

Ingressar e permanecer: diálogos com estudantes cotistas da FFLCH/USP



Sylvia Gemignani Garcia, Eduardo Donizeti Giroto, Patrícia Paula da Silva, Waldirene Ribeiro do Carmo, Anna Clara Pereira Soares, Jacquelline Evaristo Guedes de Lima, João Paulo Lanzarini, Julia Gimenes Candido Ferreira, Marcela Ferreira Santos, Willer Nogueira¹

Resumo

Resultado de pesquisa desenvolvida no projeto “Construindo uma política interdisciplinar de acolhimento das/dos ingressantes na FFLCH”, financiado pelo edital Consórcios Acadêmicos para a Excelência no Ensino de Graduação, da Pró-Reitoria de Graduação da USP, este artigo tem como principal objetivo compreender aspectos sociais e culturais da vivência universitária de estudantes cotistas da FFLCH, explorando os sentidos de sua experiência no ambiente acadêmico da USP. Para tanto, analisa 21 entrevistas realizadas com estudantes dos cinco cursos de graduação da FFLCH e dois estudantes de pós-graduação em Antropologia, que ingressaram por meio do Sisu e da Fuvest, pelas diferentes modalidades de reserva de vagas, entre 2017 e 2021. Explorando as condições materiais e simbólicas do ingresso e da permanência nos cursos de graduação da unidade, os resultados apontam que os desafios à permanência envolvem múltiplas dimensões, abrangendo da insegurança material às várias dificuldades de cumprimento das exigências de estudo, particularmente entre os que também trabalham, e às tensões sociais e raciais que perpassam os sentimentos de pertencimento. Entre os estímulos, destacam-se as redes organizadas pelos próprios estudantes e o envolvimento com projetos de iniciação científica.

Palavras-chave: Sistema de cotas — Ensino superior — Desigualdades educacionais — FFLCH/USP.

¹ Professora do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). E-mail: sylgemig@usp.br; professor do Departamento de Geografia da FFLCH/USP. E-mail: egirotto@usp.br; doutora em Geografia Humana pela FFLCH/USP. E-mail: patricia.pasi@alumni.usp.br; doutora em Geografia Humana pela FFLCH/USP e servidora técnica do Lemadi/DG da FFLCH/USP. E-mail: walcarmo@usp.br; estudante do curso de Ciências Sociais da FFLCH/USP. E-mail: anna.p.s@usp.br; bacharel em História pela FFLCH/USP. E-mail: jacquellinevaristo@alumni.usp.br; estudante do curso de Ciências Sociais da FFLCH/USP. E-mail: lanzarini.jp@usp.br; bacharel em Filosofia pela FFLCH/USP. E-mail: julicandido.contato@gmail.com; bacharel em Letras pela FFLCH/USP. E-mail: ma271120@alumni.usp.br; estudante do curso de Geografia da FFLCH/USP. E-mail: willernogueira@gmail.com.

Abstract

This article is a result of a research carried out in the project “Building an interdisciplinary welcoming policy for newcomers to FFLCH”, funded by the public notice Consortiums for Academics for Excellence in Undergraduate Teaching, of the USP Pro-Rector of Undergraduate Studies. Its main objective is to understand social and cultural aspects of the academic life of quota students of FFLCH, exploring the meanings of their experience within the USP academic environment. Thus, it analyses 21 interviews with students from the five undergraduate courses of the FFLCH and 2 students from the graduate program on Anthropology that have been admitted through the different types of quota of SiSU and FUVEST between 2017 and 2021. Exploring the material and symbolic conditions of students entering and remaining in the undergraduate courses of the school, the results indicate that the remaining challenges involve multidimensions which embrace material insecurities, many difficulties to accomplish course requirements, particularly among the students who also work, and the social and racial tensions overarching the sense of belonging. Among the stimuli, the nets organized by the students themselves and the engagement with scientific initiation projects stand out.

Keywords: Quota system — higher education — educational inequalities — FFLCH/USP.

Introdução

Em 2016, a Universidade de São Paulo (USP) adotou o sistema de reserva de vagas (cotas), aderindo ao Sistema de Seleção Unificado (Sisu). Em 2018, também a Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) adotou as cotas, ampliando o número de vagas reservadas, de modo que, em 2021, mais de 50% dos ingressantes na USP eram oriundos de escolas públicas. Com mais de 10 mil estudantes, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) é a maior unidade da USP, possuindo longo histórico de discussões acerca da necessidade de aperfeiçoamento das formas de ingresso e permanência na universidade. Desse modo, partimos do pressuposto de que a adesão da USP ao sistema de cotas já tem produzido mudanças na composição social e cultural da referida unidade, construindo um ambiente acadêmico mais diversificado e mais complexo.

Para abordar essa diversidade e essa complexidade, o artigo apresenta uma explanação da segunda parte dos resultados do projeto “Construindo uma política interdisciplinar de acolhimento das(os) ingressantes na FFLCH”, financiado pelo edital PRG 01/2020-2021 Consórcios Acadêmicos para a Excelência no Ensino de Graduação

(CAEG), da Pró-Reitoria de Graduação da USP². Seu principal objetivo é compreender aspectos sociais e culturais da vivência universitária de estudantes cotistas da FFLCH, explorando os sentidos sociais de sua experiência no ambiente acadêmico da USP.

Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada, que permite construir trajetórias, articulando as condições objetivas e subjetivas de experiências sociais específicas (Bourdieu, 1974; Lima, 2016). Propomos aqui uma primeira síntese dos dados de 21 entrevistas remotas, realizadas com 19 estudantes dos cinco cursos de graduação da FFLCH e dois pós-graduandos de Antropologia, que ingressaram pelas modalidades de reserva de vagas do Sisu e da Fuvest, entre 2017 e 2021. Considerando esses relatos a partir de uma diretriz relacional, o trabalho busca identificar alguns dos requisitos sociais e culturais implícitos no funcionamento cotidiano da universidade, em sua afinidade estrutural com os valores dos grupos sociais culturalmente privilegiados (Almeida; Perosa, 2015, p. 28; Bourdieu, 1998). Nessa perspectiva de matriz sociológica, o estudo focaliza, nas percepções dos “recém-chegados”, o estranhamento que torna possível entrever os critérios sociais tácitos consolidados ao longo da história social da instituição.

O texto encontra-se assim organizado: após esta breve introdução, apresentamos o problema de pesquisa que orientou nosso trabalho. Passamos a expor os resultados, iniciando com uma descrição geral da situação das entrevistas e do perfil das pessoas entrevistadas. Na sequência, exploramos, nos dados coletados, as condições do acesso e da permanência, detendo-nos, primeiro, nos obstáculos materiais e simbólicos relativos à estrutura social e à estrutura institucional e, em seguida, localizando os fatores de incentivo ao engajamento nos estudos. Os dados apresentados e as análises propostas sustentam as considerações finais que encerram o artigo.

1. Situando o problema: vivências desiguais da experiência acadêmica

A pesquisa sobre as relações entre o caráter democrático de uma sociedade nacional e a origem e o destino sociais de jovens e adultos em seu sistema de ensino superior marca o desenvolvimento das ciências sociais, da segunda metade do século XX até a atualidade,

² A equipe da pesquisa reuniu seis graduandos dos cinco cursos da faculdade, uma pós-graduanda, uma funcionária e dois docentes, todos da FFLCH, que realizaram em conjunto todas as etapas do projeto. Para a primeira parte de seus resultados, ver Girotto, Garcia, Silva, Carmo, Soares, Lima, Lanzarini, Ferreira e Nogueira (2023).

acompanhando as sucessivas ondas de expansão de vagas e diversificação e diferenciação de cursos, os movimentos sociais pelo direito de acesso à universidade, as reformas e políticas estatais e as transformações estruturais na organização dos sistemas nacionais e internacionais de produção de produtores de conhecimento e de profissionais especializados (Almeida; Hey, 2018; Martins, 2015).

No Brasil, o debate sobre as políticas afirmativas e, especificamente, a reserva de vagas (cotas) no sistema universitário difunde-se na década de 1990, tendo na questão da modalidade das cotas um de seus pontos críticos, reconfigurando, notadamente, a agenda de pesquisa da sociologia das relações raciais do Brasil (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013).

Entre as numerosas vertentes de pesquisa que tratam da temática, interessa-nos especificamente aquelas que se detêm no contexto propriamente acadêmico das universidades públicas para investigar as especificidades da experiência de estudantes oriundos de grupos sociais tradicionalmente excluídos do ensino superior. São pesquisas que avançam na análise para além do ingresso, examinando os modos pelos quais desigualdades sociais e educacionais prévias moldam vivências acadêmicas diferenciadas e resultam em percursos desiguais no interior da hierarquia do sistema de ensino superior. Situando a experiência discente na estrutura institucional, essas pesquisas contribuem para a identificação dos mecanismos de reprodução das desigualdades educacionais, historicamente consolidados pelas relações de força simbólica que permitiram a monopolização da alta cultura pelas classes sociais dominantes (Bourdieu, 1974, 1998).

Nesse registro, Almeida (2007) pesquisou os estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP, abordando um conjunto de fatores relacionados ao que designa de “permanência efetiva”. Seu objetivo é avançar para além da observação das restrições materiais, já apontadas em estudos anteriores, incorporando à análise a consideração de elementos do trajeto estudantil no interior do curso, entre os quais destacamos a “confrontação com métodos de ensino diferenciados” e os “constrangimentos emocionais” próprios à entrada em um universo social distinto (*Ibid.*, p. 36). O autor aponta a necessidade de “um olhar mais interessado dos órgãos universitários” (*Ibid.*, p. 43), nisso seguindo o trabalho anterior de Glaucia Villas Bôas, que já havia observado a dificuldade institucional de perceber os modos desiguais de fruição da universidade, segundo a origem social do estudante: “a resistência dos docentes não é a de

encarar as desigualdades sociais, mas, sim, de percebê-las dentro da universidade” (Villas Bôas, 2001, p. 111).

Reconstruindo a história da assistência estudantil a jovens universitários oriundos de camadas populares, Portes e Souza (2013) enfatizam a especificidade da permanência e a necessidade de que, concebida como direito (e não como filantropia), seja efetivamente instituída como política na universidade pública. Segundo os autores, abrir as portas da universidade para alunos oriundos de grupos sociais tradicionalmente dela excluídos é insuficiente, enquanto as políticas não contemplarem, em conjunto, as “condições materiais, físicas, mentais e culturais” daqueles que, principalmente nos cursos de maior prestígio social, enfrentarão resistências por parte de professores que, há muito, trabalham com estudantes de diversa origem social (*Ibid.*, p. 74).

No mesmo sentido, Reis (2013) investiga a experiência de estudantes negros na Universidade Federal do Recôncavo Bahiano (UFRB), apontando a ocorrência marcante de sentimentos de estranhamento entre esses jovens *outsiders*, muitos deles e delas os primeiros da família a ingressar no ensino superior. Para a autora, contribui muito para essa sensação de não pertencimento “o tratamento indiferente, discriminatório ou mesmo estigmatizante” que se expressa em detalhes aparentemente insignificantes da convivência acadêmica, gerando sentimentos de inferioridade, humilhação e ressentimento (*Ibid.*, p. 192).

Detendo-se na análise da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), lançado pelo governo federal em 2007, Borges, Gouvêa e Barbosa (2022) encontram uma “mudança de posicionamento” das instituições públicas de ensino superior e do poder público, evidenciada na frequência de termos como “assistência estudantil”, “permanência” e “apoio pedagógico” nos discursos institucionais, especialmente a partir dos anos 2000 (*Ibid.*, p. 65). Analisando dados das políticas implementadas por 20 Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), os autores tematizam os limites de uma concepção de permanência reduzida à dimensão material: “um problema presente é a compreensão das ações de permanência estudantil como um prolongamento de políticas de assistência social, sem consideração da dimensão pedagógica que as políticas precisam apresentar” (*Ibid.*, p. 71). Eles expõem, nos dados da pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em 2019, com estudantes evadidos ou que cogitaram abandonar seus cursos, que o motivo

mais apontado, com 28% das respostas, foi “falta de disciplina e hábitos de estudos”, seguido por “dificuldades financeiras”, com 24% (*Ibid.*, p. 69). O estudo conclui que:

[...] a discussão desenvolvida vai ao encontro da literatura sociológica ao destacar a multidimensionalidade do problema e a necessidade de investimentos por parte das IES em outras formas de auxílio, como o apoio pedagógico e psicológico, e na inserção simbólica dos discentes, principalmente os denominados de “primeira geração”, os primeiros de suas famílias a conseguir ingressar na educação superior (*Ibid.*, p. 73).

Nossa pesquisa se alinha à vertente de investigação exemplificada pelos trabalhos citados, que há muito vêm perscrutando a experiência de estudantes oriundos de grupos desprivilegiados pelas relações sociais de força material e simbólica, buscando identificar os aspectos que podem ser aprimorados pelas políticas acadêmicas, para aproximar-se de uma mais efetiva democratização do conhecimento. O desafio se mantém ao longo do tempo e intensifica-se sob a vigência da política nacional de cotas.

Como diretriz geral do trabalho, referimo-nos à perspectiva estrutural da sociologia de Pierre Bourdieu. Interessa-nos especificamente, ainda que de modo elementar, como sua proposta de articulação entre as estruturas sociais e as estruturas mentais, investigando os condicionantes sociais das categorias de percepção e classificação do mundo que orientam as práticas dos agentes, contrapõe-se diretamente às abordagens substancialistas, naturalizantes e individualistas das faculdades intelectuais (a “ideologia do dom”), concentrando-se nos seus modos de inculcação e apropriação, que têm início nos processos de socialização primária no âmbito dos grupos familiares. Esses modos de transmissão variam segundo a posição específica do grupo familiar na estrutura social, articulada pela distribuição desigual da riqueza material e simbólica, conceitualizada em termos de diferentes tipos de capitais (Bourdieu, 1974, 1991).

Trata-se de intenso e longo desenvolvimento de disposições duradouras (o *habitus*) que constituem o princípio gerador do senso prático do agente, simultaneamente individual e coletivo, que vai orientar suas tomadas de posição, vividas e percebidas como naturais e pessoais, porque foram realmente incorporadas nesse processo de “interiorização da exterioridade”, pelo qual a história se torna natureza (Bourdieu, 1983, p. 47). Desse modo, as capacidades pessoais reaparecem como produtos históricos e sociais da educação, como técnicas aprendidas, “obra da razão prática coletiva e individual”, para usar a expressão de uma referência importante dessa tradição (Mauss, 2015, p. 404). Saber tomar notas, planejar

o uso do tempo ou ler um gráfico são exemplos de técnicas dominadas somente por aqueles que nelas foram longamente treinados, embora socialmente percebidas como se todos os indivíduos *inteligentes* as possuíssem naturalmente, dado o esquecimento dos modos pelos quais elas foram intensa e detalhadamente transmitidas, fazendo desaparecer o trabalho coletivo de sua produção (Bourdieu, 2007, 2009).

Esmiuçando os mecanismos pelos quais o sistema escolar moderno reproduz sua função característica de distinção social (Ariés, 1981), essa perspectiva mostra como as relações de dominação hierarquizam as diferenças, instituindo-as como desigualdades, convertendo relações de força material em relações de força simbólica e capitalizando a cultura como privilégio (Bourdieu, 1974).

De acordo com essa visada estrutural, a USP situa-se no topo do polo dominante do sistema nacional de educação superior, composto pelas universidades públicas (Censo [...], 2024). Nessa posição, ela tem buscado inserir-se no sistema transnacional de ensino superior contemporâneo, um mercado global de alta competitividade que vem reconfigurando o ensino superior em âmbito mundial, fomentando a competição, que se expressa, para um único exemplo, na importância crescente dos *rankings* internacionais (Martins, 2015). Maior universidade pública do país, a USP é amplamente reconhecida pela qualidade de seus cursos de graduação e de pós-graduação, bem como por sua significativa contribuição à ciência e à cultura, resultado de investimentos consistentes em infraestrutura voltados ao ensino e à pesquisa (Almeida; Perosa; Lamana; Maia, 2024).

Historicamente, no Brasil, uma forte segregação de base econômica e racial no ensino superior fez das universidades públicas “redutos dos estudantes oriundos das camadas médias e privilegiadas, predominantemente formados no ensino médio privado [e] brancos” (*Ibid.*, p. 46). A USP participou dessa segregação desde sua fundação, em 1934, projetada pelas elites liberais paulistas para a formação de elites dirigentes, capazes de guiar a modernização em São Paulo e no país (Cardoso, 1982). Contudo, desde o início, ela incorporou certa hibridez social, “se não como projeto, certamente como necessidade, com a implementação de cursos de formação de professores que iriam atrair boa parte dos estudantes oriundos de famílias menos privilegiadas” (Almeida *et al.*, 2024, p. 48).

Ao longo do tempo, parcelas minoritárias de estudantes provenientes de grupos sociais menos favorecidos foram sendo alocadas nos cursos de pouco prestígio e valor social. Assim, a USP se estruturou, de forma geral, entre um polo dominante que reúne “as

unidades profissionais-tradicionais”, ligadas aos cursos de Direito, Medicina e Engenharia e, mais recentemente, Economia, “que se caracterizam por um poder temporal muito forte, em função dos seus laços com o poder econômico e político e que, por isso mesmo, recrutam seus alunos e professores entre camadas sociais mais elevadas”, e um polo dominado, composto pelas “unidades acadêmico-científicas”, em geral caracterizadas “por uma abertura maior a setores sociais de menor capital econômico, político e cultural, porém, [com] mais reconhecimento acadêmico-científico” (Carlotto, 2024, p. 76).

Nesse cenário de distribuição desigual de poder social e acadêmico, a FFLCH destaca-se como a maior escola do polo acadêmico-científico, detentora de alto capital cultural e pouco capital temporal. Ela é responsável pela maior oferta de cursos noturnos da universidade, recebendo grandes parcelas de estudantes oriundos de famílias com poucos volumes dos vários tipos de capitais (econômico, político, social e cultural) e concedendo diplomas que, em geral, não estão entre aqueles que dão acesso a cargos e postos de maior remuneração e reconhecimento social.

Tendo essa configuração estrutural em mente, buscamos abordar as vivências dos estudantes cotistas da FFLCH sem perder de vista as linhas de força que articulam o espaço social e institucional no qual se insere essa escola da USP, estruturado por relações de dominação e lutas pela apropriação de bens materiais e simbólicos. Nesse registro, concordamos com a observação de Almeida (2007), de que não se pode considerar a universidade como uma instância dotada de autonomia plena, que poderia, por si só, resolver as desigualdades sociais, nem como uma instância neutra, mas “como uma interação entre os condicionantes estruturais da sociedade e as ações conjunturais que estão ao alcance, dentro de seus limites, das universidades” (*Ibid.*, p. 45).

É essa abordagem geral que orientou a feitura de nosso roteiro de entrevista e delimita esta primeira aproximação dos resultados que apresentamos a seguir.

2. As entrevistas com as(os) estudantes cotistas: uma primeira aproximação

Para investigar as percepções de estudantes cotistas da FFLCH sobre o acesso e a permanência no ensino superior, construímos um roteiro de entrevista, ordenado em cinco blocos, tendo por objetivo geral entender como se articulam, na vida da pessoa entrevistada,

a situação socioeconômica e cultural familiar, seu percurso escolar e sua percepção de vivências de exclusão e de pertencimento no ensino superior.

O modo de seleção das pessoas entrevistadas ocorreu por contatos pessoais com as(os) colegas e nas redes sociais. As entrevistas foram realizadas por oito dos dez integrantes da equipe, ou seja, excluindo-se os professores. Entre os seis graduandos da equipe, três eram ingressantes por cotas e três, por ampla concorrência. Com isso, a situação das entrevistas caracterizou-se, em geral, pela proximidade entre os entrevistadores(as) e as entrevistadas(os), semelhante a um encontro entre colegas da faculdade, conferindo à relação um grau baixo de dissimetria social e cultural e favorecendo, assim, a comunicação (Bourdieu, 1997).

As entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2021, gerando um conjunto com alguma diversidade interna. Digna de nota é a ausência de graduandos ou graduandas indígenas, espelhando a incipiente presença de estudantes oriundos desses grupos populacionais nos cursos de graduação da unidade³. O Quadro 1 sistematiza a distribuição de um pequeno conjunto de características básicas:

Gráfico 1 - Perfil das pessoas entrevistadas

Entrevista	Curso	Ano de ingresso	Modalidade de cota*	Local de nascimento	Idade	Raça/cor**	Gênero*
1	Geografia	2021	Sisu PPI e Renda	Zona Leste, São Paulo	22	Negra	Mulher cis
2	Geografia	2017	Sisu PPI	Ipirá, BA	22	Negra	Mulher
3	C. Sociais	2020	Fuvest PPI	São Paulo, SP	19	Negra	Feminino
4	História	2018	Sisu EP	São Paulo, SP	22	Branca	Não binário
5	Letras	2019	Sisu PPI	Brasília, DF	20	Negra	Homem trans
6	Letras	2017	Sisu PPI	São Paulo, SP	21	Negra	Masculino

³ Exploramos mais o assunto na terceira parte de nossa pesquisa, ainda não publicada, que entrevista, entre outros, integrantes do movimento indígena acerca de suas reivindicações relativas ao acesso e à permanência no ensino superior. Registre-se, ainda, que essa presença incipiente na FFLCH é, entretanto, a maior de toda a USP, com 11 estudantes indígenas matriculados na graduação e 33 estudantes indígenas na pós-graduação da unidade em 2023 (USP, 2024, tabela 2.21).

7	C. Sociais	2017	Fuvest EP	São Paulo, SP	21	Branca	Masculino
8	C. Sociais	2017	Fuvest EP	Jacaré, SP	22	Branca	Feminino
9	Filosofia	2021	Sisu Renda	Canindé, CE	18	Branca	Masculino
10	Geografia	2017	Sisu PPI e Renda	São Caetano, SP	21	Parda	Feminino
11	Pós Antropologia	2020	Sem resposta	Osasco, SP	34	Preta	Feminino
12	Filosofia	2021	Sisu Renda	São Paulo, SP	20	Branca	Feminino
13	Geografia	2017	Sisu PPI e Renda	Casa Nova, BA	22	Parda	Masculino
14	Filosofia	2019	Sisu EP	São Paulo, SP	20	Branca	Feminino
15	História	2018	Sisu PPI	Belém do Pará	60	Negra	Feminino
16	Pós Antropologia	2018	Processo seletivo indígena	Vale do Javari, AM	36	Indígena	Masculino cis
17	Filosofia	2021	Fuvest EP	Barueri, SP	18	Branca	Masculino cis
18	Filosofia	2018	Sisu EP	Itaperuna, RJ	24	Branca	Masculino cis
19	Filosofia	2019	Sisu EP	Jardim Miriam, SP	26	Branca	Indeciso
20	História	2019	Sisu PPI	São Paulo, SP	20	Negra	Mulher cis
21	Geografia	2017	Sisu EP	Santo Amaro, SP	22	Branca	Homem cis

*O quadro reproduz as categorias oficiais da política. EP: Escola Pública. PPI: Pretos, pardos e indígenas.

**O quadro reproduz as designações de “raça/cor” e de “gênero” utilizadas pelas(os) entrevistadas(os).

Em uma primeira análise descritiva dos dados, encontramos um conjunto de fatores que se revelaram fundamentais, identificando dimensões que se entrelaçam na vivência

acadêmica, condicionando a permanência, o envolvimento e o desempenho estudantis (Heringer, 2015; Jesus, 2019).

A consideração geral dos relatos sobre a história do grupo familiar aponta várias manifestações do impacto que a instabilidade das políticas de renda, educacionais e voltadas para a saúde mental tem sobre as condições gerais de vida e, consequentemente, sobre o percurso escolar e cultural dos filhos e filhas. Esse parece um fator decisivo para tornar impossível o cumprimento de planos de médio prazo do núcleo familiar, que podem envolver mudanças do local de domicílio, o grau da presença dos familiares (em especial, da mãe) na educação cotidiana da prole, o tipo de escola do ensino fundamental e médio e a necessidade de trabalhar na adolescência.

Nas narrativas da história familiar, as migrações internas, entre estados, entre cidades de um mesmo estado e entre “a capital” e “o interior” de todo o grupo familiar ou de parte dele são muitas, envolvendo as três gerações abordadas nos relatos, ou seja, os avós maternos e paternos, os pais e o núcleo familiar atual. Dentre os 19 estudantes de graduação entrevistados, 12 deles têm famílias total ou parcialmente oriundas da Região Nordeste do país, especialmente do estado da Bahia (10).

A escolaridade da geração dos avós maternos e paternos situa-se, predominantemente, no nível fundamental, associada a ocupações manuais, como trabalhadores e trabalhadoras rurais, pedreiro, jardineiro, zeladora e faxineira, por exemplo. Já para a geração dos pais, quando começa a se manifestar a demanda do mercado de trabalho de ocupações urbanas por trabalhadores diplomados, o nível médio é a principal indicação e surgem referências ao ensino superior em faculdades do setor privado.

As ocupações diversificam-se em postos de nível médio, como vendedor, recepcionista e técnico de enfermagem. Os percursos escolares e profissionais dos pais são marcados por diversas mudanças ao longo do tempo, seja em função das mudanças de domicílio e de cidade, seja por perda de uma atividade remunerada, seja, ainda, pela necessidade de agregar mais rendimentos diante de condições que ameaçam a manutenção da posição social do grupo familiar. Em suma, pode-se observar nesses percursos alto grau de manifestação de instabilidade material, condicionando estratégias que precisam ser reajustadas continuamente no enfrentamento de ameaças à manutenção das condições materiais da família.

Essa dinâmica tem impacto direto no percurso escolar dos filhos. A mudança de domicílio vem junto com uma mudança, em geral, não planejada de escola. Já se pode observar aqui como, nesse lugar social, aquilo que designamos de escolhas, preferências ou opções tendem a ser intensamente condicionadas pela necessidade. Como formulou expressivamente o estudante da Entrevista 7, referindo-se à juventude de seu progenitor: “meu pai foi *obrigado a escolher* o trabalho”.

A maioria absoluta dos(as) estudantes entrevistados(as) declarou ter recebido constante incentivo da família, especialmente das mães e avós, para os estudos. Expressando um senso de dever de reconhecimento dos esforços familiares, não houve nenhuma consideração crítica em relação à família, com uma única pequena exceção: ao relatar a tomada de consciência racial por parte da família interracial, a entrevistada 1 citou brevemente que a mãe decidiu “transicionar o cabelo” de liso para crespo, mas “começando com o meu”, da filha, e não com o próprio, que continuou liso. A entrevistada fez o relato rindo, mas não comentou mais nada sobre ele. Alguns deles e delas também destacaram o incentivo recebido por parte de professores e professoras ao longo do percurso escolar. No caso dos professores, eles também foram citados negativamente, não apenas não incentivando as expectativas, como rejeitando-as, atuando, conforme expresso na Entrevista 13, como “desanimador de torcida”. Dificuldades de convivência com os colegas do ensino médio por tensões de classe ou raciais apareceram pontualmente, como no relato da filha de família interracial que frequentou um colégio de classe média, de maioria branca: “já olhavam na minha cara e falavam, ‘não, você não consegue fazer isso porque você é preta’, era desse jeito. Assim, na frente dos professores e com muita tranquilidade” (Entrevista 1).

Quanto aos estudos para ingressar no ensino superior, destacam-se as várias referências, por um lado, aos cursinhos preparatórios ditos “populares”, por não serem pagos ou cobrarem taxas muito baixas, e, por outro, à compra dos serviços *on line* do cursinho preparatório *Descomplica*, como relatado, para citar um único exemplo, na Entrevista 14.

Com uma frequência de cerca de um terço do conjunto, os(as) estudantes relataram problemas relacionados à saúde mental, como ansiedade, depressão e síndrome do pânico.

Apresentamos, a seguir, uma primeira exploração dos resultados das entrevistas que permitem abordar aspectos relacionados ao acesso e à permanência na USP, envolvendo condições materiais e simbólicas.

2.1 Explorando as condições do acesso e da permanência

Os relatos das entrevistas revelam um conjunto de sentidos envolvidos na possibilidade de “ter acesso” ao ensino superior em uma universidade pública consagrada.

Perguntados sobre quando surgiu a ideia de estudar na USP, os(as) estudantes apontam para certas escolas de ensino médio ou para os cursinhos pré-vestibulares. Contudo, esses relatos pontuam reiteradamente o desconhecimento, como, por exemplo, “eu não tinha a USP como um horizonte, sequer sabia o que era a Fuvest” (Entrevista 2). A ausência de informações relacionadas ao sistema de ensino é aspecto recorrente nos resultados desta pesquisa, indicando a reprodução de uma situação observada em trabalhos anteriores (por exemplo, Silva, 2003; Zago, 2006). Essa continuidade reitera o quanto a circulação de informações é socialmente restrita, operando efetivamente como “capital informacional” (Bourdieu; Passeron, 2014), cuja distribuição desigual produz e reproduz privilégios culturais, que são dificilmente visíveis como tais para seus detentores, promovendo e fortalecendo mal-entendidos entre membros de diferentes classes sociais.

Uma exposição sucinta das implicações de “ter acesso” à USP pode distinguir um conjunto de condições econômicas e culturais.

2.1.1 Condições materiais ou econômicas

Os relatos de moradores de outras cidades paulistas e de outros estados do país revelam que, para poder projetar a entrada na USP, é preciso avaliar, antes de mais nada, a possibilidade objetiva de viver em São Paulo. Como no caso do estudante do curso de Letras que, quando ingressou na USP, em 2019, morava no litoral de São Paulo. Ele relata que:

[...] era um pouco difícil de me locomover até São Paulo, digamos assim. Não sei, meio complicado a questão financeira de, por exemplo no começo eu ainda não sabia onde eu ia morar [risos], mas já, já tava matriculado pra fazer o curso e aí foi um pouco difícil de, por exemplo, encontrar lugares baratos pra se morar, mas não se morar tão ruim assim. E é isso aí, foi mais essa parte assim (Entrevista 5).

Outro relato descreve “a decisão” de não prestar vestibular para a USP, pois não haveria condições financeiras de viver em São Paulo. A “escolha” recaiu, nesse caso, naquele momento, em uma universidade em uma cidade onde seria possível morar com o irmão.

Os(As) entrevistados(as) depararam-se, muitas vezes, com o obstáculo do valor da inscrição no exame da Fuvest, em período anterior à adoção de isenção da taxa de inscrição. Como relata o mesmo estudante que, no ensino médio, participou do programa “Vem para USP”:

Tem um programa na USP que chama “Vem Pra USP”, eu acho, se eu não me engano, né? Você faz a prova e aí, se você consegue, você não paga pra fazer a Fuvest e aí eu fiz a primeira, passei na primeira fase, mas não passei na segunda e eu desisti de fazer a prova da Fuvest porque, nossa, era muito, muito caro, na época, ainda é um pouco, né? E aí eu só fiz o Enem porque, por causa da isenção (Entrevista 5).

A esses obstáculos somam-se os altos custos das viagens necessárias para participar da seleção para os moradores de outras cidades paulistas ou de outros estados do país. Em certas configurações, isso foi decisivo para não escolher a USP naquele momento. Vemos que entrar na USP, para os não domiciliados na cidade de São Paulo, envolve investimentos monetários que podem não estar disponíveis, condicionando escolhas obrigatórias que tendem a perturbar a linearidade do percurso escolar.

O custo de viver em São Paulo é tópico de algum modo presente em todos os relatos, especialmente quando perguntados sobre os auxílios recebidos na Universidade.⁴ Eles revelam que o auxílio moradia é considerado, simultaneamente, fundamental e insuficiente, como exemplifica a fala da entrevistada 2: “Mesmo com um valor que, a gente sabe, é fora da realidade, foi o que me salvou mesmo [de ter que pegar o primeiro trabalho remunerado que surgisse]”.

O passe para o transporte público é igualmente decisivo. Alguns estudantes fazem rapidamente os cálculos do valor mensal do transporte para concluir que seria impossível arcar com esse gasto. Uma de nossas entrevistadas, moradora de Guarulhos, conta como,

⁴ Registre-se que a pesquisa foi realizada antes da implementação do atual programa de assistência estudantil pela nova Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento (PRIP) da USP, criada em maio de 2022. A necessidade de estudos sobre o sentido e as implicações dessa institucionalização da assistência estudantil em uma instância independente no nível mais alto da hierarquia acadêmico-administrativa já vem sendo apontada pela literatura especializada (Almeida *et al.*, 2024).

no início das aulas, sua presença na universidade dependeu de caronas dadas pelos motoristas dos ônibus:

Então, tipo, tem todo esse rolê do trajeto, né, de ir, voltar [...] E eu lembro que, nos primeiros dias, eu não tinha mesmo dinheiro para ir até a USP, e aí eu pedia bastante carona, né, nos ônibus, ou pra ir ou para voltar, né. Aí depois que eu consegui a meia já melhorou, aí eu consegui a bolsa da faculdade, já melhorou... (Entrevista 3).

Finalmente, as necessidades materiais situam a relação dos(as) estudantes com o trabalho, isto é, o exercício de atividades remuneradas, com vínculos formais ou não. Trata-se de ponto fundamental nesta investigação, pois envolve a consideração do pressuposto tácito em nossas grades curriculares de que o estudante universitário é, via de regra, um estudante em tempo integral ou, no máximo, um “estudante-trabalhador”, cuja atividade principal é o estudo, tendo algum suporte familiar, mesmo que esse seja apenas a falta de necessidade de ajudar nos gastos da família, mas não um “trabalhador-estudante”, cuja atividade principal é o trabalho, de modo que o estudo, no período noturno, nunca pode estar em primeiro lugar (Romanelli, 2000).

De fato, os auxílios da universidade somados a bolsas de iniciação científica, de monitoria e de estágios na área de estudos sustentam a dedicação total aos estudos de alguns/algumas de nossos(as) entrevistados(as) que têm a oportunidade de viver uma “vida de estudante”, participando de grupos de estudo e de pesquisa, de coletivos estudantis e fazendo descobertas culturais. Já nos casos dos(as) estudantes que estavam realizando atividades remuneradas à época da entrevista, a maioria apontou a insuficiência dos auxílios estudantis, alegando que tornam impossível abandonar o trabalho ou diminuir a jornada de trabalho em prol da dedicação integral aos estudos. Em um caso, a entrevistada indicou não considerar a dedicação exclusiva aos estudos, expressando um dilema:

Agora estou nessa crise. Eu gosto do meu trabalho e gosto da Faculdade. Mas não dá para ler os textos do curso em 2 horas e meia de manhã [antes do horário de trabalho]. Parece que não são conciliáveis (Entrevista 3).

2.1.2 Condições simbólicas ou culturais

“Choque” é a palavra que quase metade das(os) 21 estudantes entrevistados usaram para caracterizar suas primeiras impressões como estudante da USP, remetendo a sentidos positivos e negativos.

Um “choque” inicial refere-se aos procedimentos burocráticos envolvidos na entrada na universidade e, especificamente, às inscrições e solicitações dos auxílios. As dificuldades para acessar as informações sobre os auxílios, as bolsas e os estágios, assim como o tempo de espera para o recebimento dos recursos, apontam que melhorias na difusão das informações e nos trâmites administrativos das políticas de assistência acadêmica podem favorecer a dedicação aos estudos, notadamente dos(as) ingressantes, nos primeiros meses da graduação.

Na caracterização geral do ambiente escolar, as referências são a orientação pedagógica e a atuação dos professores. Observa-se, assim, o contraponto entre uma pedagogia centrada na dimensão disciplinar, de controle do comportamento do aluno, atribuída ao ensino médio, e a pedagogia da autonomia, própria da universidade (Durkheim, 1995; Lahire, 2004).

Junto ao reconhecimento da competência dos professores da FFLCH, presente tacitamente na ausência de qualquer menção crítica à qualificação científica e intelectual dos docentes, os(as) entrevistados(as) invariavelmente tematizam as exigências dos cursos, especificamente, a carga e o tipo de leituras requisitadas, com ênfases que variam conforme o percurso escolar anterior e a simultaneidade de estudo e trabalho. Como exposto em nosso artigo anterior (Giroto *et al.*, 2023), que apresenta os resultados do *survey* que realizamos, no âmbito deste mesmo projeto, com os alunos matriculados na faculdade em 2021, 60% dos estudantes cotistas da FFLCH que responderam ao nosso questionário afirmaram considerar os conhecimentos adquiridos no ensino médio insuficientes (contra 20% dos não cotistas) e mais de um terço deles indicou “dificuldades acadêmicas” entre as principais dificuldades encontradas até agora no curso. Em nossas entrevistas, as exigências de leituras revelaram-se o ponto crítico das considerações de alunos e alunas. O tamanho e a quantidade de textos por semana são apontados como excessivos e, na maior parte das vezes, como impossíveis de realizar. Remetendo a textos de centenas de páginas, dezenas de textos por semana, sendo alguns em língua estrangeira, os relatos descrevem as dificuldades de deparar-se com tarefas para as quais não se sentem preparados e/ou não têm tempo para cumprir, como formulou, indignada, uma entrevistada que trabalha e estuda: “Os professores não têm noção! Eles passam as leituras como se todos os alunos só estudassem”. A situação de tensão cultural estimula a criação e adoção de novas palavras,

como, por exemplo, o uso do termo “poliglotismo”, conferindo sentido doutrinário à exigência acadêmica e científica de domínio de idiomas estrangeiros.

Ao falar do nível de complexidade das leituras, muitas entrevistas suscitam uma questão que não é nova na FFLCH, mas ganha contornos inéditos e se torna mais visível face às mudanças atuais do perfil do corpo discente, relativa ao pressuposto da autonomia do estudante, em especial em seu primeiro ano. O princípio supõe que o aluno ingressa com a posse das condições necessárias para sua máxima produtividade acadêmica, com o domínio dos códigos que vão lhe permitir conhecer e reconhecer os bens culturais, compreender seu sentido e interessar-se por eles (Bourdieu, 1998, 2007), seja nos seus estudos curriculares, seja para saber localizar e desfrutar das numerosas possibilidades de acesso à cultura e ao conhecimento oferecidas pela universidade. Tradicionalmente, a falta de domínio de técnicas intelectuais de apropriação de bens culturais, notadamente o domínio da língua culta, é critério básico de exclusão nos processos seletivos para a universidade, considerado como tarefa própria aos níveis anteriores do sistema e, nesse sentido, fora da alçada de atuação do nível superior, voltado para a criação de conhecimento, ou seja, a pesquisa. É essa concepção que situa a indiferença acadêmica para a questão pedagógica e, mais ainda, didática, desqualificada como “escolar”. O paradoxo do uso desqualificador do adjetivo “escolar” pela própria escola foi apontado por Bourdieu em suas análises da “pedagogia não pedagógica” do sistema escolar moderno:

Uma instância oficialmente incumbida de transmitir os instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos necessários ao êxito de sua tarefa de transmissão está destinada a tornar-se monopólio das classes capazes de fazer isso por seus próprios meios [...] (Bourdieu, 1974, p. 307).

A incorporação ao currículo de espaços de suporte, reforço, letramento, treinamento de técnicas intelectuais de leitura e escrita acadêmicas aparece, nas entrevistas, como uma necessidade evidente e sua inexistência é percebida como expressão de uma diretriz pedagógica marcada pela indiferença, que deixa o aluno solto e sozinho, tendo que “se virar” por si mesmo, ou seja, uma diretriz insensível ao acolhimento intelectual.

É nesse registro que os relatos que tematizam a vivência de tensões culturais na relação com os professores e o padrão de ensino que corporificam apontam também para tensões sociais e, especificamente, raciais, como exemplifica a fala da aluna da Entrevista 20: “Eu saí da sala. Eu não vou ficar aqui ouvindo [o professor] defender esse autor racista!”

O problema é ampliado, em certos casos, para os colegas, abordando a experiência de estar entre os desiguais, os que sabem o que eu já deveria saber e não sei, que não se parecem comigo, que não são como eu. Tudo parece indicar que aqui se localizam as experiências mais críticas da perspectiva das condições subjetivas de desempenho e de permanência. A percepção das distâncias sociais e culturais associadas ao alto grau de competição individual do espaço acadêmico situa os relatos de situações de constrangimento e sofrimento e de sentimentos de autoexclusão e de revolta. Em pelo menos metade das entrevistas, a afirmação de que “a USP não foi feita pra mim” apareceu de alguma forma.

Ao abrir-se para aqueles que foram tradicionalmente excluídos, a instituição depara-se com estranhezas, fruto da mudança da situação social pressuposta em seu funcionamento ordinário convencional. No caso da USP, com seu alto grau de prestígio e, portanto, de competição, classificando e hierarquizando todos o tempo todo, estar (ainda que temporariamente) em situações percebidas como desvantajosas tende a ser uma experiência dolorosa. Quanto mais privilegiado e prestigioso é o espaço institucional, mais sofrem aqueles que estão em posições relativamente inferiores, vivenciando, a cada instante, em todas as atividades de que participam, a confirmação de seu lugar na hierarquia das classificações (Bourdieu; Champagne, 1997, p. 484). Parece-nos, então, que uma perspectiva estrutural pode ajudar a compreender o tom enfático e por vezes agressivo das formulações críticas àqueles que corporificam a instituição, como os servidores técnico-administrativos, os professores e, no mais alto grau, os docentes em cargos de direção. Como nos ensina Eribon (2020), ainda que a propósito de desigualdade de outra ordem, quando aqueles que foram condenados ao silêncio, por alguma transformação, passam a poder falar, eles “devem constantemente se afirmar, se reafirmar e proclamar, às vezes de maneira teatral, exagerada, agressiva, ‘excessiva’, ‘proselitista’, ‘militante’, o seu direito de existir”, em nosso caso tratando-se mais propriamente de proclamar a concretude de suas existências, expressando uma “vulnerabilidade consciente de si mesma e sentida em todo lugar e a todo momento” (*Ibid.*, p. 242).

2.2 Recursos, estímulos e incentivos

Em termos dos recursos objetivos e subjetivos atribuídos ao grupo familiar, os(as) entrevistados(as) afirmam, resolutamente, que tiveram o apoio e o estímulo de, pelo menos,

um membro da família para estudar, expressando um sentimento de dever de reconhecer o suporte dado pelos familiares, entre os quais se destacam a mãe e a avó (materna ou paterna). No decorrer das respostas, eles e elas apontam o esforço e, por vezes, o sacrifício material familiar para investir na educação dos filhos, em condições pouco favoráveis e marcadas pela instabilidade, como descrito acima.

Professoras e professores do ensino médio e, mais ainda, dos cursinhos populares são outra presença marcante nos relatos das situações de incentivo aos estudos, seja por seu entusiasmo intelectual e científico, que pode contagiar os(as) alunos(as), seja por reconhecerem as aptidões intelectuais dos(as) estudantes ou ainda pelo estímulo à realização do curso superior na universidade pública, difundindo informações sobre as universidades, sobre cursos específicos e sobre os intrincados procedimentos necessários para isso. Por exemplo, o entrevistado 20 relatou, animadamente, sua descoberta da Cidade Universitária, que aconteceu quando seu professor de Geografia do ensino médio trouxe sua classe para a Feira de Profissões da USP. Dentro do *campus*, ele perguntou para o professor qual dos prédios era a USP e recorda sua surpresa face à vastidão do lugar, quando o professor respondeu que “a USP é tudo isso”. Ele riu da sua projeção desinformada de outrora: “eu achava que a USP era um prédio!”.

Se as(os) estudantes cotistas entrevistadas(os) percebem a universidade como um território atravessado por tensões e conflitos, seja com os professores, seja com outros estudantes, elas(es) veem a USP, simultaneamente, como um ambiente de ampliação de horizontes e de oportunidades, que se concretizam nos diversos tipos de vínculos que vão criando em seu percurso acadêmico, fazendo amizades, engajando-se na militância estudantil, participando de grupos de estudo e de pesquisa, realizando monitorias e, principalmente, desenvolvendo projetos de iniciação científica. As salas pró-aluno, os museus e o Cinusp (Cinema da USP Paulo Emílio) foram citados em respostas às questões sobre recursos e possibilidades abertos pela experiência na universidade.

A percepção do ambiente social da faculdade é ambivalente. Por um lado, ninguém relatou espontaneamente manifestações de preconceitos no cotidiano da FFLCH. Mas, provocados(as) pela formulação explícita da pergunta, os(as) entrevistadas(os) passaram a tematizar nuances e detalhes da convivência cotidiana que vão se tornando visíveis na medida em que o(a) estudante acumula recursos intelectuais de interpretação das

desigualdades sociais, como sugere o uso de expressões tais como “quando a gente começa a pensar” ou “você não vê, só vê depois que alguém te mostrou”.

Além das referências ao estranhamento em relação a padrões de sociabilidade característicos de camadas médias mais intelectualizadas, a desigualdade racial é o tema principal entre os(as) estudantes autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) e negro(as). Há formulações específicas, por exemplo, o relato de interrupções por parte dos(as) professores(as) quando alunos pretos e negros estão apresentando o seminário, o que não ocorre do mesmo modo em relação aos alunos brancos. Mas o que mais se expressa são formulações mais amplas, que invocam a história violenta e as estruturas de reprodução da dominação racial na sociedade brasileira. Expressando, possivelmente, características particularmente próprias a estudantes das áreas das ciências humanas e da filosofia, as entrevistas expõem análises das manifestações da dominação racial no país, revelando os modos como atingem direta e continuamente suas vidas, como uma realidade inescapável.

Afora esse possível patamar intelectual ou político característico de estudantes que frequentam os cursos da FFLCH, aparece aqui o alcance da atuação do movimento negro na formação dessas pessoas (Gomes, 2017).⁵ Além dos relatos específicos de militância dos pais ou do(a) próprio(a) estudante desde o ensino médio, o conjunto de entrevistas revela a influência dos processos de mudança de visão de mundo que ocorreram ao longo da infância e adolescência dos(as) entrevistados(as) em relação à questão racial. Da substituição da autoidentificação como “parda” para “negra” a mudanças de estilo estético, notadamente a chamada “transição do cabelo” (de liso para crespo), manifestam-se aspectos da “consciência negra” que se difundiu na sociedade brasileira nas últimas décadas. Trata-se de interpretações da história e da sociedade que, indo ao encontro de vertentes críticas das ciências humanas, promovem visões abrangentes que alcançam, assim, a caracterização dos conteúdos curriculares dos cursos da FFLCH como “colonizados”, ou seja, intelectualmente limitados, restritos a autores homens, brancos e do “norte global”, tematizando assim a posição subordinada da produção intelectual local na divisão internacional do trabalho intelectual e científico.

Os relatos revelam, assim, que os(as) próprios(as) estudantes têm atuado pela permanência e criação de vínculos no cotidiano escolar. Cerca de metade das entrevistas

⁵ Para uma referência literária recente, ver Anunciação (2023).

descreve diferentes formas pelas quais as alunas e os alunos têm se organizado entre si para construir redes de apoio à permanência e ambientes de acolhimento e de convivência entre pares. Os centros acadêmicos, os coletivos feministas e do movimento negro ou, de forma mais fluida, grupos de estudo ou de mobilização política são citados, sinalizando a função estratégica que essas redes estudantis têm desempenhado para a construção de ações de permanência, com foco em aspectos políticos e pedagógicos.

Finalmente, entre as referências e experiências que favorecem a permanência no curso, a realização de Iniciação Científica aparece como o vínculo mais sólido com a formação acadêmica e profissional. Em três casos, quando o aluno ou a aluna introduziu o assunto, a formulação enfatizou uma mudança: “Mas, agora, que eu estou fazendo IC...”. A junção da dedicação aos estudos com a bolsa de IC pode representar a conquista de um patamar de estabilidade e segurança mínimas que fortalece a identificação do(a) estudante com a universidade e pode vir acompanhada, inclusive, de projeções profissionais de carreira acadêmica ou de pesquisador.

Considerações finais

A adoção da política de cotas, com recortes sociais e raciais, tem contribuído para mudar o perfil socioeconômico dos estudantes matriculados na FFLCH. Temos, atualmente, uma unidade mais diversa, mais plural e mais próxima do perfil demográfico da sociedade paulista.

Contudo, o elogio à diversidade não pode ser feito sem a crítica às desigualdades estruturais que se reproduzem no contexto acadêmico. Como esperamos ter mostrado, o acesso das(os) estudantes cotistas amplifica, na unidade, as desigualdades próprias à realidade social brasileira, que se expressam de variadas formas em suas vivências, envolvendo desde aspectos institucionais consolidados até os chamados “detalhes insignificantes” do cotidiano acadêmico. Para uma leitura como a que propomos aqui, esses detalhes tornam-se significativos, permitindo identificar alguns modos pelos quais, como dissemos na segunda seção deste artigo, a cultura se reproduz como privilégio na concretude da experiência institucional.

Seguindo a diretriz geral exposta ao situarmos o problema, buscamos apontar, nesta exploração das entrevistas com estudantes cotistas, como as tensões estruturais se

expressam na dimensão das experiências pessoais. É dessa perspectiva que consideramos as percepções e concepções das pessoas entrevistadas como meio de esclarecimento da dinâmica institucional. Não porque suas falas explicam a instituição, mas porque, ao descreverem obstáculos e conflitos vividos, permitem entendê-los enquanto desajustes entre as exigências institucionais e suas condições de atendê-las. Reiteradas ao longo de uma história na qual qualificação técnica e distinção social foram imbricadas entre si, as exigências institucionais pressupõem condições sociais específicas que tendem a ser naturalizadas, tornando-se pontos cegos em seu funcionamento cotidiano. É exatamente porque as visões dos “recém-chegados” são entendidas como produto de experiências sociais que não são previamente ajustadas às condições implícitas nesse funcionamento cotidiano que elas podem ser lidas como explicitação dessas condições.

Olhando através dos depoimentos estudantis, foi possível identificar alguns mecanismos objetivos de reprodução das desigualdades sociais do sistema educacional em seu funcionamento na USP, derivados da tradicional relação aristocrática com a cultura, própria dos grupos sociais privilegiados. Enfocando diretamente as entrevistas, o que ressaltou foi uma combinação específica, indicando disposições que mesclam traços da boa vontade escolar própria das classes medias, em sua corrida sofrida sempre a partir do segundo lugar, e traços que se aproximam daquele tipo de atitude negativa, própria dos ainda mais desprovidos de capital cultural, que ferem as regras tácitas que não reconhecem (Bourdieu, 2013).

Em um contexto que combina, de um lado, a expansão do investimento escolar entre frações das camadas populares e, de outro, a desvalorização crescente das profissões intelectuais, a autoexclusão dos dominados se transforma sob o regime de cotas. O “isso não é para mim” dos excluídos dos níveis superiores do sistema educacional não se confunde com o “a USP não foi feita pra mim” dos estudantes cotistas da FFLCH que investiram nos estudos e ingressaram na instituição, sofrendo todas as tensões próprias aos que se situam no polo socialmente mais fraco do espaço acadêmico uspiano. Essas tensões podem envolver rupturas, interrupção da trajetória escolar, crises psíquicas e modos de expressão mais agressivos ou conflitivos, que perturbam a tranquilidade da tradicional homogeneidade social da instituição. Como buscamos indicar, essas atitudes, que desconcertam professores e colegas de outras origens sociais, são produto do encontro entre *habitus* formados em trajetórias muito desiguais que, na lógica da sociedade de classes,

não deveriam nunca se encontrar, desse modo, nesse lugar. A realização de mais pesquisas voltadas para essa problemática tornará possível entender melhor essa complexa situação e, inclusive, observar os modos pelos quais as trajetórias sociais e profissionais dos estudantes cotistas da FFLCH vão se desdobrar ao longo do tempo, entre as mudanças no campo acadêmico e no mundo do trabalho.

Na situação atual, conforme evidenciado pelas entrevistas realizadas, os desafios à permanência são de diferentes ordens: acadêmicos, institucionais, financeiros, subjetivos. Vão desde os sentimentos de pertencimento e reconhecimento às dificuldades concernentes a leitura e escrita de textos acadêmicos e às incertezas de curto prazo sobre a manutenção das condições materiais de permanência no curso.

Esses resultados confirmam muitos daqueles exemplificados na primeira seção deste artigo, em pesquisas que há décadas tematizam a questão da permanência, problematizando a desigualdade da vivência acadêmica de estudantes oriundos de grupos tradicionalmente excluídos do ensino superior no país, o que parece indicar a atuação contínua das forças sociais de reprodução dos privilégios educacionais. Nogueira e Nogueira (2015) abordam diretamente o problema das possibilidades efetivas de superação da função de distinção social da universidade por medidas de política acadêmica. Discutindo a proposta de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, formulada nos anos 1960, de uma pedagogia racional que superasse a “pedagogia do dom”, tornando “explícito tudo aquilo que ocorre de modo implícito no decurso do processo de ensino-aprendizagem” (*Ibid.*, p. 59), os autores relatam como a proposta foi logo abandonada. Dada a homologia estrutural entre o espaço acadêmico e o espaço social e a capitalização da cultura e dos certificados escolares pelos grupos sociais dominantes, a proposta de racionalização das práticas institucionais revela-se utópica, incapaz de “resultar numa distribuição equitativa do saber entre os grupos sociais” (*Ibid.*, p. 58-59).

Guardadas todas as diferenças espaciais e temporais, também no caso da FFLCH da USP, como buscamos sugerir, o problema apresenta contornos complexos, ao implicar tensões entre visões divergentes dos usos sociais da universidade em um contexto institucional marcado, ao longo de sua história, por hierarquias na distribuição de prestígio social e de poder acadêmico entre áreas de conhecimento, escolas, cursos e carreiras (Carlotto, 2018, 2024).

Entendemos, então, que os desafios da permanência envolvem múltiplas dimensões. Parcela desses desafios é acentuada pelas dificuldades institucionais de criação de espaços inovadores de diálogo, espaços de encontro e mediação de percepções e concepções diferentes e divergentes, buscando o esclarecimento mútuo. Na FFLCH, reconhecemos a importância de iniciativas tais como o Programa de acolhimento aos estudantes cotistas da FFLCH (Paeco), que tem contribuído para intensificar o debate sobre as cotas. Mas ainda são escassos os fóruns de discussão sobre as mudanças capazes de ampliar e aprofundar a acolhida dos estudantes cotistas na unidade envolvendo toda a comunidade em torno do tema, tendo em vista articular as diversas dimensões sobre as quais a política de cotas incide no cotidiano de estudantes, professores e servidores técnico-administrativos.

Em suma, com base em um conjunto de pesquisas e nos resultados de nossa investigação, entendemos que a construção de uma política de democratização da universidade em termos de equidade pressupõe reconhecer os sujeitos em sua concretude social e histórica, concebendo ações que primem pela participação coletiva e pelo diálogo amplo. Tratando-se de dinâmicas sociais e culturais nas quais a universidade está, ela própria, imbricada, somente o diálogo contínuo entre todos os envolvidos poderá produzir os esclarecimentos mútuos capazes de aprimorar as condições da experiência acadêmica.

Agradecimento

Agradecemos aos pareceristas da *Pensata*, pelas leituras atentas e recomendações precisas.

Referências

ALMEIDA, A. M. F.; HEY, A. P. B. Sociologia da educação: olhares sobre um campo em ascensão. In: MICELI, S.; MARTINS, C. B. (org.). *Sociologia brasileira hoje II*. Cotia: Ateliê Editorial, 2018.

ALMEIDA, A. M.; PEROSA, G. S. Apresentação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 23-33, 2015.

ALMEIDA, A. M.; PEROSA, G. S.; LAMANA, G.; MAIA, R. Metamorfoses de uma universidade. Os estudantes da USP entre 2000 e 2020. *Tempo Social*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 45-71, 2024.

ALMEIDA, W. M. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade.

Caderno CRH, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, 2007.

ANUNCIAÇÃO, A. *Pretamorphosis*. Biografia não autorizada de um ex-branco. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BORGES, E. H. N.; GOUVÊA, A. P.; BARBOSA, M. L. O. Entre crises e dilemas persistentes: uma análise dos programas de permanência estudantil nas universidades federais brasileiras. *Plural*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 61-79, 2022.

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

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, P. Estruturas sociais e estruturas mentais (Prólogo à *La noblesse d'État*). *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 3, p. 113-119, 1991.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-713.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. Estruturas, *habitus*, práticas. In: BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 86-107.

BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Florianópolis: UFSC, 2013.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 481-486.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros*. Os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.

CARDOSO, I. *A universidade da comunhão paulista*. São Paulo: Cortez, 1982.

CARLOTTO, M. C. A universidade vista “a certa distância”: a estrutura social da USP e sua representação simbólica. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 17, n. 38, p. 224-255, 2018.

CARLOTTO, M. C. A construção da “USP forte”. Permanência e mudança no poder institucional da USP (1934-2024). *Tempo Social*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 73-110, 2024.

CENSO da Educação Superior. MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023. *gov.br*, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 4 ago. 2025.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR., J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DURKHEIM, É. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ERIBON, D. *Retorno a Reims*. Belo Horizonte: Ayiné, 2020.

GIROTTI, E. D.; GARCIA, S. G.; SILVA, P. P.; CARMO, W. R.; SOARES, A. C. P.; LIMA, J. E. G.; LANZARINI, J. P.; FERREIRA, J. G. C.; NOGUEIRA, W. Impactos das cotas sociais e raciais no perfil socioeconômico dos estudantes da FFLCH, USP. *Revista de Graduação da USP*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 15-32, 2023.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HERINGER, R. (org.). Democratização da educação superior no Brasil: novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. *Cadernos do GEA*, [s. l.], n. 7, 2015.

JESUS, R. E. (org.). *Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Ações Afirmativas na UFMG, 2019. v. 1.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares*. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LIMA, M. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: ABDAL, A.; OLIVEIRA, M. C. V.; GHEZZI, D.

R.; SANTOS JÚNIOR., J. (org.) *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: bloco qualitativo*. São Paulo: Sesc-São Paulo, 2016. p. 24-41.

MARTINS, C. B. Notas sobre a formação de um sistema transnacional de ensino superior. *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 291-308, 2015.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2015. p. 399-422.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. A. Os herdeiros. Fundamentos para uma sociologia do ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, 2015.

PORTES, É. A.; SOUSA, L. P. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil*. Universidade, responsabilidade social e juventude. Salvador: Edufba, 2013. p. 59-79.

REIS, D. B. Continuar ou desistir? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negros na UFRB. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil*. Universidade, responsabilidade social e juventude. Salvador: Edufba, 2013. p. 179-195.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. O estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). *Família e escola: trajetórias de*

escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 99-123.

SILVA, J. S. *Por que uns e não outros?* Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário estatístico USP 2024*. São Paulo: USP, 2024.

VILLAS BÔAS, G. Seleção e partilha: excelência e desigualdades sociais na universidade. *Teoria & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 7, p. 95-115, 2001.