R.C mostrou tensão, uma certa propensão ao choro, e sua voz ficou embargada, o que possibilita afirmar que a estudante, mesmo afirmando não se sentir discriminada, sentiu-se vista de forma diferente de seus colegas pelo professor devido ao fato de ser negra e cotista. Segundo

relata, em momento algum durante a graduação negou sua condição de cotista, por acreditar que ao reforçar sua forma de ingresso está representando sua classe social e, principalmente, étnica, conforme explicita:

Eu sempre falo, para mim [sic], a cota, no caso a étnica, é uma questão de representatividade. [...] Eu não tenho nenhum professor negro na graduação. Eu não tive até agora. Quase no último ano eu não tive nenhum, então eu não me sinto ofendida com isso (referindo-se ao fato de ser cotista) e eu defendo sim (Direito A.R.C).

A estudante afirma ainda que não daria para negar sua condição de cotista, já que está explícita na cor da sua pele. Dito de outra forma, sua negritude influenciou diretamente o comentário do professor, “*porque, para os meus outros colegas ele não falaria isso. Ele foi direto em mim por isso*” (Direito A.R.C).

Sua manutenção econômica na universidade se dá por meio dos recursos provindos do estágio não obrigatório que realiza no Ministério Público e também pela ajuda que recebe da mãe, já que ao morar com ela acaba não tendo que arcar com os custos referentes à alimentação, mas ainda assim ajuda com algum dinheiro, pagando, por vezes, a conta de luz e/ou de água. A preocupação com a manutenção contribui para que a jovem não consiga, às vezes, manter o foco nas atividades curriculares do curso. Faz-se importante destacar que A.R.C não recebe nenhum tipo de auxílio disponibilizado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), porque nunca buscou informações sobre os benefícios a que teria direito ou recebeu esclarecimentos a esse respeito por vias formais/institucionais, como mostra em seu relato:

Todos esses auxílios: permanência, auxílio R.U. (referindo-se ao Restaurante Universitário), auxílio xerox, tudo que eu vi até hoje foi de boca a boca. Tem gente que tem e que chega ‘ah, busca lá, talvez tenha direito também e tal e tal’. [...] Eu não recordo de receber, de ter recebido assim algum e-mail, alguma coisa assim da UFSC (Direito A.R.C).

Ainda que o seu caminho durante a permanência na universidade, assim como o de colegas que não possuem alto volume de capitais, seja trilhado a despeito de diversas contrariedades, A.R.C entende que os jovens das camadas populares, especialmente os negros, devem ocupar cada vez mais os

bancos das universidades públicas. Por isso, considera que as Políticas de Ações Afirmativas propiciam mecanismos justos que contribuem na busca pela igualdade de direitos, pois:

Como eu falei, isso é, primeiramente falando da cota étnica, uma questão de representatividade. Então como eu falei não interessa se é um negro que veio do Colégio Catarinense, se veio do IFSC, como eu, se veio de uma escola caindo aos pedaços. Óbvio que um negro de uma escola caindo aos pedaços deveria ter preferência do que alguém que vem do Colégio Catarinense. Mas tirando isso, é justo sim. A gente precisa estar nos espaços que não foram pensados para nós. Todo mundo sabe que negro foi feito para ser burro de carga. E para não mexer com coisas intelectuais, para fazer trabalho braçal mesmo, então eu acho extremamente justo e também acho justas as cotas sociais, pelo mesmo motivo. A faculdade não foi idealizada para ser um lugar, quer dizer, na verdade eu acho que foi idealizada para ser para todos, mas toma conta quem tem condições. E até falando sobre isso, sobre ocupar, no curso tem uma história de que tinha uma turma, que se dizia a última turma pura do Direito porque era última turma que não tinha cotista. Isso é uma história que roda fortemente ali no CCJ (referindo-se ao Centro de Ciências Jurídicas da UFSC), que é onde eu estudo e isso é coisa de poucos anos (Direito A.R.C).

Torna-se evidente, ao acompanhar a fala de A.R.C, que ela tem consciência de que a universidade é, assim como a escola, *locus* privilegiado de reprodução das desigualdades sociais e, historicamente, destinado aos *herdeiros* (BOURDIEU; PASSERON, 1960), portanto, é necessário desenvolver estratégias de sobrevivência neste ambiente, inclusive para lidar com as demandas acadêmicas, o que permitiu que ela passasse pelo *tempo de estranhamento* e chegasse ao *tempo de aprendizagem*, o que é evidente em seu comentário:

Vou ser sincera, se tu for levar ao pé da letra, é uma rotina bem puxada. Porque é muita leitura e os professores sempre acham que só tem matéria deles mas assim, sendo sincera, eu falo por mim e também por vários colegas meus, a gente não lê tudo que é para ler, a gente sei lá, mau e mal lê. Geralmente assim, quando vai ter alguma atividade aí a gente tem que ler a gente lê. Semana de prova, a gente lê, mas assim eu não leio porque eu não tenho tempo. E às vezes me falta motivação também, porque a gente entra na graduação achando uma coisa mas depois o nosso castelo é meio que assoprado assim, nosso castelo de cartas. Mas, para eu dar conta de tudo, eu teria que não estagiar, teria que ter a minha manhã e tarde livre e ficar estudando, porque se não é bem puxado assim (Direito A.R.C).

Fica claro, a partir da fala da jovem, que ela internalizou a ideia de que para manter-se na universidade é preciso desenvolver estratégias para se organizar a fim de ter tempo disponível para os estudos, haja vista que exerce também atividade como estagiária, com carga horária de 20 horas semanais, aceitando que isso pode, inclusive, significar um rendimento mediano no curso. Nesse sentido, dedica-se por mais tempo às atividades curriculares do curso de Direito “quando está em época de provas”, pois estuda de manhã, em casa, e quando chega da aula, à noite, estuda um pouco mais e, por vezes, quando está “muito apertada, muito apurada”, estuda de madrugada, e ainda utiliza a possibilidade de trocar o horário do estágio para poder ficar com a tarde “livre” para estudar e se preparar para os exames do curso. Em vista disso, pode-se afirmar que A.R.C encontra-se situada no *tempo de aprendizagem*, em vias de processo de *afiliação* ao ensino superior (COULON, 2008).

Sampaio (2011, p. 32), baseando-se em pesquisa realizada pelo *Observatoire de La Vie Étudiante*, estrutura do Ministério da Educação da França, responsável por analisar aspectos da condição estudantil e, no caso ora citado, avaliar “o impacto da duração semanal dessa atividade [referindo-se à atividade laboral exercida pelos jovens estudantes] sobre o sucesso escolar dos estudantes”, ressalta que a “continuidade e conclusão de um curso universitário são prejudicados ou ameaçados por investimento em tempo de trabalho, acima de 16 a 20 horas semanais, índices que acompanham uma curva também crescente da taxa de fracasso e abandono dos estudos”.

É possível colocar A.R.C como situada no *tempo de afiliação*, *afiliada intelectualmente*, já que interpretou as regras institucionais relacionadas às demandas acadêmicas, inclusive aquelas implícitas, o que fez com que alcançasse um bom rendimento acadêmico dentro da realidade do curso de Direito. Para Coulon (2008), ter sucesso acadêmico significa que o estudante se afiliou intelectualmente.

Apesar de dividir seu tempo entre estudo e atividade laboral de estágio, a estudante participou de duas gestões de instância coletiva, por meio do Diretório Acadêmico, entre os anos de 2014 e 2016, como também, mais recentemente, passou a participar das atividades de um grupo de estudos dos estudantes negros do Curso de Direito, chamado Nelson Mandela. O engajamento nessas atividades permite afirmar, mais uma vez, que A.R.C está

integrada socialmente e mostra comprometimento social, pois as ações coletivas realizadas fundam-se na certeza de que ela pode contribuir para a melhoria das condições dos estudantes cotistas, especialmente negros no curso de Direito, conforme a estudante explicita em sua fala: “é legal assim de estar idealizando coisas melhores e se apresentar realmente como coletivo” (Direito A.R.C).

Este comprometimento social aparece novamente na fala de A.R.C quando tece alguns comentários sobre o seu projeto de vida, afirmando ter o desejo de servir como inspiração para os seus “*semelhantes*”, mais especificamente, para sua “*classe, para negros, mulheres negras especialmente e, também, para minha família, para quem vem depois de mim. Eu tenho um monte de irmão, tem agora as minhas primas*” (Direito A.R.C).

Ao continuar vislumbrando seu caminho, a estudante mostra-se reflexiva e intelectualizada; com uma expressão verbal rica, poderia claramente constituir uma carreira como advogada, por exemplo, mas frente ao contexto de inseguranças que vivencia desde seu nascimento, o prolongamento da escolarização significa para ela a possibilidade de melhor empregabilidade, visto que deseja cursar mestrado e doutorado. E ainda deseja ingressar na carreira judiciária, como Juíza, cargo alcançado por concurso público, sabendo, porém, que precisará dedicar-se aos estudos preparatórios por, pelo menos, dois ou três anos.

5.3 “DIREITO V.B.B”: O DESBRAVAR DO DESCONHECIDO

5.3.1 O caminho até a universidade

A estudante V.B.B é natural da área rural de Grão Pará, “*que é uma cidade miudinha, perto de Urubici, Orleans e Braço do Norte. Lá do pé da Serra*” (Direito V.B.B), situada ao sul do estado de Santa Catarina, distante 190 quilômetros da capital Florianópolis,. A fim de descrever melhor o contexto onde viveu a jovem até se transferir para Florianópolis, vale destacar que Grão

Pará tem pouco mais de seis mil habitantes e apenas mil imóveis na área urbana e 55 estabelecimentos comerciais. A primeira vez que A.R.C saiu da sua cidade foi para realizar a prova do Concurso Vestibular da UFSC em Tubarão, lugar mais próximo de Grão Pará, onde a prova é aplicada. Depois disso, após sua aprovação, mudou-se para Florianópolis para cursar Direito, aos 18 anos.

O ingresso na universidade aconteceu via Programa de Ações Afirmativas voltada a estudantes oriundos de escola pública com baixa renda familiar, até um salário mínimo e meio *per capita*. Portanto, seu percurso escolar foi todo realizado em escola pública: inicialmente em uma escola isolada pertencente ao município de Grão Pará e, posteriormente, já nas séries finais do Ensino Fundamental, num colégio estadual no centro da cidade, sendo que seu deslocamento até a escola constituía um desafio, porque segundo ela:

Passava um ônibus, passa realmente um ônibus, uma vez no dia, que leva os alunos para a aula, e traz os alunos da aula. Então eu pegava esse um ônibus que ia para a aula e que voltava e aí com isso eu estudei sempre no centro da cidade, mas sempre foi em escola pública. No ensino fundamental foi numa escola municipal e aí a partir do quinto ano do Ensino Fundamental foi numa escola estadual que tem na cidade (Direito V.B.B).

Os pais de V.B.B continuam residindo em Grão Pará, onde são agricultores. Sua irmã mais nova também ingressou na UFSC para cursar Design, o que torna o esforço dos pais ainda maior, pois o custo de duas filhas morando na capital é alto, como mostra o relato da jovem:

Quase se matam [referindo-se a seus pais] para a gente conseguir estudar porque, principalmente quando a minha irmã veio para cá, ficou ainda mais pesado, porque são duas pessoas morando fora de casa e o curso dela é em período integral então ela não pode trabalhar (Direito V.B.B).

Em virtude de todo o esforço que V.B.B precisou despender para conseguir ingressar no curso de Direito na UFSC, quando soube que foi aprovada, sentiu-se eufórica, pois: *“muito, muito além do fato de ser um curso na federal, ser um curso de tamanho prestígio, como eu sou realmente do*

interior, lá na cidade ainda tinha muito a questão de as pessoas não acreditarem que eu ia passar” (Direito V.B.B). Esta postura de não acreditar partia “das pessoas que eu convivia e principalmente os meus colegas que moravam no centro da cidade, que são filhos de pais um pouco mais abastados, mas que mesmo assim continuavam estudando ali [referindo-se à escola estadual que frequentou] por que era a escola da cidade” (Direito V.B.B). Nesse sentido, a jovem mostra que foi bastante realizador ter acessado a universidade, e tem consciência de que isto mudou seu destino, mas ela destaca que, maior que o desafio de passar no vestibular tem sido a permanência na universidade, especialmente no que diz respeito à manutenção material/econômica:

Comparando isso [referindo-se à UFSC] com uma universidade particular, que eu poderia ter feito no interior de Santa Catarina, talvez lá eles [os pais] tivessem mais facilidade para me manter do que aqui. Nisso eu sempre reconheço muito o esforço e o sacrifício que os meus pais fazem porque se não fosse por eles não seria possível, mesmo sendo uma universidade gratuita, porque Florianópolis é uma cidade cara, bastante cara, para se viver e talvez no interior de Santa Catarina fosse mais fácil. Porém, ao mesmo tempo que eu faço essa análise eu percebo, eu vejo os colegas que estudaram comigo no ensino médio e que foram fazer faculdade, que estão realmente estudando em uma particular, e eu vejo a diferença da formação que a gente tem. Então aqui eu sei que muitas portas se abriram, muito mais do que para eles e quando eu ingressei eu já sabia que isso ia acontecer. Então eu fiz de tudo para aproveitar o máximo que eu pude da universidade, da graduação, faço isso até hoje porque eu sei que é uma oportunidade que muitas pessoas que viriam não conseguiriam então tem que valorizar (Direito V.B.B).

A estudante em questão, além de desenvolver *disposição para os estudos* ligada à disciplina e organização, conseguiu também, mesmo morando em uma cidade de interior, com recursos e acesso limitados, buscar informações acerca da universidade e do curso superior que pretendia frequentar, preocupada com sua qualidade. Pode-se afirmar que o sentido da escolarização é percebido pela jovem, desde criança, como única possibilidade de ascensão social, ideia, aliás, inculcada pelos pais no início de sua vida escolar. Eles engendraram um projeto de escolaridade contínua para as filhas, projeto este abraçado pelas duas. Portanto, V.B.B parece pertencer a uma

família *educógena*³⁵, isto é, aquela que é capaz, por suas atitudes, por seus hábitos e seu estilo de vida, de levar os filhos ao sucesso escolar. Por isso a família reagiu com muita “felicidade e euforia” à aprovação dela no vestibular. V.B.B é um caso típico de ator que *contraria seu destino social* (LAHIRE, 1997), por conseguir vislumbrar um caminho de escolarização longa, mesmo enfrentando adversidades desde muito cedo.

A família, ao desenvolver o projeto de escolarização a ser perseguido por V.B.B, contou com o incentivo de um amigo. Este fato permitiu assegurar que o percurso escolar de sucesso da jovem se edificasse sobre um projeto familiar escolar engendrado pelos pais, assessorados intelectualmente por um amigo da família. Trata-se de uma *rede de relações* do “*tipo personalizado*” que se constitui pela rede de relações sociais na qual a jovem se encontra inserida, um tipo de sociabilidade voluntária (amigos, vizinhos) ou involuntária (família). Entretanto, é importante considerar que a simples presença de um membro da sua *rede de relações* que possui capital cultural e escolar não determina sua transmissão, sendo necessário que o detentor de tais capitais esteja presente, objetiva e subjetivamente, possibilitando o desenvolvimento de condições favoráveis à transmissão (LAHIRE, 1997).

A jovem torna clara a presença desta figura que funcionou como incentivadora, quando faz seu relato:

Teve um grande incentivador disso que foi o dentista no qual eu vou, lá em Braço do Norte, que é uma cidade do lado [de onde morava], eu vou ainda hoje nele, porque ele é o meu psicólogo além de, de dentista (risadas) e os filhos dele também estudam, os dois, os dois mais velhos já estudam na federal [referindo-se à UFSC]. Um deles é formado em Direito e o outro em Engenharia, alguma Engenharia, e tem um agora que vai tentar medicina e ele foi um grande incentivador por que em 2012, quando eu não passei para UFSC, eu passei para uma particular no interior de Santa Catarina, na cidade vizinha, era muito confortável, era só mudar um pouquinho que daria para eu estudar e seria talvez mais barato do que viver em Florianópolis. Provavelmente, mas aí ele incentivou que eu continuasse tentando para a federal, porque valeria mais a pena e no dia que saiu o resultado, foi muito curioso, porque os meus pais estavam no consultório dele e aí eu liguei para avisar todo mundo de uma vez só, então até o dentista estava comemorando, todo mundo junto, foi bem legal (Direito V.B.B).

³⁵ Em seu estudo, Silva (1999), na análise das trajetórias investigadas, identificou uma estratégia de ascensão social empreendida pelas famílias, denominando-as *educógenas*.

Em Florianópolis, a estudante divide a moradia com sua irmã mais nova, que cursa Design na UFSC, como dito anteriormente, e também com mais três estudantes. O apartamento fica situado próximo à universidade, no mesmo bairro em que a instituição está localizada. Esta configuração de moradia torna possível, mesmo que com sacrifícios, que os pais arquem com os custos. Ainda assim, é necessário que V.B.B exerça atividades remuneradas como estagiária e bolsista. Ela explica:

Eu estagio e sou bolsista PIBIC [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica], então com isso dá para dar uma equilibrada nas contas e agora eu deixarei de ser PIBIC, então eu vou correr atrás de, sei lá, bolsa para ser monitora ou qualquer coisa porque isso ajuda bastante apesar de ser R\$ 400, tipo, ajuda muito (risadas) (Direito V.B.B).

O estágio no Tribunal de justiça é uma atividade “*que rende, que dá uma bolsa melhor para os estagiários, que é R\$150,00 de ônibus, assim para ajudar com transporte, e R\$850,00 da bolsa em si. Então ao todo fica R\$ 1.000,00*”. Este valor custeia o aluguel da jovem e de sua irmã.

5.3.2 Condições de permanência na universidade

Tratando de sua permanência no ensino superior, pode-se situar V.B.B como integrada academicamente, mas no início do curso ela teve dificuldades para integrar-se socialmente quanto ao aspecto informal, situado no *tempo de aprendizagem*. Acerca da dificuldade no que tange à integração social, a estudante relata que pensou que não iria ter problemas por carregar na aparência física o estereótipo considerado padrão pela sociedade, “*loira e de olhos azuis*”, mas isso não se confirmou, pois sua relação com os colegas é, por vezes, prejudicada, sobretudo por conta das posturas que estes assumem. A estudante relata que sofre exclusão e ironia, principalmente por parte de um colega, o que faz com que ela se sinta, em alguns momentos, humilhada e envergonhada por sua condição. Acredita que isso seja motivo para que algumas pessoas, diferentemente dela, não consigam resistir “*se a convivência*”

com os colegas se tornar insustentável”, visto que um estudante oriundo das camadas populares enfrenta uma série de dificuldades para “*morar em Florianópolis, longe da família e sem entender muito como funciona a lógica das coisas*” (Direito V.B.B). Esta fala da estudante leva ao entendimento de que ela passou pelo *tempo de estranhamento* (COULON, 2008) ao não compreender “*a lógica*” do funcionamento da universidade, ou dito de outra forma, não possuía os códigos do aparelho estudantil universitário.

Posteriormente ao *tempo de estranhamento*, a estudante vivenciou o *tempo de aprendizagem*, mostrando que conseguiu internalizar disposições necessárias para a construção de estratégias para lidar com as demandas acadêmicas e seguir o currículo do curso, conforme se evidencia em sua fala:

Na primeira fase eu sofri um pouco mais, porque não tinha a menor ideia de como funcionava [referindo-se à lógica acadêmica] e não tinha ninguém que tivesse me explicado como seria isso. E por mais que um colega diga não é o mesmo que você ter um pai que te explique detalhes que talvez o seu colega não ache que seja importante mas que seriam. Então a partir da segunda fase é que eu fui entender como que eu precisaria fazer as coisas. Eu diria que hoje em dia eu comecei a estudar para Direito para fazer as coisas que eu preciso aprender durante o semestre, mas [já] no final do curso. Então eu acho que eu deixei de aproveitar muita coisa que eu gostaria, por conta disso, de ser um aprendizado tardio. Mas eu tento acompanhar a matéria, conforme ela vai sendo dada e às vezes não é possível, por conta do estágio e de tudo, que acaba pesando, então eu tento aproveitar o horário do ônibus para ler, por que é um horário que teoricamente seria inútil, porque Florianópolis tem bastante trânsito, então eu demoro uma hora, uma hora e meia por dia que eu fico dentro do ônibus, e eu aproveito esse horário para tentar adiantar as leituras para ficar em dia com o que os professores pedem. E tem dado certo (risadas), às vezes a gente vira a madrugada estudando mas tem dado certo (Direito V.B.B).

Os apontamentos realizados na fala de V.B.B permitem interpretar que a estudante se afiliou, uma vez que a afiliação, segundo Coulon (2008), acontece quando o estudante tem sucesso e “para ter sucesso, é necessário compreender os códigos do trabalho intelectual, cristalizados num conjunto de regras quase sempre informais e implícitas, ser capaz de ver a ‘praticidade’ do trabalho solicitado e saber transformá-lo em um problema prático” (COULON, 2008, p.250).

Pode-se entender ainda que a estudante passou a integrar-se socialmente ao longo do curso, participando de grupo de estudos e afiliando-se

politicamente, fazendo parte do Centro Acadêmico do Curso de Direito durante dois anos. V.B.B acredita que esta foi uma “boa experiência”, pois proporcionou aproximação com colegas de curso.

Quanto ao rendimento da jovem, pode-se inferir que ela alcançou sucesso acadêmico, uma vez que V.B.B está entre os estudantes de desempenho mais alto da sua turma, com nota próxima à máxima possível de ser alcançada na universidade. Ao analisar a trajetória universitária desta jovem, pode-se inferir que ela conseguiu realizar “a articulação entre sucesso acadêmico, transformação das normas em problemas práticos e afiliação (tornar-se membro)”, como explica Coulon (2008, p. 250). Dizendo de outro modo, ela afiliou-se intelectualmente.

Para encerrar as análises acerca da trajetória acadêmica da jovem, expõe-se seu projeto de vida e carreira. Ela encontra-se entre “*a segurança de um concurso público e a emoção de advogar*”. A indecisão se dá, sobretudo, pelo contexto de inseguranças vivenciado desde seu nascimento, portanto, a carreira como funcionária pública talvez não lhe traga o prazer que almeja para suprir suas necessidades emocionais, mas lhe dê a segurança necessária no âmbito da manutenção física/material. A transição da vida jovem para a adulta constitui-se também de uma crise interna em que se questiona qual o caminho a seguir: há necessidade de realização pessoal, dar sentido e significado à vida e garantir a subsistência. A estudante revelou que pretende também prolongar sua escolarização cursando mestrado e doutorado na área do direito, “*independentemente de qual área eu for seguir*” (Direito V.B.B).

5.4 “ENGENHARIA CIVIL D.F”: DIFICULDADES PARA ROMPER COM O DESEMPENHO RUIM

5.4.1 O caminho até a universidade

Vale iniciar a análise da trajetória acadêmica de D.F destacando que a entrevista foi a mais complexa e desafiadora do ponto de vista da

comunicação. O estudante falou muito pouco e, desde o primeiro momento, já no encontro na Biblioteca Universitária da UFSC, local onde a mesma foi realizada, mostrou desconforto por estar realizando aquela conversa. Claramente não se aprofundava nos assuntos que o desestabilizavam e parecia querer que a entrevista findasse o mais rapidamente possível. Portanto, esta foi a entrevista mais curta, com duração de metade do tempo das outras oito realizadas e, conseqüentemente, sua análise apresentará alguns limites quanto aos aspectos possíveis de serem levantados.

D.F, no momento da entrevista, estava cursando a oitava fase do curso de Engenharia Civil e tinha 36 anos. É natural do estado do Paraná, mas reside em Florianópolis há cinco anos. Mora nas proximidades do *campus* da universidade, sozinho. O estudante tem uma irmã mais velha que é formada em Publicidade e Propaganda por uma universidade privada. Seus pais também têm formação em educação superior por instituição privada, sendo que o pai cursou Administração de Empresas e a mãe, D.F não soube precisar, é formada em História ou Geografia. O pai, aposentado atualmente, trabalhou como bancário durante a maior parte do tempo da vida profissional. A mãe também está aposentada e foi, durante muitos anos, do lar, mas chegou a “atuar em algumas áreas” não especificadas pelo estudante.

Para ingressar no ensino superior D.F. fez um ano de cursinho pré-vestibular em uma instituição privada e ocupa uma das vagas reservadas pelo Programa de Ações Afirmativas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, oriundos de escola pública, com renda familiar superior a um salário mínimo e meio *per capita*. D.F. relata que, ao ingressar no curso de Engenharia Civil, não teve “*nenhum sentimento forte*”, mas percebeu que mais difícil do que ingressar é permanecer no curso, pelo nível de exigência. Acredita, também, que é algo comum nas engenharias, pois sentiu que “*ao longo dos anos foi ficando realmente bem complicado*” (Engenharia Civil D.F). Seus pais “*gostaram bastante, mas não teve muitas grandes novidades sobre isso não*” (Engenharia Civil D.F).

A partir do relato de D.F pode-se afirmar que, mesmo ele sendo o primeiro do núcleo familiar a ingressar em uma universidade pública federal, o fato não mobilizou a família, possivelmente porque tal feito não foi realizado com base em um projeto familiar de escolarização longa. O que se pode

perceber como fator motivador ou até mesmo determinante é que o estudante identifica-se com as áreas das exatas, bem como com as de telecomunicações, e em suas pesquisas pode constatar que o curso de Engenharia Civil da UFSC é *“um curso de ponta, de excelência, tem um reconhecimento grande, tanto no país quanto internacionalmente”*.

É possível dizer que a instrução de D.F não é provida de *fluência, linearidade e continuidade*, mas o jovem, para dar continuidade à sua escolarização e cumprir seu projeto de vida, realizou uma mobilização pessoal. Ele dispunha de ajuda da família em seu projeto escolar apenas economicamente e não emocionalmente. Assim, ele integra o caso típico daqueles que compõem o grupo que Terrail (1990) denominou “famílias C”.

5.4.2 Condições de permanência na universidade

No começo do curso, *“logo nos primeiros semestres”*, o estudante sentia-se diferente de seus colegas de turma, mas com o passar dos semestres e dos anos essa diferença foi se diluindo, pois, segundo ele, todos os estudantes apresentaram dificuldades com relação ao desempenho acadêmico, o que permite afirmar que o estudante vivenciou o *tempo de estranhamento* (COULON, 2008). No entanto, os cotistas, especificamente, são alvos de diversas formas de preconceitos. Do ponto de vista de D.F, este preconceito surge pelas diferenças sociais existentes entre os cotistas e os que não são cotistas, e também pelas diferenças de rendimento. Há um afastamento por parte dos colegas não cotistas, que se transforma em exclusão no ambiente de sala de aula, além de preconceitos por parte dos professores do curso. Esses preconceitos são, em alguns momentos, velados, e em outros, chegam a ser explícitos, traduzidos por falas e comentários, tanto por parte de alguns professores como de colegas. A esse respeito D.F destaca que:

São um pouco, não velados, mas discretos, são falados de forma discreta, professores que comentam, que reclamam que antes não era assim, que antes não tinha tanta gente que reprovava, mas agora

é assim, enfim, agora reclamam que é assim e que está difícil para eles darem aula [...]. Os colegas se acham mais inteligentes, entram em uma competição de quem é mais inteligente dentro das engenharias e aí, como o cotista tem menos base, ele [referindo-se aos estudantes cotistas] tem mais dificuldades, isso fica evidente nas notas. Ele é excluído do grupo, do grupo que ele estuda, dos que não são cotistas (Engenharia Civil D.F).

Esta fala evidencia que, devido ao contexto atual, momento em que está difundida a informação de que a prática de racismo constitui crime, existem preconceitos motivados pela falta de respeito aos aspectos étnicos individuais dos quais os atores são também constituídos, mas que são velados:

Dá para sentir que existe um racismo velado dentro da UFSC, pelo menos, dá para perceber que existe um racismo velado. Que, tipo, antes de ter cotistas raciais dentro da UFSC eles [referindo-se a alguns professores e colegas não cotistas] não tinham essa preocupação, agora eles têm essa preocupação, então existe um racismo velado sim (Engenharia Civil D.F).

As situações de exclusão e preconceitos citadas por D.F levam a inferir que a sua integração social no âmbito acadêmico não aconteceu. O estudante relata que não se sente pertencente ao grupo dos colegas pelo fato de ser cotista e também por sua idade, já que ingressou mais tarde que seus colegas na graduação, aos 31 anos, além de se considerar introspectivo. D.F pode ser considerado, nos termos de Bourdieu (1998), *excluído do interior*. Além disso, nesses cinco anos em que passou a pertencer ao quadro de estudantes do Curso de Engenharia Civil, nunca participou de grupos de estudos e pesquisas, nem de instâncias coletivas.

Ainda sobre a sua permanência na universidade, o estudante não recebe nenhum tipo de auxílio financeiro da mesma. Nunca procurou saber sobre os auxílios que poderia angariar, visto que desconhece essa modalidade por não ter recebido qualquer tipo de informação da universidade a esse respeito. Consegue manter-se na universidade porque sua família arca com seus custos de moradia e alimentação e lhe propicia todos os outros recursos necessários. D.F não exerce atividade laboral por não dispor de tempo, já que o curso de Engenharia Civil é realizado em período integral.

Sobre a forma de ingresso na universidade, relata que considera as Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) justas, uma vez que, historicamente,

mesmo a universidade sendo pública, no curso de Engenharia Civil, em uma universidade federal, *“antes das cotas só entrava quem tinha dinheiro e educação de qualidade”* (Engenharia Civil D.F). Disse ainda que certa vez ouviu *“um comentário que a universidade federal é uma das universidades gratuitas mais caras que tem”* e concorda com isso (Engenharia Civil D.F). Nessa lógica, acredita que a universidade, historicamente, era ocupada por aqueles que se poderiam denominar de *herdeiros* (BOURDIEU; PASSERON, 1964). Nas suas palavras: *“antes só tinham pessoas com capacidade de ter boa escolaridade e condições financeiras [...] em uma universidade federal e hoje em dia, com essas cotas, mais pessoas [com outros perfis] têm acesso”* (Engenharia Civil D.F). Certamente, as Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) têm modificado a face das universidades públicas, especialmente as federais, diversificando o perfil de seus estudantes, resultado da aplicação da Lei de Cotas número 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

No contexto do ensino superior, como estudante do curso de Engenharia Civil, D.F, para lidar com as demandas acadêmicas, estuda muito, ou seja, o tempo extraclasse dedicado aos estudos é bastante significativo. Ainda assim, possui um Índice Acadêmico (I.A) abaixo da média da turma e do curso, pois apresenta muitas dificuldades e, conseqüentemente, muitas reprovações em seu currículo, desde a primeira fase, não conseguindo cursar todas as disciplinas da grade semestral. Ele precisa fazer menos disciplinas para ter tempo suficiente para estudar e poder ter um desempenho melhor, mas mesmo assim é bastante difícil. Relata que *“mais ou menos metade dos estudantes do curso apresentam dificuldades e reprovações”* (Engenharia Civil D.F). Nesse sentido, pode-se aferir que não alcançou sucesso acadêmico, bem como sente dificuldade para compreender as regras explícitas e implícitas para integralização do currículo, o que leva a concluir que o estudante não se afiliou intelectualmente.

Com relação ao seu projeto de vida, D.F não quer seguir carreira na área da engenharia que está cursando, ele deseja montar um negócio próprio na área da tecnologia da informação, pois entende que tem perfil autônomo, e por isso, pretende ter a sua própria empresa.

5.5 “ENGENHARIA CIVIL I.M.P”: LUTA SOLITÁRIA POR PERTENCIMENTO E BOM DESEMPENHO

5.5.1 O caminho até a universidade

A jovem I.M.P, à época da entrevista, tinha 23 anos e cursava a sexta fase do curso de Engenharia Civil da UFSC. O ingresso se deu via Programa de Ações Afirmativas, mais especificamente, em uma das vagas reservadas a estudantes oriundos de escola pública com renda familiar inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. Reside sozinha em Florianópolis. A entrevista foi realizada em um shopping center próximo à sua casa, em uma tarde de sábado.

O pai é aposentado e sempre foi comerciante, mas acabou “*perdendo seu comércio e tudo que tinha*” (Engenharia Civil I.M.P), e reside também em Florianópolis. A estudante não mantém qualquer tipo de relação com o pai, visto que i sente grande mágoa por ele nunca ter ajudado economicamente para suprir suas necessidades. A mãe da jovem é dona de casa e mudou-se para a Argentina há alguns anos, porque realizou a segunda união marital. Por sua condição de vida, já que tem mais dois filhos, ambos portadores de deficiência e déficits mentais, esta também não contribui economicamente para a manutenção de I.M.P. Por parte de pai, a estudante tem um irmão de 22 anos que até a ocasião da entrevista não tinha projeto de ingressar no ensino superior.

No momento em que foi aprovada no Concurso Vestibular da UFSC, I.M.P. residia com sua madrinha, que faleceu logo depois. Ainda no ensino fundamental, na sétima série, chegou a estudar um ano em uma escola particular, mas reprovou e sua mãe não teve condições de mantê-la nesta unidade de ensino. Os demais anos de seu percurso escolar foram realizados em escola pública. Durante a Educação Básica, frequentou cinco escolas, sendo uma delas privada e as demais estaduais, todas na região central de Florianópolis, nos bairros Centro e Córrego Grande. As diversas trocas de colégio aconteceram pelo fato de ela e a mãe precisarem mudar bastante de

moradia. Segundo a estudante, ela e a mãe, *“enquanto moravam juntas era como ciganos”*. A estudante usou o termo para fazer referência ao fato de que se mudaram várias vezes, o que não quer dizer que objetivamente levavam vidas iguais ou semelhantes às das pessoas do citado grupo.

Levando em conta as informações sobre o percurso escolar de I.M.P, pode-se entender que sua *“escolarização caracteriza-se, portanto, como transitória e, em diferentes níveis, vulnerável”*, conforme descreve Martins (2013, p. 169). Em sua pesquisa, ao analisar as trajetórias escolares de jovens oriundos das camadas populares que ingressaram em cursos de prestígio social e profissional, este autor define como escolarização de nível transitório e vulnerável aqueles estudantes que frequentaram mais de quatro escolas durante a Educação Básica, sendo estas públicas e qualificadas pelos jovens como de baixa qualidade, situação que se confirma no caso de I.M.P.

A entrevistada realizou dois vestibulares, sendo classificada no segundo. Não frequentou cursinho preparatório ao vestibular após concluir o Ensino Médio. Sentiu-se feliz quando da aprovação, mas relatou que teve um choque ao adentrar os portais da universidade, visto que sentiu que havia uma diferença bastante grande entre ela e seus colegas de curso, visto que é *“a única pessoa da turma que precisa trabalhar pra estar dentro da universidade”* (Engenharia I.M.P). Já sua família não demonstrou sentimentos positivos ligados ao seu ingresso no ensino superior. Com relação a isto, ela relata que seus familiares não quiseram apoiá-la, sobretudo, por não ter relação com o pai e ser distante da mãe e dos irmãos, geográfica e emocionalmente.

Com instrução de nível básico provida de *fluência e continuidade*, a jovem, para prolongar sua escolarização e cumprir seu projeto de vida, realizou uma mobilização pessoal. Ela não dispunha de ajuda da família em seu projeto escolar. Assim, ela integra o grupo que Terrail (1990) denominou “famílias C”, que têm dificuldade de empreender um projeto de escolarização longa para seus filhos, tendo como motivo também a sua desestrutura.

5.5.2 Condições de permanência na universidade

Durante sua permanência na universidade, a jovem conseguiu estabelecer relação de amizade com os colegas e diz não perceber formas de diferenciação entre o grupo de cotistas e não cotistas, por parte dos colegas. Mas quando se trata de professores a situação é outra, pois teve vários professores que a julgaram como má aluna pelo fato de que ela não realiza anotações acerca do conteúdo passado na lousa. Ou seja, a estudante não conseguiu compreender as regras implícitas no ambiente de sala de aula.

Para manter-se na universidade não conta com ajuda dos pais. Portanto, mantém-se com o auxílio moradia, com a Bolsa Permanência e a isenção das refeições realizadas no Restaurante Universitário (RU). I.M.P já sabia sobre a possibilidade de acesso aos auxílios disponibilizados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) antes mesmo de ingressar na universidade, pois uma amiga, que já era estudante da UFSC, havia lhe falado sobre isto. Porém, na primeira tentativa, não conseguiu acesso a qualquer tipo de auxílio, mesmo tendo como renda mensal para duas pessoas, ela e a madrinha, um salário mínimo. A jovem foi selecionada para receber o auxílio apenas após o falecimento de sua madrinha, quando já não tinha como comprovar renda. Logo depois que a madrinha faleceu, seus familiares decidiram vender a casa onde as duas moravam e a jovem precisou alugar um imóvel para morar. Nesse sentido, caso não fosse contemplada com a bolsa permanência e o auxílio moradia, teria que ir morar na Argentina com sua mãe.

Todas as informações recebidas acerca dos auxílios aos quais estudantes com baixa renda têm direito vieram por parte da amiga já citada, isto é, a universidade, formalmente/institucionalmente, não promoveu ações informativas no curso que I.M.P frequenta. Mas a estudante ficou sabendo por colegas que ingressaram alguns semestres depois que a PRAE produziu um vídeo explicativo sobre os auxílios. Além disso, como as bolsas permanências são condicionadas ao Índice de Aproveitamento (IA) dos estudantes e, conseqüentemente, às reprovações, foi difícil conseguir ter acesso à bolsa e, principalmente, mantê-la, já que tem algumas reprovações por frequência insuficiente (FI), pois faltava bastante às aulas por não ter como custear o

transporte até a universidade. O desempenho impossibilitou também a participação em grupos de estudos e pesquisas, já que os professores que coordenam tais grupos costumam considerar o IA para aceitar ou não a participação de novos estudantes nas atividades de seus grupos.

I.M.P considera que existem muitas diferenças socioeconômicas que são anteriores ao ensino superior, que determinam a qualidade da educação recebida pelos indivíduos. Portanto, entende que as Políticas de Ações Afirmativas são medidas necessárias para que pessoas como ela possam ter acesso a um ensino superior de qualidade, para que tenham chances de melhorar sua empregabilidade e, conseqüentemente, suas condições de vida. Mas destaca que seria *“mais justo fazer uma renovação muito grande na educação brasileira”*, e enquanto o contexto *“não mudar é preciso que esse tipo de política permaneça”* (Engenharia Civil I.M.P). Ou seja, a estudante tem consciência de que se não tivesse feito uso das cotas muito possivelmente não teria ingressado no curso de Engenharia Civil na UFSC.

No que diz respeito à sua permanência na universidade, I.M.P passa todo o dia no *campus* entre aulas, leituras, prática de exercícios relacionados aos conteúdos das aulas, entre outras atividades. Isto permite que a estudante socialize com os colegas e demais agentes universitários, possibilitando a adesão a grupos com os quais se identifique. É por meio da sociabilidade que os jovens buscam referências individuais e coletivas como, por exemplo, com os grupos que lideram as instâncias do curso e da universidade. A estudante participava, no momento da entrevista, da gestão do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFSC.

Pode-se dizer que I.M.P conseguiu integrar-se socialmente, uma vez que a integração social acontece quando o estudante do ensino superior consegue transitar por vários espaços institucionais e não apenas ficar restrito ao ambiente da sala de aula ou aos conteúdos curriculares. As várias atividades extracurriculares realizadas pelo jovem, no espaço universitário, como ser membro de instâncias representativas coletivas, permitem efetivar a integração social formal, como também criam possibilidade para que o estudante conheça diferentes sujeitos, resultando na integração social em seu aspecto informal. Dessa forma, para Tinto (2012), ambos os sistemas,

acadêmico e social, são igualmente importantes para uma completa integração do estudante.

Indo além das questões relacionadas à integração social de I.M.P, para se poder afirmar se a estudante se afiliou até o momento da entrevista, faz-se necessário analisar os aspectos de desempenho acadêmico. A estudante recebeu várias reprovações, que aconteceram em todos os semestres cursados. Apesar de estudar muito, não consegue alcançar notas maiores que a média mínima necessária para aprovação, que é 6,0. Na verdade, não alcançou esta média em muitas das disciplinas. A jovem citou alguns fatores que determinam este desempenho:

Mas, quando tem algum tipo de dificuldade que eu não consigo ter um tipo de liberdade assim com o professor pra chegar e perguntar sem ele ser grosso, enfim, porque isso acontece, isso acontece, várias vezes aconteceram. Semestre passado mesmo eu fazia muita pergunta para uma professora e todas as vezes ela era grossa comigo, então me desestimulava muito querer fazer mais perguntas ou até mesmo estudar a matéria dela e eu passei na estica da estica com ela, foi assim com 5,75 mesmo. Então, acho que as notas, primeiramente, não refletem quem você é e eu tenho um sério problema de ansiedade e às vezes eu faço a minha prova e quando vou olhar a prova novamente eu [falo]: ‘nossa eu realmente escrevi isso, cara?’ (Engenharia Civil I.M.P).

Conhecendo a trajetória acadêmica da estudante I.M.P, pode-se inferir que ela ainda não se afiliou intelectualmente, estando situada no *tempo da aprendizagem*, haja vista que seu desempenho está abaixo da média estabelecida pela universidade, ou seja, ela não alcançou sucesso acadêmico, já que tem dificuldades para acompanhar o currículo do curso e assimilar as regras explícitas e implícitas presentes nas atividades avaliativas cobradas pelos professores. Inclusive, a estudante irá levar pelo menos três semestres a mais do que um estudante que segue a grade curricular com linearidade levaria para se integralizar ao currículo e, conseqüentemente, se formar como engenheiro. Entretanto, a estudante ainda poderá se afiliar nos próximos semestres em que estará frequentando a universidade.

I.M.P deseja, realizar intercâmbio durante a graduação, não apenas para qualificar-se academicamente, mas também para desenvolver o seu relacionamento intrapessoal. Imediatamente após concluir a graduação, pretende conseguir empregar-se em alguma empresa de construção civil para

poder trabalhar dentro das obras, na área da fiscalização, setor com o qual mais se identifica. Ela também deseja cursar mestrado na mesma área da sua formação inicial quando conseguir alcançar certa autonomia financeira.

5.6 “MEDICINA F.B.P”: FACILIDADE NA COMPREENSÃO DOS CÓDIGOS E REGRAS UNIVERSITÁRIAS

5.6.1 O caminho até a universidade

A entrevista com o estudante do curso de Medicina F.B.P foi realizada no gramado em frente à Biblioteca Universitária (BU) da UFSC, já que ocorreu em um sábado pela manhã e, especialmente naquele dia, o que não é comum, a BU encontrava-se fechada. À época, o jovem tinha 23 anos e frequentava a 10ª fase do curso, portanto, estava em fase de internato. Para ingresso na universidade utilizou a modalidade de cota, que reserva vagas para estudantes oriundos de escola pública com renda familiar até um salário mínimo e meio *per capita*.

O estudante é natural de São Joaquim, cidade localizada na região serrana do estado de Santa Catarina, distante 230 quilômetros da capital, Florianópolis. Sempre residiu na cidade de São Joaquim. Para integralizar a educação básica frequentou dois colégios públicos, ambos estaduais. Para ingressar no curso de Medicina, F.B.P fez dois anos de curso Pré-Vestibular, em uma das unidades do Curso Pró-Universidade, que é público, gratuito e destinado a estudantes oriundos de escola pública que têm baixa renda familiar. A frequência a este curso acontecia na cidade de Lages, vizinha de São Joaquim, local mais próximo de oferta do referido curso. Percorria 170 quilômetros de ônibus para ir e voltar do “cursinho”, todos os dias, levando em torno de três horas para percorrer o trajeto em sua totalidade. A primeira vez que o jovem esteve em Florianópolis foi para realizar a matrícula na UFSC.

Sempre morou com seus pais e seu irmão mais velho que, no momento da entrevista, tinha 30 anos. Seus pais não concluíram a Educação Básica. O

pai trabalha como pedreiro e a mãe como empregada doméstica. F.B.P foi a segunda pessoa da família a ingressar no ensino superior, pois seu irmão concluiu o curso de Direito em uma instituição privada, em Lages, usufruindo de bolsa integral.

O percurso escolar de sucesso do jovem teve origem em um projeto familiar de prolongamento da escolarização, sobretudo de acesso à educação superior, desde os primeiros anos da vida escolar. F.B.P parece pertencer a uma *família educógena* (SILVA, 1999). Este projeto foi idealizado pelos pais e incorporado pelos dois filhos. Desde a infância, mesmo os pais possuindo baixo capital cultural, transmitiram aos filhos sentimentos de orgulho e de alegria diante da experiência escolar, aspectos abordados por Lahire ao estudar casos de sucesso escolar nos meios populares:

A herança familiar é, pois, também uma questão de sentimentos [...], e a influência, na escolaridade das crianças, da “transmissão de sentimentos”, é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais (LAHIRE, 1997, p. 172-3).

Nesse sentido, pode-se compreender que existiu uma “mobilização escolar familiar”, que é entendida, segundo Vianna (2000, p. 108), “como atitudes e intervenções práticas voltadas para o rendimento escolar dos filhos, comportamentos e atitudes que mostram ser mais característicos das camadas médias”. Entre os fatores de sucesso, além da questão familiar, o jovem mostrou conhecer as regras da instituição escolar, reconhecendo a importância de dedicar-se aos estudos dos conteúdos concernentes às provas do vestibular.

Em seu percurso escolar, desenvolveu *noção de responsabilidade*, além da capacidade de organização de horários para estudar e desenvolvimento de estratégias, como o fato de dedicar todo o tempo que podia aos estudos, inclusive, enquanto se deslocava para o curso pré-vestibular. Tais capacidades traduziram-se em disposições individuais favoráveis de disciplina, determinação e perseverança (LAHIRE, 1997).

F.B.P, sentiu-se muito feliz com sua aprovação no Concurso Vestibular da UFSC, visto que o ingresso em uma universidade federal, e no curso de

Medicina, representou a realização de um sonho cultivado durante vários anos de sua vida. Foi realizador, pois retrata a recompensa de todo o esforço empregado neste projeto. Nos termos utilizados pelo jovem, o momento mais prazeroso de todo o processo foi quando chegou à universidade e se deparou com um mundo novo, cheio de possibilidades:

Fiquei mais feliz quando cheguei aqui na universidade, que foi aquele contato com o mundo novo, porque eu era muito quieto, muito reservado, ficava só na minha cidade, então aqui para mim foi tudo uma experiência nova. Então foi muito bom, foi bom também para ajudar em relação à minha personalidade, eu era muito tímido. Então me ajudou a ficar um pouquinho mais..., a lidar um pouquinho melhor com os indivíduos, com as pessoas, com um mundo novo. Eu tive que enfrentar tudo isso para poder continuar no curso de Medicina (Medicina F.B.P).

Sua família também reagiu com muita alegria e emoção, não somente os que compõem seu núcleo familiar mais próximo, os pais e o irmão, mas “a família como um todo”, visto que seus familiares sempre constituíram, no que diz respeito ao projeto de ingressar no ensino superior, “uma rede de apoio familiar muito boa”. Sempre acreditaram no seu potencial e valorizaram sua dedicação aos estudos, apresentando, ao mesmo tempo, consciência de que, “por mais que fosse bom era um trajeto novo, embora talvez tivesse algumas dificuldades” (Medicina F.B.P).

5.6.2 Condições de permanência na universidade

Quanto à sua permanência na universidade, o jovem não teve dificuldade para relacionar-se com os colegas, todavia, destaca que foi mais fácil estabelecer amizades com os cotistas, visto que houve uma pronta identificação, já que possuíam necessidades e interesses semelhantes. Com relação aos professores, presenciou, por parte de dois deles, comentários sobre as cotas em sala de aula, “que eram um pouco agressivos, diziam que isso [referindo-se às cotas] iria denegrir a qualidade do curso, que iriam sair médicos sem qualidade por conta disso” (Medicina F.B.P).

Para manter-se economicamente na universidade, recebe bolsa permanência do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a PRAE/UFSC. Assim, recebe R\$400,00 da bolsa MEC e R\$253,00 de complemento da PRAE, o que soma R\$653,00. Recebe também auxílio Restaurante Universitário (RU) e conta com a ajuda dos pais. Ficou sabendo sobre os auxílios que poderia receber pelos colegas e buscou também informações no *site* da PRAE. Porém, o que mais contribuiu foi o fato de seus colegas terem criado um grupo no Centro Acadêmico do curso para divulgação sobre o funcionamento dos editais da PRAE para recebimento de auxílios aos acadêmicos recém-chegados à universidade. O jovem reside sozinho, em uma quitinete que fica próxima da universidade. No início do curso, morou em uma casa de estudantes, depois, com um primo, mas decidiu morar sozinho por causa da sua rotina após entrar em fase de internato, que é bastante exaustiva, e porque o pouco tempo disponível para descanso tem que ser aproveitado sem barulho ou interrupções.

Sobre as Políticas de Ações Afirmativas utilizadas para ingresso no ensino superior, F.B.P entende este como um mecanismo justo, que deve ser mantido até o sistema educacional alcançar um patamar de menos desigualdade. Ou seja, até o momento em que se possa *“investir para que a escola pública tenha uma qualidade tão boa quanto a particular”* (Medicina F.B.P). Nesse sentido, pensa que *“a medida de cotas é uma maneira de fazer uma redistribuição e tentar não trazer uma igualdade, mas uma equidade aos estudantes”* (Medicina F.B.P). Pode-se dizer que o ingresso no curso de Medicina, após o segundo vestibular, teria sido mais difícil para o jovem, caso não tivesse feito uso das PAAs, mesmo fazendo por dois anos cursinho preparatório, por sua alta concorrência e nota de corte.

Ingressar no curso de Medicina, sem dúvida, constitui um grande desafio, exigindo muita dedicação por parte do estudante, com vasta carga horária de estudos e preparação. Permanecer na universidade envolve, assim como o ingresso, dedicação aos estudos, mas é preciso ainda incorporar um novo *habitus* (BOURDIEU, 1998), ou se revestir de um novo *status*, o de estudante (COULON, 2008). A incorporação do novo *habitus* ou *status* exige, entre outros aspectos, que o estudante aprenda a lidar com a demanda de estudos no ensino superior. A esse respeito, vale ressaltar que F.B.P descreve

a demanda acadêmica do curso como “gigante”, já que, além de ter “muitas coisas para estudar é muito tempo, também, que tem que dedicar para isso [referindo-se às atividades curriculares e extra curriculares do curso]” (Medicina F.B.P). Segundo o estudante, isso *acontece “não só pelo fato de ser integral, mas existe na verdade uma cobrança para a gente fazer coisas extras curriculares, muitos estágios voluntários, muitas coisas, e acaba não sobrando tempo para mais nada”* (Medicina F.B.P).

A despeito da grande demanda acadêmica, F.B.P conseguiu assimilar as estratégias que precisaria mobilizar para ter o rendimento necessário ou superior para aprovação nas disciplinas cursadas e, conseqüentemente, seguir o currículo. Além das exigências explícitas na grade curricular, é fundamental, para afiliar-se, que compreenda os códigos dos trabalhos intelectuais informais e implícitos (COULON, 2008). Assim, pode-se inferir que o estudante passou pelo *tempo de aprendizagem* (Idem). Estas atividades fizeram parte das experiências acadêmicas de F.B.P, como se pode acompanhar em sua fala:

Com o tempo eu fui pegando esse ritmo e entendendo que a demanda era essa e que, como eu sempre fui uma pessoa que me cobrei muito, então eu acabei tendo facilidade de atender a demanda. Então eu consegui fazer vários estágios por fora do curso, consegui sempre me manter com uma nota boa e consegui, eu acho, chegar no internato com o conhecimento suficiente para estar passando para os estágios. São estágios voluntários, são estágios de ligas acadêmicas, que na verdade são grupos de estudantes de Medicina que possibilitam a passagem dos acadêmicos em alguma área do hospital e em algum hospital que a gente não vai passar durante o nosso internato, e daí a gente aproveita, e isso é antes do internato, para começar a ter prática com paciente, com procedimento e ter contato com o dia a dia médico, que às vezes a gente fica muito focado em cima dos livros e às vezes perde um pouco daquele, daquele contato médico, e a gente vai em busca por fora mesmo (Medicina F.B.P).

A participação nas ligas acadêmicas e nos estágios voluntários contribuiu para uma formação mais verticalizada e para a qualificação da formação da sua prática médica. Estas atividades, somadas a outras experiências, como a participação no Programa de Educação Tutorial (PET) de urgência e emergência, no segundo ano de curso, e como membro do Centro Acadêmico (CA), por um semestre, mais especificamente no grupo responsável por informar os calouros sobre os direitos assistenciais, levaram F.B.P a se integrar socialmente.

O estudante passou pelo *tempo de aprendizagem*, conforme falado anteriormente, com certa tranquilidade, uma vez que seu desempenho, traduzido pelo Índice de Aproveitamento, sempre foi acima das médias alcançadas por seus colegas que não são cotistas, o que é bastante significativo para que o estudante possa alcançar o sucesso acadêmico – condição *sine qua non* para se tornar afiliado.

Para desenvolver sua carreira profissional, F.B.P. pretende cursar duas residências, sendo uma em Clínica Médica e outra em Hematologia, possivelmente em Florianópolis, por sentir-se inseguro para ir para outras cidades ou estados, já que está adaptado na capital. Além disso, tem intenção de atuar em uma das unidades de saúde pertencentes ao Sistema Único de Saúde. Portanto, dedicar-se-á a concursos públicos. Pode-se inferir que o estudante se preocupa em dar ao Estado retorno do que foi investido em sua formação, “*por isso esse comprometimento em atuar no SUS*” (Medicina F.B.P). Ademais, atuando no serviço público, alcançará a estabilidade empregatícia, o que lhe dará segurança quanto ao seu sustento.

5.7 “MEDICINA G.M.S”: REPRESENTATIVIDADE ÉTNICA INDÍGENA

5.7.1 O caminho até a universidade

A segunda jovem pertencente ao curso de Medicina com trajetória acadêmica analisada, “Medicina G.M.S”, à época da entrevista, cursava a décima fase da graduação, portanto, em período de internato, e tinha 23 anos. Esta jovem ocupava, no curso, uma das vagas suplementares voltadas aos indígenas, dentro das Políticas de Ações Afirmativas. É natural da cidade de Campo Grande, localizada no estado do Mato Grosso do Sul. A entrevista foi realizada na BU, na UFSC, no meio da tarde, conforme sugestão sua.

A história escolar e familiar que foi por ela relatada é assim constituída: sua família possui estrutura nuclear tradicional – mãe, pai e irmã mais nova – e durante o período em que cursava a educação básica sempre residiu na casa

dos pais. Estes concluíram o ensino superior em instituição privada, sendo a mãe formada em Publicidade e Propaganda, há 10 anos, e o pai em Marketing, desde o ano anterior à entrevista. Sua irmã, 14 anos mais nova, cursava os anos finais do ensino fundamental, por se encontrar em idade escolar. Acerca da formação tardia dos pais, a jovem relata que *“depois de muitos anos construindo e trabalhando eles conseguiram entrar em uma faculdade”* (Medicina G.M.S). A mãe é funcionária pública na área administrativa e o pai é profissional autônomo, possuindo uma peixaria na cidade onde reside.

Para os pais de G.M.S, os sentidos e significados da escolarização de longo curso estão diretamente relacionados à mobilidade social, portanto, incentivaram a filha para que vislumbrasse um caminho escolar que perpassasse pela formação de nível superior. Logo, sob a influência dos pais, o sentido da escolarização é percebido pela jovem como única possibilidade de ascensão social. O projeto de escolaridade contínua montado para as filhas evidencia que a estudante pertence a uma família *educógena* (SILVA, 1999), isto é, aquela que é capaz, por suas atitudes, hábitos e estilo de vida, de levar os filhos ao sucesso escolar, inclusive, com o exemplo prático de buscarem ampliar seu volume de capital cultural.

Durante a educação básica, G.M.S. frequentou uma escola privada e seu ingresso aconteceu como bolsista. No ensino fundamental, foi contemplada com bolsa parcial, que custeava a maior parte da mensalidade, e no ensino médio usufruiu de bolsa integral, com custeio de 100% das mensalidades. No presente caso, os pais transmitiram sentimentos de orgulho e de alegria diante da experiência escolar da filha, oferecendo condições para que conseguisse alcançar seu projeto, inclusive, matriculando-a em escola particular, o que consideravam um bom investimento na vida da filha, projetando um futuro melhor para ela. As condições se traduziram em disposições favoráveis de disciplina, determinação e perseverança.

Ao ser classificada no concurso vestibular da UFSC e concretizar o projeto traçado por ela e pela família, G.M.S. sentiu-se feliz e realizada, já que muitos foram os esforços despendidos para este fim. Apesar de se empenhar bastante para que o ingresso acontecesse, chegou a ficar incrédula, assim como sua mãe, visto que imaginavam que ela *“nunca passaria, nunca*

conseguiria, pois todos da família ficaram lisonjeados". Isso principalmente por G.M.S ser a primeira pessoa da família a ingressar na carreira médica.

5.7.2 Condições de permanência na universidade

A estudante revela que quando ingressou no curso de Medicina existia uma divisão dos ingressantes em duas turmas, turma A e B, sendo que à turma A pertenciam os não cotistas e à turma B, os cotistas. Isso a incomodava, e conforme revela:

Eu conseguia ver que tinha alguma coisa estranha ali. A gente conseguiu conversar com os coordenadores depois e eles mudaram isso. Mudou para a ordem de chamada. [...] Mas acho que com a nossa turma foi a última vez que aconteceu. Anteriormente era dividido uma turma para os cotistas e pessoas que entraram na segunda e terceira chamada. E isso era ruim, porque a gente via que tinha uma diferença de tratamento. Era meio que tentando igualar conhecimentos de quem era cotista e de quem passou depois. Mas isso não me abalou [...] Eu achei diferente, não esperava de uma universidade tão renomada. E ficamos nisso [referindo-se à divisão das turmas] até a quarta fase. [...] É um pouco difícil de lidar com isso porque às vezes, realmente, o nosso [referindo-se aos cotistas] conhecimento pode não ser como o dos não cotistas, e talvez a gente precise da ajuda deles, né? A gente não tinha esse contato direto com eles, para perguntar e tal (Medicina G.M.S).

Além da separação das turmas, configurando o grupo dos cotistas e o dos não cotistas, G.M.S presenciou outras situações que a deixaram surpresa negativamente. Os movimentos de estudantes negros e indígenas costumam fixar cartazes no Hospital Universitário (HU), onde acontecem as aulas, para mobilizar, conscientizar os estudantes para que não haja preconceitos contra indígenas e negros, mas existem alguns estudantes, inclusive da turma de G.M.S, que riscam os cartazes, falando que é ridículo este tipo de movimento. Isso aconteceu desde o início do curso e em momento algum a coordenação se colocou a favor das minorias ali presentes. Então, o preconceito continua, *"nem só por ser cotista, mas por raça, por pobreza"* (Medicina G.M.S). Um dos motivadores para que estas situações aconteçam é a falta de discussão institucionalizada sobre as questões relacionadas à diversificação do público

universitário, sobretudo após a adoção das Políticas de Ações Afirmativas (PAAs).

Para manter-se economicamente na universidade, G.M.S recebe alguns auxílios disponibilizados pela PRAE, como bolsa permanência no valor de R\$900,00, auxílio moradia de R\$250,00 e isenção de pagamento das refeições realizadas no RU. Mas ainda assim, precisa da ajuda da família, já que os aluguéis na região da universidade têm um custo alto. A estudante paga R\$1.000,00 de aluguel em uma quitinete para poder morar sozinha. Por isso, toda a família contribui para sua manutenção na universidade. A estudante, em sua fala, comenta sobre quem a ajuda financeiramente: *“meu pai, minha mãe e meus tios me ajudam. Tenho um tio que ajuda muito a me manter aqui, contribui, me deu estetoscópio, me deu aparelhos que eu posso usar no dia-a-dia da medicina. Então todos eles contribuem um pouquinho”* (Medicina G.M.S). Essa rede familiar de relações possibilita que a estudante se sinta segura e garante que ela possa se dedicar aos estudos sem perder o foco por questões econômicas graves.

Para conseguir os auxílios, G.M.S foi fazendo buscas dentro da universidade, sendo que em momento algum recebeu formalmente, por parte instituição, informações ou comunicados sem ter que buscá-los. A partir dessas buscas, conseguiu se integrar aos colegas indígenas da UFSC, que se preocupam com a permanência desse grupo. Trata-se de um grupo liderado, segundo G.M.S, pelos estudantes pertencentes ao curso de História, organizado pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

A jovem tem consciência de que seria muito difícil, ou *“praticamente impossível”* ingressar no curso de Medicina sem fazer uso das PAAs, principalmente pelo fato de ter vivido em aldeia até os cinco anos e ter que ultrapassar muitas barreiras para ser escolarizada no modelo considerado legítimo nas sociedades modernas. Ela considera-se privilegiada, pois:

A maior parte do povo indígena não tem condições, não tem condição de estar aqui, não tem nenhum tipo de estudo, não tem nada... Eu tive muita sorte na minha vida, muita, eu sou privilegiada, muito privilegiada, mas tem muitos que não. Então eu acho justíssimo [referindo-se às PAAs], eu acho justo sim, pela precariedade que vivi e que eles ainda vivem. Eu visito regularmente a aldeia que a minha família morava e não tem como ver aquela população sem o auxílio do governo para entrar em uma faculdade, não tem como, é surreal o

jeito que eles vivem. Eu acho que não adiantou [referindo-se a avanços] nada da minha época que eu saí de lá, não melhorou nada (Medicina G.M.S).

A comoção sentida por G.M.S ao falar das condições de precariedade enfrentadas pelos povos indígenas foi perceptível. De fato, a representatividade dos indígenas é baixa na UFSC, sobretudo no curso de Medicina. Apenas no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, ofertado pelo Departamento de História, que pertence ao CFH, é que se pode ver um número significativo de indígenas. Isso reforça o tamanho da importância da adoção e manutenção das PAAs por parte da universidade.

Ainda sobre sua permanência na universidade, faz-se importante abordar os aspectos referentes às relações interpessoais, que levam ou não à integração social, bem como às demandas acadêmicas. A estudante realizou dois estágios não obrigatórios, porém, a atividade *“dificultava bastante, tanto que tinham dias que tinha estágio e prova no outro dia, então aí a gente tentava ou trocar estágio ou estudar no estágio, tentava, dava um jeito, ou estudava depois do estágio, aí ficava a madrugada estudando para o outro dia”* (Medicina G.M.S). Participou também de um grupo que se chama Terapeutas da Alegria, composto por estudantes que se caracterizam de palhaços para visitar os pacientes internados. Essa é uma atividade de extensão da qual a estudante participou por três anos. Pela boa relação descrita pela jovem, pode-se reconhecer que ela conseguiu se integrar socialmente.

Considera-se a demanda de atividades curriculares do curso de Medicina alta, já que exige dedicação em período integral. Esta realidade é confirmada por G.M.S quando diz que: *“é bastante demanda, mas eu já tinha um jeito de estudar antes de entrar, então eu mantinha um planejamento de estudos, então eu mantive, só continuei, mas é muita coisa”* (Medicina G.M.S). Entretanto, mesmo focando completamente nos estudos e dedicando a maior parte do seu tempo semanal às atividades curriculares, no início da graduação não conseguia acompanhar o rendimento dos colegas. Segundo a jovem: *“quando entrei aqui eles estavam muito mais avançados, têm pessoas que tinham anos de cursinho, então para mim foi bem difícil no início, depois eu fui pegando o jeito, e meu desempenho é mediano, é bem mediano”* (Medicina G.M.S). A dificuldade inicial caracteriza a passagem pelo tempo de

estranhamento (COULON, 2008) em que ela aprendeu a se tornar estudante do ensino superior.

No momento da entrevista, G.M.S mantinha desempenho acadêmico considerado compatível com a média de parte de seus colegas de turma, pois, conforme a jovem relatou, com relação ao desempenho acadêmico existem dois grupos, um que se destaca e sempre tira as melhores notas e aqueles que têm notas próximas à média mínima necessária para aprovação nas disciplinas. A estudante encaixa-se no segundo grupo. Todo esse esforço para acompanhar o rendimento de parte do grupo surge também da necessidade de não ser excluída, já que os poucos estudantes que possuem baixo rendimento sofrem exclusão por parte dos colegas. De acordo com G.M.S:

Não têm muitos muito ruins, com um IA muito ruim. Isso que é pior, tem que se dedicar muito para se manter igual, para não ser meio que deixado para trás, de lado. Isso acontece bastante, as pessoas que vão mal a galera da sala, da turma da Medicina, deixa de lado. Isso é triste assim de ver, tanto é que teve casos de pessoas que reprovaram e desistiram, porque foram deixados para trás (Medicina G.M.S).

Pode-se inferir que a estudante se situava, à época da entrevista, no *tempo de aprendizagem*, uma vez que já havia desenvolvido estratégias de estudos para seguir o currículo do curso e também havia compreendido como deveria se desempenhar nos trabalhos acadêmicos. Entretanto, há uma propriedade das regras e dos códigos que levam ao sucesso, traduzida como *afiliação intelectual* (COULON, 2008). Afirma-se, então, que ela se encontra em vias de *afiliação* e que pode vir a completar esse processo nas próximas duas fases a serem cursadas.

Sobre seu projeto de vida, no que diz respeito à carreira profissional, pretende fazer residência, mas tem dúvidas acerca da área a ser escolhida, pois se identifica com a área da medicina de família, já que gosta da ideia de trabalhar em postos de saúde para *“poder se envolver com as pessoas, criar um vínculo com elas”* (Medicina G.M.S). É um desejo que surge a partir de um comprometimento com as pessoas com maior vulnerabilidade social. Ao mesmo tempo, tem forte interesse na área da Neurologia, motivada por uma questão pessoal/familiar, uma vez que sua irmã foi diagnosticada como autista.

5.8 “MEDICINA I.E”: MOBILIZAÇÃO NO ENFRETAMENTO DOS PERCALÇOS

5.8.1 O caminho até a universidade

A entrevista com “Medicina I.E” foi realizada na BU da UFSC, em uma sexta-feira, no horário de intervalo reservado para o almoço, mais precisamente às 12h30. À época, a jovem cursava a nona fase do curso e tinha 23 anos. É natural de Iporã do Oeste, cidade situada ao oeste do estado de Santa Catarina, com aproximadamente nove mil habitantes, distante 800 quilômetros da capital catarinense, levando entre 12 e 13 horas de tempo de locomoção, de ônibus.

I.E. morou sempre com a família, de estrutura nuclear tradicional (mãe, pai e dois irmãos – um com mais idade e outro com menos idade que I.E). O irmão mais velho cursou Engenharia Automotiva na UFSC – *campus* de Joinville, cidade no extremo norte de Santa Catarina – e o irmão mais novo fez o curso de Engenharia Elétrica na UFSC, no mesmo *campus* frequentado por I.E. No momento da entrevista, a jovem residia com seus dois irmãos, nas proximidades da universidade, visto que ela e o mais novo se encontram em formação e o mais velho decidiu residir na capital e não voltar mais para a cidade de origem. I.E já havia estado em Florianópolis algumas vezes, a passeio e para visitar parentes, mas a primeira vez que saiu de sua cidade de origem para morar em outro lugar foi quando iniciou o curso de Medicina na UFSC. Nas férias universitárias, volta à Iporã do Oeste, onde seus pais continuam residindo, para visitá-los.

Seu pai não concluiu a Educação Básica e sempre trabalhou como autônomo, possuindo um *“mercado móvel”*, ou seja, *“é como se fosse um mercado, mas é em um caminhão e ele passa de casa em casa pra vender. Mas, são produtos de mercado”* (Medicina I.E). Sua mãe, formada no curso de magistério em nível médio, é aposentada como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A jovem I.E revela, ao contar sua história de vida, que sempre desejou realizar curso superior, e que esse era o caminho vislumbrado pelos pais para

os três filhos. No entanto, na cidade onde morava só existiam faculdades particulares e sua família não possuía condições de custear economicamente o ensino superior privado para ela e seus irmãos. Além disso, essas faculdades não oferecem o curso de Medicina. Por esses motivos, desejava ingressar em uma universidade pública federal, em Santa Catarina ou no Rio Grande do Sul, e como foi classificada no vestibular da UFSC, permaneceu em Santa Catarina.

Pode-se reconhecer que o sentido da escolarização é percebido pela jovem como único caminho possível a ser trilhado para melhoria das suas condições de vida desde o nascimento, por sua posição de origem – pertencer a uma família com baixo capital econômico e social, mas também porque sua mãe sempre esteve consciente da importância do acúmulo de volume de capital cultural e conseguiu inculcar esta ideia nos três filhos. Além disso, ela própria percebe o prolongamento da escolarização como um instrumento de superação cultural e econômica, estando imbuída das ideias que permeiam o princípio do mérito, que fundam as sociedades democráticas em que a ascensão social deve ocorrer por meio da escolarização. Dessa forma, o prolongamento da escolarização seria, para ela, a única possibilidade de ascensão social. O projeto liderado pela mãe e desenvolvido pelos pais, de escolarização contínua e linear, levou os filhos ao sucesso escolar por suas atitudes, seus hábitos e seu estilo de vida, indicando que esta é uma família *educógena* (SILVA, 1999).

A estudante I.E frequentou duas escolas públicas durante a educação básica, sendo que o ensino fundamental foi realizado em uma escola municipal e o ensino médio, em uma estadual. Para concretizar o seu projeto escolar de longo curso, I.E. desenvolveu, desde muito cedo, práticas socializadoras, como a organização de horários para os estudos e disciplina, práticas essas que se intensificaram durante a preparação para o concurso vestibular, *disposições* fundamentais para uma jovem que contrariou seu destino social (LAHIRE, 1997). A fim de se preparar para concorrer a uma vaga no curso mais disputado da universidade, a jovem frequentou o Curso Pró-Universidade, já citado em análises anteriores. A escolha ocorreu porque este curso é público e gratuito, uma vez que a estudante não possuía recursos financeiros para custear um curso pré-vestibular em instituição privada.

No momento em que soube do resultado das provas do vestibular, ou seja, quando foi confirmada a sua aprovação em Medicina, a estudante sentiu-se realizada e muito feliz, já que achava que levaria pelo menos “*três ou quatro anos para que o ingresso acontecesse*”. Portanto, ela disse que “*foi uma surpresa na hora que eu passei, eu não esperava*” (Medicina I.E). Vale destacar que I.E é a primeira pessoa da família a ingressar na carreira médica. Seus pais e irmãos, assim como toda a família, reagiram com muita felicidade à aprovação de I.E., mostrando estarem orgulhosos: “*fizeram faixa [homenageando a estudante] e uma festa, ganhei bastante carinho, foi bem bonito*” (Medicina I.E).

5.8.2 Condições de permanência na universidade

Para ingressar na UFSC, mais especificamente no curso de Medicina, I.E. fez uso das Políticas de Ações Afirmativas, ocupando uma das vagas reservadas aos estudantes oriundos de escola pública com renda familiar *per capita* abaixo de um salário mínimo e meio. Logo no início de sua permanência na universidade tinha sentimentos ligados ao não pertencimento ao grupo, visto que sofria exclusão por parte de seus colegas por sua condição de cotista, conforme mostra em sua fala, ao dizer que:

Já eu, quando comecei a estudar, na primeira fase, principalmente era a época que eu sentia isso [referindo-se às formas de exclusão] mais gritante. Eu lembro que no primeiro mês de aula a gente fez um trabalho em grupo e eu fiz a minha parte, se dividiu o trabalho e cada um fazia sua parte. Aí eu fiz e a minha colega simplesmente ignorou o que eu fiz e refez. Eu perguntei qual o problema e ela desconversou, mas eu ouvi ela falando para outra pessoa que ela não confiava porque eu era cotista e ela preferia ter um trabalho bem feito. Foi uma coisa que me deixou bem mal e me marcou de uma forma que eu fiquei depois, sei lá, uns três, quatro semestres sentindo que eu devia me esforçar muito mais do que eles [referindo-se aos não cotistas] para compensar o fato de a minha educação ter sido pior. Nas primeiras fases a gente retoma muita coisa de conhecimento básico, de, sei lá biologia, química, coisas de ensino médio que eu sabia de certa forma, mas não de uma forma tão aprofundada quanto meus colegas que não são cotistas (Medicina I.E).

A postura dos colegas e também de um professor de I.E. fizeram-na sentir-se diferente de seus colegas, mesmo sendo aprovada nas disciplinas e conseguindo seguir o currículo do curso. Tal situação marcou sua trajetória acadêmica, dificultando o processo de integração social, conforme apresenta em seu relato:

Eu sentia uma defasagem, não que tenha interferido muito nas minhas notas ou em não conseguir passar de matérias, mas me sentia mal por isso, sabe? E teve um episódio também na quarta fase que um professor foi bem ofensivo comigo. Ele não falou diretamente de cotas, mas eu senti que foi nesse sentido. Ficou falando que eu nunca seria uma boa médica, que nem era pra estar fazendo esse curso. Foi uma mescla de machismo e preconceito por cotas. Eu senti. Ele não chegou a falar, citar as cotas, mas deu pra notar que o problema foi esse (Medicina I.E).

O referido professor recebeu uma punição institucional em virtude do ocorrido, após a jovem protocolar uma “*reclamação na ouvidoria*”. Ele foi afastado das aulas da turma de I.E. e ao longo de todo o curso ela não teve mais aulas com ele por causa disso (Medicina I.E). Vale ressaltar que este foi o único caso, entre os outros envolvendo preconceitos e assédios sofridos que foram relatados nesta tese, em que houve a atuação efetiva da universidade em favor do estudante.

Além das diferenças citadas, existem também as diferenças de condições materiais que ficam evidentes, como vestimentas, materiais de estudos, local de moradia, eventos sociais (não) frequentados, meio de transporte utilizado, entre outros. Tais diferenças evidenciam-se, sobretudo, quando são propostas aulas práticas fora do *campus*, fator que reforça o sentimento de não pertencimento, de ser um *excluído do interior* (Bourdieu, 1998). Sobre as atividades *extra-campus*, que são muito frequentes durante todo o curso, geralmente realizadas em postos de saúde, a estudante enfrenta dificuldades, já que, ao contrário da maior parte dos seus colegas não cotistas, não possui carro próprio e os locais ficam, em muitas situações, distantes do *campus*. Nesses momentos, os colegas que possuem veículo para locomoção e, portanto, acessam com mais facilidade os locais de realização das atividades práticas, não oferecem carona aos colegas que dependem de transporte público, sistema com qualidade que deixa a desejar em

Florianópolis. Inclusive, a estudante chegou a ouvir de colegas, quando pleiteou um local mais próximo à universidade para fazer a aula prática, justificando sua solicitação por ter dificuldades com relação ao transporte, a seguinte fala: *“te vira, tu não compraste um carro!?”* (Medicina I.E.). Tal comentário fez a estudante concluir que *“as pessoas não têm noção de como é não ter acesso a tudo com facilidade”* (Medicina I.E.). Sua identificação para o estabelecimento das relações interpessoais é maior com o grupo de cotistas e bastante prejudicada com relação aos professores, fazendo com que se possa afirmar que a estudante não se integrou socialmente ainda, mas está em vias de se integrar, podendo alcançar o *status* de integrada ao longo das três últimas fases a serem cursadas para concluir o curso.

Ainda sobre a questão econômica, para que fosse possível permanecer na universidade I.E recebeu bolsa permanência, no valor de R\$400,00, auxílio moradia de R\$250,00 e, no início da graduação, isenção do pagamento das refeições realizadas no RU. Após algumas fases cursadas, perdeu o auxílio moradia e o auxílio RU, por não ter como renovar seu cadastro junto à PRAE, já que seu pai não possui renda fixa, tampouco formas de comprovação de sua renda. O processo é altamente burocrático, exigindo-se uma série de documentos para comprovação da situação socioeconômica. Isso dificultou bastante a situação de permanência da estudante, haja vista que a cada renovação semestral era necessário que fosse até a casa dos pais buscar os documentos solicitados, o que gerava um gasto a mais para a família.

Além da bolsa permanência, na ocasião da entrevista recebia também uma bolsa de Iniciação Científica (IC) por trabalhar em projeto de pesquisa com um professor. São suas palavras: *“Aí, como eu ganhava dinheiro também, a gente decidiu não largar mão dos outros auxílios”*. Os dois auxílios juntos somam a quantia de R\$800,00. A estudante conta ainda com a ajuda dada pelos pais. As informações acerca dos auxílios recebidos desde o início da graduação foram repassadas por colegas. O curso de Medicina não atuou junto aos alunos informando sobre as questões ligadas a auxílios para cotistas.

I.E. tem consciência de que sem receber esses auxílios não teria condições de permanecer na universidade, assim como sem fazer uso das PAAs, na modalidade de cotas, teria sido muito mais difícil acessar uma das vagas do curso de Medicina, de alta demanda e seletividade social. Portanto, a

estudante considera as PAAs uma medida justa, que possibilita a minimização das desigualdades educacionais existentes entre os milhares de jovens brasileiros que tentam ingressar na carreira médica, mas ainda assim o número de vagas existentes é muito inferior ao número de candidatos que aspiram à carreira. Por isso a jovem diz sentir-se cobrada socialmente por ocupar uma vaga que tantos almejam. Assim, dedica todo o tempo que pode às demandas acadêmicas, que são bastante significativas e nem sempre fáceis de lidar, como explica:

No início foi bem difícil, eu vim de uma escola que era fácil passar de ano, era pública, então praticamente não tinha cobrança nenhuma. Meus professores, a maioria, não eram formados na área [que atuavam], eles não tinham muito como cobrar e eu passava sem estudar ou estudando pouco, tranquilamente. E quando cheguei na faculdade foi um impacto muito grande porque na primeira semana de aula já tinha aula das oito da manhã às cinco da tarde, só parando para almoçar, e foi um choque muito grande. Parecia que eu não entendia, no início tive muita dificuldade pra entender, conseguir prestar atenção na aula, ou conseguir render nos estudos (Medicina I.E.).

Quanto ao fato de que “*não entendia*” o conteúdo em si, pode-se inferir que I.E não passou pelo *tempo de aprendizagem* (COULON, 2008), necessitando aprender a desenvolver o trabalho universitário e desenvolver estratégias para acompanhar o currículo do curso. Ela relata que sentiu desejo de abandonar o curso, e explica:

A primeira fase foi bem estressante, eu cheguei [na universidade] e a medicina acabou sugando toda a minha vida, eu não saía nunca, não viajava para casa quase nunca, quando viajava para casa ficava me sentindo muito culpada por não estar estudando. Até chegar na quinta fase que foi um momento que eu fiquei meio depressiva, com bournout [referindo-se à síndrome causada por esgotamento], não aguentava mais mesmo, e começou a me dar vontade de desistir do curso porque eu pensava que se na quinta fase do curso eu já estou exausta desse jeito como é que eu vou estar quando eu tiver trabalhando [na área]. Foi um semestre que fiquei em conflito entre continuar e desistir ou trancar por um tempo. Mas aí chegaram as férias de verão, que são mais longas, e depois disso voltei um pouco mais tranquila, pensando em fazer o que der. Então agora, nos últimos três ou quatro semestres foi mais tranquilo de lidar (Medicina I.E.).

Passado o *tempo de aprendizagem*, I.E. conseguiu interpretar as regras e apropriar-se dos códigos inerentes à condição estudantil, afiliando-se

intelectualmente, já que a afiliação está diretamente ligada ao sucesso acadêmico, pois seu desempenho é considerado acima da média da turma. Como as notas são expostas nos murais das dependências do Centro de Ciências da Saúde (CCS), I.E. consegue comparar as suas notas e as de seus colegas, podendo constatar que “geralmente são bem melhores que o resto da turma, normalmente tá acima da média” (Medicina I.E.).

Quanto ao seu futuro profissional, I.E. diz que traçou um planejamento diferente da maioria de seus colegas, visto que pretende trabalhar por um ano e meio antes de tentar ingressar em um curso de residência médica para se especializar em uma área, pois precisa juntar dinheiro para poder se manter com autonomia, sem onerar economicamente seus pais por mais tempo. A jovem deseja realizar curso de residência em psiquiatria na Universidade de São Paulo (USP). Como atividade profissional, pretende dividir seu tempo entre a atuação em clínicas particulares e no SUS, para retribuir socialmente os investimentos que foram despendidos para a sua formação. Ademais, pode-se identificar que existe, por parte da jovem, um sentimento de poder ajudar a pessoas das camadas desfavorecidas socialmente, uma vez que é delas oriunda.

Ao encerrar as análises individuais das trajetórias universitárias de estudantes cotistas, oriundos de camadas populares e pertencentes a curso de alta demanda e seletividade social, dá-se prosseguimento no campo das análises tecendo considerações acerca dos processos de *afiliação* dos estudantes. Far-se-á, então, no próximo capítulo desta tese, a análise horizontalizada das trajetórias acadêmicas estudadas a fim de universalizar o particular sem, no entanto, descaracterizá-lo.

6 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ANÁLISES DAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E SEUS PROCESSOS DE AFILIAÇÃO

Neste capítulo será realizada uma análise horizontalizada acerca das trajetórias acadêmicas individuais de estudantes cotistas dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina da UFSC, oriundos de camadas populares. Tecendo considerações acerca dos processos de *afiliação* dos estudantes, mostrar-se-á de que forma acontece (ou não) a compreensão dos códigos e a internalização das regras do campo acadêmico com vistas à consolidação dos processos de afiliação. O movimento aqui empreendido visa, também, universalizar o particular, ou seja, mostrar como a realidade estudada se aplica ao grupo dos cotistas da universidade pesquisada sem, contudo, descaracterizar as individualidades. Em alguns momentos, como foi desenvolvido nas análises individuais, abordam-se aspectos relacionados às trajetórias escolares e aos aspectos familiares, uma vez que estes têm influência sobre a permanência dos estudantes no contexto universitário.

A *sociologia a escala individual* traz à luz questões norteadoras propostas por Lahire ligadas aos seguintes aspectos: como o indivíduo incorpora o mundo social; o que é um indivíduo socializado; e de que forma o mais íntimo de cada ator determina a constituição social. Tais pressupostos acenam que a constituição do sujeito se dá com base numa realidade social objetiva que ele também constitui por meio de suas ações (BERGER; LUCKMANN, 1991).

Faz-se relevante considerar a proposta de Lahire (2004), que permite distinguir incontestavelmente as visões mais individualistas do que propõe como o estudo de casos singulares do social e a reconstituição de quadros de ação sensíveis às desigualdades sociais. Sua proposta rejeita o subjetivismo desenfreado, bem como a tendência para que sejam ignoradas desigualdades estruturais entre classes sociais ou relações de dominação. Nesse sentido, ao construir uma metodologia para análise das singularidades, Lahire inaugura uma integração dos pensamentos sociológico e psicológico - necessariamente nesta ordem -, como sendo uma nova área: a sociologia psicológica.

Na tentativa de estabelecer um diálogo entre a teoria da análise das singularidades proposta por Lahire (1997; 2004) e os processos de *afiliação* (LAHIRE, 2008) no ensino superior, esta tese traz o resultado da pesquisa que tratou das condições de permanência de estudantes cotistas em cursos de alta demanda e seletividade social, como Direito, Engenharia Civil e Medicina, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Entende-se que *afiliação* estudantil (COULON, 2008) está estreitamente vinculada às novas relações com o saber, com as regras específicas do ensino superior e também com o tempo e o espaço. Assim, faz-se necessário considerar estes aspectos ao se estudar o cotidiano universitário. Ainda esses fatores ligados ao processo vivido pelo estudante de ensino superior serão os responsáveis para que este possa transitar da condição de estrangeiro em direção ao *status* de membro competente de uma nova comunidade.

Sobre os retratos sociológicos dos oito jovens pesquisados na presente tese, vale destacar que o ingresso e a permanência em uma universidade pública como a UFSC, sobretudo em cursos de alta demanda, exigem esforços que vão muito além das condições e competências individuais, demandando também a mobilização de um conjunto de estratégias de um coletivo ligado ao estudante. Tais projetos e esforços despendidos também por parte das famílias são aspectos que levam a corroborar as perspectivas que rompem com a ideia exclusiva de mérito individual, elaboradas por Dubet (2006) e Lahire (1997; 2004).

Em relação à família dos estudantes analisados pode-se, primeiramente, eleger como foco a discussão acerca dos arranjos familiares. O que se tem observado é que a maior parte dos estudantes procede de um modelo tradicional de família nuclear, o que, em se falando de subjetividades, pode determinar as formas das relações estabelecidas na universidade. O papel da família é crucial no desenvolvimento de projetos de escolarização de longo curso, embora seja possível o sucesso escolar contrariamente ao desejo da família ou sem a sua participação efetiva. Segundo Viana (1998, p.9), os significados que a escolarização e o acesso à universidade têm para os pais; as disposições e condutas incorporadas pelos filhos; os projetos familiares de mobilização escolar; as influências de pessoas ou grupos de referência não pertencentes ao núcleo familiar, os quais funcionam como modelos e

oportunidades para o prolongamento da escolarização; e os modelos socializadores familiares “contribuem para explicar a sobrevivência de alguns sujeitos das camadas populares no interior do sistema de ensino”.

Nas trajetórias analisadas no presente estudo, apenas uma estudante não contou com a ajuda da família para traçar o projeto de prolongamento da escolarização, já que esta não apresenta volume de capital cultural a ser transmitido para a filha e, por suas condições econômicas e sociais, os pais não vislumbram o ensino superior como um caminho possível – situação comum nos grupos familiares das camadas populares que pertencem ao *grupo C*, um grupo que, de modo geral, costuma se opor ou resistir às aspirações quanto a estudos de longo curso (TERRAIL, 1990).

No que concerne à escolarização dos familiares, os retratos sociológicos apresentados mostram que a maioria dos pais e mães não completou o ensino superior, mas mesmo assim, traçou um projeto de “trajetória completa” para seus filhos (LAACHER, 1990), já que a maior parte dos irmãos em idade universitária se formou ou está frequentando cursos de nível superior. Então, pode-se inferir que essas famílias desenvolveram estratégias que garantiriam a seus descendentes o acesso ao capital cultural, de modo a reproduzir ou superar o histórico familiar do estudo como um valor (BOURDIEU, 1998).

Sabe-se que a partir de iniciativas de democratização do ensino superior e, especialmente, da implementação das Políticas de Ações Afirmativas neste nível de ensino, o perfil do público universitário tem se diversificado, determinando mudanças na face da universidade. Contrariando seus destinos, em sentido oposto ao da lógica vigente – da reprodução de trajetórias familiares –, observa-se que alguns dos estudantes pesquisados romperam o que é corrente em suas famílias a partir de *disposições* (LAHIRE, 1997; 2004) favoráveis à disciplina, organização de horário e estratégias escolares. A pesquisa demonstrou a incorporação dessas *disposições* quando revela falas dos atores sobre o que é deles exigido, o que dá a dimensão do esforço despendido pelos jovens para ingressarem na universidade e, posteriormente, se manterem no papel de estudantes, o que representa também uma inserção mais qualificada no mundo do trabalho.

Na presente pesquisa, em se tratando de jovens oriundos das camadas populares que ingressaram em uma universidade pública federal, os esforços

precedem o ingresso, tanto para superar as deficiências da formação básica que lhes foi possível adquirir – ensino público –, como para garantir o ingresso e, posteriormente, a permanência na universidade. Nesse sentido, buscaram, por vezes, o curso preparatório aos vestibulares e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), denominado Pró-Universidade, que é público, gratuito e destinado a jovens oriundos de escola pública e com baixa renda familiar.

O apoio da família, conforme revelado nas falas dos estudantes entrevistados, é fundamental em suas trajetórias. Observa-se, na maior parte delas, uma significativa valorização dos estudos, por verem nestes uma das poucas possibilidades de ascensão social para os filhos. Nesta pesquisa, com exceção de dois casos, foram encontradas famílias com estrutura convencional de, no máximo, três filhos.

Sabe-se que a família representa a base da formação da identidade de uma pessoa. A figura e a função de pai e mãe têm grande significado, na gama de influências dentro do núcleo familiar, sobre as posições sociais a serem ocupadas pelos filhos. Tal formação dependerá, também, de sua postura no enfrentamento das circunstâncias vividas, desde as prazerosas até as de frustração, desde as situações de proteção até as de vulnerabilidade. Nesse sentido, a família constitui elemento central nas trajetórias (ROMANELLI, NOGUEIRA, ZAGO, 2013). Na superação das condições familiares que os cercam desde o nascimento, os jovens com trajetórias analisadas se mostraram resilientes, ou seja, com capacidade para lidar com problemas e adversidades, não cedendo às pressões frente às mais diversas situações. Observa-se, portanto, que, quando o vínculo estabelecido entre pais e filhos é de interdependência, cada passo dado ou vencido pelo filho representa um fracasso ou uma vitória para os pais, o que invariavelmente significa o fracasso ou sucesso próprio.

Na caminhada rumo à universidade, os esforços despendidos afetam não somente os jovens, mas toda a dinâmica do grupo familiar, pois é necessária uma mobilização em função de um objetivo considerado grandioso, que implica mudanças de atitudes que são verdadeiros desafios, uma vez que não é algo “inerente” à forma tradicional da vida dessas famílias. Vislumbrando seguir o caminho do ensino superior, a preparação para o ingresso na universidade passou a integrar o projeto de vida dos jovens e de suas famílias,

havendo uma ruptura na expectativa em relação ao seu “destino” no conjunto e na tradição da família, o que também representa, conforme afirma Bourdieu (1998), uma ruptura no “*modus operandi*”.

Com referência ao percurso escolar dos estudantes cujos retratos sociológicos foram traçados, destaca-se que vivenciaram processos de escolarização transitória (quando há frequência a várias escolas para a conclusão da Educação Básica) e, em diferentes níveis, vulnerável. A ideia que fundamenta tal afirmação foi apresentada pelos jovens quando disseram ter frequentado escolas de qualidade inferior, sobretudo se comparadas às escolas privadas. Inclusive, a educação recebida durante a formação escolar de nível básico é alvo de constantes comparações entre eles e seus colegas do ensino superior. Há, entre os cotistas, a concepção de que a concorrência por uma vaga na universidade seria ainda mais desleal, caso não tivessem feito uso das PAAs. Na verdade, eles sentiram-se enganados pelo sistema escolar, já que recebiam boas notas nas escolas que frequentaram e, quando se depararam com as provas do vestibular, perceberam que precisariam de mecanismos que minimizassem suas defasagens. Vale ressaltar que a maioria dos estudantes sujeitos da pesquisa ingressou na universidade após realizar o segundo concurso vestibular, conseqüentemente, essas defasagens são também percebidas quando passam a integrar o quadro discente no ensino superior.

Convém ressaltar aqui que o ensino, em boa parte das escolas públicas brasileiras, tem sido tratado de forma precária, distante dos conteúdos ministrados e dos métodos adotados nas escolas particulares de elite, o que só faz evidenciar ainda mais o fosso entre as duas redes. Nesse sentido, há um abismo de oportunidades de futuro entre as juventudes providas de diferentes capitais e as juventudes socialmente vulneráveis, que constituem a maioria da população jovem do País. Para os pertencentes ao segundo grupo, o ingresso na universidade significa ir muito além de transpor a barreira do vestibular: significa “contrariar” o “destino” que lhes é socialmente “reservado”, legitimado por uma divisão socioeconômica de classes e socioeducacional.

Ao apontarem alguns aspectos relacionados às possíveis *razões do seu improvável* (LAHIRE, 1997; 2004) ingresso no ensino superior, os jovens entrevistados reconhecem que os esforços por eles empreendidos constituem

esse rol, pois se percebem como pessoas com capacidade de traçar e cumprir objetivos e, portanto, de se empenhar com afinco para atingir o objetivo que se propuseram. Apesar das dificuldades, que vão dos aspectos socioeconômicos à conseqüente defasagem cultural, incluindo-se aí o hiato entre o seu nível de conhecimentos escolares e o que é exigido para o rompimento da barreira do vestibular, os entrevistados revelam condições de superação, conforme foi possível perceber nas suas falas (MARTINS, 2013).

Com tantos esforços despendidos para o ingresso em um curso de alta demanda e seletividade social, os jovens, ao acessarem os cursos de Engenharia Civil, Direito e Medicina, portanto, cursos com elevada nota de corte e relação candidato-vaga, mesmo no caso do ingresso via PAA, ressaltam sentimentos de felicidade, plenitude, satisfação pessoal e autorreconhecimento. Fica claro que o momento do ingresso no ensino superior é realizador para os estudantes, haja vista que podem, finalmente, usufruir do resultado de um esforço com base em disciplina, dedicação, capacidade de desenvolver disposições individuais, mas também valorizar as próprias condições subjetivas e pessoais, como valores, fatores emocionais, resiliência e capacidade de superação frente às condições adversas que enfrentam (MARTINS, 2013), levando a sentimentos de orgulho de si, elevada autoestima e autorrealização. Pode-se dizer que todos esses fatores asseguram uma confirmada crença em suas capacidades, o que pode funcionar como pré-requisito de superação dos obstáculos que encontrarão ao longo da permanência na universidade e, conseqüentemente, durante seus processos de integração e *afiliação*, e também para o desempenho profissional.

Nos anos em que os estudantes que compõem a matéria prima deste estudo ingressaram na UFSC, 2013 e 2014, a referida universidade reservava, conforme descrito na Resolução 022/CUn/UFSC/2012, por meio do seu “Programa de Ações Afirmativas”, 30% (trinta por cento) das vagas em cada curso para candidatos oriundos de instituições públicas de ensino, para auto declarados negros, além das vagas suplementares para indígenas e quilombolas. Sendo assim, pode-se dizer que esses estudantes tinham menos chances de ingresso do que no período após o cumprimento do disposto pela Lei de Cotas 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que prevê a reserva de 50% das

vagas nos cursos superiores em instituições federais para estudantes oriundos de escolas públicas, subdivididas entre cotas sociais e étnicas.

Sobre o Programa de Ações Afirmativas, utilizado para o ingresso, na UFSC, nos cursos de maior demanda e alta seletividade social, os jovens entrevistados demonstraram conhecimento e, ao mesmo tempo, uma crítica a este mecanismo, que vai além do olhar meramente subjetivo, perpassando a política educacional brasileira, a estratificação da sociedade em classes sociais, as questões étnico-raciais, entre outras. Em suas falas, os jovens ressaltam que as PAAs são medidas justas, uma vez que aumentam as chances de diminuição do fosso histórico existente entre a escola pública de educação básica e a universidade pública. Portanto, é um instrumento legítimo que visa garantir que o princípio da equidade seja assegurado.

Os atores da pesquisa, por diversas razões, demonstraram contrariar seus destinos sociais. É permitido inferir então que, por meio das Ações Afirmativas e Políticas de Ações Afirmativas, o improvável se faz possível e contraria os destinos sociais de jovens oriundos das camadas populares, menos favorecidas socioeconômica e culturalmente. Portanto, nos casos analisados, confirma-se que as AAs e PAAs propiciaram o ingresso de jovens pertencentes a grupos que não têm representatividade social, encarados como minorias por serem segregados por questões econômicas, étnicas e socioculturais. Ao mesmo tempo, as AAs e PAAs funcionam como medidas compensatórias, denominadas por Dubet (2008) de *desigualdades justas*, que permitem garantir o princípio da equidade e a minimização das desigualdades, e que se constituem como um círculo vicioso: as desigualdades sociais gerando as educacionais que, por sua vez, determinam as sociais. Trata-se da relação entre a posição de origem e a posição ocupada na sociedade pelos atores.

Ao analisar a permanência dos estudantes pesquisados, foi possível identificar que a maior parte deles sofreu preconceito dentro da universidade, por parte de colegas e dos professores, o que gerou práticas sociais excludentes no interior dos cursos. Entretanto, o ingresso no ensino superior chama o jovem a integrar novos grupos e a estabelecer novas formas de relacionamentos e interações. Assim, pode-se afirmar que a sua permanência resultará, também, das relações que ele estabelece no interior da universidade,

ou seja, da *afiliação institucional* (COULON, 2008), que constitui um dos sustentáculos da permanência no ensino superior até o término do curso. Aponta-se, então, a falta de discussão institucionalizada sobre os novos estudantes que integram o corpo discente da UFSC e, conseqüentemente, sobre o respeito que se deve a eles. Isso pode ter ocorrido pelo fato de a universidade ter implementado a adoção das Políticas de Ações Afirmativas como modalidade para ingresso em seus cursos a partir de 2008, antes da promulgação da Lei de Cotas 12.711/2012 (BRASIL, 2012), e desse modo, se tardar a criar uma Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD), responsável por discutir as questões relacionadas à reserva de vagas a partir de preceitos étnicos e sociais, e os aspectos que as envolvem, o que aconteceu apenas em 2016. A SAAD criada para atender à gestão 2016-2020, visando uma construção coletiva, com a missão de desenvolver ações institucionais, pedagógicas e acadêmicas direcionadas às Ações Afirmativas e à valorização das diversidades na universidade.

Os estudantes ingressantes por cotas étnicas revelam que a “negritude” é fator definidor para que sofram preconceitos e sejam excluídos por parte dos subgrupos formados no interior das turmas, mas quase sempre os demais estudantes negros os acolhem. Ademais, sentem que, além de não poderem, por sua condição econômica, acompanhar a turma nas programações extraclasse, não são desejados como companhia. Os cotistas étnicos relatam entender que os preconceitos sofridos no interior da universidade têm relação direta com este fator, mas reconhecem, também, corroborando os depoimentos dos cotistas sociais, que o nível de pobreza é definidor para um jovem passar por experiências em que é vítima de preconceitos. Portanto, as formas de preconceitos exercidas por professores e colegas revelam como os estudantes negros e pobres são retratados nos espaços universitários, evidenciando que a relação das variáveis “ser negro” e “ser pobre” faz com o estudante sofra mais preconceitos. Conforme aponta Patto (1992), as dificuldades vivenciadas em suas trajetórias escolares teriam como única explicação eles mesmos e suas características e *carências* individuais.

Durante a permanência no ensino superior, os estudantes pesquisados revelam enfrentar diversas dificuldades para realizar a manutenção econômica frente a exigências básicas: moradia, alimentação, locomoção, cópia de textos,

entre outras. Mesmo contando com a ajuda dos pais e/ou familiares, os estudantes precisam exercer alguma atividade remunerada que seja possível conciliar com as demandas acadêmicas, como a de bolsista, sob pena de desistência da vida universitária.

Assim, pode-se dizer que os jovens entrevistados conseguem lidar com dificuldades financeiras, presentes em suas trajetórias quase que na sua totalidade, desde seu nascimento, pois elas são inerentes ao contexto ao qual pertencem. Portanto, durante a vida universitária, assim como ao longo de sua existência, vivem de forma contida, mesmo em questões de necessidades básicas. A etapa em que se encontravam à época que concederam entrevista – de estudantes do ensino superior –, constitui mais um momento de privações, que pressupõe significativos esforços para alcançar o objetivo, no caso, a conclusão do curso de graduação.

Os auxílios disponibilizados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFSC viabilizam aos estudantes, mesmo quando eles utilizam apenas uma das possibilidades de auxílios, a permanência na universidade. Os auxílios citados pelos jovens como de maior importância são: Auxílio Moradia, Bolsa Permanência e Auxílio Restaurante Universitário que os isenta do pagamento das refeições (almoço e/ou jantar) realizadas na universidade. Dos oito estudantes, apenas dois não fazem uso de qualquer tipo de auxílio, sendo que em deles recorreu aos auxílios nas primeiras fases do curso de graduação, mas precisou abrir mão destes por não conseguir comprovação documental, conforme vasta exigência da PRAE, por seu pai não possuir formas de comprovação de renda. Quanto a esses auxílios recebidos, que são fundamentais para sua manutenção econômica na universidade, os jovens destacam a inexistência de ações institucionais que promovam o acesso a informações acerca dos direitos que eles têm no que se refere ao recebimento destes, bem como dificuldades para serem contemplados com os auxílios, visto que os requisitos quanto aos documentos que comprovam suas condições econômicas e sociais são bastante rígidos.

Tratando ainda dos auxílios, Mayorga (2010, p.219) aponta que eles têm como finalidade “a promoção de recursos necessários para a superação e impedimentos existentes ao bom desempenho acadêmico, considerando em sua maioria obstáculos de ordem financeira e material”. Entretanto, os

requisitos para o provimento de recursos mínimos – moradia e alimentação – para a sobrevivência dos jovens como estudantes do ensino superior apresentam aspectos muito mais qualitativos do que quantitativos, levando vários jovens ao não recebimento desses provimentos. Uma das situações que colocam os jovens em condições de não recebimentos dos auxílios é a reprovação por frequência insuficiente, o que é comum entre os estudantes que não recebem ajuda da universidade e da família e por este motivo encontram dificuldades para pagar sua locomoção para as aulas. A situação descrita funciona como um círculo vicioso, fazendo com que, sem o recebimento dos auxílios, aconteçam ainda mais reprovações e, concomitantemente, haja a diminuição das chances de recebimento destes, aumentando o tempo de permanência no ensino superior e as dificuldades para a continuidade e conclusão dos estudos.

O primeiro ano de permanência no ensino superior, considerado o mais difícil para os cotistas (apontamento feito nas análises das trajetórias individuais apresentadas no capítulo anterior), deveria ser cercado de procedimentos por parte da universidade e de divulgação dos mesmos, a fim de garantir uma utilização maior dos auxílios apresentados. Além disso, seria importante também um aumento da oferta de tais auxílios. As ações poderiam se dar por meio de registros duráveis, como cartilhas ou informações disponibilizadas *on-line*. Apesar de algumas informações já serem disponibilizadas no *site* da PRAE, faz-se necessária a divulgação destas no interior dos cursos, com palestras informacionais organizadas pela PRAE e pelas coordenações dos cursos. Ou seja, é necessário implementar recursos que garantam a interatividade, para que o estudante tenha como tomar conhecimento, verificar e confirmar algumas instruções.

Para que os estudantes da universidade concluam seus processos de *afiliação institucional*, é preciso possibilitar-lhes o conhecimento das regras de mobilização e sobrevivência inerentes ao ambiente acadêmico. Diferentemente dos estudantes pertencente a famílias mais abastadas e que, geralmente, são oriundos de escolas particulares e chegam à universidade com um maior entendimento das regras que gravitam neste espaço, os cotistas, de origem popular, precisam constantemente recorrer a outros estudantes, comumente

das fases mais adiantadas do curso, para acessarem informações referentes a auxílios que garantem sua sobrevivência na vida universitária.

O processo de *afiliação institucional*, quando consolidado, permite ao estudante que desenvolva ações, no espaço universitário, que facilitem sua permanência. Ao ingressar no ensino superior, o jovem é chamado a fazer parte de novos grupos e a estabelecer novas interações. Assim, sua permanência depende também da natureza das relações que ele estabelece no interior da universidade. Este modo de *afiliação* – institucional – é um dos pilares que constituem a vida universitária e possibilitam a permanência neste nível de ensino.

A consolidação do processo de *afiliação* depende da passagem para a condição de estudante, que acontece somente quando a universidade, de alguma forma, viabiliza este processo, mais facilitando do que dificultando, já que, por si só, esta passagem seria marcada por intensas rupturas. Nos termos de Sampaio (2011), seria a “pedagogia da *afiliação*” identificada a partir das propostas feitas por Coulon (2008). Os diferentes aspectos levantados nas proposições de Coulon (2008), que são confirmadas como necessárias pela análise das condições dos oito estudantes cotistas de cursos de alta demanda e seletividade social, dizem respeito à orientação efetiva aos seus professores para que tenham um cuidado maior nas instruções acerca dos trabalhos e das avaliações realizadas principalmente pelos calouros. Dessa forma, estarão contribuindo para uma aproximação das regras de funcionamento do campo universitário, que costuma se distanciar quase que completamente do ensino médio, etapa anterior ao ingresso no ensino superior. Ademais, os estudantes cotistas deveriam ser acompanhados no interior da universidade, recebendo apoio para progredirem no processo de *afiliação*.

Tomando com ainda mais profundidade a realidade da pesquisa ora apresentada nesta tese, insere-se a necessidade de que os professores participem de momentos de formação e discussão, e que tais situações estejam, inclusive, previstas nas ações visando à permanência dos estudantes. Ou seja, é preciso discutir sobre questões relacionadas às condições de origem dos atores oriundos dos meios populares para que não se reproduzam os discursos que promovam e reforcem os processos de exclusão e de incorporação de sentimento de não pertencimento aos estudantes cotistas,

sobretudo com esclarecimentos e responsabilização quanto às práticas preconceituosas de diversas ordens, dominadoras e inóspitas.

Há também a necessidade de implementação de políticas, por parte da universidade, com maior qualidade, com relação à garantia não apenas da permanência dos estudantes cotistas, mas também no que se refere à qualidade desta permanência. Ressalta-se que é preciso olhar para os contextos individuais dos estudantes e para os perfis dos estudantes de cursos específicos, já que os cursos apresentam demandas significativamente diferentes aos seus estudantes. Portanto, faz-se necessária a ampliação e viabilização econômica das políticas de permanência, como a oferta e ampliação das bolsas de estudo e dos auxílios moradia (que são extremamente restritos). Também é preciso promover e fomentar discussões sobre a própria universidade, por meio de ações organizadas em diversos espaços e entidades intrauniversitárias, como grupos de estudo, linhas de pesquisa, palestras, seminários, congressos, além de, especialmente, repensar as pedagogias que regem o espaço e o tempo universitários.

Situações adversas enfrentadas pelos estudantes durante a vida universitária são referenciadas por eles com pesar, mesmo estando nas últimas fases dos cursos que frequentam. Tais experiências têm relação com o acesso a materiais didáticos e de trabalho próprios aos cursos, especialmente no caso de medicina, em que o ferramental para atividades práticas, como estetoscópio, entre outros, precisa ser adquirido pelos jovens. Eles revelam sentimentos negativos causados por comentários agressivos acerca da sua condição de cotista, e ainda falta de informações quanto ao funcionamento da universidade, regras inerentes às exigências dos trabalhos acadêmicos, falta de incentivo para a participação em grupos de estudo e pesquisa, situações que podem ser verificadas nas falas dos estudantes sujeitos da pesquisa.

Os desempenhos acadêmicos de alguns dos jovens entrevistados, sobretudo dos pertencentes ao curso de Engenharia Civil, são diretamente prejudicados pela falta de aproximação com a realidade acadêmica do curso que frequentam, além de desconhecimento das regras do campo universitário, que são próprias e complexas aos olhos dos estudantes das camadas populares – no caso, os cotistas. Mas apesar do enfrentamento dessas diversas dificuldades encontradas, a maioria dos jovens com trajetórias

acadêmicas analisadas conseguiu consolidar o processo de integração social e *afiliação*. Alguns concluem um e não outro; outros, os dois.

A *afiliação* foi revelada pela descoberta e interpretações de códigos e regras que no início do curso eram imperceptíveis aos estudantes, que nem sempre conseguiram explicitar como internalizaram determinados mecanismos pertencentes à lógica do ensino superior, mas teceram diversas reflexões durante as entrevistas, buscando relacionar suas ações às referidas lógicas universitárias como, por exemplo, a da internalização de diferentes formas de organização para os estudos.

Afirma-se, tendo em vista as análises realizadas na presente pesquisa, que todos os sentimentos e as ações expressas nos relatos dos jovens pesquisados sobre o fator reconhecimento, importante no processo de *afiliação*, estão ligados à subjetividade, considerando também a realidade social objetiva (BERGER; LUCKMANN, 1991) dos estudantes como, por exemplo: as conjunturas e os valores familiares, a identidade étnica, o gosto e as *disposições* próprias favoráveis ao prolongamento e permanência na universidade, a condição de cotista, o papel da universidade, entre outros. Reforça-se, então, a importância da aproximação dos elementos subjetivos que constituem as identidades e personalidades dos atores, como também dos elementos externos que delinham os caminhos a serem trilhados, servindo de suporte, invariavelmente sustentatório, das trajetórias acadêmicas. As aproximações entre os elementos que estão circunscritos às áreas da Sociologia e da Psicologia, formuladas com maior profundidade por Lahire (1997; 2004), mas também por Coulon (1995; 2008), estiveram presentes durante as análises realizadas nesta tese. Infere-se que esta aproximação esteja fundando uma nova forma de analisar e compreender as permanências no ensino superior, sobretudo dos jovens oriundos das camadas populares, inseridos no contexto universitário como cotistas – o movimento é de orientação e faz parte do que poderia ser considerada uma sociologia psicológica.

Neste movimento, analisando-se as trajetórias acadêmicas sob o enfoque das categorias sociais “sentidos e significados” de Tolfo *et al.* (2005), deduz-se que o sentido de ser cotista está imbricado numa realidade de diferenças pouco ou não assumidas por professores e estudantes que

acompanham o percurso dos entrevistados cotistas. Pode-se afirmar que os cotistas se consideram “trânsfugas” – pessoas que transpõem os limites e as barreiras impostas por sua classe social –, o que pode lhes trazer um sentimento de não pertencimento – de desenraizamento, diria Bourdieu – ao frequentarem ambientes de seus pares, mas que não lhes é próprio. Foi também relatado pelos jovens que, em diversos momentos, se sentem excluídos dentro de um sistema que formalmente os incluiu, o que Bourdieu (1998) classifica como “excluídos do interior”. Este sentimento manifesta-se também e, sobretudo, pela distinção de classes existente e, evidentemente, reforçada entre os estudantes.

Ao revelarem suas expectativas profissionais futuras, aspecto este que não constitui objeto central de análise desta tese (mas contribui para o entendimento acerca dos projetos de vidas vislumbrados pelos estudantes cotistas), os jovens entrevistados demonstraram traçar grandes objetivos, confirmando o desejo de romper com seu “destino social” de origem e de ocupar postos de maior prestígio do que os ocupados por seus familiares, por exemplo.

Ingressar no mundo do trabalho por meio de concursos públicos que garantam estabilidade econômica aparece como o principal objetivo dos jovens entrevistados. Existem necessidades de seu grupo social, especialmente familiar, que levam a uma urgência pela inserção e permanência no mundo do trabalho. Esta é forma de ingresso no mundo do trabalho valorizada pela juventude brasileira, e especialmente pelos cotistas dos cursos de alta demanda e seletividade social, pois uma conquista dessa natureza tem como motivação não apenas obter uma fonte de renda, mas talvez e principalmente, o fato de representar a possibilidade de estabilidade empregatícia e financeira nunca antes experimentada durante suas trajetórias.

O prolongamento da escolarização em nível de pós-graduação *stricto sensu*, também recorrente nos relatos, evidencia-se, unanimemente, desde cedo, como um desejo que se transforma em projeto de vida. Para Mattos (2007, p. 111), isso é comum, pois, “na atualidade, o que está em voga é a educação permanente, a qual se apresenta como via de atualização, especialização e aperfeiçoamento para jovens e adultos, no que tange aos conhecimentos aprendidos no mundo da educação e do trabalho”.

Principalmente no que se refere aos estudantes do curso de Medicina, apresenta-se o desejo de articular o exercício da profissão com o compromisso social, pela necessidade de reparação (BOHOSLAVSKY, 1987). A motivação para isso surge da possibilidade de devolver a si mesmo e também ao seu núcleo social familiar elementos que estiveram ausentes de sua vida. Estas condições materiais podem constituir-se em objetos internos que fizeram ou fazem parte da sua constituição como pessoa, pesando sobre a relação subjetividade e contexto sociocultural.

Por fim, refletindo sobre o panorama que se procurou apresentar nesta tese, evidencia-se que as desigualdades socioeducacionais entre os estudantes não são eliminadas pela entrada de jovens das camadas populares na universidade, como chamam atenção Bourdieu e Champagne (1992) e Duru-Bellat (2003), dentre outros estudiosos da área da sociologia, mais especificamente da sociologia da educação, à qual pertencente o presente estudo. Buscou-se, desse modo, realizar uma aproximação fiel quanto à condição de estudante cotista experimentada pelos jovens, acompanhando seus percursos formativos e mostrando como a herança do improvável sucesso escolar por pertencerem a meios populares se reverte em prolongamento da escolarização em cursos de alta demanda e seletividade social. Na expectativa de melhor responder às indagações sobre quem são os estudantes cotistas de Direito, Engenharia Civil e Medicina da UFSC e sobre as experiências que determinam sua permanência na universidade, configurou-se sua trajetória acadêmica – ou seja, o processo de *afiliação* vivido – a fim de colocar em debate os novos e velhos impasses e as contradições do ensino superior brasileiro, especialmente da universidade pesquisada.

Nessa direção, conclui-se que as três frentes de investigação trabalhadas foram: condição econômica dos atores sociais pertencentes ao grupo analisado para permanecerem na universidade; integração social durante a trajetória acadêmica; desempenho acadêmico – elementos cruciais à investigação dos processos de *afiliação institucional e intelectual*. Aponta-se a necessidade de intensificação de projetos e ações da universidade nas três frentes analisadas, a fim de garantir experiências universitárias mais prazerosas, constituídas por menores dificuldades e percalços, oferecendo

elementos de cunho objetivo, material, e também psicoemocionais, que assegurem a terminalidade dos cursos frequentados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais acerca da análise das trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas de cursos de alta demanda e seletividade social, conteúdo apresentado nesta tese, pretende-se abordar aspectos referentes aos seus processos de *afiliação institucional e intelectual* (COULON, 2008). Portanto, serão retomadas questões ligadas às condições de permanência da amostra analisada; ao papel da universidade nas experiências vividas pelos jovens; e às possíveis ações necessárias para garantir a permanência e terminalidade dos cursos que os estudantes frequentam.

Os elementos apontados ao longo desta pesquisa revelam que o tema *condições de permanência de estudantes cotistas na universidade* trata de um processo amplo e complexo de transformações da educação superior em âmbito nacional que envolvem a expansão, democratização e massificação deste nível de ensino, em conformidade com as novas finalidades suscitadas pelo capital no âmbito da educação como mercado. Esse processo, além de apresentar diversas minúcias, também é recente e está em curso, sendo estes alguns dos motivos pelos quais se compreende que uma única pesquisa não é capaz de analisar, com a profundidade necessária, todos os elementos que fundamentam e circundam o tema.

A pesquisa foi realizada junto a oito estudantes dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina. Os sujeitos de pesquisa são jovens de ambos os sexos, sendo seis do feminino e dois do masculino, com idades entre 22 e 36 anos, que ingressaram na universidade via Programa de Ações Afirmativas, vulgarmente denominados cotistas, mais especificamente ocupando as vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, escolas privadas com bolsa integral ou combinando um desses fatores com questões étnicas, sendo indígenas ou negros.

Desde o ano de 2002, o Brasil tem promovido políticas afirmativas voltadas ao ensino superior. A reserva de vagas para afrodescendentes e índio-descendentes chegou ao estado catarinense pela Universidade Federal de Santa Catarina, utilizando como modelos universidades que já haviam implementado as AAs anteriormente, como UNEB, UFBA, UERJ. Em 2008, a

UFSC alterou sua resolução que dispõe sobre o concurso vestibular e implementou o Programa de Ações Afirmativas, que prevê a reserva de vagas em seus mais de cem cursos superiores.

A implementação do Programa trouxe a presença significativa de estudantes pobres, negros e, em menor volume, indígenas, que historicamente não ocupavam o espaço universitário em Santa Catarina. Os estudantes passaram a ser identificados, por alguns agentes universitários, como aqueles que: “tiraram injustamente as vagas daqueles que poderiam ter ingressado por vias normais”, uma vez que pelas AAs/PAAAs estudantes passam a ser contemplados com a possibilidade de ingressarem nos bancos universitários com uma pontuação menor para serem aprovados; e ainda que, os não contemplados por essas ações, “teriam mais capacidade, seriam melhor preparados”, conforme destaca Martins (2013).

No caso dos estudantes cotistas, o ingresso na universidade não se traduz em apenas uma das dificuldades, já que o desafio maior está posto sobre as condições enfrentadas no ambiente universitário e as formas de manutenção de vida durante o curso de graduação. A universidade recebeu recursos do Governo Federal por meio do Ministério da Educação, aplicados em projetos de Instituições de Ensino Superior vinculadas aos Programas de Ações Afirmativas étnicas e sociais. Os recursos disponibilizados aos alunos por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, a PRAE, são: Bolsa Permanência, Auxílio Moradia, Auxílio Restaurante Universitário, Auxílio Xerox. Os beneficiários das cotas dispunham de acompanhamento educacional do Programa Institucional de Apoio Pedagógicos aos Estudantes (PIAPE). Todos os auxílios são recebidos e mantidos pelo acompanhamento socioeconômico assumido pela PRAE.

Essa situação gerou inquietações envolvendo o emergente cenário da permanência na universidade, mais especificamente quanto às condições que envolvem essa etapa da vida dos estudantes menos favorecidos socioeconomicamente que chegam ao ensino superior. Vale destacar que desde 2011 a temática vem sendo estudada pela autora desta tese, na elaboração de sua dissertação de mestrado, em projeto financiado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por meio da qual se

tinha por objetivo analisar as trajetórias de estudantes egressos do Pré-vestibular da UFSC que ingressavam em cursos de maior demanda nesta universidade, a fim de desvelar as razões do improvável sucesso escolar de jovens das camadas populares.

Os elementos encontrados naquele momento levaram a alguns questionamentos que inspiraram a pesquisa do doutorado que culmina na presente tese, a qual teve por objetivo analisar as condições de permanência experimentadas durante o processo de afiliação institucional e intelectual por alunos cotistas matriculados em cursos de alta demanda e seletividade social na Universidade Federal de Santa Catarina.

O princípio da justiça social foi abordado na tese quando se recorreu às categorias formuladas por Rawls (2001) e Sen (1999) para mostrar como a ideia de justiça e, sobretudo, a de igualdade de direito e equidade gravitam nas sociedades modernas e democráticas. Estas trazem luz sobre a forma como subsidiam e se relacionam com as ideias fundantes da democratização do ensino, mais especificamente da educação superior, bem como das Políticas de Ações Afirmativas.

As ações positivas ou políticas de equidade, nos termos de Rawls (2001) e Sen (1999), traduzidas também nos sistemas de bolsas de estudos e cotas (dizendo de outro modo, as ações afirmativas), visam à justiça social, incluindo as condições educacionais na sociedade brasileira atual. Os conceitos de igualdade e de justiça gravitam em torno das medidas compensatórias e paliativas, as *desigualdades justas*, nos termos de Dubet (2008). Cabe ressaltar que as PAAs funcionam como um mecanismo importante de minimização das desigualdades socioeducacionais e das injustiças produzidas e reproduzidas social e historicamente. Porém, não se acredita e não se defende que estas seriam responsáveis pela promoção de uma completa justiça e igualdade entre os sujeitos, dadas as características da sociedade brasileira, marcada, em todos os setores sociais, por profundas desigualdades.

Por meio das políticas educacionais implementadas nas últimas duas décadas, com mais força na de 1990, a expansão dos cursos superiores privados ocorreu em detrimento da educação superior pública e gratuita. Essa expansão traz ao contexto educacional, como consequência, a massificação mercantil. A escolha por um modelo como esse evidencia a negligência com os

grupos pertencentes às camadas populares, que tiveram acesso ao ensino superior de baixa qualidade. No bojo do processo da expansão mercantil, que não prioriza a qualidade do ensino superior público e gratuito, há a perpetuação das desigualdades socioeducacionais entre as diferentes camadas sociais, criando ainda mais desigualdades nas posições ocupadas na sociedade.

No cerne de uma economia que prioriza a concepção financeira, em que são diminuídas as fronteiras entre o público e o privado-mercantil, foi promovida uma expansão do ensino superior, dando acesso à formação de alta qualificação para poucos, os favorecidos, enquanto alimenta um sistema de massas e de baixa qualificação para muitos, os desfavorecidos. O problema acerca desse processo está posto, principalmente, sobre uma ameaça real à democratização do ensino superior, uma vez que a “massificação mercantilizadora” deste nível de ensino derruba as fronteiras entre o público e o “privado-mercantil” e impede uma efetiva democratização (SGUISSARDI, 2015).

A formação de nível superior, numa sociedade moderna e democrática, regida pelo princípio do mérito, se coloca como (única) possibilidade de ascensão social dos indivíduos das camadas socioeconômica e culturalmente desfavorecidas, atendendo aos códigos de um sistema socioeducacional regido pelo princípio do mérito e por sua manipulação. Isto porque, nas sociedades extremamente desiguais, o acesso a níveis mais elevados do conhecimento e da cultura torna-se, muitas vezes, a única via para os atores sociais das camadas populares poderem contrariar seus destinos sociais, na tentativa de romper com a relação direta entre pobreza e impossibilidade de conversão de capitais e, em consequência, o que se apresenta como imperativo nessas sociedades – a reprodução das condições de origem e, invariavelmente, a dominação sobre as camadas menos favorecidas.

Firma-se então, na UFSC, a concepção de ações reparatórias de cunho político, com vistas a sanar a discriminação racial e social por meio das Políticas de Ações Afirmativas. A reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros e indígenas foi implementada a partir de 2008, mas atingiu a sua forma mais refinada apenas com a promulgação da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), oferecendo, a partir de 2015, 50% das suas vagas aos egressos do Sistema Público de Ensino Médio.

A diversificação do público universitário da UFSC trouxe a preocupação relacionada não somente ao ingresso dos estudantes por PAAs nos cursos superiores como também à sua permanência. Pode-se considerar, a partir dos relatos dos jovens entrevistados, que estes contrariaram seus destinos sociais, especialmente por terem ingressado em cursos de alta demanda e seletividade social, que carregam a marca de conferirem títulos garantidores da ocupação de postos com reconhecimento social e, sobretudo, econômico.

Centrando nas análises realizadas quanto às condições de permanência dos estudantes cotistas pesquisados, de Direito, Engenharia Civil e Medicina na UFSC, conclui-se que eles têm, em maior ou menor grau, histórias que passam pela carência de diversos elementos. Nessas situações de privação, raros são os que podem se dedicar integralmente aos estudos, sendo, portanto, mantidos pelos pais, na maioria das vezes, em conjunto com os auxílios da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE da UFSC -, estágios, bolsas, entre outros.

O fato de não poderem exercer com exclusividade o papel de estudantes tem como razão principal a necessidade de onerar menos a família, que precisa contribuir para o seu sustento, como condição necessária para permanecerem na graduação e seguirem no prolongamento da escolarização, o que está relacionado, em última análise, ao projeto de vida desses atores. E para isto, necessitam garantir os elementos materiais a fim de custear as despesas decorrentes da permanência na universidade, mesmo sendo esta pública. Há ainda outras razões, não menos importantes e já detalhadas neste texto. Tal situação mostra a necessidade, não somente da manutenção dos auxílios recebidos pelos estudantes, como também da ampliação dos programas assistenciais.

Pensando a *integração* dos atores sociais no ambiente universitário a partir de Tinto (2012), pode-se afirmar que os contextos intra e extrauniversitários vivenciados pelos estudantes não são propícios para que aconteça uma integração completa. Vale ressaltar que os processos de integração não acontecem naturalmente, sendo o estudante exposto a situações que, algumas vezes, os desestimulam a permanecer na universidade. Comentários e atitudes de colegas e professores parecem mostrar que a UFSC necessita, com urgência, discutir mais acerca das

características de seu público universitário, implementando ações que viabilizem uma permanência mais prazerosa aos cotistas.

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, foi realizada uma análise dos processos de *afiliação institucional e intelectual* (COULON, 2008) dos estudantes que tiveram suas trajetórias universitárias estudadas na intenção de contribuir para uma compreensão sociológica dos processos de *afiliação* a partir das experiências universitárias. Já no âmbito das políticas sociais, a intenção foi fornecer subsídios intelectuais para reflexão e ação quanto à minimização das desigualdades que cercam a educação superior. Isto não apenas no que diz respeito às políticas de permanência elaboradas e mantidas pela UFSC, como também no que se refere à necessidade de implementação de políticas em âmbito nacional.

Os cotistas estão na universidade e vivenciam, em diversos momentos, uma espécie de mundo paralelo, devido às suas condições de vida. Faz-se necessário que haja um olhar para a situação desses estudantes, relacionando-a com os resultados acadêmicos. Nesse sentido, parece ser urgente a busca de compreensão, por parte dos agentes universitários, sobre as transformações que a UFSC vem sofrendo desde a implementação das Políticas de Ações Afirmativas. É preciso olhar para a exclusão intrauniversitária. A exclusão, em si, tem sido vista como um fenômeno inerente ao sistema capitalista, que a promove, sendo responsável por uma inclusão precária, instável e marginal (XAVIER, 2010).

Pode-se afirmar que a universidade, mais especificamente a UFSC, tem praticado, em diversos momentos, com relação aos estudantes cotistas, um processo de inclusão precária, instável e marginal, conforme mostraram as análises realizadas nesta pesquisa. Procurou-se evidenciar as causas que levam a esse fenômeno e conclui-se que se deve buscar a aplicação de medidas que assegurem a permanência e o sucesso dos estudantes que são alvo das políticas de Ações Afirmativas.

A consolidação do processo de *afiliação institucional*, nem sempre alcançada pelos estudantes pesquisados, dependeu diretamente das ações no espaço universitário. O processo de inclusão precária vivenciado por esses jovens interferiu fortemente, em dois aspectos, quanto à sua permanência na instituição: primeiramente, na manutenção econômica; e em segundo lugar,

mas não menos importante, nas relações com os agentes universitários (professores, colegas, funcionários).

Para que os estudantes da universidade concluam seus processos de *afiliação institucional* é preciso viabilizar um conhecimento das regras de mobilização e sobrevivência inerentes ao ambiente acadêmico. Diferentemente dos estudantes pertencente a famílias mais abastadas que, geralmente, são oriundos de escolas particulares e chegam à universidade com um maior entendimento das regras que gravitam neste espaço, os cotistas, estudantes de origem popular, precisam constantemente recorrer a seus colegas das fases mais adiantadas do curso, para acessarem informações referentes a auxílios que garantam sua sobrevivência no contexto acadêmico.

Alguns elementos e situações contribuem negativamente para a construção e consolidação dos processos de integração e afiliação dos estudantes cotistas da UFSC. Isto se deve à falta de instrumentalização da UFSC quanto às práticas cotidianas com os estudantes cotistas. Conforme relatos dos estudantes entrevistados, os professores não recebem orientação efetiva no sentido de ter um cuidado maior nas instruções acerca dos trabalhos e das avaliações realizadas, principalmente no que tange aos calouros, para que estes possam efetivar uma aproximação com as regras de funcionamento do campo universitário. Tampouco há acompanhamento dos estudantes pela universidade, no sentido de progredirem no processo de *afiliação*.

Ficou clara a ausência de ações que visem à garantia de que as informações sobre o recebimento dos auxílios econômicos cheguem aos estudantes cotistas. Ou seja, os estudantes não tiveram acesso a registros duráveis, como cartilhas ou informações disponibilizadas *on-line* divulgadas no interior dos cursos, com palestras informacionais organizadas pela PRAE, bem como pelas coordenações dos cursos. Parece que este é um problema relacionado diretamente às coordenações de curso, que operacionalmente não garantem que tais informações se tornem conhecidas pelos cotistas.

Um dos pontos nodais sobre os quais está posta uma série de dificuldades encontradas pelos cotistas para permanecerem na universidade é a forma documental e burocrática de acesso aos auxílios econômicos, pois alguns estudantes estão fora da lógica econômica preestabelecida pela UFSC como, por exemplo, a de não se encaixar nos parâmetros de comprovação de

renda familiar. Não foram citados, pelos estudantes, mecanismos e formas desenvolvidas pela universidade para identificar esses estudantes e garantir o acesso aos auxílios de outras maneiras, condizentes com sua condição/realidade. Ainda quanto à discussão dos auxílios voltados aos estudantes de baixa renda, estes não são suficientes quantitativamente falando, o que se torna um problema, visto que são decisivos para a permanência de muitos deles na universidade.

Um dos fatores que contribui para explicar este processo reprodutor e excludente é a aparente falta de discussão sobre questões relacionadas às condições de origem dos atores oriundos dos meios populares, a partir de abordagens qualitativas, para conhecimento das suas reais necessidades. Os alunos não relataram ter acesso a equipes de apoio técnico, que poderiam ser formadas/coordenadas por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e outros profissionais, a fim de compreender de que forma as condições de origem e permanência impactam nos desempenhos acadêmicos. Seriam formas de criar possibilidades de olhar para os contextos individuais dos estudantes e dos cursos.

Sinteticamente falando, é necessário fomentar discussões sobre o funcionamento da própria universidade, por meio de ações organizadas em diversos espaços e entidades universitárias, como: grupos de estudo e linhas de pesquisa; em modalidades, como palestras, seminários, congressos. Além disso, é preciso repensar as pedagogias que regem o espaço e o tempo universitários.

Ações como estas poderiam minimizar situações que fazem da universidade, em muitos momentos, um ambiente excludente. A inclusão no seu contexto depende da continuidade das ações afirmativas, que busquem apoiar oferecendo condições diferentes àqueles que não se encaixam no perfil de alunos de ensino superior tradicional, garantindo, dessa forma, a manutenção do princípio da equidade.

Estas ações, contudo, necessitam ser acompanhadas por outras, complementares, em âmbito nacional, destinadas a incrementar a quantidade e a qualidade da educação básica, bem como estimular, nos estudantes desse nível de ensino, a compreensão de que é possível pertencer ao espaço

universitário. Este, como apontam os estudos sobre a inclusão no contexto educacional, é um problema complexo.

Ficou claro que os desempenhos acadêmicos dos jovens estudados são diretamente prejudicados pela falta de aproximação com a realidade acadêmica e, principalmente, com os cursos que frequentam. Isto porque são cursos que passaram a receber um volume maior desses estudantes recentemente. Em muitos aspectos, a lógica dos cursos de alta demanda e seletividade social pesquisados parece ser incompatível com as condições de seus estudantes menos favorecidos socioeconômica e culturalmente.

Aos estudantes que não se integraram ou afiliaram é evidente que faltou conhecimento das regras do campo universitário, que são próprias e complexas. Vale destacar que, mesmo com o enfrentamento das diversas dificuldades encontradas, a maioria dos jovens com trajetórias acadêmicas analisadas conseguiu consolidar o processo de integração social e *afiliação*.

Desse modo, pode-se afirmar que, se os estudantes tivessem condições mais favoráveis ao processo de *afiliação*, esta aconteceria mais naturalmente, ou com menos dificuldades, na maioria dos casos. Reforça-se, então, a partir das análises realizadas na presente pesquisa, que todos os elementos ligados à subjetividade, considerando também a realidade social objetiva dos estudantes como, por exemplo, as conjunturas e os valores familiares, a identidade étnica, o gosto e as *disposições* próprias favoráveis ao prolongamento e à permanência na universidade, a condição de cotista, o papel da universidade, entre outros, devem ser conhecidos e reconhecidos no contexto universitário.

Com base no painel formulado nesta tese, afirma-se que as desigualdades socioeducacionais estabelecidas entre os estudantes não são eliminadas pela sua entrada na universidade. A partir das três frentes de investigação trabalhadas – condição econômica dos atores sociais pertencentes ao grupo analisado para permanecerem na universidade; integração social durante a trajetória acadêmica; desempenho acadêmico – elementos fundamentais à consolidação dos processos de *afiliação institucional e intelectual* pode-se concluir que a *afiliação institucional e intelectual* dos cotistas aconteceria com menos dificuldade se lhes fossem oferecidos

elementos de cunho objetivo/material, e também psicoemocionais e sociais, que assegurassem a permanência e a terminalidade dos cursos frequentados.

Para a afiliação acontecer, os estudantes precisam lançar mão de uma série de estratégias que estarão mais ou menos incorporadas à medida que eles são mais ou menos familiarizados com o ambiente escolar e universitário. Para os estudantes pertencentes a meios culturais mais abastados, com maiores capitais e mais intimidade com os códigos escolares, o processo de afiliação acontecerá de forma mais natural, ou com menores dificuldades; já para os advindos das camadas populares, pouco familiarizados com tais códigos, pertencentes a famílias com baixo volume de capital cultural e escolar, tal processo será mais difícil. Nestes casos, os estudantes precisarão de maiores esforços pessoais e também da contribuição da universidade e dos sujeitos deste espaço como, por exemplo, os colegas de fases mais adiantadas, a fim de completarem seu processo de afiliação. Foi essa a situação verificada quanto aos cotistas que tiveram suas trajetórias analisadas por esta tese. Assim, aqueles em que se verificou a *afiliação*, precisaram lançar mão de diversas estratégias e empenhar-se acima da média para isso, em condições adversas. Há que se considerar, no entanto, que nem todos os estudantes completam seu processo de afiliação.

As análises aqui apresentadas lançam luz a estudos posteriores, sobretudo, no que concerne à ampliação de condições para permanência dos estudantes cotistas na universidade e conclusão dos cursos frequentados. Os projetos de futuro vislumbrados pelos estudantes cotistas apenas serão concretizados se a eles forem dadas condições para isso.

A partir da hipótese formulada nesta pesquisa, a título de conclusão, vale destacar que o caminho percorrido durante a permanência na universidade para se *afiliarem institucionalmente e intelectualmente* é constituído de muitos percalços e agruras, mas que são enfrentados e, na maioria das vezes, transcendidos pelos estudantes analisados. Caso possuíssem melhores condições, teriam melhores desempenhos nos cursos, já que as análises das trajetórias acadêmicas evidenciam que os cotistas travam uma batalha na busca pela garantia de permanência no curso que frequentam e, conseqüentemente, na universidade. O cenário montado nesta tese, a partir da amostra estudada, pode representar a realidade vivenciada pelo conjunto

dos estudantes que ingressam na universidade via Ações Afirmativas e Políticas de Ações Afirmativas.

Como pesquisadora, foi cumprida uma etapa, a da formação, mas não se pode olhar para os dados da pesquisa, aos quais se teve acesso, como um dado morto, como um objeto. A partir de agora, cabe à UFSC, como *locus* onde a pesquisa foi realizada, e à UFMG, onde a pesquisa foi discutida e apresentada, tomarem uma atitude. As duas universidades forneceram um produto e um espaço para uma pesquisadora se formar. Então, cumprida esta etapa, fica ao arbítrio das duas universidades envolvidas nesse processo que, em sua particularidade, representa uma universalidade da exclusão praticada nos espaços universitários brasileiros. Ambas estão diante de uma escolha, podem considerar uma tarefa cumprida, mais uma doutora formada, mais uma base para a pesquisa. Mas, ao mesmo tempo, podem também tomar outras atitudes. Serviram de base para a formação, mas podem se tornar base para a transformação.

Nessa perspectiva, da formação passou-se para outro patamar. Esse patamar escapa do âmbito de abrangência exclusiva do neodoutor, migrando para o âmbito da responsabilidade histórica e social das instituições envolvidas. As duas universidades podem ficar indiferentes frente ao fato de serem organizadas turmas A e B, entre cotistas e não cotistas, bem como frente a diversas outras formas de preconceito, exclusão, mas certamente não é isso que se espera de uma instituição que carrega a característica de *universitas*.

A universidade, representada por diferentes setores, como a SAAD, pode olhar para esse trabalho como mais uma tese que indica que realmente está havendo a entrada de pessoas com perfis socioeconômicos menos elevados, mas pode também olhar pelo viés da clara injustiça que, a despeito de uma suposta justiça que tenha sido feita com o ingresso, ainda continua sendo praticada no processo de permanência.

Conclui-se, então, embora exercitando a parcialidade que sempre deve caracterizar análises de temáticas complexas em processo, que o modelo de universidade construído pela UFSC, com as características do elitismo, da exclusão, está sendo questionado na sua base, está sendo confrontado com a sua responsabilidade histórica de *universitas*.

Cabe, aqui, perguntar: frente a este conhecimento produzido e apresentado por meio desta tese, que dependeu de recursos públicos, ou seja, frente a benesses do setor educacional público, o que as duas instituições – UFSC e UFMG, como exemplares no particular –, estão desafiadas a tomarem como ação transformadora?

Foi dada voz a quem não tinha, chegou-se às raias da indignação, pois, como pesquisadora e institucionalmente não há como permanecer indiferente àquilo que é a abertura de uma pequena brecha, que corrige uma injustiça pra lá de centenária. Não há como entrar no rio e sair seco!

Destaca-se, neste processo, o papel das mídias³⁶ sociais, que funcionam como biombo, onde as pessoas podem falar o que querem e não ouvir o que não querem ouvir, utilizar as estratégias do deletamento, o que torna muito mais fácil o encerramento do confronto de ideias, que foi substituído pelo combate. Foram provocadas e publicizadas diversas questões que antes estavam silenciadas; uma delas, claramente visível, é a de que a educação passou de um assunto eventual nas páginas dos jornais a manchete principal de capas de jornais e revistas extremamente conhecidos no país. Entretanto, da mesma forma que é bom saber que a educação foi pautada, preocupa a permanência de questões preconceituosas no contexto universitário. Antes, a universidade pertencia a um público, as elites, e existia uma única forma de entrar na universidade. Agora, se diz que o cotista vai degradar a universidade e as manchetes das revistas e jornais argumentam que o cotista até que não degrada, mas escorrega em algumas áreas, principalmente aquelas ligadas às exatas.

Apesar das transformações ocorridas na última década, na UFSC, e em todas as universidades do país, elas nem chegam a arranhar os sólidos pilares das desigualdades socioeducacionais que cercam a educação superior em grande medida reprodutora.

Por fim, resta, então, indagar: quanto dessas desigualdades seria alimentado pela própria estrutura das instituições de ensino superior? Por quanto tempo mais a academia alimentará, no seu interior, tão profundas

³⁶ Tem-se claro que o nível cultural e informacional dos grupos sócias, sobretudo os menos favorecidos, evoluiu significativamente com a expansão/vulgarização dos meios de informação e comunicação. A ideia aqui não é, de forma alguma, se colocar contra tais veículos, sobretudo aqueles mais independentes.

desigualdades de tratamento, investimento e atenção entre carreiras e entre os estudantes? Diante destas indagações, fica claro que este escrito inscreve a temática das *condições de permanência universitária de estudantes cotistas de cursos de alta demanda e seletividade social* como necessária (no sentido filosófico) na agenda discussões e ações por parte do campo educacional universitário.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas, v.17, n. 3, nov. 2012.
- ALMEIDA, W. M. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo**: uma análise sociológica. São Paulo: Musa, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins fontes, 2011.
- BERGER, P. ; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BITTAR, M. **Universidade Comunitária**: uma identidade em construção. 1999. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1999.
- BOHOSLAVSKY. R. **Orientação vocacional**: uma estratégia clínica. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BOURDIEU, P. Épreuve scolaire et consécration sociale. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 39, n. 1, 1981.
- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de Etnologia Cabila**. Oeiras: Celta, 2002.
- _____. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Les exclus de 'intérieur'. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 91/92, 1992, p. 71-75.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Les héritiers**. Paris: Ed. de Minuit, 1964.

_____. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1970.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei 12.711 em 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 de ago. 2012.

CATANI, A. M. **Origem e destino**: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2013.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A Condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. Luta política nas universidades federais: poder sindical versus poder acadêmico. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 8, n. 3, p. 11-36, set. 2003.

DAYRELL, J. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. Belo Horizonte: [s.l.], 2004.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **Injuíças**. Tradução: Ione Ribeiro Valle. Paris: Éditions du Seuil, 2006. (no prelo).

_____. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Tradução: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VERETOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, v.14, n.29, pp.22-70, 2002.

DURU-BELLAT, M. **Les inégalités sociales à l'école: gènes et mythes**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FRANKENBERGER, R. A miragem de uma branquidade não marcada. In: WARE, V. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p.307-338.

GARNIER, B. **Figures de l'égalité**. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950). Louvain-La-Neuve: Academia Bruyant, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KAUFMANN, J. C. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

LAACHER, S. L'école et ses miracles: notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. **Politix**, Paris, n. 12, p. 25-37, 1990.

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

_____. **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: Dettes et critiques**. Paris: La Découverte, 1999.

_____. **Homem plural: os determinantes da ação**. Tradução de: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **La raison scolaire**: École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. Rennes: Presses Universitaires de Rennes/Paideia, 2008.

LEVI, G. Usos da Biografia. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 167-181.

LIFÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARÇAL, J. A. **Política de ação afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a formação de intelectuais negros(as)**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MARTINS, F. S. **Quando os 'degradados' se tornam 'favoritos'**: um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MAYORGA, C. (Org.) **Universidade cindida; universidade em conexão**: ensaios sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MATTOS, V. de B. **Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho**: um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrados da UFSC. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

MOROSINI, M. C. O Professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, D. **Sete olhares sobre a educação superior**. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2006.

OLIVEN, A. C. **Paroquialização da educação superior no Brasil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1990.

OTRANTO, C. R. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. **Universidade & Sociedade**, XVI (38), p.18-29, 2006.

PACHECO, S.M.D. **Ações Afirmativas na UFSC**: uma política de inclusão permanente. 2010. 116 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PATTO, M. H. P. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicol. USP**, 1992, v.3, n.1-2, p. 107-121.

PIOTTO, D. C. Aspectos psíquicos de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 30, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT20-3502--Int.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

PORTES, E. A. **Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na Universidade Federal de Minas Gerais**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Vamireh Chacon. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981. (Pensamento Político, 50).

_____. **Justiça como Equidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAMPAIO, S. M. R. (Org.) **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011.

SEN, A. K. **Development as Freedom**. New York: Anchor Books, 1999.

_____. **A ideia de justiça**. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SGUISSARDI, V. Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) educação superior no Brasil – 2002-2012. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

_____. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, J. S. **“Por que uns e não outros?”**: caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVERIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cad. Pesqui.**, 2002, n.117, p.219-246.

TERRAIL, J.-P. L'issue scolaire: de quelques histoires de transfuges. In: _____. **Destins ouvriers** – La fin d'une classe? Paris: PUF, 1990. p. 223-258.

TINTO, V. A theory of individual departure from institutions of higher education. In: LEAVING COLLEGE: rethinking the causes and cures of student attrition. Chigago: The university Chicago Press, 2012.

TOLFO, S. R. et al. Revisitando abordagens sobre sentidos e significados do trabalho. In: FÓRUM CRITEOS 2005, Porto Alegre (RS). **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/E.A., 2005.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e Diversidade**: o sujeito democrático. Trad. Modesto Floranzano. São Paulo: Universidade do Sagrado Coração, 1997.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: profissões imperiais no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

VALLE, I. R. Justiça escolar: um avatar das políticas para a educação. In: 34 RA ANPEd, Natal, 2011.

VALLE, I. R.; SATO, R.S.S. L'accès à l'enseignement supérieur au Brésil: L'épuisement du vestibular comme modèle de sélection. In: CONGRES INTERNATIONAL 2011 DE L'AFIRSE. La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous? Thèmes, méthodologies et politiques de recherche. Paris: UNESCO, 2011. p. 86-91.

VIANA, M.J.B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M.A; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

_____. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

XAVIER, M. C. L. P. Inclusão Social na educação superior. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 30, p. 237-266, jul./dez. 2010.

WOLF-WENDEL, L. E.; WARD, K. Academic life and motherhood: variations by Institutional Type. **Higher Education**, n. 52, p. 487-521, 2005.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, v. 11, n. 32, p. 226-237, mai./ago. 2006.

ANEXO I

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Descrição do/a entrevistado/a

Nome: _____

Idade: _____

Curso de graduação que frequenta e fase/semestre: _____

Modalidade de Cota utilizada no ingresso: _____

SENTIDOS E SIGNIFICADOS

- 1 O que você sente por ter ingressado em um curso considerado de prestígio social e profissional?
- 2 De que forma a sua família reagiu quando você ingressou nesse curso de graduação?

AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL

- 1 Você se sente diferente de seus colegas por ser cotista? Já percebeu alguma forma de distinção no tratamento por parte de seus colegas, professores, gestores ou demais funcionários da universidade?
- 2 Já sofreu algum tipo de preconceito, entre eles racismo?
- 3 Como você se mantém financeiramente? A sua família o ajuda? Recebe algum tipo auxílio da universidade (bolsa, auxílio restaurante universitário, auxílio moradia)?
- 4 Como obtém os recursos e informações por parte da universidade?
- 5 Como é o seu convívio com os agentes da comunidade universitária: colegas, professores, funcionários e gestores?
- 6 Você considera o programa de Ações Afirmativas que participou justo?

AFILIAÇÃO INTELLECTUAL

- 1 Como lida com as demandas acadêmicas?
- 2 Como organiza seu tempo entre trabalho e estudos?
- 3 Participa de grupos de estudo ou grupos de pesquisa?

4 Participa de instâncias coletivas na universidade, como centros acadêmicos, movimentos e diretórios estudantis?

5 Como é o seu desempenho comparado ao desempenho dos demais estudantes da sua turma?

PROJETANDO O FUTURO

1 Quais são suas expectativas para o futuro? Pretende continuar estudando? Como deseja/pretende se inserir no mundo do trabalho? O que deseja enquanto desenvolvimento de sua carreira profissional?

ANEXO II

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA “MEDICINA I.E”

Descrição da entrevistada

Nome: “Medicina I.E”

Idade: 23 anos

Curso de graduação que frequenta e fase/semestre: Medicina – 10ª fase

Modalidade de Cota utilizada no ingresso: PAA – Escola Pública – Renda até 1,5 SM.

Francini: IE, boa tarde eu vou pedir autorização pra gravar essa nossa conversa.

“Medicina I.E”: Tudo bem, boa tarde.

Francini: Então, “Medicina I.E”, você comentou agora comigo que você cursa medicina na nona fase. Tá entrando aí em fase de internato, né? Tem 23 anos. Gostaria de saber se você tem irmãos.

“Medicina I.E”: Sim, tenho dois.

Francini: Mais novos ou mais velhos?

“Medicina I.E”: Um é mais velho e um é mais novo. Eu sou a do meio (risos contidos).

Francini: O mais velho faz faculdade?

“Medicina I.E”: Ele se formou no ano passado em Engenharia Automotiva, eu acho, na UFSC de Joinville.

Francini: UFSC de Joinville?

“Medicina I.E”: Ahum.

Francini: E o mais novo tá no ensino médio ainda?

“Medicina I.E”: Tá aqui, tá estudando Engenharia Mecânica.

Francini: Ahh, Engenharia Mecânica aqui na UFSC.

“Medicina I.E”: Isso.

Francini: E você mora com os teus pais?

“Medicina I.E”: Não, eu moro com os meus irmãos.

Francini: Com teus dois irmãos (...)

“Medicina I.E”: Isso

Francini: (...) que fazem faculdade aqui?

“Medicina I.E”: Isso.

Francini: E você é natural de onde?

“Medicina I.E”: Sou de Iporã do Oeste

Francini: Iporã do Oeste?

“Medicina I.E”: Isso

Francini: Você veio para Florianópolis para estudar? Ou antes você já morava aqui?

“Medicina I.E”: Eu vim para estudar.

Francini: Então a primeira vez que você esteve em Florianópolis foi para fazer a inscrição no curso de medicina? Já tinha vindo outras vezes?

“Medicina I.E”: Eu já tinha vindo de... turismo mesmo, para ir pra praia, porque eu tenho alguns parentes meus morando aqui. Mas, para morar mesmo foi (pausa breve) quando eu comecei a estudar.

Francini: Entendi. E os teus pais, eles moram em Iporã do Oeste?

“Medicina I.E”: Moram.

Francini: Juntos?

“Medicina I.E”: Moram.

Francini: E você costuma ir sempre pra lá?

“Medicina I.E”: Normalmente, só nas férias ou uma vez no meio do semestre. Mas, ultimamente é só nas férias mesmo.

Francini: Então metade do ano e final do ano?

“Medicina I.E”: Isso

Francini: Ok! E qual que é a ocupação dos teus pais, profissão deles, com que que eles trabalham?

“Medicina I.E”: Minha mãe é aposentada, mas ela era professora de ensino fundamental, e meu pai trabalha como autônomo, ele tem uma venda na verdade.

Francini: Um mercado?

“Medicina I.E”: É mais ou menos isso. É como se fosse um mercado, mas é num caminhão e ele passa de casa em casa para vender. Mas, é tipo produtos de mercado, no caso.

Francini: Ah, entendi.

“Medicina I.E”: Uhum (risos calmos da entrevistada).

Francini: Interessante! E você se sentiu motivada a vir pra UFSC ou fazer faculdade a partir do momento que teu irmão veio, teu irmão mais velho? Ou isso você acha que não influenciou e você já tinha essa motivação antes?

“Medicina I.E”: Eu não sei, eu sempre quis fazer faculdade... assim ó, a minha diferença com ele é um ano só, então não teve tanta influência (risos). Eu sempre quis fazer faculdade e como na minha cidade não tem, só tem particular e não tem cursos que me atraem, eu sempre soube que eu ia sair para estudar, mas aí eu não tinha nenhuma preferência muito grande, por ser a UFSC, eu tinha muita vontade de ir para o Rio Grande, mas daí eu acabei passando aqui e aí eu vim pra cá.

Francini: E só pra eu me situar, eu não sei, dá mais ou menos quanto tempo de distância, quantos quilômetros daqui a Iporã?

“Medicina I.E”: Dá uns setecentos e oitenta quilômetros mais ou menos. Que é bem na divisa com a Argentina, então...

Francini: Nossa!

“Medicina I.E”: Aí de ônibus dá umas doze, treze horas de viagem.

Francini: É bem longe mesmo, né?!

(risos da entrevistadora e da entrevistada)

Francini: Não tinha essa noção. Mas, então feitas essas perguntas mais pessoais... Ah faltou uma ainda: você fez a educação básica, o ensino fundamental e médio, aonde?

“Medicina I.E”: Eu fiz lá em Iporã mesmo num colégio público.

Francini: Colégio público?

“Medicina I.E”: Uhum.

Francini: Estadual, municipal, você lembra?

“Medicina I.E”: Eu fiz o fundamental no municipal e o médio no estadual.

Francini: Estadual? Tá. Era próximo a sua casa?

“Medicina I.E”: Era, na rua da minha casa.

Francini: Está ótimo. No imaginário social e ainda dentro da carreira, da hierarquia das carreiras universitárias, medicina é um curso muito procurado, é um curso ainda de prestígio, é um curso que tem uma nota alta...nota de corte muito alta e uma relação de candidato por vaga super alta também, né?!

“Medicina I.E”: uhum.

Francini: Eu queria saber o que que você sentiu por ter ingressado nesse curso?

“Medicina I.E”: Por ter ingressado?

Francini: Isso.

“Medicina I.E”: Ah, na hora foi, tipo, eu não sei... primeiro a sensação de realização mesmo, porque eu achava que eu não ia conseguir. Não, porque eu passei rápido, eu passei com um ano de cursinho, então eu achei que eu ia demorar, sei lá, três, quatro anos. Foi meio que surpresa assim, na hora que eu passei, eu não esperava.

Francini: Cursinho privado ou público?

“Medicina I.E”: Público, o da UFSC mesmo.

Francini: Ah, o Pró Universidade?

“Medicina I.E”: Uhum. Esse mesmo.

Francini: Tá, ok. E de que forma que a tua família reagiu? Pai, mãe, irmãos, outros parentes?

“Medicina I.E”: Ah eles ficaram extremamente orgulhosos, tipo, falam pra todo mundo até hoje ainda, tipo: fizeram faixa, festa, ganhei um bem bonito.

Francini: Você lembra a modalidade de cota pela qual você ingressou?

“Medicina I.E”: É.. Baixa renda, aquele de menos de um salário mínimo..

Francini: Uhum. E meio...

“Medicina I.E”: Isso, e meio.

Francini: E você se sente diferente de seus colegas por ser cotista? Já percebeu alguma forma de diferença no tratamento dado a você por parte dos colegas, dos professores, de algum funcionário alguma vez aqui dentro da universidade?

“Medicina I.E”: Já. Quando eu comecei a estudar, na primeira fase, principalmente era a época que eu sentia isso mais gritante, assim... eu lembro, tipo, o primeiro mês de aula, talvez. Que a gente fez um trabalho em grupo e eu fiz a minha parte, dividiu o trabalho, cada um fazia sua parte. Aí eu fiz e a minha colega simplesmente ignorou que eu fiz, e refez. Eu perguntei: qual o problema? E ela, tipo, desconversou, mas eu ouvi ela falando pra outra pessoa que ela não confiava porque como eu era de cotas. Então ela preferia ter um trabalho bem feito. Aí foi uma coisa que eu fiquei bem mal e sabe, me marcou

de uma forma que eu fiquei depois, sei lá, uns três, quatro semestres, sentindo isso de que eu era... de que eu devia me esforçar muito mais do que eles pra compensar o fato de a minha educação ter sido pior. No caso, nas primeiras fases a gente tem muito, retoma muita coisa de conhecimento básico, de, sei lá, biologia, química, coisa de ensino médio que eu sabia de certa forma, assim, mas não de uma forma tão aprofundada quanto meus colegas ee...

Francini: Que todos os teus colegas ou os colegas não cotistas?

“Medicina I.E”: Os não cotistas. E aí eu sentia uma defasagem nisso também, não que tenha interferido muito a minha nota ou em conseguir passar de matérias. Mas, eu me sentia mal por isso, sabe? E teve um episódio também na quarta fase de um professor meu foi bem ofensivo, no sentido de... Ele não falou diretamente de cotas assim... eu senti que foi meio que nesse sentido, falando que eu nunca seria uma boa médica, que nem era para eu estar fazendo esse curso, mais no sentido tipo... Foi uma mescla de machismo e preconceito por cotas. Eu senti assim, ele não chegou a falar, citar as cotas, mas deu pra notar que o problema foi esse, sabe?

Francini: Uhum. E foi diante... perante toda turma esse episódio de preconceito (...)

“Medicina I.E”: É, foi.

Francini: (...) do professor com você?

“Medicina I.E”: É de metade da turma, no caso, porque a gente é dividido em A e B, né, mas foi de.. Aí eu cheguei abrir até um... é... reclamação da ouvidoria e tal e ele acabou sendo afastado do nosso... da nossa turma, no caso, a gente não teve mais uma aula com ele ao longo do curso por causa disso. Mas, foi... Eu sinto assim... Bom, que medicina, querendo ou não, é um curso de gente rica, então, tipo, todo mundo tem carro, todo mundo tem roupa boa, e eu... eu noto muito, sabe? Não é que a pessoa vai falar ou vai te tratar mal, mas nota que o tratamento é diferente, sabe? Isso me incomoda um pouco, às vezes, ainda até hoje.

Francini: Uhum. Entendi. Então, por mais que eles não falem, você sente essa diferença?

“Medicina I.E”: Sim, sinto.

Francini: De repente programas sociais que eles fazem e você talvez não possa fazer?

“Medicina I.E”: É.

Francini: Esse tipo de coisa além de vestimenta, meio de transporte, essas coisas.?

“Medicina I.E”: É aí no caso de... Na minha turma, eu acho que é sério, deve ter umas três ou quatro pessoas que não são cotistas que não tem carro e a gente tem muita atividade fora, como atividade em posto de saúde, esse tipo de coisa. E as pessoas não estão nem aí para quem depende de ônibus no cotidiano. Tipo, se vira, tu não comprou um carro? Uma coisa simples assim... Como se as pessoas não tivessem noção de como é não ter acesso a tudo.

Francini: Entendi. Nem oferecem uma carona ou coisa do tipo?

“Medicina I.E”: Até que tem, mas acho que eles não veem... tipo tem alguns postos de saúde perto da UFSC e alguns longe e eles querem ficar com os próximos como se fosse tão difícil ir de ônibus quanto ir de carro próprio, no caso. Fico me sentindo assim. Quando é longe. E eu acho que isso é egoísta, acho meio falta de noção, como se fosse nossa culpa ou vontade própria não ... ter que ir de ônibus, no caso.

Francini: E além desse preconceito que você me relatou com esse professor?

“Medicina I.E”: Uhum.

Francini: Você já sofreu algum outro preconceito? E eu queria também se você pudesse, assim, detalhar mais um pouco mais esse preconceito desse professor com você.

“Medicina I.E”: Tá. É, fora ele, acho que não lembro de nenhum no momento.

Francini: E dessa colega também né (...)

“Medicina I.E”: É

Francini: (...) Com relação ao trabalho?

“Medicina I.E”: É, pra mim eu acho que não fica tão evidente que eu sou cotista quanto que às vezes, sei lá, a gente está conversando e aí você comenta que entrou por cotas, então a pessoa “ah, sério, entrou?” Tipo, não é como se fosse uma cota racial, não é tão visível. Então eu não sinto tanto, mas os meus amigos que são de cotas racial é... Eu sinto mais. Como a gente é próximo acaba sendo... É e o do meu professor foi a gente estava apresentando um trabalho, eu e mais três pessoas, e é um trabalho assim que eles criticam a pessoa só: ah, não vai de salto, não vai maquiada, esse tipo de coisas assim... tosco. É pra ensinar a gente a apresentar em congresso, a

ideia do trabalho. Aí eu fui tipo, arrumada... assim, razoavelmente bem e apresentei. E ele começou a interromper minha apresentação e começou a rir, tipo a rir do que eu estava falando, rir do meu sotaque, falar que eu nunca iria ser uma boa médica porque eu não sabia me expressar, que dava para ver que eu não tinha nascido pra isso e começou a me chamar de demônio, um monte de coisa assim bem agressiva. Aí no início de eu terminar de apresentar, porque ele ficava interrompendo o tempo todo, aí eu parei de falar e foi bem... aí tipo passou a minha parte, terminou o trabalho, aí no final ele voltou a criticar, e dizendo que eu era bem pior que o resto do grupo. Assim, sabe, comparativamente. Aí eu fiquei bem mal com isso. Aí eu fui reclamar com a coordenadora e ela não deu nenhuma atenção assim na... do departamento, no caso, e eu fui falar com o meu sogro que é médico, que tinha acontecido isso, tipo, numa conversa de domingo e aí ele ficou super indignado e ele é amigo desse chefe do departamento e aí a partir disso que a gente conseguiu afastar. Mas eu senti que eu fui falar e eles não me deram nenhuma bola, foi só quando alguma... outra pessoa mais influente conseguiu me defender, assim (risos aparentemente nervosos)... e eu senti que as... sei lá. Foi bem estranho. E eu sentia que claramente isso foi porque eu estava não tão bem vestida quanto os outros e porque eu não sei... meu sotaque é de interior e tal, mas não é motivo pra isso.

Francini: Com certeza, com certeza, isso foi uma total ... Te falo enquanto professora, claro, a gente não pode julgar o que a gente não estava presente, mas é uma total falta de respeito, um preconceito gravíssimo, publicamente. Nossa, imagino quanto foi difícil essa situação pra você.

“Medicina I.E”: Uhum.

Francini: E você falou que seu sogro acabou intervindo nessa situação?

“Medicina I.E”: Sim.

Francini: Porque é médico também, conhecia esse professor, e ele é pai de seu namorado?

“Medicina I.E”: Do meu namorado.

Francini: E você conheceu ele aqui?

“Medicina I.E”: Sim. Isso.

Francini: Conheceu ele aqui, já em Floripa.

“Medicina I.E”: Uhum.

Francini: E como é que você se mantém financeiramente. Os seus pais te ajudam com a moradia que você divide com seus irmãos? Você recebe algum tipo de auxílio da universidade, como bolsa permanência, como auxílio RU, como outros tipos de bolsa, bolsa estágio, auxílio xerox?

“Medicina I.E”: Então, quando eu comecei a estudar eu estava com o meu cadastro ativo, aí eu estava com bolsa permanência, é... Aí aquele auxílio de 250 reais que eu não lembro mais qual que é.

Francini: Auxílio moradia?

“Medicina I.E”: Auxílio moradia e RU. Aí depois eu acabei perdendo o auxílio moradia e o RU, porque eu não consegui mais renovar, porque como meu pai não tem renda fixa, e acabam embargando porque eles dizem que não tem documentação o suficiente. Aí a gente achou que talvez não valesse a pena todo o esforço, porque tinha que renovar a cada semestre ou a cada ano, coisa assim, e era muito, é muito longe pra pegar a documentação, são doze horas e eles nunca... Sempre estava faltando alguma coisa e aí era muito trabalhoso pra fazer. Aí eu permaneci com a bolsa permanência até hoje e eu comecei na época, a trabalhar de bolsa de iniciação científica. Aí, como eu ganhava dinheiro também, a gente decidiu largar mão dos outros auxílios. Aí eu recebo hoje 800 reais de bolsa de iniciação e bolsa de permanência. Meu pai me ajuda com o resto.

Francini: E auxílio RU você diz que também você recebeu?

“Medicina I.E”: Eu recebi um semestre ou um ano, eu não lembro direito, foi só no início.

Francini: E como é que você obteve as informações é necessárias para, por exemplo, se candidatar à bolsa permanência, a bolsa de iniciação científica? A universidade em si, o curso de medicina, assim, institucionalmente, formalmente, eles informam os alunos tanto cotistas quanto não cotistas sobre essas possibilidades, sobre os auxílios que vocês teriam direito, ou você ficou sabendo através de colegas, através de busca própria? Como é que foi isso?

“Medicina I.E”: Foi através de colegas. Nosso curso não informa absolutamente nada. No primeiro dia de aluna, na recepção dos calouros, ainda tem uma palestra que é feita pelos próprios alunos, falando sobre isso, sobre as regras de tu não poder ter monitoria e iniciação científica ao mesmo tempo e algumas coisas assim, mas não é nada oficial, então a gente fica meio

na dúvida. E aí eu descobri dessa bolsa permanência, foi através do meu colega que é cotista também e eu não sei como é que ele ficou sabendo. Ele falou que provavelmente eu teria direito também aí eu fui atrás e consegui. Mas, de iniciação científica foi porque eu conversei com o meu professor mesmo eu tinha interesse na área de neuro, e ele faz pesquisa com isso e aí eu comecei como voluntária. Depois ele oficializou a bolsa aí eu estou até hoje com..

Francini: E como é que é o teu convívio, como que você considera o teu convívio com os demais agentes universitários, assim, professores, colegas, funcionários? A gente sabe que teve esse episódio com esse professor, mas teu convívio de uma forma geral nos outros semestres, que tu achas?

“Medicina I.E”: Ah, então, (parada com leve riso), não sei, eu acho a relação com os professores bastante ruim, mas não minha, eu digo, turma completa. De aluno e professor, nosso curso é bem... primeiro por que a gente não tem um professor por semestre, a gente tem um professor por aula basicamente, porque são vários assuntos, toda aula é um especialista dando aula daquilo é basicamente assim... Sei lá, em gastro...

Francini: Em uma mesma disciplina?

“Medicina I.E”: É, em gastro, por exemplo, tem pelo menos seis ou sete professores, e aí eles intercalam, aí a gente não cria um vínculo, nenhum, como eles. Então são bem poucos professores que a gente tem um contato um pouco mais longo. E eu acho que eles são um pouco, não sei como dizer, eles não estão muito preocupados com a nossa qualidade de vida, é, porque eu acho muito que eles... não, todo mundo acha que, sei lá, uma carga horária absurda, e eles continuam dando trabalho, continuam dando prova, tudo na mesma semana. E por mais que a gente argumente eles não dão muita atenção, sabe? Eu acho que teve muitos casos que eu comentei do que aconteceu comigo, acho que foi mais gritante, mais absurdo. Mas, de pequenas humilhações, assim, que acontecem toda hora, em aula prática, de tu ser criticado na frente dos outros alunos. \não só eu como todo mundo, eu acho isso bem desagradável e quanto à relação com os meus colegas eu não sei. Assim, é, eu sou um pouco tímida, talvez seja um problema meu, mas eu não sou de interagir com muito porque é tipo conviver tranquilamente, mas de ter uma amizade mais íntima, porque eu acho que a gente vem de realidades

muito diferentes e é difícil conciliar isso. Eu acho o povo muito competitivo. E eu não gosto disso, então eu prefiro me afastar. Outra coisa que talvez seja relevante é, tipo, todos meus amigos mais íntimos são cotistas também, e eu me dou muito melhor com pessoas que ou são cotistas ou em algum momento estudaram em escola pública ou são de uma família um pouco mais humilde, que não esbanje tanto quanto o resto.

Francini: Tu te identificas mais com esse grupo?

“Medicina I.E”: Aham.

Francini: E você considera o programa de ações afirmativas do qual você participou justo?

“Medicina I.E”: Eu acho que... eu acho que sim. Bastante. Porque é... No caso, assim, todas as pessoas... Eu conheço mais umas pessoas que entrou pela mesma cota que eu e mais dois que não sei quem é na turma, que não é divulgado, mas as pessoas que têm cotas tanto quanto as outras acompanham muito bem o curso. Não tem nenhuma defasagem aí e é real que a gente não ia conseguir entrar sem essas cotas ou ia demorar muito tempo gastando dinheiro que a gente não tem, pagando cursinho que a maioria não teve condições, que é o meu caso, eu não teria condições de pagar um cursinho, então eu acho que é uma oportunidade de ajudar, de facilitar. Mas, ao mesmo tempo eu sinto isso, assim, uma coisa minha, eu estava até comentando essa semana ainda, que às vezes até parece meio injusto de quantos, milhares de pessoas tentam medicina vindo de escola pública e tem no meu semestre, no ano que eu fiz, tinha oito vagas. É pouco, sabe?! Dá uma sensação, às vezes, de que eu tirei a oportunidade de outras pessoas, às vezes, eu me sinto mal com isso, parece que eu tento me esforçar muito mais do que realmente é necessário só para tentar de alguma forma compensar isso, fazer valer a pena essa vaga. Mas eu entendo que também não dá pra abrir muito mais vaga porque vai começar a interferir em quem não é cotista e eu acho que é uma iniciativa boa, assim, mas ainda falta muito pra ficar realmente justo.

Francini: Ok. E você falou agora que a demanda do curso é uma demanda muito grande, é um curso de período integral, então a gente imagina que realmente que tenha uma demanda acadêmica muito grande. Como é que você lida com essa demanda acadêmica...trabalhos, provas?

“Medicina I.E”: É, bom... Como eu falei, no início foi bem difícil pra mim. Eu vim de uma escola que era fácil passar de ano, pública, então praticamente não tinha cobrança nenhuma. Meus professores a maioria não eram formados na área, então eles não tinham muito como cobrar e o aluno passava meio que sem estudar, ou estudando pouco, tipo, tranquilamente. E quando eu cheguei na faculdade foi um impacto muito grande, porque na primeira semana a gente tinha aula das oito da manhã às cinco da tarde, só parando pra almoçar, e foi muito... É um choque muito grande de... e parecia que eu não entendia, no início tive muita dificuldade pra entender, conseguir prestar atenção na aula, ou conseguir render meus estudos. Então foi bem estressante a primeira fase, e isso impregnou em mim, parece que eu cheguei e eu fiquei nessa de que a medicina estava sugando toda a minha vida, eu não saia nunca, não viajava pra casa quase nunca, eu ficava: ai se eu viajar pra casa vou ficar me sentindo muito culpada por não estar estudando, e não sei o quê. Até chegar na quinta fase, que foi um momento que eu fiquei meio depressiva, com bournout, assim, que eu não aguentava mais mesmo, que começou a me dar vontade de desistir do curso porque eu pensava que se na quinta fase do curso eu já estava exausta desse jeito, como é que eu vou ficar quando eu estiver trabalhando? E foi um semestre que eu fiquei muito em conflito se eu continuava, se eu desistia, se eu trancava por um tempo. Aí passou, chegou as férias de verão, mais longas, aí depois disso eu voltei um pouco mais tranquila Assim, tipo, vou fazer o que der e o que não der... Aí agora, os últimos três ou quatro semestres, foi mais tranquilo de estudar. Mas, no início perdi completamente minha vida social.

Francini: E como é que você organiza ainda hoje o teu tempo entre essas demandas acadêmicas que são muitas, como você falou agora, e a bolsa de iniciação científica?

“Medicina I.E”: O meu orientador é muito tranquilo, ele não exige... é, tem eu e um colega meu da mesma turma, da minha turma, que a gente faz iniciação e ele tem... Como ele é médico, acho que ele tem uma noção do que é a rotina. Então a gente compensa trabalhando, às vezes, em finais de semana, tem umas... é uma bolsa um pouco diferente porque a gente trabalha, às vezes, um mês inteiro todos os finais de semana.. Por 12 horas por dia, assim, então fica bem cansativo, mas, aí fica uns dois ou três meses sem fazer basicamente

nada, um trabalho mais *light*. E, às vezes, nas férias também, às vezes, fica tentando repor. Mas, ele é bem tranquilo, no sentido de se não der pra ir um dia, não tem problema, ou então na semana. Então não é um negócio que atrapalhe muito.

Francini: E você participa, eu imagino que por ser bolsista de iniciação científica, mas eu queria confirmar contigo. Se você participa de grupos de estudos ou pesquisa ou se esse professor orientador tem algum grupo do qual participe?

“Medicina I.E”: É, eu participo do grupo de pesquisa dele. Realmente, é... fora isso eu faço, eu não sei se é isso que você está perguntando, mas eu estou fazendo meu TCC. É parte de outro grupo de pesquisa que é também sobre qualidade de vida no curso. É que eu faço e eu participo de liga acadêmica, que eu acho que isso serve como grupo de estudo. Eu já participei de quatro, agora estou em duas, mas eu acho que eu vou sair e vou ficar só em uma porque eu estou muito sobrecarregada.

Francini: E essas ligas acadêmicas são coordenadas por professores ou por alunos?

“Medicina I.E”: Por professor, a gente na realidade é em conjunto, meio que dividido, assim, aluno que organiza, professor que assina, mas é uma coisa bem dividida a responsabilidade.

Francini: E você já participou ou participa de alguma instância coletiva na universidade? Como centro acadêmico, diretório estudantil, movimento estudantil, alguma coisa desse tipo?

“Medicina I.E”: Não, não participo. Nunca participei.

Francini: E você já falou um pouquinho, mas eu queria se você pudesse falar um pouco mais, detalhar um pouco mais, como é que é o seu desempenho no curso? E caso você tenha acesso, é... às notas dos outros colegas, o desempenho de teus colegas, como é que é o teu desempenho com relação ao desempenho deles? Tu percebe que fica numa média, média da turma ou se destoa? Caso seja diferente, porque que você imagina que isso acontece?

“Medicina I.E”: É assim...Eu tenho acesso praticamente à nota de todo mundo porque eles liberam o nome e a nota no mural... inclusive (riso) as minhas notas geralmente são bem melhores que o resto da turma, normalmente tá acima da média.

Francini: E você lembra mais ou menos quanto tá o seu IA nesse momento, não lembra?

“Medicina I.E”: É... Tá 9, 3 2 3... assim.

Francini: Então... Pensando no futuro, quais são suas expectativas? Como é que você pretende se inserir no mundo do trabalho, se você pretende continuar estudando ou não, quais são tuas expectativas com relação a isso e o que que você deseja enquanto desenvolvimento profissional da tua carreira?

“Medicina I.E”: É, então, mais uma diferença da minha turma. A maioria vai sair da faculdade direto pra residência e pretendo trabalhar por um ano, um ano e meio, no caso, porque eu vou me formar nas férias de inverno... até o verão do outro ano, porque eu preciso de dinheiro. Assim, eu não quero que meus pais tenham que me sustentar durante a residência, mas eu pretendo fazer psiquiatria, minha intenção é tentar ir pra USP, mas eu tenho noção de que não vai ser muito fácil, mas eu vou tentar eu acho. A minha intenção hoje em dia é tentar ir pra alguma das universidades de São Paulo pra fazer, que são milhares, e depois de fazer a residência. Ei pretendo me especializar em psicanálise, talvez nessa área, eu não sei ainda se eu vou fazer mestrado ou não. É uma coisa que eu tenho a intenção, assim, vontade eu até teria, mas não sei se seria uma coisa muito útil pra mim. Se eu atuar como médica eu acho que não vai fazer muita diferença, então eu ainda não resolvi se eu vou fazer. Mas, eu gosto da área de pesquisa, então talvez eu faça.

Francini: E pretende então te manter na carreira clinicando? Já pensou se na rede pública na privada, algo do tipo?

“Medicina I.E”: Já e pensei várias coisas (risos)... eu entrei com a certeza de que eu ia voltar pro SUS, aí conforme eu fui estudando eu fui me decepcionando muito... assim, tipo, eu pensei em ir completamente pro privado. Hoje em dia penso em dividir metade do meu tempo trabalhando no SUS e metade no consultório privado.

Francini: E você acha que esse desejo de ficar pelo menos metade da carga horária no SUS, acha que tem a ver com comprometimento social, com devolver para a classe da qual você tem origem? É o que você recebeu de investimento do setor público para fazer a graduação? Como é que é isso pra ti ou não começou a pensar sobre isso?

“Medicina I.E”: É, eu já pensei e uma época que eu pensava assim que era o motivo de eu querer trabalhar no SUS no início, aí depois comecei a pensar que não precisa...que eu não precisaria fazer isso porque tipo, todo mundo aqui ganhou o mesmo que eu a diferença é que entrou sem cotas, então se eles não são obrigados a devolver moralmente, por que eu deveria? Mas, eu penso no SUS porque eu como minha família, a gente não tem nada de plano de saúde e eu sei como é difícil achar algum médico que realmente queira fazer isso, ou seja preparado pra isso... então eu queria nesse sentido de dar a oportunidade para as pessoas terem um atendimento de qualidade que eu espero que seja o meu (risos). Porque eu sei que também falta muito psiquiatra aí e se eu voltar pra minha cidade não tem ninguém lá que queira... nenhum psiquiatra a quilômetros de distância... então eu sei que é uma coisa que falta e eu não acho que seria justo ficar cobrando das pessoas humildes e isso eu não concordo muito, mesmo querendo trabalhar em... É... Na parte privada, mas é mais no sentido de pra ter o acompanhamento mais longitudinal do paciente, porque isso se perde no SUS. Principalmente psiquiatria, que o atendimento é muito entrecortado por conta da grande demanda. Eu acho que eu queria atender um paciente pela vida toda, ou por vários anos e eu acho que a psiquiatria é a única área da medicina que isso é diferente, é mais fácil no privado que no SUS. Aí eu penso nisso mas eu não concordo nem um pouco com a atitude de um médico que cobra, sei lá, mais de 200 reais numa consulta, o que eu acho um absurdo e eu não pretendo fazer isso. Eu pretendo ter uma consulta num preço razoável.

Francini: E você deseja voltar pra... você falou assim “se eu voltar lá pra minha cidade”, você tem o desejo de voltar pra lá ou de ficar por aqui? Você falou que a residência em São Paulo. Você tem vontade de voltar pra sua cidade ou ficar aqui?

“Medicina I.E”: É, eu pretendo voltar pra lá na hora que eu me formar porque é mais tranquilo de emprego e a estrutura física é melhor pra trabalhar no início, mas eu não pretendo ficar lá a longo prazo, seria só um período, assim, depois eu não faço ideia de onde eu quero ficar. Mas eu não gostei muito nem de Floripa, nem de lá, acho que eu ficaria em outra cidade.

Francini: Então, essas eram as perguntas mais específicas que eu tinha pra fazer pra você. Queria saber se você gostaria de falar sobre algum outro assunto que não foi abordado ou retomar algum aspectos?

“Medicina I.E”: Que eu lembre não, acho que é isso.

Francini: Te agradeço muito pela atenção, obrigada.

“Medicina I.E”: Imagina! Eu que agradeço.