

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Gabrielle Capinam da Silva Simões

A dimensão subjetiva da desigualdade social no ensino superior: um estudo sobre significações constituídas por estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos - PROUNI

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Gabrielle Capinam da Silva Simões

A dimensão subjetiva da desigualdade social no ensino superior: um estudo sobre significações constituídas por estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos - PROUNI

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Mercês Bahia Bock.

São Paulo

2021

Banca Examinadora

Aos jovens insurgentes, pretos e pobres, que fazem da universidade uma realidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nº do processo: 134094/2019-0.

Agradecimentos

Das tarefas mais lindas e importantes que temos, eis a de agradecer. Agradecer por conseguir trilhar caminhos tão intensos, permeados de descobertas e aprendizagens, acompanhada de gente que reforça a minha fé na vida. De uma gente que, mesmo na distância geográfica, me dá a certeza de que não estou sozinha. Agradecer pela feitura deste trabalho é também agradecer por todo apoio que tive para chegar e desbravar um pouco das terras paulistanas. Uma caminhada que não fiz sozinha. E a beleza mora nisso: nos afetos despertados, compartilhados e celebrados, quando necessário, produzidos pelos encontros. Saí do calor da Bahia e descobri que, mesmo com a dureza e o frio da capital paulista, existe amor em São Paulo. Iniciar os estudos na pós-graduação em São Paulo representou um momento muito importante na minha vida e que tenho muito por agradecer.

A Deus e aos Orixás, que me protegem e me deram caminho para viver o mestrado, andanças, encontros e reencontros na capital paulista: *Adupé*, Orixás! Por tudo, *Adupé!!!*

Aos meus pais, pelo apoio e por apostarem as fichas comigo na tentativa do processo seletivo deste mestrado. Deu certo!! Eu estou aqui! Obrigada por tudo! Amo vocês!

Ao meu tio Orlando Capinam, pelo apoio quando precisei e pela disponibilidade.

Aos meus amigos... Luzia Angélica, amiga querida desde a graduação: Luzi, obrigada por sua amizade, pelo acolhimento, por todo carinho e pelo telefonema, em que me disse: “se você quer um mestrado com Ana Bock, a oportunidade é essa...”. Você é sabida, Luzi!! Obrigada!!! A Luane Neves, que me auxiliou inicialmente e acreditou que esse mestrado seria possível. Você também estava certa, Lu... A sua receptividade foi fundamental naquele momento em que tudo era tudo era tão incerto. A Gabriel Leal, amigo com quem divido tantos momentos, pela serenidade e torcida para que eu ingressasse nesta pós-graduação. A Katia Manfredi, que carinhosamente me deu suporte antes mesmo da minha chegada em São Paulo. Obrigada, Katita!! A Iago Hairon, amigo querido, pelo afeto, pelo peito aberto. A Ana Rita Souza, que docemente topou me auxiliar com ajustes no texto.

A Rita Leite: obrigada pela disponibilidade de sempre, pelos inúmeros telefonemas e *e-mails* em que trocamos ideias, aprendi receitas, compartilhei dúvidas, acontecimentos e pela leitura cuidadosa deste trabalho. Agradeço também pelo ensinamento para pisar em terras paulistanas: “Respeite sua história individual e coletiva”. Ritilhas, não canso de dizer: muito obrigada por todo apoio que me dá!!! A Jô Alves, que vibrou com minha mudança para São Paulo e ingresso no mestrado, como quem sabia o que tudo isso podia representar e transformar mim.

Obrigada, Jôjô, por me ajudar a dar início a caminhada em São Paulo. Obrigada pelo cuidado, pelo incentivo...

A Camila Avarca, Guilherme Salgado e a doce Elena: muitíssimo obrigada por me acolherem carinhosamente, nos meses iniciais, no lar de vocês na minha mudança para o sudeste. Foi muito importante! Agradeço pelo aconchego, escuta e fortalecimento. Vocês são maravilhosos!!!!

A minha orientadora Ana Bock: te agradecer não é uma mera formalidade. Te agradeço porque a sua parceria foi fundamental para que este trabalho se desenvolvesse. Seu acolhimento, sua leveza, sua simplicidade e disponibilidade (até mesmo aos sábados e domingos, viu, minha gente?!) foram fundamentais! É bonito de ver o modo como a senhora respeita e acolhe as diferentes ideias, nos ensinando que: existem vários jeitos de ler o mundo e o nosso não é, necessariamente, o melhor. Obrigada, Ana, pela confiança e por me ajudar a construir este trabalho. É um prazer trabalhar contigo!!! Só tenho a agradecer.

A minha analista Georgia, que me acolheu nos momentos mais difíceis dessa mudança: no processo de adaptação e na vivência de uma pandemia. Obrigada, Georgia, por me auxiliar nesse processo bonito e intenso que a análise nos conduz: “descobrir o que me faz sentir, eu, caçador de mim”, lembremos Milton Nascimento.

Aos amigos que fiz na PUC/SP. A Marcos Amaral: pela tranquilidade com a qual sempre me acolheu, pela torcida e apoio. A Victor, minha dupla, agradeço pela delicadeza, generosidade e disponibilidade. Obrigada pelo compartilhamento dos anseios e conquistas. A Jacob, com quem eu me sintonizei desde o princípio. A Carla e Ana Clara, colegas queridas, com as quais formei um grupo de estudos (que não se resumia a isso). A Ana Bravim, pela torcida afetuosa, pelo compartilhamento. Obrigada, Ana!!

Ao professor Antonio Carlos Ronca que, com gentileza, me acolheu na PUC/SP e me ensinou que ser professor é como ser um artesão, destacando a beleza e o cuidado que isso requer. Com leveza e graça, me incentivou: “se o frio e os paulistas deixarem, essa baiana vai longe” rrsrrs Obrigada, Ronca!!

Aos jovens que contribuíram com este trabalho! Obrigada por compartilharem suas histórias conosco! A Edson Aguiar pela disponibilidade e paciência para lidar com as orientações dos procedimentos acadêmicos.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse mestrado se tornasse uma realidade. Continuo a caminhada, atenta, aberta aos encontros, agradecida e com

uma única certeza: “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (Guimarães Rosa).

Padê de Exu libertador

Abdias Nascimento

“[...]”

Exu

tu que és o senhor dos
caminhos da libertação do teu povo
sabes daqueles que empunharam
teus ferros em brasa
contra a injustiça e a opressão
Zumbi Luiza Mahin Luiz Gama
Cosme Isidoro João Cândido
sabes que em cada coração de negro
há um quilombo pulsando
em cada barraco
outro palmares crepita
os fogos de Xangô iluminando nossa luta
atual e passada

Ofereço-te Exu

o ebó das minhas palavras
neste padê que te consagra

não eu

porém os meus e teus
irmãos e irmãs em

Olorum

nosso Pai

que está

no Orum

Laroiê!”

Agô!

Resumo

A desigualdade social é um fenômeno complexo, que além de sua dimensão econômica (desigual distribuição de renda e riqueza), é também composta por variados aspectos. Dentre eles, há aqueles que dizem respeito à presença do sujeito na sua constituição e compõem uma dimensão específica dos fenômenos – a dimensão subjetiva. É um problema multifacetado, que se apresenta em diversas áreas, como no acesso diferenciado a Educação. A educação superior, por sua vez, é tradicionalmente marcada por um caráter excludente, elitista, isto é, frequentado por estudantes de classe socialmente privilegiada. Porém, este cenário vem se modificando através de políticas públicas e ações institucionais. Houve um processo de abertura àqueles que, historicamente, não acessavam esse espaço, como os jovens negros, egressos da escola pública e oriundos de camadas populares. O cenário, portanto, tem sido marcado por uma expansão e ampliação do acesso, possibilitando uma mudança no perfil sociodemográfico dos estudantes deste nível de ensino. Mesmo com essa ampliação, ao analisarmos os dados sob o recorte econômico e racial, nos deparamos ainda com uma diferença abissal. Os estudantes ricos e brancos ainda ocupam a maior porcentagem no ensino superior, quando comparados aos jovens pobres e negros. Assim, o objetivo deste trabalho consiste em: investigar a dimensão subjetiva da desigualdade social na educação superior: um estudo sobre significações constituídas por estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos – ProUni. Dedicar-se a dimensão subjetiva da desigualdade social enfatizando sua expressão na educação superior, justifica-se pois o acesso a esse nível de ensino, especialmente sob o recorte socioeconômico e racial, ainda é marcado pela desigualdade, permitindo a reflexão sobre este fenômeno. Conhecer as significações expressas pela fala dos sujeitos, permite-nos ampliar a compreensão da própria desigualdade, que estudada por várias áreas do saber, ainda se mantém em suas expressões objetivas. Esta pesquisa está fundamentada na perspectiva teórica da psicologia sócio-histórica. Com inspiração nas contribuições de Fernando González Rey, foram realizadas conversações através de Plataformas virtuais de reuniões, com dois estudantes do último período da graduação do curso de Psicologia, de uma instituição de reconhecido prestígio em São Paulo, que recebe um número alto de estudantes oriundos da camada social média alta e alta, sendo considerado um curso de elite. Como procedimento de análise, recorreremos aos *núcleos de significação*, procedimento proposto por Aguiar e Ozella, que nos auxiliam na apropriação dos sentidos e significados (significação) dos sujeitos, diante da realidade. O conjunto das significações analisadas nos permite esboçar algumas conclusões: a análise nos leva a considerar que a dimensão subjetiva da desigualdade social, em sua expressão no ensino superior, é caracterizada por sentimentos de humilhação social e pela presença de significações de esforço e de vitória. Desse modo, a dimensão subjetiva da desigualdade social nos revela um campo de forças antagônicas: a de viver uma situação de quem sofre com a humilhação social e, ao mesmo tempo, vive um sentimento de vitória e conquista pelo esforço empreendido.

Palavras-chave: Dimensão Subjetiva; Desigualdade Social; Ensino Superior.

Abstract

Social inequality is a complex phenomenon by which despite its economic dimension (unequal distribution of income and property, is also made of different aspects. Among them are those which are related to the presence of the subject in his composition and creates a specific dimension of phenomenon- a subjective dimension. It is a multifaceted problem that is present in many diverse areas, like the access to a special kind of education. A higher education on its part, is traditionally known for its excluding character, elitist, that is, occupied by students from the social privileged class. However, this scenario has been modified through public policies and institutional actions. There was an open process for those who historically do not have access to this place, like the young people of color who are from public schools and belong to the underprivileged class. This scenario, therefore, has been known by an expansion and increase access, giving way for a change in the social demographic profile of students of this teaching level. Even with this increase, as we analyze data from the economic and racial cutout, we realized that there is still a profound difference. The rich and white students still occupy a larger percentage of higher education when compared to the poor and young people of color. The objective of this research was to investigate a Subjective Dimension of social inequality in higher education: a study about the significance constituted by students with scholarship of a program called University for all. It was dedicated to the subjective dimension of social inequality, emphasizing on its expression on higher education, it is justified by the access to this level of education, especially, on the socioeconomic and racial cutout, which is still known by inequality, giving way for a reflection on this phenomenon. Knowing the significance that is contained in the words of the participants, allows us to increase our understanding of inequality, which after being studied by different areas of knowledge, still keeps its objective expressions. This research is based on a theoretical perspective of socio-historical psychology. Inspired by the contribution of Fernando Gonzalez Rey, it was done through conversations on virtual platforms meetings, with two students in their last year of degree in psychology from a well-recognized institution in São Paulo, that receives a higher number of students from the upper middle and upper social classes, considered as a course meant for the elite. As an analysis procedure, we resorted to the core significance, a procedure proposed by Aguiar and Ozella, which help us in the appropriation of the subjects' perceptions and significance (signification) in face of reality. The set of significance analyzed, allows us to draw some conclusions: the analysis leads us to consider that the subjective dimension of social inequality, in its expression in higher education, is characterized by feelings of social humiliation and the presence of significance of effort and victory. In this way, the subjective dimension of social inequality reveals to us a field of antagonistic forces: that of living in a situation of those who suffer from social humiliation and, at the same time, experience a feeling of victory and achievement for the effort undertaken.

Keywords: Subjective Dimension; Social Inequality; University Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de matrículas na educação superior (Graduação e Sequencial) – 2009-2019	17
Figura 2 - Porcentagem de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental	26
Figura 3 - Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o ensino fundamental.	27
Figura 4 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio.	28
Figura 5 - Porcentagem de matrículas na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos (Taxa Bruta).	29
Figura 6 - Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior (Taxa líquida).....	29

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1. Desigualdade e Educação: escolarização da camada pobre.....	20
1.1. Desigualdade Social.....	20
1.2. Desigualdades e Educação.....	24
1.3. Enxergando as desigualdades educacionais por meio dos gráficos.....	25
1.4. Políticas Públicas voltadas para o ensino superior.....	30
2. Estudos sobre as significações do processo de escolarização constituído pela camada pobre	32
3. Referencial teórico-metodológico.....	41
3.1. Psicologia sócio-histórica.....	41
3.2. Dimensão Subjetiva da realidade social.....	45
4. Método.....	47
4.1. Sujeitos.....	47
4.2. Produção de dados.....	51
4.3. Procedimentos de análise.....	52
4.4. Aspectos éticos.....	55
5. Análise	56
5.1. Núcleos de Significação – Raimundo.....	56
5.1.1. Núcleo 1 – Caminho até a universidade: “então eu comecei a seguir essa trajetória que a maioria dos jovens pobres fazem”.....	57
5.1.2. Núcleo 2 – Vivência da desigualdade e privilégios: “ <i>você entra numa realidade nova, meio que jogado</i> ”.....	63
5.1.3. Núcleo 3 – Vivendo e vencendo a realidade da universidade: “eu não precisava apagar, esconder minhas marcas, minhas histórias, pra fazer parte daquilo ali”.....	69
5.2. Núcleos de Significação – Marielle.....	73
5.2.1. Núcleo 1 – Eu estudante que gosto de estudar: “Me incentivaram a sonhar, dentre outras coisas, a sonhar!”.....	74

5.2.2. Núcleo 2 – Cheguei a Universidade: “Enquanto eu não entendia a minha presença como neutra, a deles parecia muito natural”	79
5.2.3. Núcleo 3 – Enfrentando as dificuldades: “eu não estava com medo. Eu estava com um frio na barriga muito grande.”	84
5.2.4. Núcleo 4 – Aprendendo a conviver com a desigualdade: “Ixe, minha filha! Isso aí no Campo Limpo não tem nada a ver não, sabe?! Hoje eu tenho mais jogo de cintura.”	92
6. Conclusão	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	113
APÊNDICE A.....	113
APÊNDICE B	114
APÊNDICE C	115

INTRODUÇÃO

Por que me dedico a esta escrita? Por que tenho feito do tema, que será exposto, o motivo que instiga estudo e dedicação? Começo este trabalho movida pelas perguntas, pois acredito que são elas que nos levam às reflexões, tão importantes para o processo de escrita. Indagar-se é buscar entender as razões pelas quais nós nos colocamos em direção a determinados projetos em detrimento de outros. Isso vai nos dando certa clareza do que faz sentido para nossas vidas, o que nos impulsiona na luta cotidiana, bem como a nossa visão de mundo.

Aqui utilizo a primeira pessoa, pois não é possível falar sobre processos sociais e do estudo que realizamos, como se estivéssemos isolados dos fenômenos engendrados socialmente; como aquele que está de fora, que observa, que descreve, que se reconhece enquanto neutro, que acredita na neutralidade da ciência, e faz uso da terceira pessoa para falar do próprio trabalho elaborado. Ao contrário, aqui me reconheço enquanto atuante e participante dos fenômenos sociais, que são produções coletivas e históricas das quais eu não tenho como me desvencilhar.

Para falar sobre as minhas escolhas de agora, caminhos e questões pelas quais me interesso para estudar, preciso contar quem eu sou. É preciso falar da minha história. Compreendê-la é fundamental, pois saber de onde se vem, é ter pistas sobre quais caminhos desejamos seguir e, de algum modo, é produzir sentido em relação às escolhas do presente. Claro: os sentidos e desejos são construídos e reconstruídos durante toda a vida; a cada vivência, há novas produções, novos sentidos e elaborações. Não estamos fadados a seguir um caminho específico. Retomar a minha origem, pois é também um modo de pensar sobre para o quê e a quem a minha prática está orientada.

Por isso, preciso me apresentar: sou Gabrielle Capinam, nordestina, negra, baiana, oriunda de um território, majoritariamente negro, reconhecido pelos processos de luta e libertação frente à dominação portuguesa: a cidade de Cachoeira. Localizar a minha origem geográfica é importante, pois a minha história individual também é bordada pelas linhas que tecem a história da minha cidade: desde a construção dos quilombos, a resistência dos inúmeros terreiros de Candomblé, o nascimento do samba de roda, as festas populares e seculares organizadas/herdadas pelos negros que lá foram escravizados, a forte espiritualidade, a resiliência de um povo frente as adversidades e humilhações no cotidiano, as histórias de “submissão e rebeldia” relatadas em conversas corriqueiras, percebidas no dia-a-dia, sem dúvidas, contribuíram com o meu processo de subjetivação, e a minha visão de mundo.

Sou formada em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), instituição fruto da política pública de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(REUNI), o que tornou o acesso ao ensino superior à população do interior da Bahia, uma realidade mais possível. A UFRB foi uma grande conquista para o nosso povo, em que seu projeto democrático e inclusivo se apresenta desde a sua criação e reverbera na nossa formação - entendendo que aqui não falo somente do aspecto profissional, mas também da construção pessoal.

Falar da UFRB neste momento é importante, pois foi neste espaço que vivi transformações e aprendizados. Nesta instituição, fui convocada a exercer um olhar crítico sobre a Psicologia e as suas práticas, bem como a estrutura desigual e excludente que configuram a sociedade, para que, assim, pudéssemos pensar uma atuação que não perca de vista - ou melhor - que tenha como norteador o compromisso social.

No meu processo de graduação atuei em projetos de extensão, pesquisa e estágio em áreas diversas. No entanto, todas elas se relacionavam ao reconhecimento da desigualdade social e à defesa por uma estrutura social menos excludente, pautada em uma inclusão não perversa e de valorização da diversidade. Nesse percurso, tive o primeiro contato com os textos de Maria Helena Souza Patto - “A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia”, aliado a outros textos (como as produções de Ana Bock, Adriana Marcondes, João Batista Martins, José Moura Gonçalves Filho, Mitsuko Antunes). Assim, ampliávamos nosso olhar: era preciso pensar o sistema capitalista e suas configurações, a lógica neoliberal e o nascimento da Psicologia (e se deixar afetar pela estranheza em relação às origens da nossa profissão). Desse modo, entendo que não é possível olhar para os fenômenos, sem analisar as configurações da sociedade. Do contrário, desconsideramos que sujeito-mundo existem numa relação em que ambos se afetam, se modificam, se constroem mutuamente. Não há como pensá-los de forma separada.

Uma experiência que precisa ser destacada na minha trajetória universitária foi a vivência no “Estágio Básico I”, requisito da instituição, supervisionado pela professora Dr^a Rita de Cássia Leite. Dentre os campos possíveis para atuar, escolhi o Grupo de Apoio Acadêmico ao Estudante (GAAE). O GAAE tinha por objetivo auxiliar os estudantes do 1º ao 3º semestre da UFRB no processo de adaptação e afiliação a universidade. O grupo se configurava como um espaço de acolhimento e escuta, onde os estudantes podiam compartilhar suas inquietações e preocupações relacionadas à entrada na universidade e construir estratégias para a superação das dificuldades iniciais da vida acadêmica. O estágio no GAAE foi relevante para mim, pois acredito que este grupo representa o compromisso social e político da UFRB e seu curso de Psicologia, ao assumir uma prática implicada com a promoção de saúde e desenvolvimento dos

jovens ingressantes. É uma preocupação com a qualidade da permanência dos estudantes, não bastando apenas o acesso ao ensino superior.

A relevância desta vivência, associada às outras que tive nas áreas da educação e saúde, reverberou no desejo de seguir os estudos sobre a educação superior. Assim, o interesse pela compreensão da desigualdade social e educação superior foram se consolidando no decorrer da minha trajetória universitária, tornando-se os temas que resolvi me dedicar no mestrado.

Cabe, portanto, retomar a primeira pergunta feita no início deste texto, para compreender o motivo que me trouxe até aqui, no Programa de Pós-Graduação, Educação: Psicologia da Educação - “Por que me dedico a esta escrita?”

Me ponho a pesquisar, porque, antes mesmo das escolhas e projetos que me envolvi na graduação, a desigualdade social sempre esteve presente na minha história individual – especialmente da criança que fui. Embora tenha tido uma belíssima infância, hoje reconheço que, em diversas situações, eu experimentava o sabor amargo da humilhação social. Como criança, eu não tinha recursos para elaborar e analisar a composição dos acontecimentos. Mas os afetos produzidos por cada experiência permaneceram em mim. Afetos que não são estáticos, que se movimentam, ganhando novas significações, a partir da nossa atuação no mundo. Afetos que quando entendidos (O que eu sinto? Por que eu sinto? Como esse afeto surgiu?) podem nos levar a um salto importantíssimo: o que eu faço com esse afeto?

E é sobre isto! A vivência da desigualdade me motiva a estudá-la, a entendê-la e, assim, lutar por uma sociedade mais igualitária, menos perversa. Talvez a minha geração não veja a mudança desejada para essa estrutura social desigual; mas, certamente, o engajamento das pessoas da minha geração vai ajudar a compor a história daqueles que virão depois de mim. Hoje, me entendo como continuidade, no sentido de reconhecer o que pessoas que me antecedem na luta, fizeram e conquistaram. Me entender desse modo, é ter orgulho e sentir que tenho grande responsabilidade. Assim, me interesso, em especial, por estudar a desigualdade social na sua expressão no ensino superior. Afinal, a graduação foi um dos momentos mais importantes na minha vida, por diversos motivos.

Portanto, de que modo essas duas temáticas se entrelaçam? A intersecção entre elas desencadeia inúmeros questionamentos: como os estudantes oriundos das camadas populares significam a experiência universitária? Como a desigualdade e a pobreza marcam essa vivência? Como significam o caminho até o ensino superior? O que a universidade significa para eles? Quais dificuldades e facilidades encontradas na trajetória acadêmica? Isto é: a trajetória

dos jovens, das camadas populares, no ensino superior nos interessa. E, assim, tais questionamentos nos conduzem ao objetivo deste trabalho: investigar a dimensão subjetiva da desigualdade social na educação superior: um estudo sobre significações constituídas por estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos – ProUni.

A desigualdade social, de acordo com Santos, Mota e Silva (2013) é um fenômeno complexo, que além de sua dimensão econômica (desigual distribuição de renda), é também composta por aspectos que dizem respeito ao sujeito e as relações sociais. Assim, “o histórico acesso diferenciado a recursos, tanto de ordem material como simbólica, caracteriza o contexto no qual as pessoas se desenvolvem e constroem suas subjetividades” (SANTOS; MOTA; SILVA, 2013, p. 702). Aqui, entendemos o processo de subjetivação como os modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos, o que confere as diferentes maneiras de ser/existir.

A desigualdade social é um problema histórico que ainda requer atenção, mesmo diante da implementação das políticas públicas destinadas a área social, especialmente a partir do governo Lula (SANTOS, MOTA & SILVA, 2013). Como um fenômeno multifacetado, a desigualdade social está presente em diversas áreas, como no acesso diferenciado à Educação.

Em se tratando da educação superior, a literatura demonstra que esse nível de ensino é, tradicionalmente, marcado por um caráter excludente, elitista, isto é, frequentado por estudantes de classe socialmente privilegiada (DONIDA & SANTANA, 2019). No entanto, este cenário vem se modificando através de políticas públicas e ações institucionais, implementação (ou reforço) das políticas de ação afirmativa - cotas raciais (BARBOSA, 2019), com vistas a promover a equidade “[...] ou seja, garantir que todos tenham oportunidades adequadas, guiadas no sentido de uma diminuição ou abrandamento das desigualdades socioeconômicas e raciais que determinam e diferenciam as oportunidades de acesso à educação superior (NEVES & ANHAIA, 2014, p. 384)”.

Assim, as políticas públicas federais de ampliação de acesso são responsáveis pelas mudanças ocorridas nas últimas décadas no cenário da educação superior (ES), que oferece cursos de graduação, pós-graduação, sequenciais e de extensão. Para Barbosa (2019), esse nível de ensino passou por uma expansão significativa, que provocou um aumento no número de “estudantes, professores, instituições, bem como surgiram novas alternativas e caminhos de formação.” (p. 241).

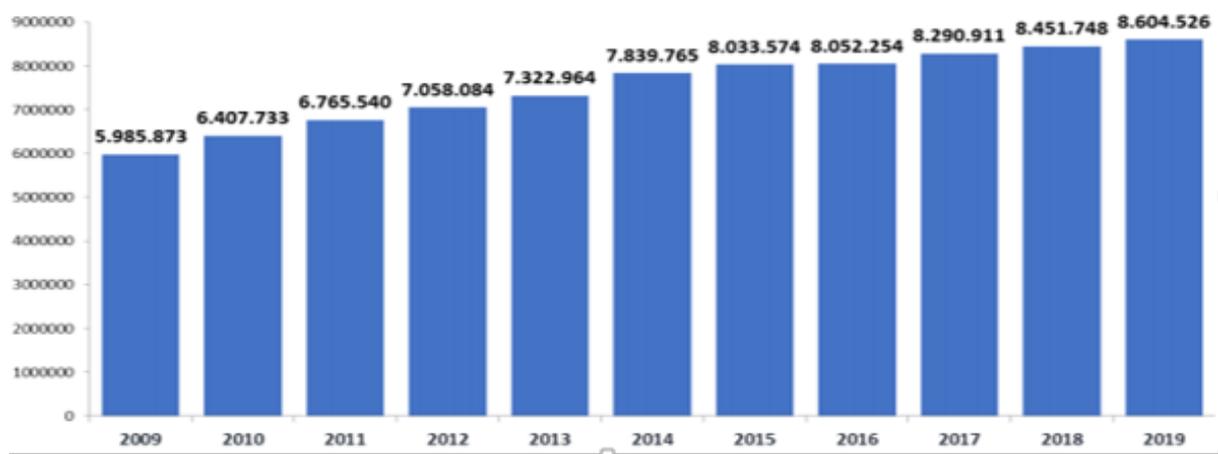
Dentre essas políticas, podemos citar o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e o Programa Universidade para Todos –

ProUni. O REUNI – Decreto N° 6096 (BRASIL, 2007) visou a ampliação das vagas e permanência no ensino superior, através da interiorização do ensino, com o qual novos *campi* e instituições foram criadas, além do aumento de cursos noturnos (BARBOSA, 2019). Na análise de Barbosa (2019), o processo de interiorização e a expansão dos cursos noturnos foram fundamentais para o aumento das oportunidades de acesso. Já o ProUni – Lei N° 11.096 (BRASIL, 2005) foi elaborado com o objetivo de conceder bolsas integrais e parciais (50%) em instituições particulares de ensino superior (CARNEIRO, 2017), bem como regular os processos referentes à isenção fiscal dessas instituições (SIMÕES & NETO, 2012).

Um dos efeitos produzidos pela implementação das políticas foi uma significativa mudança no perfil sociodemográfico dos estudantes que frequentam o ensino superior; houve um processo de abertura àqueles que, historicamente, não acessavam esse espaço, como os jovens oriundos de camadas populares (MENEGHEL, 2015). Heringer e Honorato (2015) pontuam que boa parte desse contingente, antes excluído deste nível de ensino, é formado por estudantes negros, egressos da escola pública e com origem nas classes populares – são os chamados “novos estudantes”.

Os dados demonstram o aumento na quantidade de matrículas, fruto da ampliação dos cursos e vagas ofertadas. Através do Censo da educação superior de 2019, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), são apresentados resultados que demonstram o contínuo crescimento das matrículas realizadas na educação superior. Os dados, apresentados na Figura 1, se referem as matrículas nos cursos de graduação e sequencial, apontando que, em 2019, o número de matrículas chegou a 8,6 milhões. Quando comparado a 2018, obteve crescimento de 1,8%, sendo 3,6% a média de crescimento anual.

Figura 1 - Número de matrículas na educação superior (Graduação e Sequencial) – 2009-2019



Fonte: Censo da educação superior – INEP (2019).

Ou seja, o cenário do ensino superior brasileiro tem sido marcado por uma expansão e ampliação do acesso, possibilitando uma mudança no perfil estudantil deste nível de ensino (HERINGER, 2018). No entanto, mesmo com essa ampliação, ao analisarmos os dados sob o recorte econômico e racial, nos deparamos ainda com uma diferença abissal.

Os estudantes ricos ainda ocupam a maior porcentagem no ensino superior, quando comparados aos jovens oriundos das camadas populares. De acordo com dados do Observatório do PNE (Plano Educacional de Educação), a taxa bruta de matrículas revela que os 25% mais ricos da população, na faixa etária de 18 a 24 anos, apresentaram taxa bruta de 116,4%, no ano de 2019. Em contrapartida, os 25% mais pobres apresentaram uma taxa bruta de 18,3%. Em 2012, a taxa bruta referente aos jovens pobres era de 10,3%, o que demonstra um crescimento percentual de 8%, quando comparado a 2019. Porém, esse crescimento ainda é muito desigual em comparação ao acesso dos jovens ricos. Quanto ao recorte racial, os dados apontam que, em relação a taxa bruta de matrículas, os jovens brancos representam 60,7%, de modo que os jovens autodeclarados pretos representam 39,6%.

Assim, mesmo com a ampliação do acesso, através das políticas públicas, ações institucionais, formas de financiamento, dentre outros, que possibilitaram o ingresso àqueles que, historicamente, foram excluídos, a educação superior ainda se estrutura de modo desigual e excludente, possuindo marcas que refletem a desigualdade social. Desse modo, dedicar-se a pesquisa da dimensão subjetiva da desigualdade social, enfatizando sua expressão na educação superior, justifica-se, pois o acesso a esse nível de ensino, especialmente sob o recorte socioeconômico e racial, ainda é marcado por uma profunda desigualdade, tornando-se campo importante e expressivo dela. Além disso, os estudos sobre a desigualdade social, desenvolvidos por diversas áreas do conhecimento, enfatizam aspectos de ordem objetiva, como a distribuição de renda e riqueza. Poucos trabalhos enfatizam a dimensão das significações, que também compõem o fenômeno e configuram uma dimensão subjetiva da desigualdade. Ao reconhecer essa dimensão, parte-se do princípio que a realidade possui dimensões -objetiva e subjetiva, que se imbricam dialeticamente compondo o fenômeno.

Este texto possui a seguinte organização: Introdução, Capítulo 1- Desigualdade social e educação superior, Capítulo 2- Estudos sobre as significações do processo de escolarização constituído pela camada pobre, Capítulo 3- Referencial teórico-metodológico, Capítulo 4- Análise, Conclusão, Referências bibliográficas utilizadas e Apêndices. Com a introdução, objetivamos narrar a relação da pesquisadora com o tema do estudo para, assim, apresentar a temática, caracterizando-a, o objetivo e as justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa.

O Capítulo 1, subdivide-se em quatro tópicos, onde teceremos considerações teóricas a respeito da desigualdade social e sua relação com a educação. Neste mesmo capítulo, apresentaremos dados que demonstram a desigualdade entre classes, nos níveis de ensino até chegar à educação superior; seguiremos a discussão apresentando políticas públicas voltadas a esse nível de ensino. No Capítulo 2, apresentaremos uma revisão de literatura, com base em estudos dedicados a compreensão das significações da trajetória acadêmica dos estudantes oriundos das camadas populares. Já no Capítulo 3, teceremos considerações a respeito da perspectiva sócio-histórica, que sustenta teórica e metodologicamente este trabalho. Também apresentaremos os sujeitos participantes da pesquisa, os critérios de inclusão adotados, os procedimentos de produção e análise de dados, bem como os aspectos éticos. Em seguida, no Capítulo 4, teceremos a análise dos dados onde, através dos núcleos de significação, discutiremos as significações expressas pelos sujeitos participantes deste estudo. Na Conclusão, a partir da análise das significações dos bolsistas ProUni, nos dedicamos a escrita dos elementos que compõem a dimensão subjetiva do fenômeno da desigualdade social. Posteriormente, teceremos considerações que foram elaboradas ao concluirmos nosso trabalho.

1. Desigualdade e Educação: escolarização da camada pobre

1.1. Desigualdade Social

A desigualdade social no Brasil consiste em um problema histórico e complexo (SANTOS; MOTA; SILVA, 2013). De acordo com Kulnig (2019), é um fenômeno multifacetado que envolve diferentes dimensões da vida social, não podendo ser simplificado a apenas um setor da sociedade (saúde, educação, etc), um recurso (riqueza, cultura), tampouco a uma única variável (escolaridade, rendimento, gênero) (KULNIG, 2019).

Em consonância com essa noção, Schwarcz (2019) aponta que a desigualdade é um fenômeno enraizado, que se apresenta de diversas formas:

[...] desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade de geração e a desigualdade social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer (SCHWARCZ, 2019, p. 126).

Neste texto, discutiremos sobre a desigualdade social que, aqui, entendemos tal qual Nascimento, Sarubbi e Souza (2009) escreveram:

[...] utiliza-se o termo desigualdade social para designar a situação social hierarquizada a partir da diferença na apropriação da riqueza produzida coletivamente no país e suas consequências sociais, como diferença de acesso aos bens culturais e aos serviços e diferenças no atendimento aos direitos sociais, como cidadãos (NASCIMENTO; SARUBBI; SOUZA, 2009, p. 10).

No que diz respeito à concentração e distribuição de renda, o Brasil é classificado como um dos cinco países mais desiguais do planeta, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), publicado em 2018 (SCHWARCZ, 2019). Para a autora, com base em estudos realizados pelo economista Thomas Piketty, em 2018, nos aponta que há uma concentração de renda no Brasil centrada no topo da pirâmide social. Assim, o grupo que representa os 10% mais ricos da população detém mais da metade da renda nacional.

Os dados são alarmantes e o relatório elaborado pela Oxfam Brasil, citado por Schwarcz (2019), apresenta um cenário pessimista para o país. Segundo esse relatório, a distribuição de renda no país está estacionada e a pobreza tem se agravado. Dados semelhantes são apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em pesquisa publicada em 2018, em que a desigualdade continua sendo um problema sério e que a pobreza e a extrema pobreza aumentaram nos últimos anos (SCHWARCZ, 2019).

Mas, o que faz do Brasil um país tão desigual? Como esse fenômeno se apresenta? Quais caminhos possíveis para superação? Podemos falar em superação? Ainda com vistas a incitar a discussão sobre desigualdade social, trago também indagações apontadas por Kulnig (2019), a luz das ideias do sociólogo Göran Therborn (2013). Dentre os questionamentos, estão:

O que está errado com a desigualdade? Qual é a diferença entre desigualdade e diferença? Que tipo de igualdade os igualitários contemporâneos, democráticos e libertários devem buscar? Quais são os mecanismos sociais através dos quais desigualdade – e igualdade – são produzidas? (THERBORN, 2013, p. 5, *apud* KULNIG, 2019).

Para Schwarcz (2019), a desigualdade social é uma herança histórica que ainda é produzida e reproduzida nos tempos atuais, em que os países periféricos, bem como os que tiveram um passado colonial, são mais duramente afetados. E, vale ressaltar, que o Brasil tem sua história marcada pela “linguagem da escravidão” que, por princípio, é um sistema desigual no qual o poder e a renda se concentram na mão de poucos, em detrimento de restrições e submissão da maioria (SCHWARCZ, 2019).

Portanto, para a autora, o panorama do período colonial, onde os senhores detinham o poder absoluto sobre as terras e rendas, a corrupção, as práticas patrimonialistas, a mão de obra escrava e a divisão latifundiária de terra, colaboraram para que a realidade brasileira se distanciasse da configuração de um país mais inclusivo (SCHWARCZ, 2019). Tais aspectos explicam os motivos que tornaram a realidade brasileira desigual, mas não são suficientes para esclarecer o porquê o país não conseguiu romper com o “ciclo vicioso do passado”, diante da industrialização e modernização trazidos pelo século XX (SCHWARCZ, 2019).

Para Almeida (2019), a desigualdade pode ser expressa através dos recursos estatísticos, mas, para que possamos explicá-la, é preciso partir de uma compreensão da sociedade e suas questões. De acordo com o autor, a sociedade capitalista é formada pela divisão de classes, pelo processo de individualização e os antagonismos sociais, de modo que essa estruturação tem o racismo como “veículo”, como fundamental.

Embora haja um dilema sobre o modo como a desigualdade deve ser analisada (sob o aspecto da raça ou classe), Almeida (2019) aponta que esses aspectos estão imbricados, em que raça e classe são elementos “socialmente sobredeterminados” (p.125). Fazer uma análise sobre o aspecto da classe, por exemplo, onde se desconsidera o modo como essa questão (a classe) se apresenta nas relações sociais, torna “o conceito uma abstração vazia de conteúdo histórico” (p.125). Do mesmo modo que uma análise em que se considere a desigualdade social somente pelo aspecto da raça, colabora com a manutenção do *status quo social*. Porque, negar a classe

na análise, contribui para que a crítica ao racismo seja vinculada a questões moralistas, dificultando o questionamento do sistema de opressão como um todo (ALMEIDA, 2019).

Nesse sentido, a desigualdade social no Brasil está diretamente relacionada ao racismo que estrutura a sociedade brasileira, em que há uma intersecção entre as questões de raça e classe. Pensemos: a maioria na universidade é composta por brancos e ricos. Aqueles que representam a porcentagem minoritária são pobres e negros; os subempregos, os salários mais baixos, as maiores vítimas de violência, os maus tratos nos sistemas de saúde (ALMEIDA, 2019), dentre outros, também estão atreladas as pessoas negras.

Dito isso, retomo neste momento o escrito de Kulnig (2019). A autora, com base em Michelotto (1997), nos aponta que as explicações sobre o fenômeno da desigualdade social se configuram como um desafio desde a antiguidade clássica. Porém, ela ressalta um aspecto importante: antes da modernidade, onde as desigualdades já existiam, como as relações entre escravizados e homens livres, nobres e plebeus, homens e mulheres, tais relações nem sempre eram percebidas e discutidas como desigualdade.

A discussão desse fenômeno como um problema político e moral, vem à tona na modernidade. Kulnig (2019) nos apresenta dois fatores: 1 – O iluminismo, que favoreceu o surgimento da concepção da sociedade como uma instituição “historicamente mutante e politicamente mutável”, e o advento do capitalismo comercial em larga escala; 2 – A noção de igualdade humana, fundamentada na crença cristã e islâmica da igualdade da alma, que surge em contraposição aos privilégios da aristocracia e à situação de escravidão. Assim, na modernidade, os humanos já não seriam diferentes apenas por posições ou sorte. A sua igualdade poderia ser violada, de modo a se tornarem desiguais (KULNIG, 2019).

Desigualdade e diferença: é preciso fazer distinção entre esses conceitos, pois apesar de atrelados, não possuem o mesmo significado. Segundo Kulnig (2019), é importante fazer essa distinção e entendê-la, porque assim será possível compreender como esses termos se relacionam com a noção de igualdade.

Para determinar uma desigualdade ou diferença sempre será necessário um “outro” como parâmetro. Kulnig (2019), sob a luz das ideias de Therborn (2010;2013) elenca três formas para distinguir diferença e desigualdade. A primeira diferenciação diz respeito a ideia de *ranking*. Nesse sentido, a desigualdade está sempre relacionada a uma valorização hierárquica de melhor ou pior, abaixo ou acima. Aspecto que não contempla a diferença. A segunda distinção diz respeito a ideia de que a desigualdade se refere a uma diferença, no entanto, essa diferença fere uma norma moral de igualdade entre os seres humanos, seguindo uma direção injusta.

Por fim, é preciso compreender que a desigualdade é sempre uma diferença que pode ser extinta, revelando, portanto, seu caráter histórico (o que se contrapõe a lógica de natureza) – e assim podemos falar em superação.

Kulnig (2019), ainda em um movimento de esmiuçar a distinção entre diferença e desigualdade, recorre a Barros (2005; 2016), e nos apresenta uma noção sobre cada termo, corroborando as ideias trazidas por Therborn. Aqui nos é apresentada a ideia de diferença enquanto aquilo que remete a noção de essência, aquilo que não pode ser mudado.

Ou seja: quando comparamos algo, aquilo que é comparado será classificado não por uma hierarquia ou julgamento de valor, mas sim no sentido de legitimidade: é ou não é. Ou é igual ou difere em relação ao que está sendo comparado. O aspecto profissional, sexual, étnico, etc., são exemplos. Atribuímos, então, que a diferença se insere em um campo discursivo horizontal.

Já a desigualdade se apresenta em uma relação vertical, uma vez que remete a uma comparação valorativa e hierárquica. Na noção de desigualdade “abandonamos” a ideia de essência e passamos a pensar nas ideias de circunstâncias ou condição, trazendo a possibilidade de reversibilidade.

É importante, também, fazer essa distinção entre desigualdade e diferença, para que fenômenos engendrados socialmente, como a desigualdade social, não sejam naturalizados- tratados como norma, como uma determinação universal, irreversível, imutável.

A desigualdade social que caracteriza e se expressa em diferentes dimensões da sociedade, com repercussões distintas, inclusive na constituição das subjetividades, possui mecanismos também complexos de (re)produção; como distanciamento, exclusão, hierarquização e exploração (KULNIG, 2019).

Além desses, a naturalização é apontada por Spink e Spink (2006) como um dos modos de perpetuação do fenômeno. Por isso, Kulnig (2019) ressalta:

[...] a desigualdade social, em todas as suas dimensões, deve ser percebida como uma construção histórica, um empreendimento coletivo, consolidado cotidianamente nas relações estabelecidas pelos sujeitos, a partir das práticas sociais reiteradas pelas crenças e valores (KULNIG, 2019, p. 47).

Diante do que é apontado pela literatura, é inegável a condição de desigualdade que caracteriza a sociedade brasileira. Um fenômeno multifacetado e complexo, cujo estudo precisa ser feito de modo que diversas lentes sejam utilizadas para análise. No Brasil, a desigualdade é tema de interesse por diferentes áreas, em especial a Economia, Sociologia e Ciências Políticas (KULNIG, 2019).

Assim, ao falar em desigualdade no Brasil, é preciso recorrer ao uso do plural, que aqui se torna possível por alguns motivos. Kulnig (2019) nos dá uma primeira pista. A autora ao falar da desigualdade social como um fenômeno, aponta sua repercussão em vários campos da vida social. Portanto, desigualdades.

Além disso, outro aspecto precisa ser considerado. Vivemos em um país de proporções continentais. Cada região que constitui o território brasileiro é marcada por processos históricos, aspectos culturais, geográficos e políticos que configuram enormes abismos sociais entre as regiões. Portanto, desigualdades. Esses abismos, que precisam ser encarados politicamente, reverberam em diferentes âmbitos: a educação é um deles.

1.2. Desigualdades e Educação

De acordo com Ronca (2015), a desigualdade social e econômica, que caracteriza a nossa sociedade, “[...] se manifesta no crescimento desigual das regiões brasileiras, no acesso diferenciado aos bens de consumo e aos bens culturais por parcela significativa da população” (p. 96). Nesse sentido, a Educação nunca foi um direito de todos no Brasil cujo passado é escravocrata e estruturado na concentração de renda (SCHWARCZ, 2019).

Embora a Educação seja um direito garantido pela Constituição Federal, o acesso a ela não é universal. Conscientes disto, é importante destacar o papel social da Educação, para que possamos discutir sobre a sua natureza política, e compreendê-la como campo de disputa. É preciso ter clareza de que os processos e espaços educativos (formais) não têm como finalidade única a transmissão de conteúdos didáticos, embora seja inquestionável a importância do ensino dos mesmos.

A Educação é mais do que isso: tem um compromisso com o desenvolvimento dos sujeitos. Há um compromisso com a preparação desses sujeitos para viver em sociedade. Tem o papel de transmitir, inclusive, as normas sociais e colaborar na construção da cidadania. Logo, a Educação tem um caráter político; exerce uma função fundamental na sociedade.

De acordo com Charlot (2013), a Educação é política em pelo menos três sentidos que se articulam. O primeiro é o de que a educação transmite os modelos sociais, de modo que é através dela que os padrões dos comportamentos aceitos e adequados socialmente são repassados; o segundo, refere-se a educação como formadora da personalidade, porque é orientada e reflete normas ajustadas para/pelo funcionamento social e político; o terceiro, diz respeito a educação como difusora de ideias políticas sobre justiça, igualdade, liberdade, etc., em que essas ideias “impregnam os modelos de comportamento” (p. 60).

Nesse sentido, em seu escrito, Charlot (2013) faz uma afirmação importante para esta discussão: o autor demarca que absolutamente tudo é político. No entanto, o são de maneiras diferentes. Alguns acontecimentos, como as eleições, são políticos por definição. Outros, são políticos por consequência da organização econômica, social. Alguns acontecimentos são considerados políticos, pois tem consequências políticas, como o fenômeno da seca. Por outro lado, há acontecimentos que também são políticos, mas de maneira indireta, em que não possuem um efeito imediato, mas produzem efeitos na organização social.

Nesse sentido, a Educação também é política. E, mesmo a pretensa neutralidade defendida por alguns para a Educação, é política. Qual interesse está por trás dessa neutralidade? Não é à toa. A formação de sujeitos acríticos, sujeitos que não exercem o pensamento crítico e questionador, como pretende essa “neutralidade”, interessa a alguns... Interessa, inclusive, ao projeto neoliberal. Afinal, sujeitos críticos, são uma ameaça a esse projeto: tornam-se mais fortes e mais perigosos para as “elites do atraso”. Logo, até a neutralidade é política.

Ou seja, a Educação é um direito de todos e tem um papel social fundamental. No entanto, considerando as diversas realidades que compõem o Brasil, reafirmo: o acesso à Educação não é universal. Nesse sentido, Guzzo e Filho (2005), alertam-nos sobre a existência de uma relação entre as condições econômicas da população e os níveis educacionais dos diferentes segmentos sociais. Diante de um cenário social tão desigual quanto o nosso, ao recorrermos aos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) a respeito da escolaridade, nos deparamos com bruscas disparidades. Embora o ensino superior seja o nível de ensino de maior interesse neste trabalho, trarei dados referentes ao ensino fundamental e médio, para que possamos acompanhar o processo de acesso aos espaços educacionais da camada pobre até o ensino superior. Assim, será feito um recorte socioeconômico dos dados. Para tal, faremos a representação dos dados através dos gráficos.

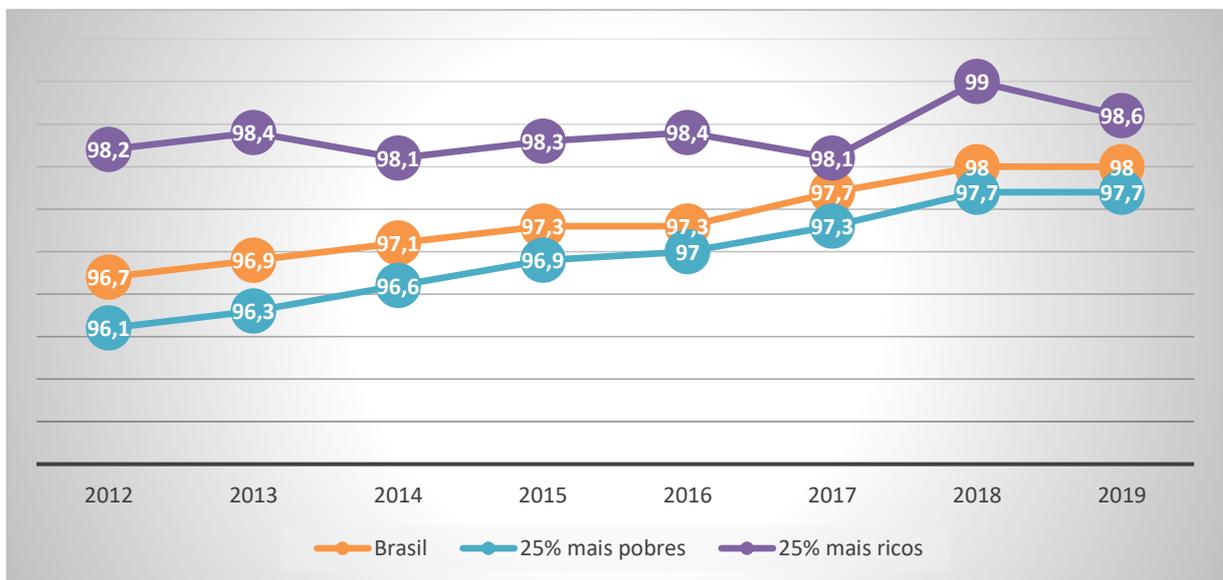
1.3. Enxergando as desigualdades educacionais por meio dos gráficos

Em 2018, segundo dados do Observatório do PNE, 98% das crianças de 6 a 14 anos estavam na escola (figura 2). O Programa Nacional de Educação (PNE), que tem por objetivo central a Educação de qualidade para todos, estabeleceu algumas metas a serem cumpridas até 2024. Para o ensino fundamental, as metas se concentram em universalizar este nível de ensino para toda população de 6 a 14 anos e garantir a conclusão desta etapa na idade recomendada por pelo menos 95% dos estudantes. Assim, há dois objetivos principais: o primeiro visa realizar a matrícula de todas as crianças e jovens de 6 a 14 anos na escola; o segundo consiste em

garantir que, até 2024 (último ano de vigência deste PNE), 95% dos alunos conclua o ensino fundamental até os 16 anos. Porém, os 2% restantes não matriculados representam, majoritariamente, crianças oriundas de famílias mais pobres, negras, indígenas e com deficiência. Esses dados constituem um dos desafios a serem enfrentados, e ressaltam, portanto, a necessidade de políticas públicas específicas.

Em 2019, a porcentagem foi mantida: 98% das crianças, na faixa etária recomendada, estavam matriculadas na escola. Ao analisarmos os dados a partir do recorte econômico, ou seja, através da renda familiar per capita, nos deparamos com uma desigualdade entre as crianças que representam as 25% mais pobres da população e as 25% mais ricas.

Figura 2 - Porcentagem de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental

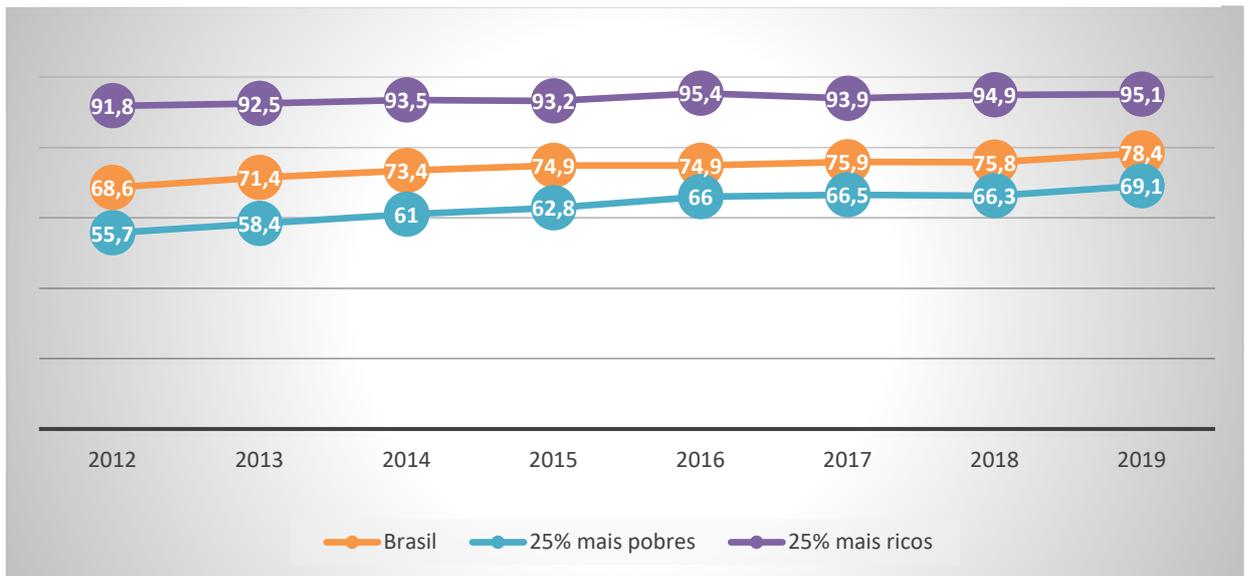


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo OPNE.

Esses dados nos permitem analisar que os ricos apresentam um melhor desempenho quando nos referimos ao acesso à escola. Em 2019, os 25% mais pobres tinham menor acesso à escola, com 97,7%. Já entre os que compõem os 25% mais ricos da população, a taxa alcança 98,6% das crianças matriculadas. Assim, segundo esses dados, os mais ricos estão mais próximos de alcançar a meta estabelecida para o país.

A segunda meta estabelecida pelo PNE para o ensino fundamental, diz respeito a conclusão desta etapa por jovens de até 16 anos (Figura 3). Em 2019, o Brasil alcançou a taxa de 78,4% de jovens concluintes na idade indicada. Porém, aqui também é possível perceber uma desigualdade entre as classes econômicas.

Figura 3 - Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o ensino fundamental.



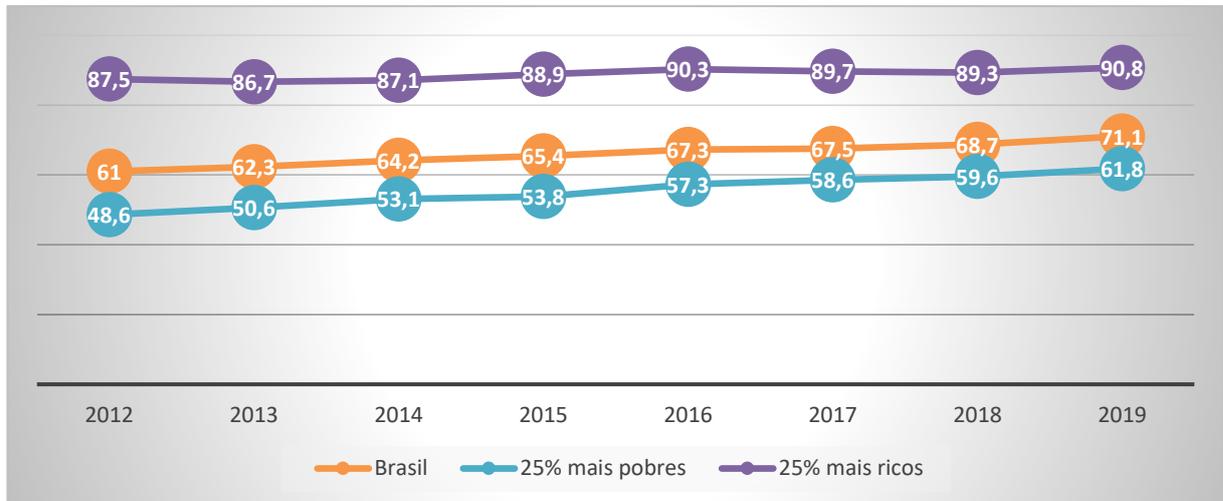
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo OPNE

A análise através do nível econômico, nos permite verificar que quanto maior a renda familiar per capita, maior a porcentagem de jovens que concluíram o ensino fundamental. Em 2018, os 25% dos jovens mais pobres atingiram a taxa de 66,3% de concluintes. Nesse mesmo ano, os 25% mais ricos atingiram 94,9% de jovens concluintes do ensino fundamental.

No ano de 2019, houve um crescimento na porcentagem de jovens que concluíram esta etapa escolar na idade certa entre os que representam os 25% mais pobres, alcançando 69,1%. Mas, mesmo que a taxa tenha crescido, os jovens mais ricos apresentam uma porcentagem vantajosa no ano de 2019: 95,1%. Ou seja, em 2019 os jovens mais ricos já alcançaram a porcentagem estabelecida como meta para o país.

Em relação ao ensino médio, um dos objetivos estabelecidos pelo PNE consiste em garantir, até 2024, que 85% dos jovens de 15 a 17 anos estejam neste nível de ensino. Em 2018, 68,7% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam essa etapa (figura 4). Em 2019, houve um aumento da taxa que alcançou 71,1%. Contudo, a análise dos dados pela renda familiar per capita nos permite perceber as desigualdades entre os mais ricos e mais pobres da população. Os 25% mais ricos atingiram a meta, antes do tempo previsto, com 87,1% dos jovens no ensino médio, em 2014. Em 2019, a taxa alcançou 90,8%. Em contrapartida, os 25% mais pobres, em 2019, apresentaram 61,8% de jovens matriculados. Enquanto os jovens mais ricos alcançaram a meta do PNE antes do tempo estabelecido, os jovens mais pobres ainda apresentam uma taxa de matriculados distante da meta.

Figura 4 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio.

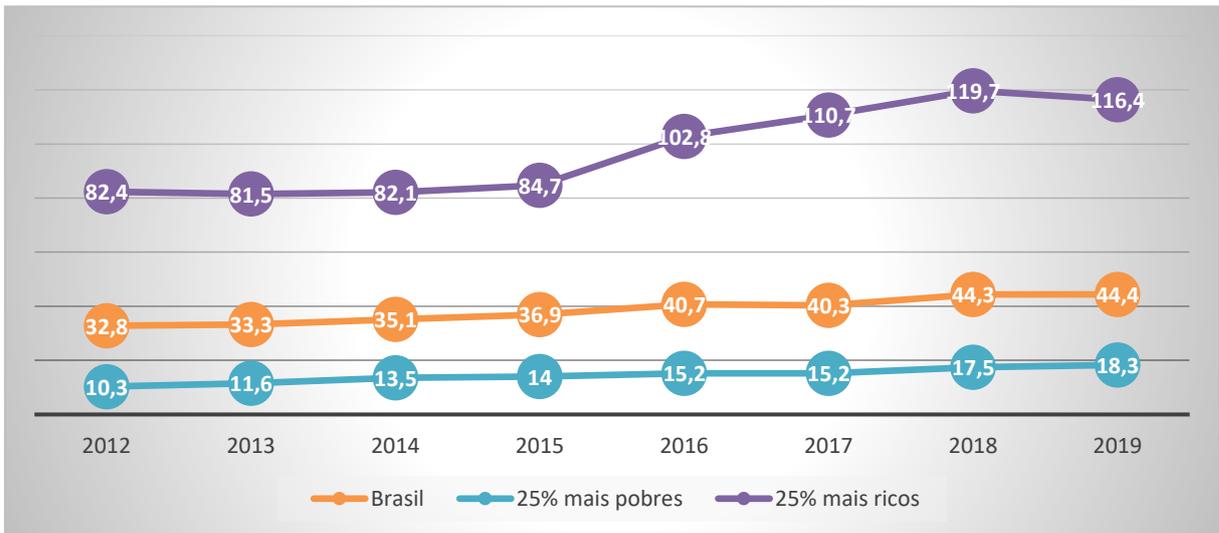


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo OPNE

Já em relação ao ensino superior (figura 5), as metas consistem em: aumentar a porcentagem de estudantes da educação superior em relação à população de 18 a 24 anos para 50%, isto é, elevar a taxa bruta de matrícula; garantir que 33% dos jovens de 18 a 24 anos estejam neste nível de ensino, ou seja, elevar a taxa líquida; certificar que 40% das novas matrículas da educação superior sejam em instituições públicas, até 2024, e assegurar a qualidade do ensino. Um dos desafios apresentados consiste em expandir a quantidade de vagas, criando mecanismos para incluir populações marginalizadas, e expandir o número de instituições de educação superior para o interior do país – interiorização do ensino.

Na figura 5, consta a porcentagem de matrículas na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos (Taxa Bruta). Ao fazermos um recorte econômico dos dados, nos deparamos com esta realidade: os 25% dos jovens que compõem a camada rica, em 2019, já alcançaram o número de 116% de matrículas. Enquanto os 25% mais pobres representam 18,3%. Ou seja, os jovens mais ricos já ultrapassaram a meta estabelecida para o país. Enquanto os mais pobres estão muito distantes de alcançar a meta.

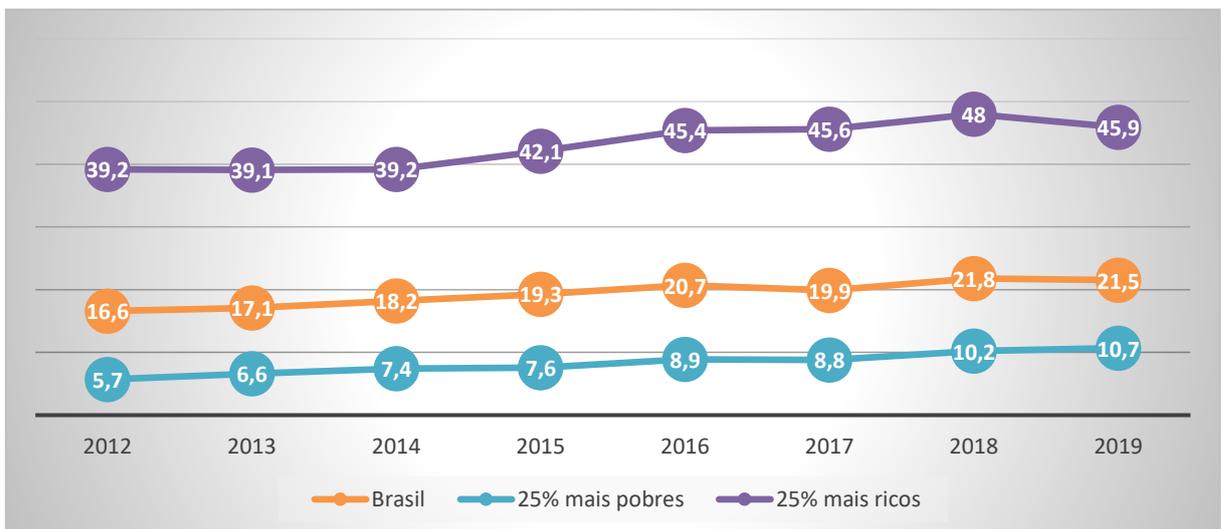
Figura 5 - Porcentagem de matrículas na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos (Taxa Bruta).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo OPNE

Quando buscamos a taxa líquida (Figura 6), em 2019, 45,9% das pessoas de 18 a 24 anos pertencentes aos 25% mais ricos estavam na educação superior, em contrapartida, apenas 10,7% dos 25% mais pobres cursavam a etapa, uma diferença de 35,2 pontos percentuais.

Figura 6 - Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior (Taxa líquida).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo OPNE

Com a apresentação desses dados, através dos gráficos, nota-se que a desigualdade presente no ensino superior também se apresenta nos outros níveis de ensino. Embora os dados demonstrem que houve uma ampliação do acesso para a população mais pobre, esta parcela da população ainda se encontra em desvantagem/desigualdade em relação aos jovens da camada

rica. Não à toa, o ensino superior é caracterizado, segundo a literatura, como um nível de ensino tradicionalmente marcado pelo elitismo. Nesse contexto, uma pergunta se faz importante: é possível reverter essas desigualdades sociais?

1.4. Políticas Públicas voltadas para o ensino superior

As políticas públicas, por sua vez, configuram-se como um compromisso público que, por meio de ações e intenções, objetivam atender necessidades da sociedade visando à efetivação dos direitos humanos e sociais (RONCA, 2015). Para o processo de superação das desigualdades, a implementação de políticas públicas estruturantes torna-se fundamental. Isto porque elas se caracterizam por serem mais abrangentes, exigem sistemas de monitoramento e controle social, ou seja, são mais efetivas (RONCA, 2015).

Em contrapartida, as políticas públicas focalizadas possuem caráter emergencial, de modo que pressupõem o seu próprio desaparecimento com o passar do tempo. Sendo assim, o processo de superação dos desafios na Educação requer a implementação das políticas estruturantes.

Nesse sentido, com vistas a orientar as políticas públicas em Educação, entendendo que elas são caminhos possíveis de enfrentamento das desigualdades que impactam este âmbito, foram instituídos os Planos Nacionais de Educação – PNE, e em 2014, o PNE foi aprovado para o decênio 2014-2024. Com o PNE, a Educação brasileira passa a ter um norte (RONCA, 2015). Mas, como pensar em um norteador de ações para todo território nacional, uma vez que diferentes realidades o constituem?

Aqui cabe, portanto, ressaltar a importância da equidade como um princípio norteador das políticas públicas. Isto é: se almejamos a construção de uma sociedade igualitária, é necessário, primeiramente, reconhecer que existem realidades abissais que carecem de estratégias diferenciadas para se alcançar o mesmo objetivo. No caso do PNE, a Educação de qualidade para todos se constitui como norteador.

Em se tratando da educação superior, existem políticas públicas diversificadas com vistas a ampliar o acesso, permanência e qualidade. Dentre elas, estão a Política de Cotas, a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni).

A política de cotas é regulamentada pela Lei nº 12.711, que fora sancionada em 29 de agosto de 2012, e garante que 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais

e institutos federais de educação, ciência e tecnologia sejam de estudantes oriundos integralmente do ensino médio público. Parte desse percentual é destinado a reserva de vagas aos que se autodeclararam pretos pardos e indígenas (BRASIL, 2012).

O REUNI, foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no ensino superior (BRASIL, 2007).

Já o ProUni, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), foi regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). Seu objetivo é a concessão de bolsas integrais e parciais de 50% em instituições privadas, para estudantes brasileiros que ainda não foram graduados (BRASIL, 2020).

2. Estudos sobre as significações do processo de escolarização constituído pela camada pobre

A produção científica a respeito das trajetórias escolares prolongadas, entendida, segundo Piotto (2010), como a permanência no sistema escolar até o ensino superior, dos jovens oriundos das camadas populares, é datada desde 1990. Assim, ao investigar a literatura, encontramos estudos que também se interessam pela compreensão das experiências universitárias dos estudantes pobres, as significações desse processo de escolarização, bem como as estratégias utilizadas pelos estudantes para permanecerem no ensino superior.

Nesse sentido, Silva (2018) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo principal foi analisar as experiências, objetivas e subjetivas, relacionadas à consolidação da permanência de estudantes provenientes das camadas populares em um curso de alto prestígio em uma universidade pública. Com esse propósito, Silva (2018) realizou entrevistas com jovens de baixa renda, pertencentes a famílias que não possuem histórico de longevidade escolar. Ou seja, os jovens dessa pesquisa representam a primeira geração a ingressar na educação superior.

De acordo com a autora, o ingresso dos jovens na educação superior possui denotações diferentes para as famílias abastadas e para as famílias de camadas populares. Para as primeiras, a autora aponta que o ensino superior é visto como mais uma etapa a ser cumprida na trajetória escolar: um caminho provável em que, nesse sentido, cabe a essas famílias, garanti-lo. Em contrapartida, a possibilidade de um jovem oriundo de camadas populares ingressar no ensino superior, representa para suas famílias uma realidade pouco provável e distante. Nesse sentido, estar neste nível de ensino representa um marco importante na história individual e coletiva desses jovens (SILVA, 2018).

A partir das entrevistas realizadas, os estudantes oriundos das camadas populares em um curso elitizado fazem relatos que auxiliam a autora a compreender a experiência desses jovens e as estratégias utilizadas pelos mesmos para permanecerem nesse espaço. As trajetórias deles têm alguns aspectos em comum. A dificuldade em construir vínculos afetivos com os colegas é um dos aspectos relatados pelos sujeitos desse estudo. Para esses estudantes, isso se justifica por causa das diferenças raciais e socioeconômicas, de modo que os mesmos possuem um perfil diferente do considerado padrão dos estudantes de medicina: branco, jovem, heterossexual e de classe média ou alta (SILVA, 2018).

Silva (2018) destaca que os jovens que ela entrevistou – negros e oriundos de camadas populares, vivenciam uma realidade fora da universidade, marcada pela “discriminação racial e marginalização classista”, que também são experienciados dentro da instituição. Silva (2018) afirma:

Destituídos de sua condição humana são empurrados novamente para a margem. Isto significa experienciar, cotidianamente, a negligência e a deslegitimação social capazes de gerar um sofrimento psíquico intenso. Este que é suscitado por sentimentos de inadequação, incompetência, indignidade de estima e afeto (SILVA, 2018, p. 112).

A autora destaca também que, além das exigências econômicas e pedagógicas, a relação com a rede de apoio desses jovens é marcada, em suas narrativas, por aspectos de “fragilidade/força”. Isto é, a família que, por um lado incentiva a continuidade dos estudos (uma vez que a entrada na universidade pode representar uma melhor colocação profissional futura), também impunha a necessidade de esses jovens trabalharem e, assim, contribuírem com a renda familiar.

Condição muito diferente quando comparada com a realidade dos jovens pertencentes às camadas ricas. A entrada precoce dos jovens pobres no mercado de trabalho, diante das exigências da sobrevivência, pode provocar vivências que questionem a permanência e “longevidade educacional” desses estudantes. Para Silva (2018), a necessidade de trabalhar e o desejo de estudar “[...] cria um impasse que culmina, quase sempre, com a fragilização da condição de estudante” (p. 111).

No entanto, o estudo de Silva (2018) também aponta que os jovens entrevistados relatam vislumbrar uma nova perspectiva de futuro e de possibilidades através desse ingresso na universidade. Ou seja, a trajetória desses jovens é marcada por adaptações, mudanças, desafios e também representa para eles novas possibilidades. Inaugura caminhos possíveis, modificando a história individual e coletiva desses estudantes, como aponta Silva (2018).

Em uma perspectiva semelhante, Piotto (2010) desenvolve um estudo interessado nas trajetórias escolares de estudantes oriundos das camadas populares. A autora destaca que a produção científica a respeito dessas trajetórias tem em comum o foco nas repercussões subjetivas (“prejuízos psíquicos”, sofrimento, humilhação) decorrentes do choque cultural, da ruptura, entre o “mundo escolar e o familiar”.

Contudo, Piotto (2010) levanta questionamentos que conduzem ao objetivo da sua pesquisa; são eles: “[...] seriam essas suas únicas facetas? Trajetórias de escolarização prolongada seriam sempre fonte de sofrimento?” (p. 231). Assim, o objetivo do seu estudo foi discutir aspectos subjetivos presentes nas trajetórias escolares e nas experiências universitárias de estudantes das camadas populares em cursos de alta seletividade no ensino superior público, bem como significados do ingresso e da permanência nesse nível de ensino.

Para alcançar esse objetivo foram realizadas entrevistas com cinco estudantes, cada um pertencente a um curso diferente, em que os jovens puderam narrar sobre suas trajetórias desde a escola até o ingresso na universidade, e as experiências dentro da instituição.

Esses jovens relatam aspectos subjetivos comuns em suas narrativas. A solidão, o desenraizamento e a humilhação social são alguns. A definição, aqui, de desenraizamento tem o significado oposto ao termo “enraizamento”, que é definido como “pertencimento”. Portanto, desenraizamento é definido como o sentimento de não-pertencimento, não participação ativa dentro de um grupo ou lugar (PIOTTO, 2010).

Já a humilhação social corresponde a angústia, um enigma, provocado pela desigualdade de classes; é um sofrimento psíquico produzido pelas situações em que determinada classe é tratada como inferior. Ou seja, é um sofrimento sentido pelas pessoas pobres, de modo em que há uma dificuldade em ser reconhecido como um igual (PIOTTO, 2010).

Para os pobres, a humilhação ou é uma realidade em ato ou é frequentemente sentida como uma realidade iminente, sempre a espreitar-lhes, onde quer que estejam, com quem quer que estejam. O sentimento de não possuírem direitos, de parecerem desprezíveis e repugnantes, torna-se-lhes compulsivo: movem-se e falam, quando falam, como seres que ninguém vê. (GONÇALVES FILHO, 1998, n. p.).

Embora essas trajetórias tenham aspectos semelhantes, também são marcadas por diferenças. Dentre elas, cabe destacar que parte dos jovens desta pesquisa, realizaram toda escolarização na rede pública; os demais acessaram escolas particulares por meio de bolsas de estudo. Para Piotto (2010), os estudantes que conseguiram acessar as escolas particulares, precisaram lidar, desde então, com a desigualdade social e suas repercussões, estendendo essa vivência até o ensino superior. Já aqueles, oriundos do ensino público, o encontro com a desigualdade e a vivência do desenraizamento se deu na universidade.

O relato dos entrevistados retrata os sentimentos de desenraizamento, solidão, humilhação, no entanto, a autora destaca que a vivência universitária, ingresso e permanência, não são necessariamente, de acordo com as narrativas, fonte de sofrimento. Tal compreensão da autora corrobora o que Silva (2018) percebeu em seu estudo, apontando as novas possibilidades e perspectivas de vida, que o ingresso no ensino superior produziu na esfera individual e coletiva desses jovens.

Piotto (2010) destaca que o ingresso neste nível de ensino significou uma mudança de pensamento para o estudante e sua família. Tal qual apontado por Silva (2018), os jovens entrevistados por Piotto (2010) relatam que o ingresso deles na universidade serviu como exemplo

para os parentes, como um “modelo” a ser seguido, abrindo caminhos para que as outras gerações (re)significassem a educação superior, de modo a concebê-la como um caminho possível. Ou seja, o ingresso no ensino superior também significou mudanças positivas: a possibilidade de vislumbrar outro projeto de vida, crescimento e transformação pessoal e familiar (PIOTTO, 2010; SILVA, 2018).

Oliveira (2014), por sua vez, buscou compreender como os jovens pobres vivenciam o processo de escolha do curso universitário, pois, para a autora, essa escolha é feita em condições sociais desiguais. Desse modo, ela parte da compreensão de que a escolha do curso é perpassada/marcada pela desigualdade, uma vez que, sendo a desigualdade social complexa e multi-determinada, ela constitui todos os fenômenos produzidos socialmente.

Essa concepção, por sua vez, contrapõe-se à lógica de naturalização dos processos, de modo a entendê-los enquanto produções históricas. Oliveira e Bock (2016) afirmam: “Ao estudarmos as escolhas da profissão deste segmento social, buscamos dar visibilidade à historicidade e às mediações que atravessam sua existência, considerando que essas são, ao mesmo tempo, construções individuais e sociais” (p. 304)

Nesse sentido, Oliveira (2014) desenvolveu sua tese de doutorado, cuja fundamentação teórica é a Psicologia sócio-histórica, com o objetivo de investigar a dimensão subjetiva da desigualdade social, a partir da escolha do curso universitário dos bolsistas do Programa Universidade Para Todos - ProUni.

A compreensão desse processo possibilita a análise da dimensão subjetiva da desigualdade. Isto é: a concepção adotada pela autora é de que a desigualdade social é constituída por aspectos objetivos (relacionados a renda e sua distribuição) e subjetivos (significados, sentimentos, valores – aspectos psicológicos). Assim, as dimensões subjetiva e objetiva constituem, dialeticamente, a desigualdade social.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, Oliveira (2014) contou com a participação de quatro estudantes, do último período, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), dos cursos de Pedagogia, Serviço Social, Direito e Psicologia. Os questionários foram instrumentos utilizados para caracterização do perfil dos jovens participantes da pesquisa, e as entrevistas dialógicas foram o recurso para acessar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, através das falas.

Dentre os resultados encontrados, a autora pontua que o discurso meritocrático aparece na fala dos jovens, quando atribuem a conquista do curso universitário aos esforços individuais.

No entanto, a rede de apoio (familiares, amigos...) também é mencionada associada a continuação dos estudos (OLIVEIRA, 2014). A bolsa do ProUni, mesmo sendo referida como positiva - pois possibilita o vislumbre de um projeto de futuro melhor - não é relatada como resultado de luta coletiva e como um direito, mas sim como “caída do céu”.

Outro aspecto interessante nos resultados desse trabalho é o sentimento de humilhação social (vergonha, raiva, inferioridade, incapacidade, dívida etc.) relatado nas entrevistas (OLIVEIRA, 2014). Isto porque, segundo a análise da autora, estar em uma universidade conceituada, não exime esses jovens do sentimento da humilhação: embora tenham conseguido acessar o ensino superior através do ProUni (política que aumenta as oportunidades de acesso), é também essa via de acesso que provoca a ideia de que esses jovens só estão na universidade por causa das políticas, como se fosse um favor – criando uma visão pejorativa de que eles necessitam (entendendo a necessidade como a única condição para o ingresso) da política pública para estar na universidade.

A autora também destaca outras contradições nas falas dos sujeitos: sentem-se felizes com o ingresso na universidade, vitoriosos, em um lugar superior, ao mesmo tempo em que a origem social é motivo de vergonha, significada como inferior, o que os fazem encontrar diferentes maneiras de lidar e resolver essa questão (OLIVEIRA, 2014). Essa resolução se aproxima dos projetos de futuro: um dos jovens relata a saída do lugar social de origem como a possibilidade de transformação da realidade, ou seja, colocar o que foi aprendido como instrumento de mudança social – ser porta-voz; já para outro jovem, seu projeto se alinha a interesses pessoais, relacionados ao sucesso e enriquecimento (aproximando-se aos valores da elite).

Assim, de acordo com a análise de Oliveira (2014), a desigualdade social se apresenta na justificação da escolha do curso e profissão a ser seguida, bem como nos projetos profissionais para o futuro. Para a autora, isso fica evidenciado no sentimento de “vitória e engrandecimento” relacionados ao ingresso na universidade, assim como no desejo de ultrapassar o que já fora conquistado pelos familiares (como uma maneira de se sentirem superiores) a partir do curso escolhido.

De modo semelhante, Creutzberg, Casartelli, Sanson, et al. (2015) também se interessaram pela trajetória dos bolsistas do ProUni. O objetivo da pesquisa realizada foi descrever a trajetória acadêmica de jovens bolsistas do ProUni que ingressaram na PUC do Rio Grande do Sul (PUC-RS), e os significados atribuídos por eles. No período em que a pesquisa foi desenvolvida, a maioria dos jovens participantes estavam matriculados nos períodos iniciais (entre o

segundo e quarto ano), demonstrando uma maior adesão dos estudantes dos anos iniciais em relação aos estudantes dos anos finais do curso.

A pesquisa tem abordagem quantitativa e qualitativa, de modo que os participantes aderiram ao estudo de maneira espontânea, através de um convite feito por e-mail – que continha o *link* para o instrumento a ser respondido *online*. O instrumento utilizado foi o questionário, em que categorias de análise foram estabelecidas *a priori*. Dentre as categorias estabelecidas e trabalhadas, destacarei aqui algumas delas: Significado da bolsa ProUni, Experiências vivenciadas na universidade e a Importância do ProUni no desenvolvimento do futuro profissional.

De acordo com os pesquisadores, o questionamento a respeito do significado da bolsa ProUni gerou respostas que, quando analisadas, os seguintes temas foram identificados: a possibilidade de ingresso na educação superior; as perspectivas de melhoria de qualidade de vida; a escolha de uma universidade de qualidade; a escolha do curso almejado.

A possibilidade de ingresso na educação superior foi o aspecto respondido unanimemente pelos estudantes. Em relação a escolha do curso, os estudantes afirmaram que não ingressariam no curso almejado, ou teriam mais dificuldades (levando mais tempo para ingressar), se não fosse o ProUni. No entanto, assim como Oliveira (2014) havia constatado em seu estudo, os estudantes que participaram desta pesquisa não se referem ao ProUni como um direito, mas sim como um benefício, como um favor.

Em relação às experiências vivenciadas na universidade, os pesquisadores identificaram os temas experiências acadêmicas e vida universitária. As atividades não obrigatórias, como pesquisa, extensão, mobilidade acadêmica, educação continuada, trabalho voluntário, dentre outras, são destacadas como experiências acadêmicas, fora da sala de aula, que oportunizam o desenvolvimento acadêmico. Assim, há uma compreensão, por parte dos estudantes, de que estudar em uma Universidade “amplia as perspectivas de sua formação, permitindo que convivam em um ambiente que os motiva para a educação continuada em nível de pós-graduação.” (CREUTZBERG; CASARTELLI; SANSON et al. 2015, p. 11).

Segundo os autores, os estudantes ao falarem sobre a própria experiência, na PUC-RS, relatam que se sentem acolhidos de modo que não percebem a desigualdade. Os pesquisadores afirmam que essa percepção dos estudantes está alinhada com os princípios da universidade.

Esse aspecto é interessante, pois a não percepção não significa a inexistência da desigualdade no cotidiano universitário. Embora a análise dos autores a respeito disso, caminhe no sentido de demonstrar que os princípios da instituição se fazem perceber nas relações dentro da

universidade, não podemos perder de vista que a desigualdade social é um problema estrutural, e o espaço universitário não está ileso a esse fenômeno.

Já na categoria sobre a Importância do ProUni no desenvolvimento do futuro profissional, os estudantes se referem a três dimensões: profissional e acadêmica, em que o ingresso no ensino superior é visto pelos estudantes como possibilidade de entrada e crescimento na carreira profissional; a dimensão pessoal, em que há o relato da melhoria de qualidade de vida; e a dimensão social, em que os estudantes se referem à igualdade de oportunidades e o comprometimento social.

Assim, para Creutzberg, Casartelli, Sanson, *et al.* (2015), as respostas dadas pelos estudantes no questionário, demonstram para os pesquisadores que a formação de nível superior representa para esses jovens: a possibilidade de ampliação dos conhecimentos, qualificação e ascensão social. Além disso, os autores relatam que os bolsistas do ProUni demonstram consciência social e preocupação com a transformação da estrutura excludente da sociedade.

Brocco (2017) também interessada na trajetória acadêmica de jovens bolsistas universitários, desenvolveu um trabalho cujo objetivo foi conhecer a condição social dos bolsistas (contemplados com bolsa parcial ou integral), de uma instituição de ensino superior comunitária, localizada em Santa Catarina, e o significado do ensino superior para eles.

A autora destaca que por muito tempo as universidades brasileiras foram espaços destinados a formação da elite. Através de políticas públicas, houve uma ampliação do acesso para as pessoas historicamente excluídas desse sistema, o que não significa uma democratização do ensino superior brasileiro (BROCCO, 2017). Desse modo, os seguintes questionamentos são feitos: “Qual o significado de realizar um curso superior para os universitários oriundos de famílias de baixa renda? Por que, apesar de todas as dificuldades decorrentes de sua origem social, desejam prolongar sua escolaridade?” (p. 96).

Para responder a essas perguntas, a autora utilizou duas fontes principais de dados, sendo elas: informações do banco de dados da instituição (quantitativo) e entrevistas compreensivas e em profundidade (qualitativa) feita com 11 bolsistas. Os estudantes entrevistados pertenciam a cursos e períodos diferentes da graduação, idades distintas e dos dois sexos.

Com as entrevistas feitas, a autora indica que os estudantes, ao responderem a respeito do significado de ingressar no ensino superior, ou seja, sobre o prolongamento da escolaridade, referem-se a mobilidade e reconhecimento social. Há um desejo de ocupar lugares diferentes daqueles ocupados pela família de origem; há o desejo de ser “[...]alguém na vida, por ser alguma coisa, ainda que por meio da condição material” (p. 100). E, para esses jovens, a formação

através do ensino superior é uma possibilidade de obter uma melhor colocação profissional no mercado e, assim, um futuro melhor.

Para diversos bolsistas, conforme apontado por Brocco (2017), o sentido de cursar o ensino superior não está desarticulado de um “projeto de vida familiar”, justificados por três motivos, conforme pontua a autora. São eles: o incentivo familiar através do auxílio financeiro (mesmo com baixos recursos econômicos), o desejo de proporcionar uma melhor qualidade de vida para e sua família (em uma lógica de retribuição ao apoio dado), e de “estímulo a construção de uma *linhagem*” (p. 103), isto é, tal qual fora apontado por outros autores, acima mencionados, ingressar no ensino superior pode representar a abertura de caminhos para as outras gerações do estudante – um processo de tornar-se exemplo, de modo que o ensino superior torna-se uma realidade possível, menos distante da realidade social de origem. Nas palavras de Brocco (2017):

A entrada desses bolsistas no ensino superior começa a servir de projeção para seus familiares, o que pode favorecer a ampliação de um horizonte temporal de futuro e a construção de planos de vida (Viana, 2005), em que o ensino superior possa ser incluído (p. 104).

A autora também relata a existência da consciência de classe na narrativa de alguns estudantes (em menor proporção), de modo que a formação no ensino superior, pode ser o “instrumento” para fazer algo, visando melhorias, por sua classe social de origem.

Desse modo, Brocco (2017) tece as considerações finais do seu estudo, nos conduzindo a uma reflexão importante e que coaduna com a discussão feita aqui neste trabalho. Ao identificar que os estudantes bolsistas, oriundos das camadas populares, referem-se ao ensino superior como a possibilidade de mais oportunidades, boa colocação no mercado de trabalho e, por conseguinte, melhores condições de vida (para si, para suas famílias e, em menor proporção, para sua classe social), ela traz a seguinte questão:

Os egressos desse nível de ensino provenientes de camadas populares, independentemente da instituição que frequentaram, estão na mesma condição de seus colegas de camadas mais altas de ascender a posições significativas no mercado de trabalho? (BROCCO, 2017, p. 106).

A partir desse questionamento, a autora nos convoca a pensar sobre dois aspectos: meritocracia e desigualdade social. Isto é: a “visão pragmática” dos bolsistas em relação ao ensino superior (como um “acessório” de mobilidade social), pode levá-los a pensar que graduar-se em uma instituição superior poderá trazer as mesmas oportunidades para todos – ricos e pobres. Embora saibamos que a origem social não determina o caminho dos jovens (no sentido de “estar

fadado a...”, sem saídas, sem possibilidades...), vivemos em uma sociedade estruturalmente desigual.

Assim, os egressos não saem do mesmo ponto de partida, pois já ingressaram a partir de lugares sociais, com oportunidades diferentes, e patamares distintos. Ou seja. “Um processo de democratização de oportunidades de fato, na visão pragmática dos bolsistas, via ensino superior, esbarra em algo muito mais geral – a estrutura da sociedade.” (BROCCO, 2017, p. 106).

3. Referencial teórico-metodológico

3.1. Psicologia sócio-histórica

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, que consiste em investigar a Dimensão Subjetiva da desigualdade social na educação superior, cabe buscar a compreensão do que denominamos enquanto dimensão subjetiva da desigualdade. Para isso, versaremos a seguir a respeito da abordagem teórica que utilizamos aqui e algumas questões conceituais importantes nesta discussão.

Neste trabalho, utilizamos como referencial teórico a perspectiva sócio-histórica, que está implicada na produção de um saber crítico na Psicologia. Isto é: um saber que busca a desnaturalização dos sujeitos – objeto de estudo dessa ciência - buscando apreender a sua complexidade, em que, para isto, torna-se necessário a historicização (KAHHALE & ROSA, 2009). Assim a construção de um saber crítico na Psicologia significa:

[...] não se submeter ao pensamento hegemônico, significa a busca pela historicidade dos fenômenos, na sua base concreta material, significa explicitar e romper com processos alienantes, tanto singulares como coletivos. Significa produzir um conhecimento que responda de maneira cada vez mais satisfatória às necessidades trazidas pelo desenvolvimento histórico das sociedades humanas (KAHHALE & ROSA, 2009, p. 5).

Para essas autoras, a produção de um saber crítico na Psicologia é, de algum modo, dificultada pela negação ou ausência da historicidade nas construções teóricas da Psicologia o que contribui para leituras que naturalizam os sujeitos e os fenômenos sociais. Recorro as palavras de Kahhale e Rosa (2009) para definir a naturalização:

[...] significa o abandono da perspectiva histórica no estudo dos processos, o abandono do reconhecimento do papel ativo do sujeito nesta história constitutiva de tais processos, portanto, a desconsideração da mediação essencial entre o sujeito com o qual trabalhamos e a história. [...] A naturalização empreendida pelas ciências psicológicas em relação a seu objeto significa, pois, um pacto com a racionalização da produtividade, com a maximização da exploração e do controle do trabalho humano, na medida em que os tomam como naturais (KAHHALE & ROSA, 2009, p. 28).

Ou seja, o não reconhecimento de que as leis sociais não são naturais, bem como a ausência das mediações sócio-históricas na análise do individual, levam a produção de um conhecimento que contribui para manutenção do *status quo* social (KAHHALE & ROSA, 2009).

Sob a luz das ideias de Morin (1999), as autoras apontam que o determinismo, a universalidade, o anti-histórico, entre outros, compõem o princípio da simplicidade, que perpassa a

Psicologia. Isso se deve, de algum modo, ao próprio processo de constituição da Psicologia que, para alcançar o estatuto de ciência, precisou responder aos requisitos da objetividade (KAHHALE & ROSA, 2009). Cabe aqui retomarmos, brevemente, as bases históricas da Psicologia, que nos ajudam a compreender a necessidade da produção de um saber crítico.

De acordo com Kahhale e Rosa (2009), o período em que a Psicologia foi fundada por Wundt como ciência (entre final do século XIX e o início do século XX), foi marcado pela predominância do positivismo e por ambiguidades, destacadas por Gonçalves (2001) apud Kahhale e Rosa (2009): desenvolvimento do capitalismo e suas crises, positivismos e materialismos histórico-dialético, monismo e dualismo. Assim, tendo em vista essa conjuntura, a própria obra de Wundt e consequentemente o desenvolvimento das construções teóricas da Psicologia, são marcadas por um dualismo: de um lado, uma perspectiva voltada para objetividade (referente a Psicologia Experimental) e, do outro, uma perspectiva subjetiva (com a “Psicologia dos Povos”) (KAHHALE & ROSA, XX). Com a Psicologia Experimental, Wundt propunha o estudo sobre processos elementares da consciência (individual); com a Psicologia dos Povos, em uma lógica de complementar o estudo do “individual”, deu enfoque ao estudo da linguagem, costumes, ou seja, aspectos sociais (MALHEIRO & NADER, 1987). Produziu-se, portanto, uma polarização, uma dicotomia.

Nesse contexto, onde havia o domínio do positivismo, a ciência psicológica, nasceu a partir de uma contradição: a Psicologia passa a reconhecer o sujeito como seu objeto de estudo, ao mesmo tempo em que nega o sujeito, o seu aspecto subjetivo, para enquadrá-lo a uma metodologia científica, capaz de produzir leis gerais e preditivas (KAHHALE & ROSA, 2009).

As bases da Psicologia como ciência constituíram-se de modo tal que perspectivas teóricas, como a sócio-histórica, têm empenhado esforços para produzir conhecimentos com vistas a superar a dicotomização - subjetividade-objetividade, indivíduo-sociedade. Essa visão dicotômica, por sua vez, contribui com o processo de naturalização dos fenômenos, levando a produções abstratas e universais a respeito dos sujeitos e das sociedades (GONÇALVES & BOCK, 2018).

Portanto, a Psicologia sócio-histórica, caminha no sentido contrário aos moldes da constituição positivista da Psicologia, que é guiada por uma visão de “natureza” das coisas. Esse movimento produz efeitos importantes no modo como os fenômenos e as relações sociais são analisados e compreendidos.

Também apresentada como Escola de São Paulo, a sócio-histórica é uma produção latino-americana, produzida no Brasil, que se contrapõe a psicologia social clássica (SAWAIA,

2014). Liderando o movimento de crítica à psicologia clássica, dois pensadores se destacam: Martin Baró, em El Salvador, e Silvia Tatiana Maurer Lane, no Brasil (SAWAIA, 2014).

Silvia Lane, precursora da Psicologia sócio-histórica no país, redirecionou, na época, a Psicologia às questões sociais do Brasil, com vistas a buscar estratégias para uma reorganização popular. Para ela, diante do contexto sociopolítico, a Psicologia precisava ser “reinventada”, de modo que o psicólogo e o pesquisador pudessem se envolver com a realidade (favela, movimentos sociais, comunidades, sindicatos, periferias...) e, assim, produzir conhecimento (SAWAIA, 2014). Lane buscou parcerias na sociologia, na linguística, com o intuito de produzir uma teoria que atrelasse a Psicologia, “ontológica e epistemologicamente”, a ação transformadora. Recorreu às produções de Vigotsky que, por sua vez, buscou referências na dialética de Marx e na Filosofia de Espinosa (SAWAIA, 2014).

A sócio-histórica instaura uma Psicologia comprometida com a libertação dos povos (inspirada em Martín Baró), e adota como norte o compromisso social e a transformação social. A proposta de Lane era colocar a Psicologia a favor da transformação da sociedade brasileira, que é marcada pela enorme desigualdade social. Desse modo, se contrapunha aos fundamentos positivistas dominante, que direcionava a Psicologia enquanto ciência para normatização, adaptação e resolução de conflitos (SAWAIA, 2014).

É importante destacar que diferentes abordagens tratam da questão da transformação social. No entanto, a psicologia sócio-histórica compreende a "Transformação social", considerando o materialismo histórico e dialético, como o processo que não dicotomiza objetividade-subjetividade (SAWAIA, 2014). Nesta perspectiva, a subjetividade compõe a objetividade. Não são instâncias isoladas, tampouco se separam. A transformação social aqui, não significa somente uma mudança nos aspectos físicos, estruturais. A transformação social é, então, aquela que surge da potência de agir, potência de ação; e não apenas o movimento de reação (SAWAIA, 2014).

Para que possamos compreender de que modo a questão da objetividade – subjetividade é tratada na teoria aqui discutida, retomo as palavras de Sawaia (2014), ao falar sobre a atuação do psicólogo. Para a autora, o psicólogo social busca assegurar sua participação em movimentos sociais, políticas públicas, assistência social, enfim, realizar uma prática de caráter coletivo. Mas, com receio de psicologizar os fenômenos, reduzir o indivíduo a si mesmo, pensá-lo como isolado do social, o psicólogo tende a orientar sua atenção para as determinações sociais (SAWAIA, 2014).

Assim, coloca em detrimento aquilo que representa o singular: o sujeito com suas alegrias, sofrimentos, desejos, etc. Mas é aí que se encontra um ponto delicado e perigoso à *práxis* do psicólogo: se consideramos que os sujeitos não têm como se defender das determinações sociais, e que a subjetividade é reflexo, “efeito mecânico do capitalismo e a individuação é exclusivamente a subjetivação de processos sócio-históricos de submissão” (p. 365), não há como intervir, não há como promover a transformação social. Restando apenas o conhecimento e crítica aos “mecanismos de adestramento” (SAWAIA, 2009).

Segundo Sawaia (2009), esse é um debate epistemológico, pois apresenta a falsa dicotomia entre objetividade e subjetividade, da qual buscamos a superação. Nessa lógica, a objetividade costuma ser interpretada como aquilo concreto, o palpável. E a subjetividade como algo que corresponde somente ao emocional, ao que está dentro, o psíquico. Para a sócio-histórica não existe essa separação, como instâncias de dentro-fora. Essa perspectiva analítica rompe com essa ideia de que objetividade-subjetividade são segmentos separados e que exercem/refletem a influência de uma na outra. Desse modo, considera-se o sujeito por inteiro, com suas emoções, corpo, mente, que determina e é determinado pela sociedade; um afeta o outro, de modo que a subjetividade passa a ser constituinte da objetividade social – há uma relação mútua.

Nesse sentido, a sócio-histórica concebe os fenômenos humanos como produções históricas. As noções de processo e historicidade (e a contradição que as compões) são fundamentais para esta concepção teórica, de modo que compreender o homem implica a necessidade de entender a sua história. Há, portanto, uma preocupação com o processo: o ‘como surgiu’?, o ‘como se movimentou?’ (BOCK & AGUIAR, 2016). Tais perguntas possuem em seu bojo a importância dada pela sócio-histórica ao movimento, sendo fundamental o entendimento de que o real é um processo dinâmico, que está em constante movimentação; é contraditório e mutável (BOCK & AGUIAR, 2016).

Então, é através do método, que está atrelado a base epistemológica, que se pretende “[...] apreender o movimento, as relações e transformações existentes nos fatos [...]” (KAHHALE & ROSA, 2009, p.7). O método viabiliza a concretização da produção do conhecimento e para isso precisa de ferramentas, critérios e categorias de análise (KAHHALE & ROSA, 2009). As categorias, de acordo com Kahhale e Rosa (2009), auxiliam na compreensão do fenômeno estudado, buscando apreender seu processo e concretude, saindo, portanto, do nível das aparências.

Assim, na perspectiva sócio-histórica, para compreender o real são utilizadas categorias metodológicas do materialismo histórico e dialético e categorias teóricas. Para Bock e Aguiar (2016) tais categorias:

[...] permitem ir além do imediato, da aparência dos objetos para compreendermos sua gênese e seu movimento. são sínteses teóricas ou construções ideais (abstrações) que representam as determinações constitutivas do fenômeno; que expressam processos e tem intenção de explicitá-los e explicá-los, nos ajudando a pensar as relações que constituem os fenômenos. (BOCK & AGUIAR, 2016, p. 48).

As categorias metodológicas dizem respeito àquilo que orienta o pensamento do pesquisador: contradição, unidade de contrários, totalidade, mediação e historicidade. Já as teóricas são categorias analíticas, utilizadas para fazer a leitura do real: atividade, consciência, identidade, afetividade, linguagem, pensamento, sentidos e significados e dimensão subjetiva (BOCK & AGUIAR, 2016).

3.2. Dimensão Subjetiva da realidade social

Neste trabalho, utilizaremos a categoria Dimensão Subjetiva da realidade social, em que os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos participantes desta pesquisa serão recursos para analisarmos a dimensão subjetiva da desigualdade social. Esta é uma categoria teórica cuja compreensão da realidade está pautada na perspectiva de que subjetividade-objetividade constituem uma unidade dialética e histórica (BOCK & SOARES, 2020). Para Gonçalves e Bock (2018), a dimensão subjetiva da realidade é:

[...] uma categoria que dá visibilidade e inteligibilidade ao que se observa quando se toma a relação indivíduo-sociedade de maneira processual, contraditória, histórica. Aponta para elementos invisíveis na imediatez da observação, mas que constituem mediações na produção dos fenômenos sociais. Elementos postos ali pelos sujeitos e que, ao serem tornados visíveis pelo pensamento, permitem uma análise mais completa e complexa da realidade. Objetividade e subjetividade estão imbricadas no que chamamos de realidade; constituem-se mutuamente em um movimento contraditório. (GONÇALVES & BOCK, 2018, 147).

Segundo Gonçalves e Bock (2018), a “noção de dimensão subjetiva” não foi trabalhada por Silvia Lane, a precursora da sócio-histórica, mas suas produções, que caminhavam no sentido de superação das dicotomias, possibilitaram que outros estudiosos desenvolvessem a categoria dimensão subjetiva da realidade. Para as autoras, a leitura dos fenômenos sociais pode ser enriquecida a partir dessa categoria, uma vez que há o entendimento do sujeito como consti-

tuinte dos fenômenos sociais, e não como aquele que sofre a influência do social no seu processo de desenvolvimento, numa perspectiva interacionista (GONÇALVES & BOCK, 2018). Nessa lógica, sujeito e sociedade são considerados instâncias separadas, fragmentadas, sendo possível que uma exerça influência sobre a outra.

No entanto, com base na perspectiva sócio-histórica, compreende-se que a realidade é constituída pelo aspecto objetivo e outro subjetivo. Assim, todos os fenômenos sociais são compostos por uma dimensão que é do sujeito, isto é, a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais (GONÇALVES & BOCK, 2009). Por isso, ao adotarmos a desigualdade social como o fenômeno a ser estudado, consideramos que ela é composta pela distribuição desigual de renda (sua base material/objetiva), ao mesmo tempo em que a sua reprodução, perpetuação, se dá através da atuação dos sujeitos (GONÇALVES & BOCK, 2009).

Assim, o modo como esses sujeitos significam a vivência da desigualdade social, produz posições subjetivas e modos de atuação no mundo, que não são consequências da desigualdade, mas sim um aspecto desse fenômeno: a dimensão subjetiva. Nas palavras de Gonçalves e Bock (2009):

A dimensão subjetiva da realidade estabelece a síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material, em um processo em que tanto o polo subjetivo como o objetivo transformam-se (p. 22).

4. Método

O método consiste no caminho que nós, pesquisadores, utilizamos para o desenvolvimento do estudo, o percurso que trilhamos para responder ao objetivo da pesquisa, que neste trabalho consiste em investigar a dimensão subjetiva da desigualdade social em sua expressão na educação superior. Para isto, faremos um estudo a respeito das significações, sobre a vivência acadêmica, constituídas por estudantes bolsistas do ProUni de uma instituição de ensino de reconhecido prestígio em São Paulo. Os objetivos específicos consistem em analisar o processo de escolarização até o ingresso no ensino superior; compreender as significações constituídas sobre o processo de graduação/trajetória acadêmica; investigar aspectos facilitadores e desafios da vida universitária.

O método tem uma função instrumental, mas não só, como indicado por Aguiar e Ozella (2013): “[...] algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxima do concreto, síntese de múltiplas determinações” (p. 300-301).

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa fundamentada na perspectiva teórica da psicologia sócio-histórica, na qual utilizamos como técnica de produção de dados a conversação. Essa demarcação é importante, pois anuncia qual lente utilizamos para compreender os fenômenos sociais, bem como a compreensão de homem adotada nessa perspectiva – constitui-se a partir de uma relação dialética com o social e com a história (AGUIAR & OZELLA, 2013). Nesse sentido, a historicidade é fundamental para essa compreensão, em que “o particular é considerado uma instância da totalidade social” (OLIVEIRA, 2014, p. 107-108). Para Gonzalez Rey (2005), cabe ao pesquisador a tarefa de se aproximar do fenômeno estudado, com vistas a conhecê-lo melhor e, assim, buscar as mediações que o constituem, ou seja, sair da aparência do fenômeno.

Versaremos a seguir sobre os sujeitos participantes desta pesquisa (critérios de escolha e caracterização). Dando seguimento, apresentaremos os procedimentos para produção e análise dos dados.

4.1. Sujeitos

Neste estudo realizamos conversação com dois estudantes da graduação da instituição de ensino. Os estudantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

a) Estar matriculado em um dos seguintes cursos de graduação: Psicologia, Relações Internacionais, Medicina ou Direito;

Para elaboração desse critério, usamos fontes de dados diversificadas. Buscamos informações, através da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e o setor de vestibular, sobre quais seriam os cursos da instituição que recebem um maior número de candidatos e/ou estudantes oriundos da camada social média alta e alta. A partir disso, o setor de marketing da instituição nos disponibilizou dados que delineiam o perfil socioeconômico dos estudantes que ingressaram na universidade no ano de 2017. De acordo com o setor, 31% dos vestibulandos possuíam uma renda familiar acima de 17.600; 29% possuíam uma renda de 4 a 10 salários mínimos e 12% possuíam renda inferior a 4 salários mínimos. Em relação a autodeclaração de cor, 79% se autodeclararam brancos e apenas 3% se autodeclararam pretos. Quanto ao nível de escolarização dos pais, 65% das mães e 60% dos pais dos jovens possuem ensino superior. 83% dos vestibulandos não trabalhavam no período que ingressaram na universidade. Esses dados também apontam os cursos da Medicina, Relações Internacionais, Psicologia e Direito como os que recebem uma maior porcentagem de estudantes com melhores condições socioeconômicas.

Em consonância com isso, Oliveira (2014) ao desenvolver uma pesquisa na PUC/SP aponta, com base em dados oferecido pelo setor do vestibular da instituição no período da sua pesquisa, também os cursos da Medicina, Relações Internacionais, Psicologia e Direito como os cursos cujo perfil socioeconômico estudantil representa, majoritariamente, as camadas média alta e alta. Além disso, utilizamos um documento no qual consta a relação vaga/candidato, isto é, a concorrência dos cursos, referente ao vestibular de verão 2020 da instituição. Nele, os mesmos cursos apontados acima são também os mais concorridos. Nos levando a pensar que, pelo elevado nível de concorrência, os estudantes que ingressam nesses cursos, têm melhores recursos para se preparem para o vestibular.

Os sujeitos, que se dispuseram a participar desta pesquisa, eram estudantes do curso de Psicologia (turno matutino/vespertino). Os dados disponibilizados pela instituição sobre os ingressantes neste curso, em 2017, apresentam o seguinte perfil estudantil: 82% se autodeclararam brancos e 2% se autodeclararam como negros. Desses ingressantes, 89% não trabalhavam. Em relação ao nível de escolarização dos pais, 73% das mães e 69% dos pais possuem ensino superior. 33% declararam renda familiar entre 7.000 e 17.000 e 28% declararam renda familiar acima de 17.000 reais. Quanto ao local de moradia, 65% eram residentes na cidade de São Paulo.

b) Ser estudante contemplado com a bolsa do ProUni;

De acordo com as informações disponibilizadas pelo MEC, o processo para pleitear a bolsa do ProUni é marcado por critérios e condições em que é necessário que o estudante realize

o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) um ano antes de concorrer à bolsa. Para concorrer às bolsas integrais, o estudante precisa comprovar a renda familiar de até 1,5 salário mínimo por pessoa. As bolsas parciais (50%) podem ser pleiteadas por aqueles que comprovarem uma renda familiar de até três salários mínimos por pessoa (BRASIL, 2020).

Ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola privada com bolsa integral da instituição, bem como ter cursado o ensino médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada com bolsa integral da instituição, são algumas das condições exigidas para que haja concessão da bolsa ProUni (BRASIL, 2018).

c) Estar cursando o último período da graduação;

Nesse momento do curso, o estudante tem uma visão mais ampla sobre sua trajetória na universidade, pois, ao estar prestes a finalizar a graduação, possui um maior repertório de experiências referentes à vivência universitária.

Apresentamos a seguir os sujeitos colaboradores:

- **Sujeito 1: Marielle¹ - estudante do curso de Psicologia**

Marielle é uma mulher, negra, com 24 anos de idade. Ingressou na universidade em 2015, no curso de Psicologia, e conseguiu a bolsa integral do ProUni. Sua mãe exerce a atividade de empregada doméstica, tendo cursado até o ciclo II do ensino fundamental; seu pai, atua como pedreiro e seu nível de escolaridade corresponde ao I ciclo do ensino fundamental. Marielle não é filha única e divide a casa em que mora com os pais e uma irmã.

Ela foi a primeira da família a ingressar na universidade e reconhece a importância disso na história da sua irmã, que atualmente é estudante da Universidade de São Paulo (USP). Antes de ingressar na universidade, Marielle sempre estudou em escola pública, de modo que o seu caminho para alcançar esse nível de ensino foi marcado pela conciliação entre os estudos e o trabalho. Segundo a estudante, a escola na qual estudou caracterizava-se pelos altos índices de evasão. Marielle, no entanto, é uma exceção: não só concluiu o ensino médio, como alcançou o ensino superior, reconhecendo-se como a única, da antiga escola, que frequenta a universidade que ingressou. Assim, ela rompe e inaugura caminhos. Foi também na escola pública que teve contato com professores que a incentivaram e aproximaram a universidade como um caminho possível.

Em sua narrativa, a coletividade possui um valor importante: desde os motivos que a impulsionaram a ingressar na universidade, o sentido que a faz permanecer na instituição, bem

¹ Para preservar a identidade da participante, perguntei, ao final da conversa, se ela gostaria de sugerir um nome para ser utilizado na pesquisa. Marielle foi o nome que escolheu.

como os lugares que pretende alcançar. Estando em seu décimo período de graduação, lança um olhar sobre a sua trajetória e esboça rumos a serem alcançados. Seu desejo, até então, é trabalhar na área da saúde, para “*olhar nos olhos*” das pessoas, acolhê-las. Atuar no bairro onde mora seria, para ela, um caminho interessante.

- **Sujeito 2: Raimundo² – estudante do curso de Psicologia**

Raimundo é um jovem de 24 anos de idade, negro, oriundo da periferia da capital paulista. Todo seu percurso escolar fora cursado em instituições públicas. No ensino superior esse cenário se modificou: ele ingressou numa instituição particular de alto prestígio, na condição de bolsista integral do ProUni. Raimundo ingressou na universidade no ano de 2015, no curso de Psicologia. Não é filho único, mas, até o momento da pesquisa, morava apenas com sua mãe. Do seu núcleo familiar, é o primeiro da família a ingressar em uma universidade.

Seus pais não alcançaram a universidade. O pai de Raimundo cursou todo o ensino médio e agora está aposentado. Sua mãe, que exerce a função de gari, possui o ensino fundamental completo. Raimundo conta o quanto se sente privilegiado por ter conseguido conduzir seus estudos na universidade sem precisar trabalhar. O trabalho fez parte de sua realidade antes do seu ingresso na educação superior. Nesse período, se envolveu em trabalhos não tão qualificados, para ter condições de ajudar financeiramente em casa. Nas palavras dele: “[...] *é essa trajetória que a maioria dos jovens pobres fazem...*”. Embora tenha se dedicado apenas aos estudos na graduação, ele relatou que a oportunidade de ter sido bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) foi um recurso que o ajudou financeiramente.

Para Raimundo, ter uma graduação o diferencia da massa da população brasileira, fazendo-o se sentir privilegiado por ter tido a oportunidade de conquistar a educação superior, e de conseguir concluir a graduação. Muitos jovens acabam desistindo ou trancando suas matrículas nas instituições. Não foi o seu caso. Mas ele ressaltou que, mesmo enxergando a graduação como “*uma conquista muito grande*”, a sua realidade ainda exige para ele a necessidade de “*ralar muito mais*”, pois diante da desigualdade social, só o seu diploma não é o suficiente.

Em sua narrativa, os amigos que fez durante a graduação foram citados diversas vezes. Há uma demarcação da importância dos colegas, também bolsistas, durante sua trajetória acadêmica. Há com esses colegas um compartilhamento dos acontecimentos cotidianos, mas mais do que isso: há pontos em comum em suas histórias. O modo como Raimundo falara sobre seus

²Raimundo foi o nome escolhido pelo participante para preservar sua identidade.

colegas bolsistas, leva-nos a pensar no conceito de aquilombamento³. Aquilombar-se para resistir; para vivenciar a realidade de um jeito mais possível.

Raimundo tem desejo de dar continuidade aos seus estudos e de trabalhar com a saúde pública, na área da gestão. Ele é um dos poucos jovens, em comparação a quantidade de jovens brancos e ricos no ensino superior, que conseguiu acessar a universidade e concluí-la. Entra para as estatísticas: mais um jovem pobre e negro ocupando lugares que não foram pensados para ele: a universidade.

4.2. Produção de dados

- **Instrumentos**

Para caracterizar o perfil socioeconômico dos estudantes desta pesquisa, solicitamos aos participantes que preenchessem uma ficha de identificação (APÊNDICE 1) com informações básicas e pessoais. Dentre as informações solicitadas, estão: idade, sexo, autodeclaração de cor/raça, ano de ingresso na instituição, origem escolar do ensino médio, curso de graduação, modalidade de acesso à universidade, nível de escolaridade dos pais, renda familiar, etc.

Junto a isso, realizamos, com fundamentação na produção de Gonzalez Rey (2005), a conversação como instrumento para o desenvolvimento desta pesquisa, que se constitui como um recurso para produção dos dados; produção dos sentidos e significados sobre a trajetória universitária. A conversação é um processo ativo entre o pesquisador e os sujeitos participantes, em que a conversa com os sujeitos não é direcionada pelo ato de pergunta-resposta, resumindo-se a isso. Com a conversação, buscamos favorecer a expressão livre e aberta dos sujeitos a respeito de determinado tema/questão, de modo que o pesquisador assume uma postura interessada pelos relatos e reflexões compartilhadas (GONZALEZ REY, 2005). O pesquisador, ao desprender-se da centralidade dada a fazer perguntas específicas, pré-estabelecidas, envolve-se na conversação, que vai ganhando rumos e fluidez, e um *tecido de informações* vai sendo construído. Para o autor,

Diferentemente da epistemologia centrada na resposta, o conversar não é dirigido à produção de um conteúdo suscetível de ser significado imediatamente pelo mesmo artefato que o produziu: a conversação busca, sobretudo, a expressão compromissada do sujeito que fala. Nesse sentido, os trechos de conversação apresentam-se inacabados, tensos, contraditórios, manifestando as mesmas características que possui a expressão pessoal autêntica em qualquer campo da vida (GONZALEZ REY, 2005, p. 48).

³ Utilizamos este termo tendo como inspiração a produção de Beatriz Nascimento. Adiante, discorreremos sobre ele.

Antes da realização das conversações, construímos pontos para serem abordados no encontro com cada participante (APÊNDICE 2). Esses pontos versam sobre a trajetória escolar antes do ingresso no ensino superior, os significados de uma graduação, significados sobre a vivência universitária, a rede de apoio, relações com os colegas, professores, expectativas de futuro (tendo feito uma graduação), desafios e aspectos facilitadores da trajetória universitária, etc. Tais pontos não possuem o objetivo de “enrijecer” a conversa; não me limitaram enquanto pesquisadora, nem o participante, a seguir exclusivamente um “roteiro” de pesquisa. Servem como pistas para condução do diálogo com o sujeito.

Quanto ao local de realização, as entrevistas foram feitas através da plataforma virtual de reuniões, *Zoom Meetings*, uma vez que, devido a pandemia da Covid-19, o distanciamento social é recomendado como medida de proteção. As conversas foram gravadas mediante a autorização dos participantes, o que possibilitou transcrevê-las e analisá-las posteriormente.

4.3. Procedimentos de análise

Como procedimento de análise, recorreremos aos *Núcleos de significação* como recurso que nos auxilia na apropriação dos sentidos e significados (significação) dos sujeitos, diante da realidade (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Aguiar e Ozella (2013) indicam procedimentos para realizar a análise através dos núcleos de significação, que serão abordados neste texto, mas, antes disso, cabe explicitar o motivo pelo qual o escolhemos para estudarmos/analísarmos a dimensão subjetiva. Ou seja, nos cabe justificar esta escolha. Para isso, apoiamos-nos na produção desses autores que, através dos seus escritos, nos mostram a relevância de buscarmos apreender as significações constituídas pelos sujeitos, e o uso dos núcleos como procedimento de análise. A coerência com o referencial teórico da psicologia sócio-histórica, adotado neste trabalho inclusive, é um dos aspectos que justificam esta escolha.

Ao assumir esta perspectiva teórico-metodológica, partimos da ideia de que compreender a gênese do fenômeno estudado, seu processo de constituição e as mediações sociais, nos interessam mais do que a descrição do fenômeno; empreendemos uma busca na direção do processo histórico de constituição do fenômeno “... em busca do não dito, do sentido” (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 303). Isto significa sair do aparente. Nesse sentido, as categorias historicidade e mediação são fundamentais.

Outro aspecto importante é a visão de homem adotada. Nessa perspectiva, o homem não corresponde a “tradução” do social, pois a sua atuação no mundo transforma-o, na mesma medida em que, por apreensões psicológicas, abre-se possibilidades para criação do novo (AGUIAR & OZELLA, 2013); o homem, em seu processo de constituição, estabelece uma relação dialética com o social: “Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos” (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 301).

E, para esse processo de constituição, a linguagem é apontada como instrumento fundamental, estabelecendo uma relação de mediação com o pensamento - não se confundem, mas não podem ser compreendidos isoladamente (AGUIAR & OZELLA, 2013).

Para compreender o pensamento é preciso analisar a palavra que, por sua vez, atrelada ao seu significado, expressa o pensamento (AGUIAR & OZELLA, 2013). Assim, “[...] ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento” (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 303). Nesse processo, a expressão do pensamento através da palavra, passa pelo significado e o sentido, que precisam ser compreendidos em sua unidade dialética. Serão aqui definidos separadamente, pois não são a mesma coisa, mas coexistem – um não é, sem o outro (AGUIAR & OZELLA, 2013).

De acordo com Aguiar e Ozella (2013), os significados são:

[...] produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. [...] referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. (p. 304).

Já os sentidos são mais amplos que os significados, e destacam “a singularidade historicamente construída”, o que, apreendê-los, torna-se mais complexo (AGUIAR & OZELLA, 2013).

Uma vez que o sentido é entendido como a categoria que “destaca a singularidade”, isto é, que possui maior aproximação com a subjetividade, buscar compreender como o sentido se constitui, é uma tentativa de se apropriar do que se refere ao sujeito (que é social, histórico, único) (AGUIAR & OZELLA, 2013). Desse modo, buscar o sentido constituído pelo sujeito (que não está desarticulado do significado), é um recurso para acessarmos a dimensão subjetiva da realidade social.

Assim, sendo a realidade composta pela dimensão objetiva e subjetiva, investigar as significações dos sujeitos é uma possibilidade de analisar o fenômeno social através das cons-

tituições subjetivas. Ou seja: é dar visibilidade ao sujeito, como ser ativo, atuante, frente a realidade em que vive. Isso nos interessa e também justifica a nossa escolha teórico-metodológica. Cabe destacar que para que haja apropriação das significações, é necessário compreender as mediações sociais e históricas envolvidas em seu processo de constituição, o que implica apreender as contradições e as relações, por exemplo (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Para compreendermos os sujeitos, as significações constituídas e expressas pela fala, cabe a construção dos núcleos de significação como procedimento de análise. Para isso, a partir da produção de dados (conversações) é preciso dedicar-se a leitura do material, em que, inicialmente, faz-se uma leitura de modo flutuante. Isso significa deixar-se conduzir pelo que foi contado, permitindo-se a entender aquela realidade, sem buscar respostas específicas. É um momento de “mergulhar” na história para que, em seguida, outras leituras possam ser feitas, mas com vistas a destacar aspectos que nos chamem a atenção: pela relação com o objetivo do trabalho, pela frequência com que determinado aspecto aparece, a ênfase dada, pela carga emocional, pelas reflexões produzidas, dentre outros aspectos que nos saltem aos olhos (indiquem pistas), é o que nos ensina Aguiar, Aranha e Soares (2021). As falas destacadas dos sujeitos são denominadas como **pré-indicadores**, que “carregam informações significativas que permitirão o destaque de questões que podem vir a se constituir em teses não só importantes a serem investigadas, mas também essenciais para a recomposição da totalidade.” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p.6). Os passos seguintes, que apresentaremos aqui, são frutos do estudo do trabalho desses autores (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021).

Diante dos pré-indicadores, partimos para o momento de articulá-los seguindo os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição das falas. A articulação tem por objetivo recompor o todo (uma vez que os pré-indicadores destacam “fragmentos”) e, uma vez articulados, formulamos os **indicadores**. A construção de indicadores, através da articulação dos pré-indicadores, possibilita articular significações que estavam dispersas na fala dos sujeitos. É essa articulação que pode, inicialmente não demonstrar nexos, que produz sínteses explicativas. Os indicadores ainda não revelam o todo, isto é, as significações dos sujeitos; sua formulação nos apresenta uma parte desse todo.

Assim, ao articularmos dialeticamente os indicadores construídos, produzimos os **núcleos de significação**, que expressam uma nova síntese, nos aproximando da totalidade. Os núcleos de significação são construídos sob os critérios da similaridade, complementaridade e contraposição das falas e, além desses, o da contradição que pode ser expressa nas significações dos sujeitos. Ao formularmos os núcleos de significação, através da articulação de indicadores

(em um processo que não é linear), caminhamos no sentido de compreender e produzir interpretações a respeito do fenômeno em questão.

Ou seja, a formulação dos núcleos de significação, é conduzido por articulações dialéticas, através dos seguintes movimentos: destaque dos pré-indicadores (trechos das falas dos sujeitos); formulação dos indicadores; construção dos núcleos de significação, para que, assim, possamos analisá-los (AGUIAR & OZELLA, 2013).

4.4. Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC/SP para análise e autorização, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº: 50246021.8.0000.5482. Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 3) com base nos princípios éticos estabelecidos para a pesquisa com seres humanos.

5. Análise

A produção de dados foi realizada a partir da conversação com Raimundo e Marielle, através de videochamadas na plataforma virtual *Zoom Meetings*, em decorrência do momento pandêmico que estamos vivenciando. Combinei individual e antecipadamente com cada um deles o dia e horário para nosso encontro. É preciso destacar que, como não nos conhecíamos anteriormente, senti receio de o nosso primeiro contato ser virtual. Ainda que a responsabilidade por criar uma ambiência favorável à conversação seja do pesquisador, houve também delicadeza e generosidade por parte de ambos os participantes. Com isso, acredito que conseguimos estabelecer uma vinculação inicial que favoreceu o desenvolvimento da nossa conversa.

Em seguida, para realização do processo de análise, a conversação com cada participante (realizada em dias diferentes e individualmente) fora transcrita integralmente. O material produzido carrega uma riqueza imensurável: o compartilhamento de histórias que possuem a complexidade inerente ao ser humano. Diante disto, a transcrição foi lida diversas vezes, atentamente, com vistas a identificar os pré-indicadores, indicadores e, assim, formular os Núcleos de significação, que serão apresentados a seguir.

5.1. Núcleos de Significação – Raimundo

Organizados os indicadores do participante Raimundo, formulamos três grandes Núcleos de significação: **Núcleo 1** - Caminho até a universidade: *“a trajetória que a maioria dos jovens pobres fazem”*, **Núcleo 2** - Vivência da desigualdade e privilégios: *“já entra numa realidade nova, meio que jogado”* e **Núcleo 3** - Vivendo e vencendo a realidade da universidade: *“eu não precisava apagar, esconder minhas marcas, minhas histórias, pra fazer parte daquilo ali”*.

O Núcleo 1, Caminho até a universidade: *“então eu comecei a seguir essa trajetória que a maioria dos jovens pobres fazem”*, reúne as falas que se referem ao percurso que Raimundo trilhou até chegar à universidade, que era um lugar, até o momento anterior ao seu ingresso, desconhecido e distante da sua realidade. Este Núcleo abarca: o seu desconhecimento a respeito dos espaços universitários, e seus processos/protocolos para ingresso; a seguinte constatação dos conhecimentos que ainda precisava adquirir para conseguir acessar a universidade (isto é, a escolarização defasada); os processos de escolhas; a conciliação entre os estudos e a necessidade de trabalhar para contribuir financeiramente com sua família; entre outros acontecimentos, mudanças, influências, que compõem esse percurso até a universidade.

Para formulação do Núcleo 1, foram reunidos os seguintes indicadores: *Desconhecimento em relação a faculdade, Escolarização Defasada, Despertando para o ensino superior, Trabalho e Estudo, Papel dos professores da Educação Básica, Escolhas, Caminhos de acesso.*

O Núcleo 2, Vivência da desigualdade e privilégios: “já entra numa realidade nova, meio que jogado”, refere-se ao momento posterior ao ingresso: a vivência no espaço universitário e suas repercussões. Aqui, foram reunidos os indicadores: *Desigualdade de oportunidades, Diferentes realidades, Sentir-se deslocado, Vivência do racismo, Adaptação à universidade.*

Já no Núcleo 3, Vivendo e vencendo a realidade da universidade: “eu não precisava apagar, esconder minhas marcas, minhas histórias, pra fazer parte daquilo ali”, reúne os indicadores referentes às falas e significações de Raimundo sobre a sua vivência universitária, mas aqui foram destacados os aspectos vivenciados e atribuídos por ele como “recursos” que os auxiliou a lidar com as dificuldades da trajetória. É composto pelos indicadores: *Esforço, Relação com os professores da universidade, Facilidades, Atuação profissional, Rede de Apoio e Valorização da Universidade.*

5.1.1. Núcleo 1 – Caminho até a universidade: “então eu comecei a seguir essa trajetória que a maioria dos jovens pobres fazem”

O título desse Núcleo de Significação foi construído a partir de uma fala de Raimundo. Fizemos a escolha de utilizá-la, pois sintetiza as significações trazidas por ele ao falar sobre o seu percurso até ingressar na universidade. Um percurso que, embora singular, tem pontos em comum com a trajetória de outros jovens pobres que enveredaram pelo ensino superior.

As falas de Raimundo nos remetem a concepção de que a desigualdade social, problema decorrente do modo de funcionamento da estrutura social capitalista, fundamenta o modo como as instituições se organizam, como as relações se dão, e como se dá a garantia de direitos, vide o acesso diferenciado à educação. O processo seletivo, o momento que o antecede e a vivência universitária do jovem pobre, oriundo de um processo escolar diferente daqueles que têm acesso a oportunidades de qualificação no percurso escolar, escancaram a desigualdade.

Primeiro, pelo próprio desconhecimento desse universo: “vestibular?”, *sabe?! “Que quê isso?!”...Faculdade... tipo PUC, USP, Mackenzie, essas universidades conhecidas de São Paulo, pra mim era algo totalmente desconhecido.*”. Para aqueles, oriundos de famílias abastadas, fazer uma graduação é visto como o caminho a ser seguido; é uma possibilidade. É uma realidade comum entre eles (os ricos) e seus semelhantes. Para os jovens pobres, colocar a

universidade em seu horizonte passa, primeiro, pelo processo de descoberta. Não me refiro aqui a descoberta do mundo acadêmico, seus códigos/procedimentos, e seu processo de adaptação. A respeito dessa descoberta, todos (que adentrarem nesse universo) passarão; de modos diferentes, tendo em vista a singularidade dos sujeitos, mas ainda com as marcas da desigualdade.

Aqui, refiro-me a descoberta da possibilidade de trilhar um caminho que rompe, por vezes, com aquele feito por seus familiares: *“Pensando no núcleo familiar eu sou o primeiro. Meus pais não fizeram faculdade, meus irmãos também não, então fui o primeiro”*, diz Raimundo. Jovens como Raimundo inauguram uma nova trajetória familiar. Instauram novas possibilidades para eles (para o futuro profissional, por exemplo) e para os que virão depois deles.

Esse processo de descoberta, do qual me refiro, tem a ver também, de acordo com o relato de Raimundo, com a influência dos professores que fizeram parte do seu processo de ensino-aprendizagem, no ensino médio: *“E ali com alguns toques de alguns professores, eu comecei a me atentar mais pra essa realidade do ensino superior e começar a vislumbrar como uma realidade de fato.”*

Com isso, desvela-se também a necessidade de buscar reforço acadêmico, como os cursinhos preparatórios, diante da barreira que também estava ali a se apresentar: os seus concorrentes no processo seletivo:

“[...] Daí foi até um momento muito difícil, porque quando eu fui despertando pra esse fato, de que eu podia entrar numa universidade pública, ou numa universidade particular com bolsa, eu fui me despertando pro fato da concorrência”.

É importante ressaltar que por vezes os processos seletivos, por si só, já se apresentam como excludentes. As altas taxas de inscrição, as grandes distâncias geográficas para realização das provas, enfrentadas por aqueles que residem nas periferias, a ausência de internet para acompanhar e realizar a inscrição, são exemplos de dificultadores do processo para alcançar a universidade.

No caso de Raimundo, além da concorrência, ele destaca o problema da sua escolarização defasada que se materializa em momentos diferentes. Em um primeiro momento, quando Raimundo vislumbra a universidade como caminho, ou seja, quando vai tentar ingressar no ensino superior; aparece no reconhecimento de que os conteúdos que foram trabalhados na instituição em que estudou, eram insuficientes para alcançar o seu objetivo. Nas palavras dele:

“Eu lembro que foi um ensino médio muito defasado...”. [...] “E eu fui despertando pro fato de que eu não fui preparado ao longo do meu histórico acadêmico... Do meu histórico escolar... Eu não fui preparado pra isso. [...]

foi um momento em que eu fui descobrindo que eu não estava preparado e não tinha instrumental de fato pra passar na universidade."

Há indicação, em sua fala, de uma defasagem na sua escolarização, e isto aparece mesmo depois de ter ingressado no ensino superior. Se manifesta no reconhecimento da diferença em relação aos seus colegas ricos, que tiveram mais oportunidades para se qualificar:

"Então, como eu te falei assim, eu vinha de um ano de cursinho, onde eu tive ali que correr atrás de um prejuízo muito grande na minha formação, enquanto os outros alunos vinham ali das escolas super boas, chegaram com várias reflexões, várias referências na filosofia, na sociologia, já ajudaram eles a entenderem muito melhor ali o universo conceitual que 'tava' sendo exposto pra gente.... Então, nesse sentido eu tinha que me esforçar também pra entender as coisas, pra ir atrás, pra ler, pra ficar na biblioteca..."

Ou seja, ele afirma que as barreiras não foram superadas quando ele acessa a universidade. Nesse sentido, a discussão sobre a permanência qualificada dos jovens pobres nas universidades torna-se importante. Teixeira e Quito (2021) apontam que a ampliação do acesso ao ensino superior não é suficiente, se não houver condições que auxiliem os jovens a se manterem na universidade, desde a entrada até a conclusão. Não basta promover apenas o ingresso; há que se preocupar com a permanência desses jovens: tanto na oferta de apoio para as necessidades que carecem de investimentos financeiros, bem como no apoio em relação aos aspectos acadêmicos, propriamente ditos, porque, esses aspectos, podem favorecer aos índices de evasão estudantil.

A evasão é um fenômeno que se configura como uma das principais preocupações do Ministério da Educação, em que esforços precisam ser empreendidos, com vistas a redução dos índices (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021). No entanto, há uma imprecisão conceitual sobre o termo "evasão" destacada pela literatura (SANTOS & SILVA, 2011), que pode ser lido como um problema. Isto porque, para que haja o enfrentamento desse fenômeno, é preciso ter clareza do que ele se trata, bem como suas causas (COIMBRA; SILVA; COSTA, 2021). Nesse sentido, políticas e ações específicas podem ser elaboradas, se os motivos que o originam forem identificados.

Aqui, não nos debruçaremos sobre as minuciosas e relevantes especificações conceituais a respeito da evasão. Consideraremos este fenômeno, de modo geral, como a desistência dos estudantes que saem da instituição sem concluir o curso. Nessa linha, cabe ressaltar que o abandono dos estudos, não é característica inerente a uma dada população, nem mesmo prerrogativa de estudantes oriundos das camadas populares (SANTOS & SILVA, 2011).

Interessamo-nos em destacar o que a literatura aponta como possíveis motivos que alimentam os índices de evasão. Coimbra, Silva e Costa (2021), fazem referência ao estudo elaborado por Morosini (2009), que realizou um levantamento acerca da evasão, em periódicos *Qualis A e B*, no período de 2000 a 2011. Com isto, são elencadas as principais causas da evasão, a partir do que é apontado por esses estudos. Dentre as causas, estão: aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; dificuldades de relação com os colegas e professores; questões relacionadas ao desempenho das demandas acadêmicas, e os índices de aprovação, reprovação e repetência; dificuldade de conciliar os horários de estudos com outras atividades, como o trabalho, dentre outros aspectos.

No texto produzido por Santos e Silva (2011), as autoras se dedicam a pensar a evasão de estudantes do ensino superior no sistema público, o que, para elas, pode haver condicionais diferentes quando se trata de instituições privadas. No entanto, elas apontam o preparo das escolas de nível médio, públicas ou particulares, como uma das vertentes que ajudam a compreender a evasão em universidades. Isto porque, para as autoras, os jovens não são preparados para as exigências referentes ao mundo acadêmico. Em se tratando de escolas particulares, há uma preocupação com o preparo dos jovens para ultrapassarem a barreira de acesso ao ensino superior, o vestibular (SANTOS & SILVA, 2011). A dificuldade em desenvolver textos acadêmicos, na universidade, seria um exemplo dessa ausência de habilidades desenvolvidas anteriormente.

Ainda de acordo com as autoras, a escola pública, na realidade nordestina, soteropolitana, não empreende esforços para incentivar a continuidade dos estudos. Além disso, Santos e Silva (2011) destacam a oferta de uma educação qualitativamente deficitária. Embora as autoras estejam se referindo a um contexto diferente do qual Raimundo habita, sendo ele um jovem do sudeste, paulista, há um aspecto em comum. Raimundo, que também é oriundo de uma escola pública, refere-se ao seu processo de escolarização como defasado.

É importante destacar que, ainda que Raimundo relate ter tido uma escolarização defasada, isso não o fez um estudante que enfrentou dificuldades para conduzir seus estudos, ao ponto de ser considerado como “mau aluno”. Ao contrário, Raimundo nos conta sobre seu destaque e empenho nos componentes cursados na universidade. É importante fazer essa ressalva, pois os próprios participantes desta pesquisa relatam como os estudantes bolsistas tinham destaque acadêmico. E, no caso de Raimundo, esse destaque acadêmico foi possibilitado, segundo ele, pelo seu movimento de “*ir atrás*”, “*se esforçar*”.

Cabe registrar que estudos têm indicado que os alunos bolsistas ProUni ou por cotas não apresentam desempenho acadêmico abaixo da média. Este dado é importante para que possamos afirmar que o sentimento de defasagem é algo vivido dessa por Raimundo, embora as pesquisas apontem para bons índices de rendimento.

Outro aspecto trazido pelo estudante consiste na conciliação entre os estudos e o trabalho:

“então eu comecei a seguir essa trajetória que a maioria dos jovens pobres fazem que é tipo: você começar ali um trabalho não tão qualificado durante o ensino médio pra você ter ali algum dinheiro, ajudar em casa e tudo mais, então ‘tava’ seguindo esse caminho...”

Essa fala de Raimundo nos conduz a reflexão sobre a entrada dos jovens pobres no mercado de trabalho, em oposição, ou em paralelo, aos estudos. Os jovens pobres entram mais cedo no mercado de trabalho e, não necessariamente, exercem funções que exijam uma maior qualificação escolar/profissional. Em consonância, Silva e Sampaio (2020) pontuam que as famílias das camadas populares estão mais expostas à baixa escolarização e ingresso prematuro no mercado de trabalho.

Os jovens, oriundos dessas famílias, submetem-se a empregos menos qualificados para contribuir financeiramente com as despesas da casa. Para Watarai e Romanelli (2010), esse movimento possui relação direta com a condição econômica da família, em que os filhos são convocados a contribuir, desde cedo, com as atividades domésticas, e/ou a buscarem trabalhos que lhes deem remuneração. A questão do gênero é ressaltada na análise feita pelos autores, uma vez que aos jovens do sexo masculino, há uma cobrança social para que haja uma divisão de responsabilidades enquanto provedores (WATARAI & ROMANELLI, 2010). Em contrapartida, os jovens ricos, assegurados financeiramente por seus familiares, dedicam-se ao seguimento dos seus estudos ou partem para outros processos de descobertas profissionais, sem que haja preocupação com a subsistência da casa, nem mesmo com o suprimento das próprias necessidades.

Mas a história de Raimundo nos apresenta uma ruptura com o que pode acontecer com jovens pobres, que acabam optando pelo trabalho em detrimento do aperfeiçoamento acadêmico. Raimundo escolheu deixar o emprego quando entendeu que precisava fazer um cursinho preparatório para os processos seletivos: *“E foi um momento de escolha. Então, para me preparar, eu tive que deixar o trabalho ali que eu já tinha, né, que eu consegui ali no meio do ensino médio, pra de fato fazer um cursinho.”*. Decisão que, em um primeiro momento, causa um espanto em sua mãe: *“Você vai deixar de trabalhar, ganhar dinheiro pra, né, ficar ali*

estudando?! Eu lembro que no primeiro momento, na primeira vez que contei essa ideia pra ela, eu lembro que ela ficou, tipo: Não. Não faz isso”.

E ele fez essa escolha: dedicou-se aos estudos no cursinho e conseguiu fazer a faculdade sem precisar conciliar com um trabalho, mesmo tendo como única fonte de renda o salário de sua mãe que é gari. Não ter trabalhado durante a graduação o faz sentir-se “*privilegiado*”. Esse sentimento de privilégio nos leva a refletir sobre a percepção do privilégio social *versus* garantia de direitos.

A Educação, de acordo com a Constituição, é um direito de todo cidadão, que deve ser garantido pelo Estado. Isto significa que ter oportunidade de trilhar um percurso educacional, aperfeiçoando-se, deveria ser comum a todos. Quando falamos em privilégio, remetemo-nos a noção de uma vantagem adquirida em relação a um grupo e/ou pessoa.

Se utilizarmos uma lente de análise que enfoque a história de Raimundo em comparação aos demais jovens pobres e negros, talvez caiba falar em privilégio. Ou seja, em comparação com os que estão dessegurados pelo Estado, talvez haja uma “vantagem”. No entanto, se ampliarmos a lente de análise e discussão para pensar o sistema educativo como um todo, somos conduzidos a questão: como pensar a Educação e as condições dignas de acesso como um privilégio?

A Educação, tal como foi defendida por Teixeira (1989), não é um privilégio. Pode ganhar essa roupagem diante do cenário de profunda desigualdade no qual vivemos. Onde, diante de uma configuração social, pautada em processos excludentes, ter acesso ao que é direito, transforma-se em aquisição de privilégio.

Outro aspecto interessante na história contada por Raimundo é o seu processo de fazer escolhas balizadas pelas condições financeiras. Seja no momento que antecede a universidade, ou até mesmo no momento em que ele faz a escolha pela instituição, dentre as quais teve aprovação. Ele nos conta que, após seu tempo no cursinho, conseguiu aprovação em uma instituição pública, e em uma universidade particular de alto prestígio. E, a partir disso, uma contradição parece se desvelar. Em um momento, nos diz:

“Acho que por uma questão minha de... É... sempre trazer um pouco incômoda essa questão da desigualdade social, eu ficava pensando que era muito injusto eu ter feito, justamente, todo meu histórico numa escola pública e daí quando chegar no ensino superior ter que pagar para entrar numa instituição privada, né?! Porque ali eu podia ter feito [outras instituições privadas], alguma universidade nesse sentido, mas eu lembrava que eu achava que não era algo justo.”

Mas, contraditoriamente, ele escolheu efetuar a matrícula na instituição privada, onde conseguiu bolsa integral:

“eu consegui aprovação na USP, cheguei na segunda fase, consegui aprovação na UNESP e na Girassol⁴ e daí eu optei por ficar na capital por uma questão muito objetiva mesmo de recursos financeiros, né, que eu enxergava que se eu fosse pra Bauru eu ia ter dificuldades pra... Ia ser mais difícil, né?! Sustentação, é... Minha mãe é gari, a gente nunca teve muito dinheiro... Eu e ela sempre... Então acabei optando por ficar em São Paulo.”

Assim, embora tivesse a concepção de que ingressar em uma instituição privada poderia ser injusto, diante de todo seu percurso escolar ter sido feito em instituições públicas, Raimundo faz uma escolha: efetua a matrícula em uma instituição privada, de reconhecido prestígio. Pelo que ele conta, a sua condição econômica foi crucial para essa escolha, uma vez que não teria recursos financeiros para mudar de cidade, onde cursaria uma universidade pública. Ou seja, a sua condição econômica se sobrepõe aos demais aspectos, na hora de fazer sua escolha.

As significações trazidas por Raimundo, a respeito do momento que antecede a inserção na universidade, aponta para um processo marcado por descobertas: do ensino superior como realidade possível e da escolarização defasada, por exemplo. É um momento marcado também pela conciliação entre estudos e trabalho. Para Raimundo, o percurso trilhado por ele, com as composições que narrou, assemelha-se às histórias de outros jovens pobres.

5.1.2. Núcleo 2 – Vivência da desigualdade e privilégios: “você entra numa realidade nova, meio que jogado”

No Núcleo 1, reunimos os indicadores que tratavam do momento anterior à universidade: o caminho do jovem até alcançá-la. Aqui, abordaremos o processo de descoberta da universidade, a partir da sua vivência. Uma descoberta diferente da que foi tratada no primeiro Núcleo, pois se refere às vivências de quem está dentro da instituição; não se trata de um olhar de quem almeja alcançá-la, mas sim, de quem a vivencia:

“Acho que no começo, quando eu entrei, que eu ‘tava’ descobrindo “que que é isso daqui?”, sabe? esse momento de adaptação, entender o que é essa faculdade, entender o que é tudo isso, eu acho que foi um momento ali que eu fiquei mais ansioso, e até com medo, né, “será que vou dar conta?””

A respeito desse momento inicial, Coulon (2008) aponta que a transição para o ensino superior é delicada, uma vez que a entrada na universidade é marcada por diversos rompimentos

⁴ Nome fictício para preservar a identificação da instituição de ensino

que podem se dar: nas relações afetivas, no modo de se relacionar com o saber e com os professores (antes sustentado por uma condição de tutelamento), por exemplo. Junto a isso, ocorrem modificações nas relações com o tempo (carga horária semanal das aulas, a organização dos estudos, momento de realização das provas), com o espaço institucional, exigindo uma adaptação ao novo lugar que pode ser maior do que a escola anterior, e com a regras.

Assim, as mudanças e rupturas provocadas pelo ingresso na universidade produzem no jovem estudante a necessidade de se tornarem mais autônomos. Essa nova etapa requer que eles desenvolvam uma postura mais ativa em relação à aprendizagem (OLIVEIRA et al., 2014), ao gerenciamento do tempo, a definição de metas e estratégias para estudos (SOARES et al., 2006). Portanto, a literatura aponta que se adaptar a essas novas exigências e formas de funcionamento não é uma tarefa simples. E, além desse processo de adaptação previsto pela literatura, Raimundo precisou enfrentar outros acontecimentos.

O estudante nos conta que ingressou na universidade pouco tempo depois que as aulas já tinham sido iniciadas. Em decorrência de procedimentos administrativos do ProUni, os estudantes contemplados com a bolsa não entram no mesmo momento em que os estudantes pagantes. E, de acordo com Raimundo, só após um mês do início das aulas, ele começou a frequentar a instituição. Com isto, Raimundo não fez parte dos ritos iniciais, organizados pelos próprios estudantes, que marcam esse primeiro momento: calourada e os trotes. A respeito disso ele diz:

“Teve um problema na minha bolsa no ProUni, quando eu cheguei já tinha rolado um mês de aula basicamente. Eu perdi, eu não tive nada desse negócio de calouro, de calourada, e pintar.... Nada, nada disso... Eu fui ver, né, no ano seguinte, o das pessoas que entraram em 2016”.

E é ao narrar sua história que ele nos conta como significou o seu ingresso na universidade, após entrar um tempo depois dos demais estudantes (os que pagavam a mensalidade):

“Então foi um momento ali inicial bem difícil. Já entra numa realidade nova, entra tipo jogado. Foi basicamente como eu sinto que eu entrei no ensino superior assim. Meio que jogado. Não porque eu não tinha direito, mas porque realmente ‘cagaram’ ali na hora de conceder minha bolsa, burocracia do ProUni mesmo.”

Jogar, arremessar, lançar, são ações impulsionadas pela força. Entrar “meio que jogado” remete a ideia de descuido com aquele que está entrando. E é essa significação que Raimundo utiliza para definir o seu ingresso no ensino superior, nos remetendo a ideia de um processo descuidado. Ou seja, onde não há atribuição de importância – ao menos, é desse modo que ele parece se sentir.

Assim, além de a inserção universitária ter sido significada como um processo no qual não houve cuidado, a vivência de Raimundo no espaço institucional foi marcada por dificuldades que estavam vinculadas a desigualdade, segundo ele.

De acordo com seu relato, a desigualdade vai sendo apresentada e sentida na relação com os jovens ricos, aqueles que pagam a mensalidade integralmente, bem como no contato com os semelhantes de Raimundo: os jovens pobres – os bolsistas. A desigualdade social que se apresenta nas diferentes realidades reunidas no espaço universitário, começa a ser percebida no cotidiano, ao ponto de ser atrelada às maiores dificuldades vividas na universidade, sendo causadora de sofrimento psíquico. Raimundo nos diz:

“Então acho que as dificuldades assim, eu penso em muitas situações, mas todas relacionadas a essa desigualdade, de base, essa desigualdade de origem assim, e daí causa um sofrimento psicológico, e realmente assim, teve momentos da graduação ali, saindo do primeiro indo pro segundo ano, que tive ataque de pânico, ataque de ansiedade.”

São as distintas realidades que produzem um certo estranhamento para Raimundo quando ele acessa a universidade. Ao refletir sobre sua trajetória acadêmica, nos diz:

“Acho que dificultadores tem mais, porque seria a diferença de realidade, o choque de realidade que eu encontrei quando eu entrei na faculdade; o fato da graduação ser integral, não é muito pensado pra quem precisa trabalhar; as dificuldades de ter que se esforçar mais pra conseguir entender ali o conteúdo e conseguir mostrar que você sabe, passar cada semestre, então sempre foi uma cobrança grande...”

A respeito desse *choque de realidade*, do qual se refere, ele continua:

[...] dificuldade muito subjetiva de você, quando eu ‘tava’ falando de choque de realidade, você vê, né, ali na prática, no seu dia a dia, algo que causa muito sofrimento psíquico, sabe?! De ver as diferenças de oportunidade, de ver que depois da formação, né, você tem ali realidades e oportunidades muito diferentes.... Tem gente lá que, desde o primeiro semestre já tinha um consultório pronto, se quisesse...”

E assim, essa desigualdade retratada por Raimundo, as quais geram o “*choque de realidade*”, produzem outros efeitos subjetivos que nos chamam atenção em sua fala. São eles o sentimento de estar deslocado e o que ele nomeia como sofrimento psíquico.

Há uma diferença na relação entre os colegas bolsistas e os colegas que pagam a mensalidade integralmente. Essa diferença no modo de se relacionar, aparece especialmente quando o jovem se sente familiarizado ou quando se diz sentir deslocado. Parece haver um sentimento de pertença quando Raimundo estava entre os seus semelhantes, os bolsistas: “*Durante três anos, três anos e meio, a gente [amiga bolsista] voltava pra casa de ônibus, né...É... Muita coisa*

compartilhada... E quando a gente chegava na Girassol, onde a gente era minoria, a gente não encontrava isso com os outros alunos... ”. A fala de Raimundo expressa a familiaridade de quem tem aspectos em comum com a história da colega bolsista, fazendo-o se sentir à vontade nessa relação.

No entanto, outro sentimento é produzido na relação com os jovens ricos, que se constituem como maioria naquele espaço. A diferença das realidades sociais, e as inerentes condições econômicas, parece produzir um sentimento referente ao contato com aquilo que não é familiar: o de ‘sentir-se deslocado’. Embora Raimundo relate ter feito amizades com alguns dos jovens ricos da sua turma, ele retrata a ausência de experiências em comum com os mesmos, a ausência de compatibilidades de assuntos: *“E as diferenças também de assuntos de lazer, “poxa, fui num show...” sabe, assim?! De umas bandas alternativas que nunca tinha ouvido nem falar... Eu sempre ouvi muito rap, então.... Não conhecia... Coisas nesse sentido.... ”.*

Ao falar sobre os Jogos Universitários de Psicologia, o receio de não se sentir pertencente aparece de modo mais claro. Para participar deste evento, segundo Raimundo, pagava-se caro. Nele, eram reunidos estudantes de diversos lugares e instituições. O fato de não ser um evento gratuito e, além disso, ter que efetuar um pagamento alto para participar, já excluía aqueles que não tinham boas condições financeiras. Esse fato nos leva a entender que era um evento pouco frequentado por estudantes pobres. O evento, portanto, refletia o perfil sociodemográfico da instituição onde Raimundo estudou. Assim, entende-se: um evento frequentado pela elite. A respeito desses jogos eles nos diz:

“Desde o primeiro eu lembro que uma galera se juntava pra ir, né... ‘Cê’ chega na faculdade, com 17, 18 anos, tá nessa ‘vibe’ muito, né?!, E eu nunca me senti à vontade pra ir, né, porque eu pensava “eu vou ficar muito deslocado”, porque meus amigos bolsistas não iam. Daí, efetivamente, eu fui ter coragem de ir no último ano, que foi em 2019... Não que eu não ‘tinha’ vontade, mas eu sentia que ia ficar deslocado, que eu não ia aproveitar tanto, e era uma coisa cara também.

A conversa com Raimundo nos leva a compreensão de que a universidade, relatada como uma *“conquista muito grande”*, é ao mesmo tempo um espaço em que ele diz *“não se sentir inteiramente fazendo parte”*, que o faz *“se sentir mesmo um peixe fora ‘de’ água”*. E, de acordo com o seu relato, o sentimento de não se sentir inteiramente integrante do espaço universitário, tem relação com as questões socioeconômicas e as desiguais realidades produzidas. Desse modo, ele pontua que a dificuldade de relação com os seus colegas ricos tinha como principal fator *“a diferença de mundo e de vida”*: *“[...] Então dos assuntos ali que você via que as pessoas ali compartilhavam... Dos passeios que você via que as pessoas ali faziam...”*.

Mas essa experiência também o fez amadurecer. Ou seja, são duas faces da mesma moeda, pois as mesmas experiências "*que causaram dor, que causaram sofrimento*", também contribuíram com o seu processo de crescimento pessoal. Ele diz: "*Então, nesse sentido, foi uma experiência que me ajudou muito a amadurecer, teve seus lados bons, mas teve também suas dificuldades.*"

Raimundo narra que, além do "*choque de realidade*", a graduação em tempo integral e o deslocamento para universidade, também foram dificuldades enfrentadas. A respeito do tempo, ele fala da dificuldade em conciliar a graduação e um possível trabalho: "*o fato da graduação ser integral, não é muito pensado pra quem precisa trabalhar*". Sobre o deslocamento, ele conta a respeito do cansaço decorrente de quem precisa sair da periferia e estudar no centro da cidade: "*Foi bem difícil também nesse sentido, porque era tipo, uma hora e quarenta minutos pra ir, uma hora e quarenta minutos pra voltar, quando não tinha trânsito; às vezes eram duas horas, duas horas e meia. Então, foi sempre muito, muito, muito cansativo.*". As dificuldades enfrentadas por Raimundo em sua trajetória universitária, o fazem definir o *esforço* como mais uma dificultador do processo: "*dificuldades de ter que se esforçar mais pra conseguir entender ali o conteúdo e conseguir mostrar que você sabe, passar cada semestre, então sempre foi uma cobrança grande...*".

A respeito das dificuldades enfrentadas por jovens pobres em trajetos universitários, Almeida (2021) faz uma análise em que identifica dificuldades narradas por estudantes de uma instituição pública, e as distingue como *simbólicas ou culturais* e *materiais* (embora distintas, relacionam-se complexamente). As primeiras são definidas pelo autor como mais sutis, e referem-se ao processo de socialização primária dos sujeitos em seu seio familiar e na trajetória particular do sujeito.

Já as materiais, estas dizem respeito às dificuldades referentes a ter dinheiro para fazer cópia do material acadêmico, para alimentação, a compra de livros, uso de computador, a necessidade de trabalhar e as distâncias geográficas para chegar ao *campus* universitário. Portanto, além das distâncias sociais, existem também as geográficas, de estudantes oriundos das camadas populares, que residem em outros municípios ou em bairros periféricos (DAUSTER, 2003; ALMEIDA, 2021). Assim, as dificuldades para efetuar o deslocamento até a universidade foram constatadas por Almeida (2021) como um fator aliado as desistências de alguns estudantes. Esse deslocamento foi pontuado por Raimundo. E, embora tenha se referido ao deslocamento como "*muito cansativo*", demarcando a dificuldade, isso não teve peso suficiente para levá-lo a desistência do curso, por exemplo.

As dificuldades narradas por Raimundo fazem parte da grande trama que a desigualdade social constrói. Talvez seja interessante pensar na ideia-metáfora de rede, as cordas e os nós que a constituem. Ou seja, a desigualdade, em sua característica estrutural, se apresenta como um grande problema (a rede), mais fácil de ser visualizado através da desigual distribuição de renda. As situações de humilhação, os diferentes níveis de acesso à educação, saúde, lazer, moradia, os sentimentos de quem sente a amargura da desigualdade social, a atuação dos sujeitos (dos que detém o poder e os que sofrem a submissão), dentre outros, poderiam ser representados como as cordas que compõem a rede. Os nós, em sua dureza e mais dificuldade em serem desfeitos (afinal sustentam a rede), poderiam ser pensados como a estrutura social, bem como as políticas envolvidas, que alicerçam a funcionalidade da rede, tal qual ela é: desigual. Isso nos reafirma que o enfrentamento da desigualdade social precisa ser feito na radicalidade, pensado em seus aspectos políticos, psicológicos e a questão da distribuição de renda (GONÇALVES FILHO, 2004).

Assim, pensando no relato de Raimundo, a desigualdade social se apresenta nos enfrentamentos mais objetivos do dia a dia (relação com os colegas ricos, as desiguais realidades, o deslocamento até a universidade, os poucos recursos, o curso em tempo integral...), mas também em seus aspectos subjetivos. Lembremos da definição trazida por Raimundo sobre o ingresso na universidade, “*meio que jogado*”, e o sentimento de “*se sentir um peixe fora ‘de’ água*”. Essas significações nos levam a pensar em um processo de subjetivação construído pelas marcas da desigualdade. Denotam o sentimento de quem está fora, de quem entra nos espaços, mas de modo *jogado*. O sentimento de quem não detém o poder e busca cotidianamente, com os recursos possíveis, produzir rebeliões subjetivas: seguir rompendo imposições, acessando lugares antes não possibilitados (tampouco imaginados) e não entrando para as estatísticas comumente ligadas à juventude negra. Raimundo é um jovem negro, vivo⁵, e que não evadiu no ensino superior.

⁵ De acordo com o Atlas da Violência 2020, os homicídios foram a principal causa dos óbitos de jovens (entre 15 a 29 anos), de modo que os jovens homens e negros estão entre as principais vítimas no país. Em 2018, 75,7% das vítimas de homicídios foram pessoas negras.

5.1.3. Núcleo 3 – Vivendo e vencendo a realidade da universidade: “eu não precisava apagar, esconder minhas marcas, minhas histórias, pra fazer parte daquilo ali”

Para constituição do Núcleo 3, reunimos os indicadores que expressam as significações de Raimundo sobre os seus processos de insurgências diante da realidade universitária e as dificuldades encontradas, fazendo-o almejar novos lugares.

Embora Raimundo tenha pontuado as dificuldades que encontrou para acessar e trilhar o percurso universitário, ter ingressado no ensino superior é um fato festejado pelo jovem. Pois, além de definir o ingresso como uma conquista, alcançá-la, nas palavras dele, significa um processo de diferenciação da massa da população brasileira. Ele diz:

“Eu acho que é um passo muito importante, eu vejo a diferenciação assim da massa da população brasileira, em termos de acesso ao ensino superior, então, nesse sentido, eu vejo já aí uma questão de privilégio mesmo, é... De ter tido essa oportunidade de conquistar essa educação superior, enfim, e agora me formar efetivamente, né, porque muitas pessoas entram acabam saindo, trancam ou alguma coisa, então eu já tenho um diploma superior...”

Nesse sentido, cabe destacar que a vivência universitária não é significada por ele somente como fonte de sofrimento. Ao contrário: além de levá-lo a percepção de que a graduação lhe confere diferenciação, de modo a se sentir privilegiado por ter conseguido concluir seus estudos (contrariando as estatísticas de evasão), ter ingressado na universidade foi para ele:

“[...] uma grande conquista... É... Eu brinco que 2015 foi assim, acho que o melhor ano da minha trajetória. É... Depois vieram outras dificuldades, inclusive da própria graduação, da própria Girassol, mas eu lembro que aquele primeiro ano de 2015, né, a descoberta do ensino universitário, calouro, e a conquista... nossa!! Foi uma felicidade muito grande. Foi realmente uma sensação de... Sei lá... conquista de um objetivo e foi algo muito feliz pra mim, sabe?! É... Acho que até na época, quando eu passei, eu me senti muito realizado, me sentia muito privilegiado e, ao mesmo tempo, com orgulho também.”

Assim, seja para *conquista* do acesso à universidade, seja a trajetória da graduação, Raimundo relata o quão fundamental foi contar com o apoio da sua mãe e dos seus colegas bolsistas. Ouvir o relato de Raimundo nos faz pensar na importância da coletividade e o papel desempenhado pelos membros que a compõe. As experiências, embora sejam individuais em alguma dimensão, ganham outro significado quando compartilhadas e enfrentadas no coletivo. A vivência relatada de Raimundo, nos aponta o papel fundamental exercido pelos seus colegas bolsistas no enfrentamento de uma realidade árida, no que toca à questão da desigualdade social, em um espaço ocupado majoritariamente pela elite.

Raimundo conta: *“desde o começo eu já senti muitas diferenças, minha ali em relação a maioria dos estudantes...”*. Aqui estamos diante de outro processo de diferenciação: ver o outro e não se reconhecer no que vê. Buscar semelhanças e diferenças para entender o próprio lugar ocupado. Raimundo, por sua vez, olha ao seu redor e encontra acolhimento no encontro com os seus semelhantes, os bolsistas:

“Nesse sentido, eu tive ali um grupo de amigos próximos que eram bolsistas, que ajudou muito a passarem isso comigo, a gente conversava muito sobre isso, a gente sempre fazia trabalhos em grupo, quando a gente apresentava trabalho, a gente sempre tentava puxar pra essas discussões de desigualdade, racismo, machismo, etc.,”.

Com essa fala, Raimundo traz outra questão importante ao narrar sobre as discussões promovidas em sala de aula pelos bolsistas: o impacto que a presença deles produz nesses espaços. Isto porquê, além da mudança visual, no perfil sociodemográfico, a presença desses “novos estudantes” convoca a instituição a repensar alguns de seus funcionamentos. Assim, outros conteúdos e epistemologias passam a ser convocadas para o espaço universitário, pois parece não caber uma formação que fale de um sujeito abstrato: distante e descontextualizado socialmente: *“[...] a gente sempre tentava puxar pra essas discussões de desigualdade, racismo, machismo, etc.”* E vai para além disso, pois parece haver o desejo de “se ver” nas discussões, na realidade a ser discutida.

O apoio entre os bolsistas vai sendo narrado em diversos momentos por Raimundo, evidenciando a importância e cumplicidade existente entre eles. Os colegas bolsistas vão se configurando como uma rede de apoio que constrói um lugar de acolhimento e fortalecimento. Os trechos a seguir representam isso:

“E daí foi quando eu entrei jogado assim que esses meus primeiros amigos bolsistas me ajudaram muito na integração, enfim, desde o começo.”;

“Os amigos próximos que eu tinha eram esses amigos bolsistas, que é com que eu tinha muito compartilhamento de coisas, de vida.”.

Desse modo, a relação que Raimundo estabelece com seus semelhantes, torna-se fundamental para a trajetória na universidade. Parecia haver uma coesão entre eles sustentada pelos aspectos em comum em suas histórias de vida. Então ele nos diz: *“Por isso que a gente acabava ficando muito fechado no núcleo de amigos bolsistas, entende?! Porque era ali que a gente tinha mais afinidade, né, de realidade, de assunto...”*.

Acolhimento, coesão, fortalecimento e resistência. O modo como Raimundo narra a relação com os bolsistas nos remete à formação de um quilombo. De acordo com Beatriz Nascimento (1985), os quilombos foram brechas criadas no sistema de submissão ao qual os negros escravizados estavam submetidos. Havia articulação entres os integrantes, de modo a fazer frente de resistência às imposições e barbárie. Os quilombos, portanto, carregam e representam resistência étnica e política e, como uma prática, segundo Beatriz Nascimento, disseminam ideais de emancipação. Para a autora, o fato de os quilombos terem se forjado em uma conjuntura opressora, nos dá esperança para que novos quilombos sejam constituídos no tempo presente. É nesse sentido que encontramos semelhança ao modo de organização de Raimundo e seus colegas bolsistas. Agrupam-se, organizam-se, fortalecem e são fortalecidos para resistir e não sucumbir às diferentes formas de exclusão e opressão. Nesse caso, significa também permanecer na universidade.

Raimundo também fala sobre funcionários da instituição (biblioteca, bandeirão...) como pessoas importantes em sua trajetória, que o auxiliavam a não perder referências relacionadas a sua origem social. Ele diz:

“[...]A Girassol é uma grande bolha, então, é bizarro como você tá num curso integral, de Psicologia, cinco anos seguidos, passando metade da sua vida ali dentro, você meio que perde a referência de que o mundo não é assim. Então cito essas pessoas [funcionários] que também me ajudavam a lembrar dessa realidade; eram pessoas que eu me identificava muito mais que os próprios alunos da instituição”.

É interessante perceber como o fato de Raimundo conviver em um espaço formado, em sua maioria, por pessoas brancas e ricas, produz uma certa ilusão social: vive-se em uma “*grande bolha*”, onde há concentração de pessoas ricas, que desfrutam de seus privilégios, que é uma realidade muito diferente da que a maioria dos brasileiros vivem. Raimundo diz:

“Você passa a viver aquela realidade, movimento estudantil, e um monte de gente com fala bonita, mas na prática não tem aquela mesma vivência que a gente, então, você vai perdendo as referências, tipo... Um pouco até... É bizarro... Um pouco assim de quem você é, sabe?! Se você não tem esse cuidado, de lembrar quem você é, e de onde você veio, você vai sentindo que você [faz sinal de aspas com os dedos] que tá errado, você que é minoria, que você que tem que se encaixar, é... Só que aquilo é um microcosmos...”

Temos, portanto, a importância do apoio oferecido pelos colegas bolsistas e funcionários - os quilombos. Juntos parecem servir, um para o outro, como referência da origem social: “*[...] pessoas que me ajudavam a lembrar dessa realidade, porque quando você tá lá, você tá numa bolha, e você sendo minoria, você acredita que você é minoria.*”.

O fato é que, naquele espaço, eles realmente correspondiam a minoria o que, por sua vez, não significa menos força. Nesse sentido, a importância dada a rede formada por colegas vai se delineando como fundamental para o processo de permanência na universidade e é apontado por Raimundo como um dos aspectos facilitadores, afinal: “[...]sem eles teria sido outra experiência... Acho que teria sido assim, mil vezes pior...” Além disso, o processo de fortalecimento entre os pares e as pessoas com as quais se identificava na instituição, reverbera na análise que ele faz depois de anos de vivência: “[...] eu não precisava apagar, esconder minhas marcas, minhas histórias, pra fazer parte daquilo ali, sabe?!”, expressando significação de que aquele lugar, por mais que lhe parecesse estranho, também poderia ser dele.

Ainda sobre as facilidades do seu percurso, Raimundo pontua aspectos como: o passe livre no transporte, o direito a uma refeição no restaurante (o “bandejão”), a oportunidade de fazer Iniciação Científica (o que lhe garantia uma bolsa no período de vigência da pesquisa) e destaca o seu esforço “[...] eu vou colocar também meu esforço, minha dedicação, vontade ali de participar, de “ah, vou participar de um grupo de monitoria, vou ajudar a organizar um congresso ... “Então, sei lá, uma curiosidade/vontade ali de estar engajado...”.

Em sua narrativa, Raimundo significa seu processo de ensino-aprendizagem como marcado pelo esforço dele: “Então, foi no sentido de esforço! Um processo de aprendizagem que requereu muito esforço meu, do primeiro até o último semestre.”. Essa dimensão do esforço aparece atrelada às diferentes dimensões: da dificuldade em ter que se esforçar para “[...] conseguir entender ali o conteúdo e conseguir mostrar que você sabe, passar cada semestre...”; da dimensão do esforço que o permite se destacar academicamente: “Porque tinha que me esforçar e acabava me destacando ali dos outros alunos.”; e, também, como uma dimensão necessária para alcançar outros lugares no decorrer da sua vida, afinal, a realidade dele o cobra para “ralar muito mais”:

“Eu sinto também muita cobrança de ir atrás do próximo passo, sabe? Ir atrás de uma residência, mestrado, doutorado, eu ‘tô’ me preparando pra ir, né, tipo engatando os próximos passos. Então, ao mesmo tempo que eu vejo uma conquista, como uma conquista muito grande, ao mesmo tempo eu vejo que é algo [diploma de graduação] ainda que não é suficiente, sabe?!”.

As significações trazidas por Raimundo e expressas através das falas que afirmam a necessidade de se *esforçar mais, mostrar que sabe*, enxergar a graduação como insuficiente para transformar a sua realidade social, são exemplos que nos desvelam a desigualdade social. A entrada na universidade, embora todos aprovados passem pelo mesmo processo seletivo, e recebam ao final (caso alcancem) o diploma, não confere necessariamente aos jovens pobres as

mesmas oportunidades e perspectivas. Não há igualdade. Por isso a necessidade de “*ralar mais*”. É também, no mesmo sentido, que as desigualdades não se extinguem durante o processo de graduação.

Raimundo acessou o ensino superior, enfrentou as dificuldades (as quais nunca o levaram a pensar em desistir) e encontrou caminhos para driblar as adversidades, embora haja o reconhecimento da desigualdade social, que o faz sentir a necessidade de “*ralar mais*”. O ingresso e vivência na universidade, mesmo marcado por dificultadores, também foi significado como uma “*conquista muito grande*”, tendo, portanto, aspectos bons de terem sido vividos. As relações com os colegas, também bolsistas, foram narradas como fundamentais para a sua sobrevivência na instituição.

A oportunidade oferecida por uma política de acesso à Universidade (ProUni) e a dedicação e esforço empreendido por Raimundo para aproveitar e estar naquele espaço, inaugurando em sua família uma possibilidade até então inexistente, nos permitiram ouvir um relato de enfrentamento, de busca, de sofrimento misturado a um sentimento de vitória.

5.2. Núcleos de Significação – Marielle

Ao organizarmos os indicadores formulados a partir da conversação com Marielle, chegamos a quatro Núcleos de Significação, são eles: **Núcleo 1** – Eu estudante que gosto de estudar: “*me incentivaram a sonhar, dentre outras coisas, a sonhar!*”, **Núcleo 2** - Cheguei a Universidade: “*Enquanto eu não entendia a minha presença como neutra, a deles parecia muito natural*”, **Núcleo 3** – Enfrentando as dificuldades: “*eu não estava com medo. Eu estava com um frio na barriga muito grande.*”, **Núcleo 4** – Aprendendo a conviver com a desigualdade: “*Ixe, minha filha! Isso aí no Campo Limpo não tem nada a ver não, sabe?! Hoje eu tenho mais jogo de cintura.*”.

No Núcleo 1 – Eu estudante que gosto de estudar: “*me incentivaram a sonhar, dentre outras coisas, a sonhar!*”, foram aproximadas as significações apresentadas por Marielle ao falar sobre a sua relação com os estudos e o período que antecede seu ingresso no ensino superior. Assim, este Núcleo é composto pelos seguintes indicadores: *Incentivo aos estudos, Trabalho e estudo, Questão financeira*.

O Núcleo 2 – Cheguei a Universidade: “*Enquanto eu não entendia a minha presença como neutra, a deles parecia muito natural*”, por sua vez, aglutina as significações trazidas pela estudante, referentes ao momento de chegada na universidade, passando pela escolha da profissão até ao efetivo ingresso na universidade. Os indicadores que o compõe, são: *Inserção*

no ensino superior, *Caminhos de acesso a Universidade, Universidade um caminho improvável, Escolha da profissão, Políticas Públicas*.

Para formação do Núcleo 3 – Enfrentando as dificuldades: “*eu não estava com medo. Eu estava com um frio na barriga muito grande.*”, agrupamos as significações de Marielle nas quais ela traz as dificuldades encontradas durante o seu percurso acadêmico, desde o reconhecimento do seu processo de escolarização defasado até as dificuldades do cotidiano na universidade. Reunimos aqui os seguintes indicadores: *Escolarização defasada, Momentos iniciais na universidade, Relação com os colegas: dificuldades, Condição de bolsista, Vivência do Racismo, Dificuldades na trajetória, Desigualdade Social*.

Já no Núcleo 4 – Aprendendo a conviver com a desigualdade: “*Ixe, minha filha! Isso aí no Campo Limpo não tem nada a ver não, sabe?! Hoje eu tenho mais jogo de cintura.*”, reunimos as significações atribuídas por Marielle a respeito dos aspectos favoráveis à sua trajetória, como a relação com seus colegas bolsistas. Os indicadores reunidos foram: *Facilitadores, Coletivo Estudantil, Relação com os colegas: facilidades e Compromisso social*.

5.2.1. Núcleo 1 – Eu estudante que gosto de estudar: “Me incentivaram a sonhar, dentre outras coisas, a sonhar!”

Sonhar é, de algum modo, aproximar realidades, pensá-las e considerá-las como possibilidades. Para muitos jovens, o sonho, a projeção de um futuro diferente do que parece ser reservado socialmente, parece não caber. A história de Marielle, contada por ela mesma, talvez tenha tomado os rumos que tomou (chegando até a universidade), pois a incentivaram sobretudo a sonhar: “*Os meus pais eles sempre me incentivaram muito isso! Me incentivavam a sonhar, dentre outras coisas, a sonhar!*”.

Nesse sentido, a escolha da Psicologia como uma faculdade a ser cursada, passou primeiramente pelo campo do sonho. Marielle, para falar da sua vivência universitária, nos conta, primeiramente, como seus pais, a escola onde estudou e seus professores foram fundamentais para relação que ela estabeleceu com os estudos: “*E sempre colocaram [os pais] os estudos, não anunciando como faculdade, mas estudar de maneira geral, como uma coisa que seria nossa.*”. Segundo Marielle, a importância atribuída por seus pais aos estudos, se deve a ideia de que estudar poderia permitir que a jovem conquistasse coisas inacessíveis para eles: “*Não era algo que eles [pais] poderiam fazer por mim, mas de certa forma a longo prazo me permitiria conquistar coisas que eles mesmo não poderiam me dar, né?!*”

Embora o discurso dos pais não atrelasse diretamente, de acordo com Marielle, o incentivo aos estudos à entrada na universidade, a escola na qual estudou cumpriu esse papel. Ela conta que, mesmo reconhecendo que “*poderia ter sido um pouco melhor*”, havia no espaço onde estudou até o seu terceiro ano do ensino médio, “*um discurso bem forte no sentido ‘da gente ir para a faculdade’*”. No entanto, “[...] *ao mesmo tempo ela [a escola] não falava muito os meios*”. Foi, então, um professor, que incentivava a turma a estudar, inclusive temas como a desigualdade, que acabou por se tornar referência para Marielle:

“[...] mas eu lembro que eram aulas que me impactavam muito e que, de certa forma, ia desnudando o mundo... E aí quando a gente chegou na oitava série, eu lembro dele falar assim, que as maiores chances que a gente teria de ir pra faculdade... A essa altura eu ‘tava’ começando a pensar mais seriamente, mas era assim, tipo, mano, daqui a três anos ainda é muito tempo, né, na época, na cabeça de quem tem 14/15 anos... Aí ele falou assim: a maior chance que vocês têm de entrar, chegarem na universidade é se vocês estudarem na ETEC⁶”.

O professor, portanto, assumiu o lugar de quem a auxiliou a *desnudar o mundo*, abrindo campos; aproximando a universidade, ao menos enquanto possibilidade, da realidade daqueles jovens pobres, da escola pública da periferia, como Marielle. É interessante que, mesmo Marielle tendo encontrado incentivo, a universidade não era para ela o caminho mais sonhado. Estava em seu horizonte, mas diz que poderia trabalhar em qualquer outro lugar:

“Embora eu quisesse continuar estudando, gostava de estudar, eu considerava muito facilmente a possibilidade de, sei lá, trabalhar com faxina como a minha mãe, trabalhar em loja, ou sei lá, qualquer trabalho assim. O que eu queria era conquistar um pouco a minha independência financeira, enfim... Eu não acho que seria algo tão ruim ou, sei lá, eu realmente considerava uma possibilidade real. E aí isso emenda um pouco na transição pro ensino médio...”

Inclusive, quando foi aprovada no processo seletivo da universidade, em psicologia, pensou em não efetivar a matrícula e, assim, não cursar a graduação. No entanto, a patroa da mãe de Marielle, que trabalha como empregada doméstica, foi quem a incentivou a mudar sua decisão:

“Aí ela ligou pra mim, e aí ela falou assim... Ela falou várias coisas assim... Mas ela falou assim: ‘você não pode trocar um trabalho, um emprego, por uma carreira... Porque abrir mão de um curso agora é abrir mão de uma carreira. E agora o que você tem é um trabalho. Trabalho você pode arrumar outro’, sabe?! Isso foi ficando assim pra mim, sabe?!”

⁶ Escola Técnica Estadual (ETEC). As ETECs são instituições de ensinos técnico, médio e técnico integrado ao médio, mantidas pelo governo do estado de São Paulo.

E é nesse sentido que cabe a discussão sobre o percurso que jovens pobres fazem, conciliando os estudos e o trabalho, quando decidem permanecer estudando. Muitos, movidos por outras urgências, acabam desistindo dos estudos. Mas, aos que decidem e conseguem dar seguimento no percurso educacional, por vezes se veem diante da condicionalidade em estudar e trabalhar. Ora acrescentam o trabalho em suas rotinas estudantis, como uma maneira de conseguir custear as próprias despesas e ajudar financeiramente a sua família, ora como uma estratégia para alcançar outros espaços que lhes permitam aperfeiçoamento escolar, como ela diz: “[...] *pra continuar investindo na minha formação, nem que seja pra continuar estudando, poder estudar...*”. Ou, como no caso de Marielle, unem as duas alternativas.

Em consonância, Vargas e Paula (2013) apontam a dimensão do trabalho como um obstáculo existente (a ser superado), entre a intenção de um estudante para ingressar no ensino superior e o efetivo ingresso. Para as autoras, por vezes o trabalho dificulta a escolarização, em decorrência das exigências desse processo/dificuldade de conciliação. Assim, quando o estudante, além do ofício relacionado aos estudos, é também um trabalhador, a sua permanência e conclusão no curso podem ser dificultadas (VARGAS & PAULA, 2013).

O trabalho aparece precocemente na história de vida dos jovens pobres. Para Marielle, teve início de modo informal, e centrado em sua família, como cuidadora de sua irmã e seus primos. O trabalho tem um lugar importante em sua história, em que, desde cedo: “[...] *eu achava muito importante eu trabalhar... É... antes dos 18 anos pra ter algum registro na carteira.*”.

Mas foi a experiência em um espaço público da cidade São Paulo que a fez decretar para si mesma que não seguiria os passos de sua mãe, como empregada doméstica: “[...] *e aí desse dia em diante... é... eu decidi que iria estudar e que eu não ia... Eu poderia até trabalhar em outra coisa... [...] mas aquele dia eu falei, tipo: não...não vou... eu não vou ser empregada, sabe?! Não vou... tipo, isso não é uma opção pra mim.*”. Estava decidido ali, que seguiria apostando nos estudos como um caminho. O trabalho não fora descartado, mas existiu enquanto estratégia para alcançar seu objetivo, que havia se configurado como a entrada na universidade. Isto é, com a remuneração do seu emprego, Marielle passaria a investir em sua qualificação educacional.

Essa decisão teve influência da vivência de Marielle em um bairro nobre da capital paulista. Foi o seu processo de estranhamento, de não reconhecimento, e o não encontro de pessoas semelhantes a ela (na aparência), nesse bairro, que a fez dar rumos diferentes a sua história de vida.

Marielle é oriunda da periferia e sua mãe trabalha no centro da cidade. Certo dia, ao sair do trabalho de sua mãe e caminhar em busca do ponto de ônibus no bairro Faria Lima, teve a seguinte constatação: naquelas ruas que não lhe eram familiares, os transeuntes também não o eram – aquela realidade destoava da sua. Um abismo social, de algum modo, desvelava-se, fazendo-a perceber que naquele espaço onde muitas pessoas circulavam, ninguém se assemelhava a ela. Houve, portanto, desconforto, fazendo-a decidir a pedir informação sobre a localização do ponto de ônibus para alguém que se parecesse com ela. E eis que Marielle chega a constatação da sua leitura social:

“Aí quando eu olhei, eu tava no ponto de ônibus de fato [risos]. Essas pessoas... elas estavam no ponto de ônibus, sabe?! E... e, com certeza, tipo, eu tenho certeza, que eram pessoas que, tipo, trabalhavam ali tal, como a minha mãe, sabe?! É... era, é real... era muito distinto assim...”

Desse modo, a divisão de classe se apresentava naquela situação: o lugar que ricos e pobres, como ela, ocupavam na cidade. Aos ricos, a circulação entre as ruas, prédios; aos pobres, naquele bairro nobre, o ponto de ônibus era o lugar destinado. A segregação nos espaços urbanos das metrópoles é considerada por Villaça (2011) como a mais importante manifestação espacial-urbana da desigualdade social. Para o autor, o espaço urbano não é um dado da natureza, mas sim uma produção social. Essa ideia aponta para uma análise sobre os espaços urbanos, em que não cabe somente descrevê-los, pois sendo produto social, é preciso considerar a desigualdade econômica e de poder político constituintes da nossa sociedade.

Essa constatação de Marielle contribuiu com os rumos que a jovem decidiu dar em sua vida. Portanto, resolveu trabalhar para ter condições financeiras de pagar um cursinho preparatório para vestibular: *“Eu trabalhei meses, meses e meses, e eu não gastava 1,00 real do que eu recebia. Eu guardava tudo porque eu ia investir nesse cursinho”*.

A história de Marielle para chegar até a universidade desvela um árduo percurso feito por ela para alcançar esse lugar. Um percurso no qual era dada importância aos estudos e, também, ao trabalho. Ela teve sua jornada, anterior à universidade, marcada pela conciliação entre estudos e trabalho. No entanto, essa situação foi alterada durante a universidade, onde conseguiu se envolver em outros projetos que lhes dava certo suporte financeiro:

“Não trabalhei durante a faculdade. Mas, eu me mantive, desde... No primeiro ano eu me mantinha um pouco com brechó, então, eu vendia umas roupas, e... No segundo ano em diante eu comecei a participar de projeto extracurricular. Então eu fiz iniciação científica, isso já me garantiu um ano e pouco de bolsa, depois eu fiquei um tempo sem [...] Aí eu fui, voltei um pouco

pro brechó, mas logo eu entrei nesse projeto que eu ‘tô’ até hoje, que é o PET⁷.”

Na história da jovem até seu ingresso na universidade, o trabalho aparece como uma dimensão em que não é possível não o escolher. Seja para conseguir sua autonomia financeira, ou, seja para conseguir investir em sua qualificação educacional, seu próprio percurso estudantil (apostando na longevidade dele): o trabalho torna-se indispensável. Os trechos a seguir, exemplificam isso:

“Isso eu continuava estudando e trabalhando. Estudava de manhã e trabalhava a tarde e à noite praticamente inteira, né?! Que eu trabalhava das 14:00h às 20:00h da noite. E aí eu chegava em casa era 22:00h, 23:00h...”

“E aí eu peguei todo dinheiro que eu tinha juntado [salário que recebia], que tinha dado um pouco mais do que eu precisava e falei: “vou pro cursinho”. Fui lá, fiz a matrícula, bonitinho...”

“Então, quando saiu o resultado em março tinha uma semana que eu ‘tava’ no emprego novo. E aí eu pensei: “‘meu’, vou deixar meu emprego...” Pensei muitas coisas.... Falei, vou deixar meu emprego, pra entrar na faculdade, e a faculdade integral, não ia conseguir manter o emprego, não ia conseguir manter a faculdade, eu pensava assim: “ah, eu queria juntar um dinheiro antes...”

Essa indissociabilidade, por sua vez, nos leva a pensar na centralidade que o recurso financeiro possui na história de jovens pobres e o movimento empreendido por eles para conseguir ter acesso ao básico, bem como o papel do Estado nesse processo. Se de um lado há uma minoria que concentra riquezas, usufrui dos privilégios de classe e, geralmente, de raça (pois há uma articulação entre raça e classe), do outro, existem pessoas que compõem uma grande parcela da população, que não têm acesso ao básico que lhes é de direito – como a Educação. Cabe, portanto, ao Estado, a execução de políticas públicas que visem a promoção da equidade. Ou seja, no reconhecimento da desigualdade social brasileira, buscar estratégias que garantam o exercício da cidadania.

Assim, o percurso feito por Marielle, e o seu gosto pelos estudos, tiveram forte influência dos seus pais, da escola onde frequentou, e de seu professor, que a ajudou a desnudar o mundo e as iniquidades sociais. Tendo em vista o processo dialético e transformador que os sujeitos estabelecem, numa dada realidade social, a relação com essas pessoas desempenhou papel importante na história da jovem. Foi o incentivo dessas pessoas, com o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a conjuntura social, bem como o reconhecimento do lugar ocupado

⁷ Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET – Saúde).

por ela enquanto mulher negra e pobre, que contribuíram para Marielle sonhar e conquistar o ensino superior.

Contudo, cabe destacar que a história da jovem, marcada por um esforço pessoal e de um empenho árduo, não deve ser lida como uma simples equação: “se houver esforço, haverá conquista”, ou seja, um discurso pautado pela meritocracia. Deve-se lembrar que Marielle, embora possa ter uma história semelhante a de muitas jovens pobres, ainda compõe uma pequena parcela dos jovens negros e pobres que não abdicam dos estudos em detrimento da busca pela sobrevivência.

5.2.2. Núcleo 2 – Cheguei a Universidade: “Enquanto eu não entendia a minha presença como neutra, a deles parecia muito natural”

Dentre as escolhas feitas por Marielle em seu percurso, a universidade foi uma delas, despertando seu interesse: *“O que se precisa fazer pra ir pra faculdade, né?! Que que eu preciso fazer? [...] Foi aí que eu descobri, né, o vestibular e todas essas coisas, e que tinha que cobrar lá não sei quantos conteúdos...”*. Marielle escolheu apostar no ensino superior como um lugar possível para ela, e o alcançou. Havia interesse no caminho que ela estava apostando: *“Inclusive eu era a pessoa que convocava os professores pra falar no terceiro ano, sabe?! Tipo: como foi sua faculdade? Como é?”*

No entanto, de acordo com seu relato, ter feito essa escolha trouxe para ela algumas inseguranças e receios, mesmo quando ainda não havia prestado o processo seletivo. Antes mesmo de tentar, Marielle olha para as possibilidades disponíveis e parece decretar o resultado, como quem tem certeza de qual seria:

“A melhor universidade, talvez, que a gente tem em São Paulo é a USP. Mas já... Apesar de tudo isso que eu ‘tô’ te falando eu não prestei USP... Porque eu falava: “‘mano’, eu não tenho condições, eu não vou nem tentar...”. Falei: “vou prestar no ENEM, que eu sei que eu já tenho alguma, alguma... É... que eu já tenho pelo menos uma ideia assim, né, que eu talvez consiga, mas a USP?! Eu não prestei nenhum outro vestibular... Eu só fiz, é... O ENEM mesmo...”

A fala de Marielle parece revelar aquilo que é demonstrado na literatura, a respeito do ingresso de jovens pobres no ensino superior: a universidade desvela-se como um caminho improvável. Há barreiras para alcançá-la, que parecem produzir significação de que determinados lugares não lhe serão possíveis: *“Apesar de tudo isso que eu ‘tô’ te falando eu não prestei USP... Porque eu falava: “‘mano, eu não tenho condições, eu não vou nem tentar...”*. O julgamento é produzido *a priori*. E, nesse sentido, não tendo prestado o vestibular da USP, Marielle

destaca o ENEM e as cotas como recursos que ela considerou em seu processo para ingressar no ensino superior: *“Eu só fiz, é... O ENEM mesmo... Hoje em dia tem cotas [na USP], na minha época jamais. Tinha isso também... Eu contava com as cotas do ENEM, né, de escola pública, racial... Por aí vai...”*

Cabe destacar que, ao julgamento feito por Marielle, somam-se outros aspectos referentes ao seu receio em relação a universidade, que cabem ser pontuados:

“Sabe qual era um dos meus receios? É... Eu não sabia nada sobre [universidade]... [...] E eu nunca tinha entrado numa faculdade na minha vida, sabe?! Nunca! E aí tinha isso... Sabia do Faculdade do saber⁸, e da Girassol eu sabia muito pouco. Mas eu sabia que ambas eram faculdades muito elitistas, muito, sei lá... Só de gente muito rica e tudo mais...”

Ou seja, o espaço físico da universidade era algo que passava pelo campo do desconhecido. Não só à instituição propriamente dita, mas também havia desconhecimento sobre o seu modo de funcionamento. A estudante teve receio de adentrar em um espaço até então desconhecido e *“de gente muito rica”*.

O fato de Marielle reconhecer essas instituições como espaços frequentados por pessoas ricas, parece produzir na estudante um sentimento de “inadequação”; como se aquele lugar não fosse verdadeiramente possível para ela, tendo a sua condição econômica como um aspecto que suscita alguns dos seus receios:

“[...] A primeira coisa que pensei foi, tipo: “nossa, eu não tenho roupa pra ir pra faculdade”. Sabe?! Eu falei: “cara, como é que vou estudar nesse lugar... Eu não tenho... Eu fiquei preocupada com isso... Eu falei, cara, a minha mãe vai ter que comprar roupa pra eu ir... Tipo, vai ter que ter gasto, sabe?! Vou ter que gastar dinheiro com comida... De onde eu vou tirar esse dinheiro?”

As preocupações destacadas por Marielle, que estão relacionadas a sua condição socioeconômica, antecipam possíveis dificuldades que jovens pobres enfrentam para permanecer na universidade. Seja em instituições de ensino públicas ou privadas, as dificuldades para garantir o próprio sustento e os investimentos necessários para os estudos, são alguns dos motivos que fazem crescer os números de evasão.

Marielle fez a prova do ENEM e, com sua nota, conseguiu entrar na Girassol, tendo sido contemplada com bolsa integral do ProUni. E, a respeito do Programa, ela diz: *“Como movimento estudantil a gente faz a crítica ao ProUni. Se me perguntar, tem uma lista de críticas a fazer, mas cabe o reconhecimento, sabe?! Sei que muitas pessoas, muita gente, lutou pra que eu conseguisse chegar onde cheguei...”*

⁸ Nome fictício para preservar a identificação da faculdade referida pela estudante.

A narrativa de Marielle sobre sua entrada na universidade expressa significações carregadas da importância dado ao coletivo. Entrar na universidade vai se configurando como uma conquista que não é somente individual: “*Então, a faculdade, a graduação em si, ela nunca foi pra mim um sonho individual, sabe?!*”. Nesse sentido ela relembra o que o professor do ensino médio, que se tornou referência para ela, e uma professora de literatura, desse mesmo nível de ensino, diziam:

“[...] uma dessas coisas que esse professor meu do “preço e lucro” falava, e essa professora de literatura também falava, é... Era como a gente ia levar é... A nossa gente pra esses lugares [universidade], sabe?! Ele sempre falava isso, e ele já considerava isso a partir da escola. Ele falava, tipo: “Vocês aqui, é sua família que tá aqui, é... sabe, são gerações que estão aqui, do mesmo jeito que vocês estão aqui, muitos outros vão conseguir entrar, muitos outros...””

Segundo Marielle, o contexto escolar do qual fazia parte, era marcado por um alto nível de evasão. A respeito disso, Soares *et al.* (2015) destacam que o abandono escolar desse nível de ensino é influenciado por diversos fatores, que vêm sendo estudados pela literatura. Dentre eles, estão: a necessidade de entrar no mercado de trabalho para contribuição com o orçamento familiar e/ou para conseguir o próprio custeio financeiro (no caso de jovens pobres); as desigualdades sociais; a gravidez; a necessidade de cuidar de familiares; aspectos relacionados aos manejos dos professores e direção; as diferenças linguísticas entre os atores da escola; o programa pedagógico; e, no caso dos jovens do período noturno, há um cansaço produzido pela conciliação do trabalho (realizado durante o dia) e as exigências escolares (a noite), dentre outros fatores.

É nesse sentido, que Marielle relata que alguns de seus colegas não chegaram a concluir os estudos no ensino médio, pois tiveram suas histórias atravessadas por outras urgências ou acontecimentos:

“É isso, eu vim de uma escola que tinha um alto índice de evasão, né, então a gente sabia, sabe?! Eu perdi muitos colegas, enfim... Perdi de... De pessoas que trilharam trajetórias outras assim... Tive colegas que, não tão próximos, mas colegas ainda assim, que foram presos; eu tive colegas que abandonaram... Vários, pelo menos quatro pessoas da minha turma original abandonaram a escola por trabalhar... Cinco, seis, talvez... Abandonaram a escola por trabalho”.

Ou seja, diante do cenário em que os índices apontavam em direção oposta a longevidade educacional, o ingresso de Marielle no ensino superior carrega, portanto, um significado

importante para ela e o seu lugar de origem: *“Sou a primeira da minha família. E eu não conheço ninguém da minha época da escola, que entrou... Tipo, ninguém até hoje! Até hoje! Até hoje ninguém da minha escola entrou na Girassol.”*

Marielle produz uma ruptura; rompe com o que os dados educacionais demonstravam. E é do processo de fazer ruir que se constrói brechas, caminhos. Produz-se o novo. É nesse sentido que a conquista dela ao ensino superior possui uma dimensão coletiva importante: *“A graduação significa pra mim... É... Uma conquista muito grande. E é isso. Não é uma conquista minha. É minha, mas não só minha. Sabe?!”*. Ela inaugura caminhos e nos conta que sua irmã, de 20 anos, conseguiu ingressar na USP: *“E ela [irmã] fala, né, que, pra ela, foi muito importante primeiro eu ter entrado. E eu sempre passei tudo que aprendi pra ela, tudo... Pra todo mundo, na verdade, que eu tenho acesso, eu passo...”*

Desse modo, a história que Marielle nos conta, demonstra que a sua inserção na universidade possui um valor simbólico importante, pensando em sua origem social e educacional, em que a dimensão coletiva atribui-se grande importância. É esta dimensão que também sustenta a sua permanência naquele espaço institucional:

“Porque é isso, se fosse só por mim mesma... Primeiro que eu não sei se teria aguentado tudo que eu passei... Segundo, que eu não precisava ter passado por tudo isso, sabe?! Se fosse só por mim mesma, tipo, eu poderia ter feito uma formação mais suave, poderia ter feito faculdade em outro lugar, poderia não ter deixado meu trabalho. Por mim mesma eu não teria deixado meu trabalho, sabe?! Do outro trabalho que eu saí, eu ia ser promovida, sabe?! Tipo assim, não era só por mim. E por não ser só por mim... É... Foi isso que também me deu força pra continuar.”

A inserção na universidade tem na história dela uma importância imensurável:

“[...] é um sonho que eu não tinha sonhado, sabe?! Eu vivi coisas que eu sequer sabia que eu podia viver, sequer sabia que poderia existir... Eu conheci pessoas, eu conheci lugares, estive em lugares que eu sequer... Imaginava que existia, sabe?! Porque é isso, eu não tinha recursos pra imaginar que esse tipo de coisa existia...”

As falas de Marielle destacam a importância de uma jovem como ela ter ingressado na universidade. E, os caminhos que trilhou na graduação, também carregam para a estudante um significado importante: *“Então tenho muito orgulho da minha trajetória, porque eu sei que, tipo, a minha presença ali fez diferença, sabe?!”*. O orgulho que Marielle diz sentir, também está atrelado a dimensão coletiva. Isto porque, para ela, a sua presença e de seus colegas bolsistas (seus semelhantes quanto aos aspectos socioeconômicos), tem efeitos importantes não só para a história deles. Jovens pobres e negros, ocupando os espaços universitários, produz efeitos

na própria instituição: “*A gente revirou essa faculdade, só pela nossa presença, só pelas nossas questões*”.

As questões das quais ela se refere dizem respeito às necessidades dos bolsistas para se manterem naquele espaço. Há uma produção de novas demandas: algumas direcionadas a aspectos mais objetivos, como a garantia de uma refeição, outras relacionam-se a questões acadêmicas, os entraves de trajetórias escolares desiguais e defasadas, além das questões subjetivas para se manterem em um espaço onde se é minoria.

No entanto, mesmo reconhecendo a importância, ela diz que o ingresso por si só não transformou a sua realidade:

“A minha realidade não mudou, sabe?! A minha casa... Tipo, por conta disso? Não, pelo contrário, eu trouxe, tipo, não pra eles, né, porque é isso, eu me mantive, eu não trouxe despesas pros meus pais. É... Mas de certa forma eu comecei a ter gastos que eu nunca tive. Muito pelo contrário, eu sempre tenho mais gastos, que até hoje eu não consigo ajudar em casa e tudo mais...”

Essa leitura que ela faz sobre a sua realidade e o ingresso na universidade, nos conduz para algumas reflexões. Uma delas diz respeito ao modo como os jovens pobres são convocados e assumem para si, desde cedo, a necessidade de “*ajudar em casa e tudo mais*”, referindo-se a ajuda financeira. Movidos por essa necessidade, é que muitos jovens abandonam seus estudos para conseguirem assegurar a sobrevivência.

Outra questão suscitada pela fala de Marielle é a de que o acesso ao ensino superior não modifica, como um efeito imediato, a realidade das pessoas pobres. Pode haver, a princípio, um tipo de mudança de caráter subjetivo. A entrada na universidade costuma ser almejada pelos jovens. E, como para os jovens pobres essa realidade parece distante, alcançá-la pode produzir deslocamentos interiores: reafirma a potência dos sujeitos enquanto capazes para atuarem e transformarem o mundo, suas realidades.

No entanto, há que se ter em vista que os modos pelos quais os sujeitos se constituem, também carregam marcas da realidade vivida. Neste caso, estamos nos referindo a uma realidade desigual. Diante disso, os sujeitos pobres, mesmo quando possíveis deslocamentos possam conduzi-los a lugares pensados como inalcançáveis, podem produzir significações de que, esses lugares, ainda não lhes são garantidos, como parecem ser para os jovens ricos. Isto aparece, por exemplo, na seguinte fala de Marielle sobre a presença dela na instituição: “[...] *porque enquanto eu não entendia a minha presença como neutra, a delas [dos jovens ricos] parecia muito natural*”. Se pensarmos no conceito de *natural*, nos depararemos com sua aproximação com a ideia de natureza. Ou seja, algo que existe e é regido pelas leis da natureza, desconsiderando-

se o processo histórico. Nesse sentido, é interessante pensar que o termo *natural* foi utilizado por Marielle para falar sobre a presença de jovens ricos no ensino superior: algo que vai acontecer, um processo natural.

Marielle tendo vivenciado a entrada no ensino superior e reconhecendo a importância disso, ainda se refere à universidade como um lugar improvável. Como um lugar em que é preciso “*sugar o máximo possível*”, pois poderia ser “*muito difícil continuar estudando*”, ou seja, prolongar seus estudos, além da graduação:

“Fervilha muita coisa naquele ambiente [universidade], sabe?! Não fazia sentido só ir pra aula. Eu queria vivenciar aquilo também. Sugar o máximo possível da faculdade. Porque aí já vem uma discussão que hoje eu vivencio mais propriamente, talvez... Que é já de antemão que eu tenho, que é isso, eu já tinha conquistado a graduação, tinha entrado, precisava me manter nela; mas que talvez, é... Seria muito difícil continuar estudando. Eu nem sabia muito de pós, de mestrado, dessas coisas, mas eu sabia que seria de novo outro desafio, outra coisa, outras possibilidades de, tipo, eu não conseguir também. Então já que eu já tinha entrado na graduação, que eu ia sugar o máximo possível desse lugar.”

Nesse sentido, a chegada de Marielle tem relevância para sua história individual e coletiva, mas ainda traz a inscrição do que a desigualdade e as *artimanhas da exclusão* (SAWAIA, 2012) produzem, levando-a a sentir que determinados espaços não lhes são garantidos (como o é pela lei), não lhe cabem.

5.2.3. Núcleo 3 – Enfrentando as dificuldades: “eu não estava com medo. Eu estava com um frio na barriga muito grande.”

Os momentos iniciais na universidade são marcados por processos de descobertas e transformações: é um tempo de transição do ensino médio, em que o modo de se relacionar com o saber, com os professores, com os colegas e consigo mesmo, enquanto estudante, é diferente quando comparado as necessidades exigidas pelo ensino superior. Nesse sentido, os primeiros semestres costumam ser mais difíceis para os estudantes, diante do processo de adaptação e afiliação acadêmica (COULON, 2008). A respeito desse primeiro momento, Marielle diz:

“A primeira coisa que eu tinha em mente (nos planos né?): já entrei, e agora? Meu primeiro plano era tipo: eu preciso saber como é que isso aqui funciona. Eu preciso entender, primeiro eu preciso reconhecer esse ambiente, de como isso aqui funciona, pra saber lidar com ele. Então eu era uma aluna muito mais quieta, super desconfiada de tudo e todos.”

A jovem compartilha que o momento de chegada na universidade passou, primeiramente, por uma certa incredulidade de que aquilo estava acontecendo. Ao efetivar a matrícula

e caminhar pelas ruas onde a instituição está localizada, ela narra: “*E eu lembro de sair na rua, que era o único caminho que eu sabia, e de ver aquela rua cheia, e os bares, as pessoas, né, e eu falei: “nossa, realmente ‘tá’ acontecendo”.*” No entanto, ela diz que só conseguiu acreditar que tinha conseguido acessar a universidade, quando chegou no seu primeiro dia de aula e lembrou do discurso que era proferido na escola de onde veio:

“[...]eu até me emociono. [...] eles falavam uma coisa assim, que era, é... Vocês só vão precisar disso. Vocês só vão precisar da caneta, e do que vocês aprenderam [para passar no processo seletivo]... A cadeira de vocês na faculdade, tipo, tá esperando vocês lá, sabe?! Tipo, “Tem uma cadeira de vocês esperando vocês.””

Esse discurso, que a deixou emocionada, fez sentido para ela quando, finalmente, entrou na sala de aula: “*É isso, a ficha caiu quando eu cheguei na sala de aula [...] e a primeira coisa que vi foi uma carteira vazia, sabe?! E aí eu falei: “é a minha!” [rindo emocionada]. Realmente, ela ‘tava’ me esperando...*”. As falas de Marielle demonstram que a chegada dela na instituição foi marcada por uma certa disposição, coragem para descobrir “*como é que isso aqui funciona*”, e permeada pela emoção de reconhecer que o incentivo que encontrou na escola estava fazendo sentido: a partir daquele momento passaria a viver coisas das quais relata sequer ter imaginado.

Contudo, esse momento inicial também despertou nela sentimentos que a fizeram sentir “*frio na barriga*”, “*medo de sofrer preconceito*”:

“No final das contas eu fui e eu tinha muito medo desse espaço. Esse medo... Não é medo... Que era assim... Não era... Muita gente falou de medo, né?! Inclusive nas falas dos bolsistas em geral [...] eu não ‘tava’ com medo. Eu ‘tava’ com um frio na barriga muito grande. Adrenalina muito grande porque era isso. Eu sabia que a minha presença ali não era tipo neutra... sabe?! Que não era alheia...”

O “*medo de sofrer preconceito*” também afeta o modo de relação com o próprio cabelo, um dos seus marcadores de negritude:

“Mas era isso, tinha muito medo do preconceito, de ir com cabelo solto... Porque meu cabelo arma, né?! [...] Tipo, medo de ir de cabelo solto e alguém falar: “ah, eu não ‘tô’ conseguindo ver a lousa por causa do seu cabelo”, sabe?! Ah... É das coisas que a gente vai criando na cabeça, ou mesmo de sofrer preconceito pior por conta disso.”

Ou seja, havia um medo de que seus traços, que a identificam como negra, fossem destacados, pelo olhar do outro, como um problema. Além disso, Marielle diz que tinha receio de ser confundida com funcionárias (setor da limpeza), caso fizesse um tipo de penteado:

“Eu lembro que quando eu entrei na faculdade, eu fui de cabelo liso no primeiro dia só pra sentir o clima, sabe?! E aí depois, eu lembro que eu nunca mais eu usei coque, assim no começo pelo menos, porque eu tinha medo de ser confundida com alguma empregada da faculdade. Eu morria de medo disso acontecer.”

Essa percepção de Marielle denuncia o lugar social ocupado por mulheres negras na sociedade que, de algum modo, é refletido no modo de funcionamento da instituição. Afinal, as instituições educacionais são recortes sociais; refletem o modo de organização social brasileiro. E, nesse sentido, mulheres negras ocupam a base da pirâmide social, onde, em grande parte, exercem funções que não possuem o reconhecimento e o prestígio social. Assim, Marielle, estudante de um curso considerado de elite, representa uma exceção naquele sistema, apontando em sua narrativa a ausência de pessoas que se assemelhassem a ela na aparência. Ou seja, havia poucas mulheres negras ocupando lugar semelhante ao dela, e posições consideradas de prestígio. Ela continua:

“Então eu não fazia coque e alisava o cabelo. Até porque quando eu entrei em 2015, nossa, eu demorei meeses, meses pra ver alguém de cabelo cacheado. E quando eu via, era aquele cacho ondulado, assim sabe [faz espiral com a mão], tipo Gisele Bündchen.”

Cabe, portanto, retomar a fala de Marielle: *“Eu sabia que a minha presença ali não era tipo neutra... sabe?! Que não era alheia...”*. Pensemos sobre o que Marielle define em relação a sua presença na universidade. Reconhecer-se em um lugar que não corresponde ao da neutralidade, nos leva a pensar que havia para ela, o reconhecimento de que sua presença, de algum modo, destoava do que a maioria do corpo discente da instituição representava. Não se entender como “neutra”, traz a dimensão política da inserção dela no ensino superior. Política em alguns sentidos: tanto em relação a sua via de acesso (ProUni), bem como no que toca aos efeitos da sua presença naquele espaço. É Marielle quem aponta o modo como a presença dela, e de seus colegas bolsistas, produz uma repercussão na própria instituição e nas pessoas da sua família/geração, ou seja, aponta o efeito político.

Diante do movimento dialético, o *“frio na barriga”* sentido por ela, também provoca um modo de reação: *“Minha grande questão assim... Nesse primeiro ano eu fui muito arisca, é... Não no sentido de afastar as pessoas, mas no sentido de que eu tinha muito medo de sofrer preconceito. Sabe? Eu realmente achava que eu ia...”*

Ou seja, as falas de Marielle além de contar o medo que tinha nos primeiros momentos na universidade, também nos revelam um modo de agir relacionado a vivência de uma estrutura

racista. Marielle adentra a universidade com o conhecimento de que aquele espaço era constituído “*pela burguesia,*” cujo percentual de jovens brancos compunha a maioria. Nesse sentido, saber-se negra e ter consciência de que o racismo estrutura as relações e o modo de funcionamento das instituições, produz na jovem o medo de sofrer preconceito, tornando-a, naquela situação, “*arisca*”. O que parece surpreender Marielle é o jeito como o racismo se sofisticava, tendo as engrenagens que o mantém, aprimoradas, de modo a não aparecer de forma escancarada: “*Ah! Nenhum foi do jeito que eu ‘tava’ esperando... Foram muito mais.... É... Disfarçados, não sei...*” E continua:

“Tipo, eu ‘tava’ preparada, eu entrei na faculdade no meu primeiro dia de aula, preparada pra ouvir ‘macaca’, preparada pra ‘mô’ pedrada... Preparada ‘pros’ barracos que eu ia fazer, sabe? Era nesse nível... Então quando eu cheguei... Por isso que eu estranhei também, né, todo mundo se falando... ‘Nossa’ [cara de surpresa]! ‘As pessoas conversam, né?’ ‘Nossa... Até agora não recebi nenhum xingamento’, nossa...”

O racismo, de acordo com Almeida (2019), é sempre estrutural, pois é um elemento constituinte da organização política e econômica da sociedade. Para o autor, o racismo não é um fenômeno patológico, que aparece e expressa uma anormalidade; na realidade, o racismo é “*manifestação normal de uma sociedade*” (p.15). O racismo é fundamentado na concepção de superioridade - em que aos negros é atribuído um lugar de inferior, no qual os brancos assumem lugar de destaque. Tornam-se modelo de referência, associado ao belo, inteligente, digno, sensível e desejável. Nesse sentido, no funcionamento de uma sociedade racista, o olhar lançado ao negro o inferioriza, questiona o seu potencial. Marielle traz uma cena vivenciada por ela, em que um professor atribui a execução com êxito de uma tarefa acadêmica, a uma estudante branca; quando na realidade, ela era a responsável pelo desenvolvimento da atividade:

“E aí ele foi procurar o trabalho [bem-sucedido] que ele ‘tava’ falando, e ele foi entregar na mão da aluna. Devolver o trabalho. ‘É esse o trabalho aqui, fulana, parabéns!’ Fez isso, inclusive: ‘aqui, ó, parabéns! você soube exatamente cumprir a tarefa, gostei muito do seu texto!’”. Era uma... Era uma aluna... Branquíssima, umas das mais brancas, loiríssima, olhos azuis e tudo mais... E aí, ela pegou o trabalho, ela falou assim: ‘esse trabalho não é meu.’ Ele falou: ‘Ah, é?! Não é?! Então eu devo ter me confundido’ E deixou em cima da mesa. E foi entregando os outros. Chamando pelo nome e entregando. E aí depois eu fui pegar o meu trabalho.”

Sob esse mesmo olhar, o mesmo professor faz uma classificação a respeito dos estudantes bolsistas, que demonstra o lugar de privilégio das pessoas brancas:

“[...] E aí numa das discussões que a gente ‘tava’ fazendo, inclusive tinha a ver com bolsistas, pagantes, o que a gente representa aqui dentro, era um

papo desse... É... E aí ele [o colega] foi falar desse lugar, da experiência, e aí ele [professor] falou assim: “Nossa, fulano, eu nem sabia... Nunca eu ia imaginar que você era bolsista”. Sabe?! Porque é isso... Inclusive é esse amigo nosso que destoava da gente ... [...] Destoava fenotipicamente.”

Aqui o lugar de passabilidade permitido pela branquitude é destacado: “*Sem falar que, de fato, pela aparência, ele [bolsista branco] passava... Agora eu, ninguém nunca duvidou que eu era bolsista... Sabe?! Nunca me deram essa condição.*” Schucman (2014) define a branquitude enquanto uma posição em que, aqueles que a ocupam, foram privilegiados, desde a época do colonialismo e imperialismo, no acesso aos recursos materiais e simbólicos, e tais privilégios são mantidos no tempo atual. Ou seja, a branquitude não diz respeito, necessariamente, a cor da pele; a branquitude representa uma posição, um lugar de poder, que encontra mecanismos de perpetuação e atualização desse lugar de usufruto dos privilégios sociais.

Há na história de Marielle uma diferença entre os seus colegas (“*pagantes*” e bolsistas), permeada não só pela questão de classe. Mas também há o marcador raça, que se apresenta, inclusive, na diferença de olhares lançados aos bolsistas: brancos e negros. É o racismo que faz supor que aos alunos negros só cabe a condição de bolsista. Não restam dúvidas. Já para os brancos: “*nunca eu ia imaginar que você era bolsista*”. Essa concepção é também problemática porque possui em seu bojo a ideia de que só cabem aos brancos a possibilidade de arcar financeiramente com as mensalidades da instituição.

E, sendo bolsista, Marielle narra algumas dificuldades vividas sob esta condição: tanto referente ao âmbito institucional, e suas exigências, quanto ao modo de se relacionar com os demais estudantes, definidos por ela como “*pagantes*”. Ela conta que os bolsistas sempre “*são os melhores alunos*”, no entanto, há uma exigência acadêmica inerente ao fato de ser bolsista, o que exige dos mesmos um bom desempenho. Caso contrário, corria-se o risco de perder a bolsa. Este fato é significado por Marielle como uma “*preocupação muito grande*”:

“A gente entrou [na universidade] já com o quê?! Com o semestre já rolando; a gente já tendo que recuperar matéria atrasada, e o nosso alvo era que a gente tinha que fazer 75% senão a gente perdia a bolsa, sabe?! Porque a gente não podia ir mal na faculdade, porque a gente podia perder a bolsa. A nossa preocupação era muito grande. Porque era isso: a gente nem sabia o que que a gente ia encarar, mas a gente tinha que ir bem, senão a gente ia perder a bolsa.”

Já no que se refere à relação entre bolsistas e pagantes, a jovem destaca a importância de ter os bolsistas para realizar os enfrentamentos necessários (fortalecendo uns aos outros), e a dificuldade encontrada inicialmente para se relacionar com os “*pagantes*”. A ausência de pontos em comum nas histórias de bolsistas e “*pagantes*”, aspectos que, se houvesse, poderiam

facilitar a aproximação desses jovens, parece justificar a dificuldade relatada: “*Tinha um pouco desse estranhamento de não ter experiências comuns*”. E ela nos conta sobre essas diferentes “*experiências de adolescência*”:

“Nesses primeiros momentos, que eu ‘tô’ contando o primeiro ano, foi que fui descobrindo outras experiências de adolescência. Sabe?! Eu já suspeitava que, provavelmente, eles teriam uma vida completamente diferente... Mas, cara... Eu não sabia a dimensão disso, sabe?! Viagens pro exterior... Eles dirigiam com 18 anos... É... As coisas que eles já tinham feito, os lugares que eles já tinham ido, o idioma que eles falavam, eles se conheciam de outros ambientes, de outros lugares, de festas... É... Os gostos... Era isso, sabe?!”

Então, nos momentos iniciais da faculdade, esse contraste de realidades impediu que Marielle estabelecesse relação com os colegas ricos, provocando um distanciamento entre eles: “*E foi assim o primeiro ano da faculdade inteiro... A gente... Eu pouco dialogava com os outros, pagantes. Inclusive a gente distinguia assim, falava assim: pagantes. Porque, inclusive nos primeiros dias não rolava, sabe?!”*

Porém, Marielle acrescenta um elemento importante ao falar sobre a dificuldade de convivência:

“E por isso, foi muito difícil a convivência que eu falo, não convivência de coleguinha, de corredor, não é isso a convivência. A convivência difícil foi estar num ambiente que a gente sabe que é, que é um espaço de poder e, dentro desse espaço de poder, eu ver, ouvir, pessoas muito importantes, inclusive na figura de professores, pessoas de renome internacional, falarem coisas inadmissíveis. Sabe?! De silenciarem a gente, seja na nossa fala, mas seja na... Coisas que estão para além da nossa fala. Antes de eu abrir a boca, já me silenciou falando tal coisa x, y, z, assim... De se ver atacado nesse espaço, sabe?! Isso pra mim foi o mais difícil de lidar e, de certa forma, os pontos positivos foi conseguir lidar com isso, né?!”

Com essa fala, a estudante amplia o sentido do que estava sendo discutido a respeito da dificuldade de se relacionar com os demais, a dificuldade de convivência. Aqui parece haver o reconhecimento de que o problema maior, que se apresenta na dificuldade de se relacionar, tem a ver com a lógica que opera no funcionamento da instituição, do sistema educativo, pautado pela desigualdade. Aqui, entende-se a instituição como uma rede, na qual estudantes, professores, funcionários, a compõe, em que todos são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem e seus efeitos.

Nesse sentido, essa fala de Marielle nos conduz a pensar que, para além da relação inicialmente difícil com os colegas ricos, há questões que envolvem os docentes e o funcionamento institucional propriamente dito. O funcionamento combinado desses elementos, parecem

operar no sentido de favorecer a exclusão dela naquele espaço. Mas o problema não é pessoalizado; não é com ela, Marielle. Mas, sim, a categoria que ela representa – jovem negra, pobre, oriunda da periferia. Por isso, cabe falar no coletivo: os elementos parecem operar no favorecimento da exclusão dos jovens pobres e negros, em uma instituição de elite. A respeito disso ela diz:

“[...] é isso que eu falo de dificuldade, sabe?! da convivência, era a dificuldade de estar junto. Foram vários movimentos para expulsar a gente, e cotidiano. Seja a nível institucional, da ausência de políticas de permanência, seja a nível de cotidiano, da convivência, seja a nível do que toca no teórico...”

Quanto aos aspectos que envolvem seu processo de ensino-aprendizagem, Marielle diz ter tido algumas dificuldades, mas “*não diria que foi muito*”. Ela pontua que a escola de onde ela veio era de qualidade, e que só teve essa percepção ao ter contato com colegas oriundos de colégios caríssimos de São Paulo: “*Cara, eu vim de uma escola boa! Eu não tinha essa noção. Mas, quando eu cheguei em uma turma, que eu via colega que era da Escola flor do vale⁹, a escola mais cara [...] Que estavam no mesmo nível que eu, senão pior, na maioria das vezes, pior. Eu: ‘putz’... que é isso aqui?!’*”

No entanto, em outro momento, ela destaca uma dificuldade relacionada aos conteúdos, acreditando justificada por um processo desigual de escolarização. Em seu relato, a dificuldade foi atribuída a textos mais densos, como os da sociologia e filosofia. Ela diz:

“Mas eu tive sim dificuldade, bastante. Sociologia... Eu lembro que... Dificuldade de leitura do texto... Artigo é mais coloquial, né?! [...] Artigo eu lia. Minha especialidade era escrever artigo de opinião, essas coisas. Agora, textos mais filosóficos, né, teóricos mesmo assim... Eu realmente penei um pouco.”

E, segundo ela, havia dificuldade também na suposição dos professores de que estavam diante de uma turma homogênea, no quesito escolarização:

“Então eu fiz uma base de primeiro ano [universidade] muito boa! Então é isso... Os outros anos eu consegui seguir um pouco mais com fluidez... mas é isso, quando pegava em coisas de genética, estatística, a própria sociologia, coisas que de certa forma, lembravam, precisavam que eu partisse de um ponto x, né, que eles já supunham que eu tinha tido essas matérias no ensino médio, aí complicava, né... Mas no geral eu até que dei bem...”

⁹ Nome fictício para preservar a identificação da escola da qual a estudante se referiu.

E complementa, destacando que o professor em questão tinha uma postura interessante diante das demandas feitas:

“Que é isso, os professores partem de um pressuposto de que turma eles estão lidando. E a gente falava: ‘professor, não é bem assim. Eu vim de tal lugar, e lá não era bem assim. Dá pra gente partir de um ponto x’? Sabe?! Era nesse nível... Porque também ele era muito legal... Era isso, ele [professor] fez vínculo. A maioria dos professores muitas vezes não consegue, então a partir do vínculo a gente conseguia fazer isso”.

Além das dificuldades de relação com os colegas ricos nos momentos iniciais, a dificuldade de convivência, os problemas referentes a escolarização e as exigências por ser bolsista, a estudante pontua a dedicação, quase que exclusiva, aos estudos, como um dificultador. Afinal, isso acarretou problemas psicológicos:

“Mas é isso: eu estudava demais, demais, demais... Nossa, no primeiro ano eu vivia pra estudar. Eu mudei a minha vida inteira no meu primeiro ano de faculdade... Porque era isso, eu ‘tava’ estudando antes da aula, eu ‘tava’ estudando em casa, eu ‘tava’ estudando na faculdade, só vivia pra estudar. Então, por conta disso... Nem me orgulho muito, porque isso trouxe outras implicações. Tipo, eu tive uma saúde mental bem difícil, isso também foi uma dificuldade, isso me atrapalhou muito, muito.”

Marielle também faz uma leitura sobre a universidade e as desigualdades entre jovens pobres e ricos, de modo que o ensino superior não é visto por ela como um “trampolim de ascensão social”, embora lhe confira diferencial no que diz respeito ao grau de compreensão da realidade:

“Acho que a faculdade ela é... Ela não é um trampolim; porque às vezes eu acho que ela é vendida desse jeito, sabe?! É um trampolim pra ascensão social... Inclusive eu nunca acreditei nisso. Eu acreditava na condição de uma inserção diferenciada no mercado de trabalho. Eu vejo como um degrau a mais, sabe?! Que permite um outro campo de visão, assim... Mas que, por si só, também não nos leva muito longe... Eu acho que ela é outro referencial, assim. Ela te dá instrumentos, [...] O acesso a esse nível de conhecimento, esse nível de informação, esse nível de oportunidade de debate, de construção de reflexão, ele de fato nos coloca em uma posição diferenciada, é por isso que eu falo, é um outro nível. É... De compreensão da realidade. Eu acho que é isso no final das contas.

Destacando, como as desigualdades não se extinguem ao final de cada curso de graduação.

“‘Tô’ no final da faculdade e eu sei que eu tenho condições pra disputar. Mas, eu ainda saio atrás. Sabe?! Eu não ‘tô’ no mesmo nível de competição do mesmo colega meu, né, vamo chamar de pagante – já que eu rotulei assim. Eu não ‘tô’! No 5º ano, no final da graduação e eu não ‘tô’ no mesmo nível de competição, no mesmo páreo de competição com meu colega pagante, não

“tô! A largada que ele deu na frente, ele continua dando agora... Se não mais, se não ainda maior, sabe?! Eu tenho condições pra disputar espaços, eu tenho condições para disputar lugares outros, eu tenho uma visão de outros lugares que eu posso alcançar, né?! Talvez uma mira de coisas que eu tenha pra sonhar. Mas eu não...”

5.2.4. Núcleo 4 – Aprendendo a conviver com a desigualdade: “Ixe, minha filha! Isso aí no Campo Limpo não tem nada a ver não, sabe?! Hoje eu tenho mais jogo de cintura.”

No entanto, para que a trajetória de Marielle tenha sido prolongada na universidade, isto é, para que ela tenha alcançado o último período do curso de psicologia, alguns elementos foram fundamentais. Ter tido “*consciência*” foi um desses aspectos que, ao mesmo tempo que trouxe para ela uma dose de sofrimento, foi também o que contribuiu com sua permanência naquele espaço:

“A consciência te traz... Tem uma dose de sofrimento.... Embora isso tenha me acompanhado toda graduação, e com sua dose de sofrimento, eu sinto também que me poupou. É isso, eu me meti em muita discussão, mas isso [consciência] também me poupou muita coisa. Sabe?!”

O modo como a consciência é referida por Marielle, nos dá caminho para compreender que - essa consciência - é proveniente de uma leitura social, da qual se sabe o lugar que se ocupa na sociedade, de modo que as engrenagens, alicerces e impeditivos de uma mobilidade social são compreendidas. Por isso, produzem um sofrimento. Por outro lado, é essa mesma compreensão que pode conduzi-la a transformação social. Nesse sentido, de quem compreende de que lugar se fala e o que isso representa, ela continua:

“Porque eu já me apresentava “Eu sou Marielle, eu sou bolsista, entrei ontem”, sabe?! Isso nunca foi um problema pra mim. Sempre já me apresentei desse jeito, se não quiser... E muitas pessoas eu acho que não fui amiga, acho que por isso também, sabe?! Eram pessoas que não tinham interesse, então não foi ruim ficar longe delas assim...”

Assim, as relações com os colegas também merecem. Isto porque, sobre o início da sua trajetória, Marielle pontua a dificuldade que teve de se relacionar com os “*pagantes*”. A desigualdade social expressa nas diferentes experiências de juventude, que se configuravam como narrativas muito distantes da de Marielle, provocaram uma dificuldade de entrosamento. No entanto, com o passar dos anos, essa situação ganhou outro significado, ao ponto de a estudante conseguir circular mais facilmente entre aqueles que diferiam em relação a classe social, os “*pagantes*”:

“Me dou bem com todo mundo, consigo conversar com todo mundo, hoje em dia eu já sou mais tipo, chego na converso da Noruega [se referindo aos colegas que, no início da graduação, comentavam sobre intercâmbio em outros países] e falo: ah, é?!?! Me conta... Ou então eu falo: Ah... ixe minha filha, isso aí no campo limpo não tem nada a ver! Sabe?! Hoje em dia eu tenho mais jogo de cintura. Não me acanho não.

Ou seja, há uma mudança no modo de se relacionar com a desigualdade naquele espaço; não que tenha sido extinguida, mas Marielle desenvolveu “*jogo de cintura*”, o que indica que a jovem aprendeu a viver naquele espaço. Para que isso fosse possível, a presença dos seus colegas bolsistas é apontada por ela como fundamental:

“Foi fundamental os amigos que eu fiz, os colegas que eu fiz, pra continuar na faculdade... Foi fundamental ter rede, ter apoio, e encontrar gente como eu que acreditava nas mesmas coisas... Não exatamente nas mesmas coisas, mas que tinham esse mesmo horizonte, sabe?! Que sabiam que a gente não ‘tava’ ali neutro... A nossa presença não era neutra... Tanto pra compartilhar essas experiências de sofrimento, mas também pra gente se fortalecer juntos, pra gente combater juntos.”

“(...) Isso faz toda diferença, toda diferença, toda diferença... Se eu não tivesse feito os amigos que eu fiz... Eu nem sei se eu teria continuado. É isso. Eu nem sei se eu teria permanecido...”

Essas falas indicam a importância que as amizades, especialmente com os bolsistas, tiveram na sua trajetória acadêmica, bem como no processo de manter-se na instituição. Havia entre eles uma união, produzida pelo reconhecimento do comum: da origem social e as vivências dentro da universidade. Sobre isso ela diz:

“Quando a gente fazia as rodas de conversa, a gente via que, o meu colega da Economia, que eu nem sabia, não faço ideia de como é Economia na Girassol, entrava pra dizer a mesma coisa que eu estava dizendo na Psicologia, sabe?! Ou o colega do Grajaú, que tem uma vida bem mais ‘fodida’ que a minha que, sei lá, tá no Taboão do Campo Limpo, a experiência dele por conta disso também é outra. Mas assim, tinha coisas em comum...”

A narrativa de Marielle é construída de um modo tal, que é atribuída à coletividade uma grande importância. Seja quando a estudante narra o significado de ter ingressado no ensino superior (entendendo-o como uma conquista coletiva), ou, seja para a importância da sua permanência naquele espaço. Em se tratando do seu cotidiano universitário, ter com quem dividir as vivências, e as histórias sobre elas, parece ter sido fundamental. Destacando a dimensão coletiva, ela diz:

“A experiência pode até ser única, mas achar que ela é 100% individual, acarreta muito sofrimento... Então, enfrentar coisas juntos, ou saber que, tipo, eu

teria ali um coletivo que poderia me referenciar, que eu tinha os meus colegas de sala que eu sabia que se eu levantasse a pauta x, eles iam tá lá, nem que eles não abrissem a boca, mas eles iam tá lá, tipo, do meu lado, se desse alguma coisa ruim, sabe?!, Eles iam fazer a denúncia...”

A rede de apoio formada pelos bolsistas, que também se articulava através do Coletivo Estudantil, exercia um papel de escuta e de fortalecimento. A narrativa da estudante nos conduz a pensar que a importância de compartilhar a experiência com os demais bolsistas, também está situada na aposta de como o outro pode escutar. Isto é: este outro, que se compromete com a escuta, compreenderá o que for compartilhado, a partir do lugar de quem, não só entende o que está sendo dito, como também vivencia experiências semelhantes. Isso, por conseguinte, pode produzir um efeito de maior coesão grupal.

Nessa direção, Marielle destaca o quanto foi relevante ter participado do Coletivo Estudantil de Bolsistas. Através dessa articulação de estudantes, ela diz ter conseguido se fortalecer e que, juntos, conseguiram produzir transformações naquele espaço (que era um dos seus desejos). Sobre essa experiência com o Coletivo, ela conta:

“Foi incrível! Tipo, foi incrível! Marcou demais! Foi incrível porque foi onde eu consegui muito do que eu digo de fortalecer a minha voz... É isso, foi o ano que soltei o cabelo, sabe?! Foi o ano de ‘tá’ entre os meus, mas assim, com a direção muito certa que era produzir transformação naquele espaço. E a gente brigou muito. Investiu muito tempo, muito tempo mesmo! Nossa... Uma loucura assim... E a gente conseguiu, sabe?! Muitas conquistas...”

As conquistas alcançadas por esses jovens, também tiveram impacto no coletivo. Há, portanto, no processo de formação acadêmica, uma formação também política, onde há um engajamento implicado na transformação social:

“Através do coletivo, a gente conseguiu, nesse prazo, no primeiro ano já, a gente conseguiu produzir transformações, tipo, em questões de políticas de permanência, que afetou, tipo, 3.000 estudantes, 3.000 e poucos estudantes... Um grupo de 10 pessoas, sabe?! Então é isso...Lógico que eu queria ter sido a 10, 10, 10 [se referindo as notas acadêmicas]... Mas eu não consegui! Não cabia pra mim... eu vivi muita coisa nesses últimos anos...”

Foi, portanto, tendo como referência o senso de coletividade, que Marielle conseguiu trilhar o percurso acadêmico: transformando a si, e contribuindo na transformação do espaço que habitava.

“E aí uma das coisas que eu trouxe foi pra gente trazer o slogan, pra gente trazer como chamamento pros demais estudantes era que: “bolsista, você não está sozinho”. Que era tanto de compartilhar, de ser uma experiência compartilhada, né, porque não é uma experiência individual a de ser bolsista.”

Por fim, Marielle parece unir o motivo que a fez escolher a Psicologia com a projeção que ela faz sobre o momento posterior a universidade. A estudante diz ter escolhido a Psicologia em decorrência das inúmeras situações de humilhação que presenciou nos serviços de saúde. Queria, portanto, ocupar aquele espaço para fazer diferente. Tendo chegado ao final da sua graduação, o seu objetivo permaneceu. O momento de escolha da profissão e o campo que deseja atuar tem aproximações: comprometimento com o social, de modo a atuar a favor daqueles que são cotidianamente marginalizados, excluídos:

“Meu maior desejo, e é o alvo que eu falo que eu nunca desviei do caminho, é devolver para as pessoas de onde eu vim, o que elas permitiram que eu alcançasse, sabe?! Eu falo assim: “ah o meu sonho é ser servidor público”, mas meu sonho MESMO, era poder trabalhar no meu bairro. Sabe?! Isso pra mim... Nossa... Não tem... É o ápice pra mim! O ápice do ápice! Sabe?! Porque eu entendo que cada uma dessas pessoas... Cada uma dessas pessoas, contribuiu. E eu só consegui porque eu lembrava, nos momentos de dificuldade, no momento de humilhação, nos momentos que a gente engole aqueles sapos secos, em todos os momentos de dificuldades, eu lembrava: cara, eu preciso ser forte porque essas pessoas, sabe, precisam de mim lá. Elas ainda precisam de mim lá. Sabe, é isso, não mudou. Sabe?! As pessoas ainda continuam sendo humilhadas. Pessoas continuam não sendo olhada nos olhos. Tipo, não mudou.”

O discurso de Marielle sobre sua trajetória é narrado a partir do compartilhamento de acontecimentos, transformações, afetos, entre outros. Seu discurso é constituído de elementos que vão nos ajudando a compreender o modo como a vivência universitária foi significada por ela. Através do trabalho com os Núcleos anteriores, delineamos o momento que antecede seu ingresso na universidade, a sua inserção propriamente dita, as dificuldades e as reverberações do acesso ao ensino superior para ela. Neste Núcleo, destacamos os aspectos trazidos por Marielle que a ajudaram a lidar com as dificuldades/ as desigualdades, favorecendo, inclusive, sua permanência na universidade. Dentre esses aspectos, estão a consciência social, o apoio encontrado nos colegas bolsistas e a participação no Coletivo estudantil.

6. Conclusão

Esse estudo partiu de constatações de que a desigualdade social se expressa com cores fortes no acesso e permanência de jovens pobres ao ensino superior. Os estudantes ricos e brancos ocupam a maior porcentagem nesse nível de ensino, quando comparados aos jovens oriundos das camadas populares e negros. Os dados demonstram que houve uma ampliação do acesso, através das políticas públicas, ações institucionais, formas de financiamento, dentre outros, que possibilitaram o ingresso àqueles que, historicamente, foram excluídos da educação superior, mas esta ainda se estrutura de modo desigual e excludente, possuindo marcas que refletem a desigualdade social.

Objetivamos analisar a dimensão subjetiva da desigualdade social em sua expressão no ensino superior. Para isso, recorreremos a pesquisa com estudantes bolsistas, em cursos considerados de elite, de uma universidade privada de boa avaliação. As histórias relatadas pelos participantes deste estudo, nos permitem fazer considerações sobre significações constituídas por jovens pobres, bolsistas ProUni, que acessam a universidade. Significações estas que vão compondo uma dimensão do fenômeno da desigualdade social. Esses estudantes, que têm pontos de intersecção com as histórias de jovens do mesmo segmento social, representam um coletivo e, suas significações, que se objetivam, passam a caracterizar a desigualdade que se expressa no processo de escolarização na educação superior.

Nesse sentido, o conjunto das significações analisadas, discutidas anteriormente, nos permite esboçar algumas conclusões sobre elementos de subjetividade que compõem o fenômeno da desigualdade social. A análise que realizamos, nos leva a considerar dois aspectos: a humilhação social sentida e vivida pelos jovens pobres que adentram universidades, que recebem jovens ricos, em sua maioria, e o sentimento de esforço pessoal/vitória, relacionado à conciliação do trabalho e estudo, às dificuldades oriundas de uma escolarização defasada, ao apoio dos familiares, professores e colegas, bem como o de representarem a primeira geração da família a ingressar na universidade.

A humilhação social é entendida como um fenômeno político e histórico, de longa duração, vivido coletivamente, que se perpetua e é reconstruído, “atualizado”, de modo a marcar o cotidiano das pessoas oriundas das classes pobres (COSTA, 2004; GONÇALVES FILHO, 2020). O modo como esse fenômeno se configura indica uma relação de dominação, em que há dominadores que se constituem como grupos hegemônicos, possuidores do poder, e há os que sofrem com as ações da dominação. Gonçalves Filho (2004) aponta que negros, índios, pobres,

velhos, entre outros, possuem um ponto em comum, quando estão diante daquilo que os submetem ao poder da dominação. O racismo, a espoliação agrária, o desemprego, a indignação, a desvalorização no trabalho dos que têm idade avançada, nas palavras do autor, expõem essas pessoas ao sofrimento da dominação.

A discussão de Gonçalves Filho (2004; 2020) sugere a humilhação social como um contínuo de atos: acontece repetidas vezes e acompanha gerações, configurando-se no ‘entre grupos’ (ricos e pobres, por exemplo). A compreensão desse fenômeno passa por entendê-lo mais como um processo do que como um acontecimento isolado, único. Por isso o autor se refere à humilhação social como ancestral. Aquilo que, por vezes, antecede a própria existência do sujeito, fazendo com que a partir do seu nascimento, o grupo social/familiar do qual faz parte, lhe “ensinará”, através da oralidade, o jogo social: os lugares, comportamentos, permissões e impeditivos destinados as diferentes classes sociais, por exemplo.

Desse modo, a humilhação social, para aqueles que a sofrem (os pobres), antecede o sujeito, atravessa sua existência e se configura como herança para os que virão. Nas palavras de Gonçalves Filho (2004):

[...] nesta hora em que a humilhação desatou-se em alguém, houve reedição de um sangramento antigo e que não estancou: a dor chega do passado, corre para o presente, insinua-se nas hierarquias iníquas, nos espaços segregados, pode também voltar nos encontros e ambientes mais insuspeitos” (p. 26).

A humilhação social é, portanto, “[...] expressão da desigualdade política, indicando exclusão intersubjetiva de uma classe inteira de homens do âmbito público da iniciativa e da palavra, do âmbito da ação fundadora e do diálogo, do governo da cidade e do governo do trabalho” (COSTA, 2004, p. 63). Isso produz efeitos que afetam o corpo, a ação, daqueles que são humilhados. Então nesse contexto, o processo de constituição subjetiva dos sujeitos pobres é também marcado por essa exclusão política constituinte da humilhação social.

A reverberação dessa exclusão é perversa, pois caracteriza os sujeitos pobres como impossibilitados de *criar*, lhes atribuindo apenas a possibilidade de *reprodução*, “[...] esvazia-o das condições que lhes possibilitariam transcender uma compreensão imediata e estática da realidade” (COSTA, 2004, p. 63).

Há uma complexidade na humilhação social e seus efeitos subjetivos e sociais, em que se torna preciso analisá-la sob o aspecto político e psicológico, se quisermos compreender e enfrentar esse problema. Enfrentá-la politicamente, mas não só. A solução consiste em enfrentá-la, também, psicologicamente (GONÇALVES FILHO, 2004). Isto porquê não se pode perder

de vista que os fenômenos sociais são produzidos e reproduzidos por sujeitos, que em seus processos subjetivos tem marcas do social inscritas, que constituem o modo como atuam no cotidiano, no mundo. Fazer uma análise considerando o aspecto psicológico, é reconhecer que há um sofrimento por parte daqueles que a sofrem, que precisa ser cuidado.

E, sendo um fenômeno político (que supõe a dominação de um grupo sobre outro), a ideia é que os sujeitos submetidos a dominação sejam convocados ao debate de como enfrentar esse problema; a própria ideia de participação é contrária a lógica da dominação, uma vez que pressupõe o estabelecimento de relações menos verticalizadas (GONÇALVES FILHO, 2020). É preciso enfrentá-lo politicamente, pois não há como pensar em uma sociedade igualitária e justa, se ainda cabe falar em relações de dominação/subalternidade. Portanto, um enfrentamento que deve ser político e psicológico.

Estas considerações nos permitem concluir que a humilhação social constitui a dimensão subjetiva da desigualdade social, quando nos referimos à sua expressão na educação superior. Para elaborarmos essa compreensão, recorreremos as produções de Gonçalves Filho. Primeiramente, cabe assinalar que a experiência da humilhação social é sentida por aqueles que são dominados, e aqui estamos nos referindo ao sofrimento sentido pelos pobres, em uma sociedade desigual marcada pela divisão de classes (ricos e pobres). É um fenômeno que produz e pode ser “representado” por muitos sentimentos.

Gonçalves Filho (2020) elenca os seguintes: a angústia, que é sentida como um enigma frente a desigualdade social, não havendo entendimento, tampouco elaboração, do que se sente; a vergonha; o sentimento de inferioridade, em que o sujeito sente-se como desadaptado, inadequado, insuficiente para realizar atividades do trabalho, por exemplo; sentimento de feiura, com o qual sente-se o próprio corpo como vergonhoso (o sentimento de inferioridade assume o corpo do humilhado); o sentimento de não possuir direitos, de não poder circular por determinados lugares e usufruir de bens, de modo semelhante a outras pessoas, a não ser que haja companhia de outros do mesmo grupo social (amenizando o sentimento de não se sentir à vontade, “em casa”); o estado de vigilância, que mantém os sujeitos em uma posição de que, a qualquer momento, acontecerá uma situação hostil que será destinada a eles; o sentimento de invisibilidade (um processo de desaparecimento social, mas não físico, dos sujeitos) ou superexposição (destacado entre os demais como aquele que está a serviço do outro); e, por último, o sentimento de carência e dependência, onde o outro é quem é o provedor e o lugar de carente, daquele que sempre está a depender, cristaliza-se no sujeito que sente a humilhação (GONÇALVES FILHO, 2020).

Diante do estudo feito, mas com vistas a conclusões a respeito da objetivação destes sentimentos e significações, afirmando aspectos da dimensão subjetiva, destacaremos, dentre os sentimentos que representam a humilhação social, a inferioridade, o de não possuir direitos e o da vigilância. Há nas histórias contadas, um sentimento de quem não se sente inteiramente fazendo parte daquele lugar, a universidade; é um sentir-se deslocado, de modo que a própria presença não é reconhecida como “natural”, assim como o é para os jovens ricos. É a presença de pessoas semelhantes, quanto a origem social, que permite atenuar o incômodo de se sentir não pertencente àquele lugar (aspecto discutido por Gonçalves Filho ao fazer referência ao “sentimento de não possuir direitos”).

Atrelado a isso, há o desejo de aproveitar ao máximo a oportunidade de fazer uma graduação e de estar em uma instituição universitária. Não somente pelo compromisso com a própria formação, mas porque há um sentimento de que, talvez, não seja possível usufruir daquele espaço em outros momentos (depois da graduação). Ou seja, é como se houvesse um pensamento de “estou neste lugar, mas ele não me pertence” ou ainda “estou neste lugar, mas não pertenço a ele”.

Aqui nos referimos a uma ideia de pertencimento que está para além da dinâmica e coesão grupal. Havia um desconforto diante das desiguais realidades reunidas no espaço universitário, mas, os sujeitos desta pesquisa por exemplo, desenvolvem “*jogo de cintura*” para lidar com a desigualdade, de modo que aprendem a conviver com aqueles que não pertenciam a sua classe social. Por isso, a ideia de pertencimento da qual nos referimos, ou melhor, de não pertencimento, está associada ao lugar social. Está associada ao acesso dos pobres à universidade; ao pensamento de que o ensino superior (graduação e pós-graduação) é um lugar que, mesmo o tendo alcançado, ainda é sentido como improvável; um lugar que produz um estranhamento, em si mesmo, ao habitá-lo. A estranheza de quem não se sente inteiramente à vontade, pois, historicamente, é um lugar que não lhe é reservado, ainda que seja um direito.

A leitura dos sujeitos sobre seus processos de escolarização é outro aspecto que nos salta aos olhos. Eles afirmam que há uma defasagem em relação aos conteúdos aprendidos na escola, que poderia prejudicá-los, impulsionando-os a buscar recursos que supram essa necessidade. Mas são eles também que se reconhecem e destacam os colegas bolsistas como estudantes que possuem um bom desempenho e destaque acadêmico. Esse aspecto, inclusive, corrobora a produção científica empenhada em demonstrar os índices de bons rendimentos acadêmicos de bolsistas e cotistas.

Aqui não buscamos avaliar se há ou não essa defasagem relatada; nos dedicamos ao estudo do modo como os sujeitos significam e relatam suas histórias. Isso nos leva a reflexão e à conclusão de que o processo de humilhação social faz os sujeitos incorporarem a ideia de “você teve um ensino fraco”, “os outros são melhores”, “você é defasado”, levando-os a crer que realmente o são. Soma-se a esses sentimentos o medo iminente de que algum tipo de discriminação pudesse acontecer: a espera de algum gesto hostil, tal qual fora apontado por Gonçalves Filho (2020), que aparece representado no medo inicial de sofrer discriminação racial; um estado de vigilância.

Uma vez que os sujeitos participantes desta pesquisa representam um conjunto social, as significações analisadas e destacadas nos permitem considerar a humilhação social como um elemento de natureza subjetiva constituinte da desigualdade social. Como fora escrito anteriormente, outro elemento será destacado nesta pesquisa, com vistas a nos auxiliar na compreensão da desigualdade: o sentimento de esforço pessoal/vitória.

O percurso que os jovens trilharam para chegar à universidade e a vivência da dinâmica acadêmica foram marcados por um dispendioso esforço atrelado a uma conquista, a um sentimento de ter conquistado, que não pode ser desconsiderado. Talvez pudéssemos conduzir uma leitura analítica apontando a captura desses sujeitos pela ideologia meritocrática, tal como foi identificado por Oliveira (2014) em seu escrito. Mas optamos por acrescentar elementos a esta conclusão: dadas as significações que encontramos nas falas dos sujeitos, acrescentamos elementos que, contraditórios, compõem um conjunto marcado pelo registro do esforço exigido e empreendido, nos permitindo afirmar que inegavelmente os esforços são grandes e não poderiam ser diferentes com riscos de não se chegar aonde se chegou. O esforço empreendido os impulsionou, produzindo ao final um sentimento de conquista. A meritocracia expõe, então, sua face perversa, na medida em que a inserção destes jovens em “um lugar que não é deles”, mas um lugar conquistado por eles devido ao estabelecimento de políticas públicas de acesso ao ensino superior, exige deles um enorme esforço para ali se manterem e conquistarem algo que seu grupo social, apesar dos esforços também empreendidos, ainda não havia conquistado. Mas a meritocracia julga esses esforços como naturais e desejados para quem quer vencer, ocultando as artimanhas da desigualdade social e as exigências de esforços também desiguais. Além do valor das políticas públicas de acesso e permanência a educação superior.

Johnson (1997), no dicionário de sociologia, define a meritocracia como um sistema social em que o sucesso do sujeito depende principalmente do seu mérito (talentos, habilidades,

esforço). O sentido atribuído ao mérito passou por uma transformação produzida pela Modernidade (BORBA, 2021). Para o autor, na Modernidade, a concepção de mérito tem relação direta com empenho e talento, de modo que o Estado e o mercado definem os que ganham e os que perdem; antes disso, o mérito tinha relação com às ações virtuosas relacionado à salvação divina, onde “Deus era o reconhecedor dos méritos éticos” (BORBA, 2021, p.238).

Diante da ideologia da meritocracia, no tempo presente, a desigualdade social não é compreendida a partir dos aspectos sociais, as artimanhas da exclusão, discriminação e opressão, mas sim pelo mérito desigual (JOHNSON, 1997). Ou seja, há um processo de individualização, em que se considera os sujeitos como os únicos e exclusivos responsáveis por processos que carecem de uma leitura mais ampla. Não partimos dessa ideia descolada do social. Reconhecemos a profunda desigualdade que estrutura a sociedade brasileira e os impeditivos sociais para que haja mobilidade social. Reconhecemos o papel ocultador da ideia de meritocracia; a desigualdade social fica abafada sob a capa da meritocracia. Os esforços, verdadeiramente empreendidos, surgem como naturais, esperados e devidos. As políticas públicas que viabilizam estas conquistas, os esforços empreendidos pela família, pelos colegas e pelos jovens, os sacrifícios vividos, a humilhação suportada, tudo isto fica reduzido à ideia de mérito, habilidades e talentos. Nossos sujeitos, talvez pela contribuição crítica do curso que fazem na universidade, estão alertas para esta armadilha e, sem negar os esforços que empreenderam, reconhecem as contribuições de outras pessoas (familiares e amigos, colegas do curso e professores) e a importância das políticas públicas.

Interessa-nos ressaltar, portanto, como as histórias são marcadas por um árduo e verdadeiro esforço e por sentimentos de conquista/vitória atrelado a ele. Referimo-nos, portanto, ao sentido de esforço em sua gênese: “intensificação das forças físicas, intelectuais ou morais para realização de algum projeto ou tarefa” (DICIONÁRIO HOUAISS ELETRÔNICO VERSÃO MONOUSUÁRIO, 2009).

Podemos destacar aqui, para elaborar essa discussão, alguns aspectos. Um primeiro consiste no esforço empreendido na conciliação dos estudos com o trabalho. Um exercício exigente para conseguir arcar com as próprias necessidades, contribuir com o sustento familiar e/ou para conseguir manter um investimento no processo educacional. Ainda que durante a graduação os estudantes não tenham se engajado em trabalhos extracurriculares, vincularam-se a tarefas remuneradas (PIBIC, PET, venda em brechó universitário...). O que queremos ressaltar é que esse movimento dos estudantes é acompanhado por uma narrativa que destaca o esforço feito para conseguir essa conciliação.

O esforço também aparece como necessário para esses jovens, quando estão diante da necessidade de superar o que eles leem como escolarização defasada. Optam pelo cursinho preparatório, dedicam-se com afinco as exigências acadêmicas, frequentam a biblioteca da universidade em turno oposto ao das aulas e dedicam horas de estudos em casa. Uma dedicação que é narrada como promotora de sofrimento psíquico. Havia ali um esforço para superar o que eles identificavam como defasagem na formação, para manter boas notas nos componentes curriculares, inclusive para evitar que a bolsa fosse perdida, atrelado ao sentimento de conquista. Seja a conquista do reconhecimento dos professores, seja a conquista por ter concluído com êxito as atividades acadêmicas, seja por ter conseguido manter boas notas garantindo a permanência da bolsa ProUni, seja por ter sido aprovado nos componentes curriculares.

É interessante destacar que esse esforço empreendido por esses jovens e a produção do sentimento de vitória estão ambos relacionados a desigualdade. É o fato de não possuírem as mesmas oportunidades e reconhecerem que há outras experiências de juventude, que os obriga a ‘se esforçarem’: seja para, efetivamente, alcançar o que se desejam (ou o que é necessário no momento), seja para se sentirem preparados para responderem as exigências curriculares, por exemplo. Mas esse esforço vem acompanhado da leitura de que o empenho individual e a conquista da graduação não são suficientes para transformar a realidade deles. A graduação poderá lhes oferecer recursos, mas a desigualdade social produz a necessidade de “*ralar mais*”.

O fato de serem os primeiros membros da família a ingressarem na universidade, também revela a desigualdade. Quando afirmamos que jovens como Marielle e Raimundo produzem rupturas em suas histórias familiares, estamos nos referindo a abertura de um novo caminho de possibilidades para aquela família. Os pais de Marielle e Raimundo não chegaram à universidade. Esses jovens são, portanto, a primeira geração de suas famílias a seguirem um caminho diferente daquele trilhado por seus antepassados. Essa situação é diferente quando analisamos a ocupação profissional dos pais de jovens ricos. Em sua maioria, ingressam na universidade, seguem se especializando e ocupam, por vezes, lugares profissionais de alto reconhecimento social.

Esse contraste nos faz pensar, novamente, no que Gonçalves Filho discute a respeito da humilhação social como ancestral. É a ideia de herança, daquilo que vem de outros tempos e gerações. São histórias que se repetem, mas podem ter rumos modificados quando o novo instaura rupturas na repetição. Eis, mais uma vez, a importância de políticas públicas que possibilitam essas mudanças. E, se para os pobres, é “recente” o ingresso de jovens pertencentes a essa

classe no ensino superior, os ricos parecem dar continuidade ao caminho feito por seus familiares. É nesse sentido que trazemos a noção de caminhos prováveis e improváveis. Os ricos têm a universidade como um lugar que lhe é possível e familiar, pois inclusive já é um lugar “comum” entre os seus parentes.

Os jovens pobres, no entanto, em muitas das vezes, nunca entraram em uma instituição de ensino superior. Então, passam por processos de descobertas: a concreta (relacionada a estrutura física dos prédios das universidades) e, talvez a mais importante, a de descobri-la como um caminho que pode ser deles, mesmo que lhes provoque estranheza inicialmente. É nesse sentido que cabe falar sobre abertura de caminhos, porque são esses jovens que deixarão como legado familiar a universidade como um lugar provável. Esses jovens estão no caminho de transformação individual e coletiva. Ou melhor: a transformação já está em curso.

Nesse sentido, utilizamos o termo aquilombamento para nos referirmos a este processo, essa junção entre pessoas com a mesma condição socioeconômica, como um movimento importante. Não só relacionado a permanência desses jovens nas instituições. Esse aspecto é relevante, mas queremos destacar outro que diz respeito a projetos profissionais. Acreditamos que o fato de eles terem uns aos outros, em um processo mútuo de fortalecimento, e de servirem como referência para que a própria origem social não fosse “esquecida”, talvez tenha sido a relação necessária para uma formação e um projeto de profissão comprometidos com seu seguimento social. Há uma importância nesse aquilombamento, pois isso os “impede” de serem capturados por um projeto profissional que é da elite, com a qual eles passam a conviver. Oliveira (2014) refere-se a isso como a “contaminação” dos jovens pobres pelo discurso da elite.

Assim, diante das discussões feitas, chegamos à conclusão de que a dimensão subjetiva da desigualdade social, em sua expressão no ensino superior, é composta pelos sentimentos da humilhação social e esforço pessoal/vitória. Há que se pesquisar outros aspectos que, com certeza, existem compondo esta dimensão. Esses elementos que encontramos são, de certa forma, forças antagônicas porque exprimem um sentimento de “sofro com a humilhação social, eu sou um desigual, mas eu venci”. Isto é: a condição de humilhado, que poderia ter um sentido de aprisionamento nesse lugar, é acompanhada por conquistas que trazem para cena sentimentos opostos ao da humilhação – o protagonismo, a felicidade de quem conquista. É um campo de forças que nos faz pensar no que Gonçalves Filho (2020) diz: ninguém se resume única e exclusivamente a condição de humilhado; os sujeitos desta pesquisa nos apontam a possibilidade de superação; um processo em que as políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior têm fundamental importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pôde concluir com esta pesquisa nos remete a uma discussão importante sobre as políticas públicas. Consideramos que deve haver esforços sociais para que a condição que produz o sentimento de humilhação social possa, de alguma forma, ser superada. Uma das possibilidades é o acesso à universidade e a existência de políticas públicas, como o ProUni, as Cotas, o Fies, enfim, políticas que visem a ampliação do acesso e a permanência no ensino superior. O acesso de jovens pobres a universidade produz mudanças sociais importantes, caminhando em direção a democratização do ensino superior, ainda que caiba a reflexão sobre democratização *versus* massificação e qualidade de ensino. Isto porque, diante desse cenário de ampliação, é importante destacar que o aumento na quantidade de vagas nas instituições, não significa, necessariamente, o êxito dos estudantes no processo de ensino aprendizagem (MOURA & FACCI, 2016); também não significa que os estudantes concluam os estudos. Isto quer dizer que, apesar do movimento recente e importante de diversificação do público nas instituições de ensino, a literatura indica os índices de evasão, a permanência no curso de graduação e a conclusão dos estudos como um problema (HERINGER & HONORATO, 2015). Barbosa (2019) nos instiga:

É nesse quadro que se abre a questão da democratização: a criação de todas essas condições para expansão do acesso, a entrada de novos grupos sociais e o crescimento da matrícula, teriam criado um sistema de ensino superior mais democrático? Ele ofereceria maior igualdade de oportunidades educacionais? (BARBOSA, 2019, p. 245).

Tal reflexão poderá ser investigada em estudos futuros. Ainda a respeito das mudanças que nos referimos acima, há também a produção de mudanças subjetivas, nas quais esses sujeitos assumem um lugar interessante de protagonismo, de fortalecimento, que os afastam da cristalização no lugar de humilhado. Essas mudanças tornam-se objeto de interesse da psicologia, não somente pelas mudanças pessoais que envolvem, mas pela transformação que estas mudanças impõem à dimensão subjetiva do fenômeno da desigualdade social.

Portanto, essa dimensão nos revela um campo de forças antagônicas: a de viver uma situação de quem sofre com a humilhação social e, ao mesmo tempo, vive um sentimento de vitória, de conquista. É uma “condição” instalada pelas políticas públicas que possuem, em seu âmago, contradições produzidas na desigualdade social, mas que indicam o caminho na direção da sua redução. Há uma relevância nisso, pois os sujeitos da nossa pesquisa nos mostram que

algo novo surgiu no cenário: o sentimento de quem, ainda sob a condição de humilhado, resiste, alcançando e vivendo a conquista de novos lugares que já eram seus por direito.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão dos significados. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n.155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.51, p.1-16, ago, 2021.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural (Feminismos Plurais)*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen: Editora Jandaíra, Edição do Kindle, 2019.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Debora Cristina (Orgs.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 239-272.
- BARBOSA, Maria Ligia Oliveira. Democratização ou massificação do ensino superior no Brasil? *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 240-253, mai./ago. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4324/2808>>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para Psicologia da Educação In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.). *A Dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez Editora, 2016, v. 1, p. 43-59.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; SOARES, Júlio Ribeiro. Dimensão subjetiva e processo educacional: estado da arte na pesquisa em psicologia e educação. In: AGUIAR, Wanda Maria; BOCK, Ana Mercês Bahia. *Psicologia Sócio-Histórica e Educação: Tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa*. Kindle: Cortes Editora, E-book, 2020.
- BORBA, Eduardo de. Da honra ao mérito: uma narrativa retrospectiva sobre a origem de um conceito moderno. *Revista Ideação*, nº. 43, p.235-246. jan./jun., 2021.
- BRASIL. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- BRASIL. DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. *Livros SESU*. DF: Ministério da Educação: Secretaria de educação superior, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/livrosesu.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BROCCO, Ana Karina. “Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 94-109, jan. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n248/2176-6681-rbeped-98-248-00094.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CARNEIRO, Luci Annee Vargas. Desempenho acadêmico no ensino superior: uma análise contextual. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Santa Maria: Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2017, 163p. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13993/DIS_PPGPPGE_2017_CARNEIRO_LUCI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 1. ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2013, p. 53-75.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação e Pesquisa* (online). 2021, v. 47, e228764. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764>>. Acesso em: 29 jul. 2021

COSTA, Fernando Braga. *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Globo, p.55-69, 2004.

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

CREUTZBERG, Marion, CASARTELLI, Alam de Oliveira. et al. ProUni: Trajetória acadêmica e significado para o estudante. *Anais do Simpósio De Avaliação Da educação superior*, v. 1. p. 1-14. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/avalies/anais-do-evento/artigos-1/145719#:~:text=O%20estudo%20evidencia%20a%20import%C3%A2ncia,consequ%C3%A2ncia%2C%20vislubar%20a%20ascens%C3%A3o%20social>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DAUSTER, Tania. Uma revolução silenciosa: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. In: *Anais do Encontro Anual Da Anpocs, XXVII*, Caxambu, Minas Gerais. São Paulo: Anpocs, p. 1-22.

DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula. Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e192527.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DICIONÁRIO HOUAISS ELETRÔNICO VERSÃO MONOUSUÁRIO (DHEVM). *Esforço*. [s.l.]: Objetiva, v. 1.0, 2009.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia (Org's.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 116-57.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; BOCK, Ana Mercês Bahia. A importância da ruptura epistemológica- nosso caminho com Silvia Lane. In SAWAIA, Bader B.; PURIN, Gláucia T. (Org's.). *Silvia Lane: uma obra em movimento*. São Paulo: EDUC, 2018, pp. 135-160.

GONCALVES FILHO, José Moura. Humilhação social - um problema político em psicologia. *Psicologia USP (Online)*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641998000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-65641998000200002>.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Prefácio – A invisibilidade Pública. In: COSTA, Fernando Braga. *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo, Globo, pp. 9-47, 2004.

GONÇALVES FILHO. OQE - Subsídios - Humilhação social - Parte 01. *Youtube*, 18 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6CbLHNEcPj0>>. Acesso em: 27 set. 2021.

GONÇALVES FILHO. OQE - Subsídios - Humilhação social - Parte 02. *Youtube*, 18 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zBGEPuRLqAA>>. Acesso em: 27 set. 2021.

GONÇALVES FILHO. OQE - Subsídios - Humilhação social - Parte 03. *Youtube*, 18 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gTrBIFxRXHM>>. Acesso em: 27 set. 2021.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre educação*, Ibité, v. 4, n. 2, p. 39-48. dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005>. Acesso em: 22 nov. 2020.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ. *Caderno CRH*, Salvador, v.

28, n. 74, p. 341-348, ago. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0341.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 nov. 2020. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Notas estatísticas*. DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso: em 25 nov. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP) (Org's.). *Atlas da violência*, 2020. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2019. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

JOHNSON, A. G (Org.). *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 146.

KAHHALE, Edna Peters; ROSA, Elisa Zaneratto. Construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Org's.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 1-32.

KULNIG, Rita de Cássia Mitleg. *A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização das elites: um estudo sobre práticas escolares no Ensino Médio*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. 236p.

MALHEIRO, Dirceu Pinto; NADER, Rosa Maria. Contribuição a uma análise da Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 7, n. 2, pp. 9-13, 1987. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v7n2/03.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931987000200003>.

MENEGHEL, Stela Maria. Prefácio. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos; CARVALHO, Ava (Orgs.); *Observatório da vida estudantil: Avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?*. Salvador: UFBA, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32030/1/Observat%C3%B3rio%20da%20vida%20estudantil%20-%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20qualidade%20RI.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MOURA, Fabrício Rodrigues de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 20, n. 3, p. 503-514. dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00503.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2020.

NASCIMENTO, Leda Souza do; SARUBBI, Maria Renata Menezes; SOUZA, Paula Pimenta de. A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre a dimensão subjetiva da vivência da desigualdade social na cidade de São Paulo. *TransFormações em Psicologia (Online)*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 08-37, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/transpsi/v2n1/a02.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Afrodiaspora: Revista do mundo negro*. n. 6-7. Ipeafro, p. 41-49, 1985.

NEVES, C. E. B.; ANHAIA, B. Políticas de inclusão social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul. In: BARBOSA, M. L. (Org.). *ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: Letras, 2014. pp. 371- 402.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de. et al. Adaptação acadêmica e *coping* em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. *Rev. bras. orientac. prof*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 177-186, dez. 2014.

OLIVEIRA, Alessandra dos Santos. *A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre a escolha do curso universitário entre os alunos bolsistas do programa universidade para todos – ProUni*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014, 249p.

OLIVEIRA, Alessandra dos Santos; BOCK, Ana Mercês Bahia. Escolha do curso por prounistas: estudando a dimensão subjetiva da desigualdade. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 20, n. 2, pp. 303-312, ago. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00303.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202970>.

OPNE. *Educação superior*. [s.l.]: Observatório do PNE, 2018a. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/12-ensino-superior/indicadores/porcentagem-de-matriculas-na-educacao-superior-em-relacao-a-populacao-de-18-a-24-anos/#indicadores>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

OPNE. *O observatório*. [s.l.]: Observatório do PNE, 2018b. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PIOTTO, Débora Cristina. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 229-242, dez. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a08.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. A qualidade da educação: políticas públicas e equidade. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; ALVES, Luiz Roberto. (Orgs.). *O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SILVA, Lélia Custódio da. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: UFBA, 2011. p. 249-262. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-14.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SANTOS, Luane Neves; MOTA, Alessivânia Márcia Assunção; SILVA, Marcus Vinícius de Oliveira. A dimensão subjetiva da subcidadania: considerações sobre a desigualdade social Brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 33, n. 3, pp. 700-715, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n3/v33n3a14.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social – uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n.3, 2009, p. 364-372.

SAWAIA, Bader Burihan. As artimanhas da exclusão. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAWAIA, Bader Burihan. Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social? *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. spe2, p. 4-17. 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. pp. 126-151.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistanas. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SIMÕES, José Luis; MELLO NETO, Ruy de Deus e. Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: Reuni versus Prouni. *Cadernos ANPAE*, v. 13, p. 01-10, 2012.

SILVA, Sandra Andrade da; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. “Permanecer também é resistir e existir”: sobre os itinerários de estudantes da periferia no curso de medicina da UFBA. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs). *Observatório da Vida Estudantil: Interdisciplinaridade, vida estudantil e diálogo de saberes*. Salvador: Edufba, 2020. p. 415-436.

SILVA, Sandra Andrade. *Travessias improváveis – permanência de estudantes das camadas populares no curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. 126p. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28837/1/Disserta%20de%20Mestrado_Sandra%20Andrade%20da%20Silva_Rev.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

SOARES, Ana Paula; ALMEIDA, Leandro S.; DINIZ, Antonio M.; GUISANDE, Maria Adeline. Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, v. 1, n. 24, p. 15-27, 2006.

SOARES, Tufi Machado; FERNANDES, Neimar da Silva; NÓBREGA, Mariana Calife; NICOLELLA Alexandre Chibebe. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015.

SPINK, Mary Jane; SPINK, Peter (Org's.). *Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade: uma semana de notícias nos jornais*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-16.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.70, n.166, 1989. p. 435-462.

TEIXEIRA, Maria Daniele de Jesus; QUITO, Fábio de Moraes. Taxas longitudinais de diplomação, evasão e trancamento: método para análise da trajetória discente na educação superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da educação superior (Campinas) [online]*, v. 26, n. 02, p. 546-567. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200011>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação: Revista da Avaliação da educação superior (Campinas) [online]*, v. 18, n. 2, pp. 459-485, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

VILLAÇA, Flávio. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. *Estudos Avançados [online]*, v. 25, n. 71, pp. 37-58, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142011000100004>>. Acesso em: 01 set. 2021.

WATARAI, Felipe; ROMANELLI, Geraldo. Adolescentes do sexo masculino: trabalho remunerado e construção da identidade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 547-556, 2010.

APÊNDICES**APÊNDICE A****Ficha de Identificação**

1. Nome completo: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: () Masculino () Feminino
4. Autodeclaração de cor: _____
5. Telefone para contato: _____
6. Ano de ingresso na instituição do curso atual: _____
7. Curso: _____
8. Semestre atual do curso: _____
9. Origem escolar Ensino Médio: () Escola pública () Escola privada
-Se escola privada, foi bolsista?: Sim () Não ()
10. Modalidade de acesso a Universidade: vestibular () ENEM ProUni() outro ()
12. Cidade/Bairro atual de moradia: _____
13. Reside com: _____
14. Tem filhos? () Sim () Não Se sim, quantos? _____
15. Pai: Ocupação _____ Escolaridade _____
16. Mãe: Ocupação _____ Escolaridade _____
17. Renda familiar: _____

APÊNDICE B

PONTOS PARA CONVERSAÇÃO

Objetivo da conversa: investigar as significações da experiência universitária constituídas pelos estudantes, bolsistas do ProUni.

a) Acesso ao ensino superior

- Pesquisas têm demonstrado que o número de jovens das camadas pobres na Universidade é pequeno. Você chegou à universidade. Como isto se tornou possível para você? Como você analisa e explica esta possibilidade ter se tornado realidade pra você?
- Como foi o seu percurso escolar até alcançar o ensino superior?

b) Ingresso no ensino superior

- O que significa estar em uma universidade
- Qual a importância de graduar-se
- Tendo uma formação de nível superior, quais expectativas em relação ao futuro

c) Trajetória universitária

- Como avalia esse percurso
- Principais desafios enfrentados
- Aspectos facilitadores
- Como avalia o seu processo de ensino-aprendizagem
- Dificuldades para dar continuidade aos seus estudos? Quais? O que ajudou a enfrentá-las?

d) Rede de apoio

- Relação com os familiares
- Relação com os colegas e professores
- Pessoas importantes na trajetória acadêmica

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A pesquisadora Gabrielle Capinam da Silva Simões, discente do Mestrado no Programa de Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tendo como orientadora a Prof^ª Dra. Ana Mercês Bahia Bock, está desenvolvendo uma pesquisa sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social na educação superior: um estudo sobre as significações constituídas por estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos - ProUni. A coleta de dados será realizada em Plataformas Virtuais, através de entrevistas. Os participantes também responderão a uma ficha de identificação. A participação do estudante será de caráter voluntário e sem ônus, isto é, poderá ser suspensa a qualquer momento sem prejuízo a ele. Fica garantido o sigilo, a confidencialidade e a utilização dos dados somente para fins científicos. Os participantes não serão expostos a desconfortos ou riscos. Caso sejam necessários maiores esclarecimentos sobre o estudo ou haja o interesse em cancelar sua participação, o participante poderá entrar em contato pessoal com a pesquisadora.

Contato com a pesquisadora:
Telefone: (75)988992843
E-mail: gabi_capinam@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui esclarecido (a) sobre a pesquisa: “A dimensão subjetiva da desigualdade social na educação superior: um estudo sobre as significações constituídas por estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos - ProUni” e concordo que meus dados sejam utilizados na realização da mesma. Assim como autorizo a utilização das informações obtidas na entrevista para o desenvolvimento do presente estudo.

São Paulo - SP, _____ de _____/2021.