

“Será que eu deveria estar neste curso?”: sobre estudantes de escolas públicas em cursos de alta seletividade social

“Should I be on this course?”: on public school students in high social selectivity courses

Carlos Lopes¹

Priscila Becil Campos²

Resumo: O artigo objetiva compreender criticamente aspectos da trajetória familiar e escolar de estudantes de escolas públicas aprovados em cursos de alta seletividade social em universidade pública, tratando, principalmente, da ‘luta’ pela permanência na educação superior. O estudo, de natureza exploratória e descritiva, ao partir das ideias de Bourdieu, da noção de “fronteiras sociais” de Lamon e Molnár (2002), do estudo de caso (TRIVINÓS, 1987) e das entrevistas com estudantes de Medicina e Direito, concluiu: a permanência dos estudantes cotistas na educação superior é um *continuum* do que foi a luta pelo acesso; as necessidades cotidianas e acadêmicas dos estudantes vão forjando as suas virtudes morais; os estudantes enfrentam a “violência doce” (BOURDIEU, 2010), às vezes dissimulada ou não, nas fronteiras simbólicas e materiais de distinção social no campo acadêmico, que podem levá-los à autoexclusão. Um sistema público de educação superior não pode ser democrático se se configura em alguns estudantes ‘heróis’, oriundos de escolas públicas, que alcançam êxito na seleção para os cursos de alta seletividade social, quando mobilizados por não duvidar dos próprios sonhos. Entre os tópicos para estudos e pesquisas posteriores estão: as cotas sociais em relação ao processo de participação de estudantes de escolas militares e a convergência ou variações das necessidades e virtudes em estratos das classes médias e classes populares em cursos de alta seletividade social.

Palavras-chave: Estudantes; Escolas Públicas; Universidade Pública; Alta Seletividade Social; Permanência.

Abstract: The article aims critically understanding aspects of the family and school trajectory of students from public schools, approved in courses of high social selectivity at a public university, addressing mainly the ‘struggle’ for permanence in higher education. The exploratory and descriptive study, based on Bourdieu’s ideas and the notion of “social boundaries” of Lamon and Molnár (2002), of case studies (TRIVINÓS, 1987) and interviews with medical and law students, concluded: the permanence of students admitted through quotas in higher education is a continuum of what had been the struggle for access; the daily and academic needs of those students contribute to forging their moral virtues; the students face “sweet violence” (BOURDIEU, 2010), sometimes disguised or not, in the symbolic and material boundaries of social distinction in the academic field, which can lead them to self-exclusion. A public system of higher education cannot be democratic if it consists of a few ‘hero’ students from public schools who achieve success through their admittance in courses of high social selectivity, when they are mobilized for not doubting their own dreams. Among the topics for further study and research, one find: social quotas in relation to the process of participation of military school students and the convergence or variations of needs and virtues in the middle-class and low-income class in courses of high social selectivity.

Keywords: Students; Public Schools; Public University; High Social Selectivity; Permanence.

1 Doutor em Sociologia. Professor associado da Universidade de Brasília (UnB), onde atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) EDucaSOCiOLOGiAs – Estudos e Pesquisas em Educação e Sociologias. E-mail: carloslopes@unb.br.

2 Especialista em Docência no Ensino Superior. E-mail: pribcampos@gmail.com.

Introdução

O presente artigo tem como sujeitos os estudantes de escolas públicas que ingressaram em cursos de alta seletividade social da Universidade de Brasília (UnB) pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS).³

Cursos de alta seletividade são entendidos aqui como aqueles de maior concorrência, em que o número de candidatos é muito superior ao número de vagas oferecidas no processo seletivo, conjugando-se – no caso de algumas graduações – a maior prestígio social em certas carreiras profissionais. Já o PAS é um programa da UnB que promove a integração entre os sistemas de educação básica e superior, realizando a seleção de futuros estudantes universitários de forma gradual e progressiva, durante os três anos do ensino médio.⁴

O artigo tem por objetivo compreender criticamente certas referências da trajetória familiar e escolar de estudantes oriundos de escolas públicas aprovados em cursos de alta seletividade social em universidade pública, tratando de aspectos relacionados ao acesso e, principalmente, à ‘luta’ pela permanência na educação superior pública. Assim, o artigo situa os desafios da permanência dos estudantes de escolas públicas na educação superior. Para tanto, assume como pano de fundo teórico as ideias de Bourdieu, no que se refere à relação entre a desigualdade social e a educação, e a noção de “fronteiras sociais” de Lamon e Molnár (2002) como pontos de partida para a interpretação dos dados. Os conceitos expostos no artigo, base para um processo heurístico de aproximação progressiva à compreensão do fenômeno em análise, posicionam este estudo e pesquisa como de natureza exploratória e descritiva.

O método de pesquisa, fundado no estudo de caso (TRIVIÑOS, 1987), foi complementado pela utilização de entrevista semiestruturada para a coleta dos dados. São apresentados no artigo três casos de estudantes de escolas públicas aprovados entre os cinco cursos com maior nota de corte do PAS/UnB. Para chegar até os estudantes, foi adotada a estratégia de identificá-los nominalmente em reportagens publicadas nos jornais de grande circulação do Distrito Federal. Após a identificação nominal dos estudantes, buscamos localizá-los e contactá-los em redes sociais, apresentando-lhes os objetivos da pesquisa e agendando encontros para as entrevistas. Não obtendo retorno de uma parte dos contatos feitos pelas redes sociais, optamos por solicitar a alguns dos entrevistados que aceitaram participar da pesquisa a indicação de colegas oriundos de escolas públicas que tivessem sido aprovados nos cursos de Medicina ou Direito. Conseguimos a indicação de apenas um entrevistado, com o qual realizamos a terceira entrevista. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram sua identidade mantida em anonimato.

Proposição teórica de referência

Bourdieu propôs em 1960 uma nova forma de interpretar a escola e a educação, uma proposta muito original, abrangente e bem fundamentada para explicar o problema das desigualdades escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Assim, opondo-se à perspectiva meritocrática de que os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino em condições iguais, destacando-se por seus dons individuais e levados por uma questão de justiça a avançarem nas carreiras escolares e na hierarquia social, Bourdieu,

3 Este texto tem como base o trabalho de Campos (2017), realizado no âmbito da linha de pesquisa Educação, Capital Cultural e Tecnologia (FE/UnB), revisto e ampliado para fins de publicação.

4 Extraído do sítio eletrônico do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe): <https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

segundo os autores, analisou a reprodução e legitimação das desigualdades sociais, processo pelo qual a educação perdeu seu papel democrático e transformador e passou a ser legitimadora de desigualdades: “Para Bourdieu, portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28). Para Bourdieu, cada ser humano é diferente, na medida em que está inserido em estruturas sociais diferentes, e os estudantes, na sala de aula, não são mentes vazias esperando por algo que as preencha, pois levam para escola uma bagagem.

Em relação ao acesso à educação superior, Bourdieu (1998a, p. 41) afirma: “[...] vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais”. Ao tratar da questão, o autor afirma que um jovem da camada superior tem muito mais chances de entrar em uma universidade do que os outros, podendo ter o dobro de chances a mais do que um jovem da classe média e até oitenta vezes mais chances do que um jovem filho de um trabalhador assalariado agrícola (BOURDIEU, 1998a). E por que isso ocorreria? Um dos motivos é a bagagem que os estudantes possuem, que, nas palavras de Bourdieu, é chamada de capital cultural.

Para Bourdieu, além das questões de classe e de capital econômico, existem outros acúmulos que interferem diretamente na vida dos agentes: o capital simbólico, o capital social e o capital cultural. Thiry-Cherques (2006) diz que o conceito de ‘capital’ propagado por Bourdieu deriva da questão econômica, porém essa noção é bem complexa, já que Bourdieu a utiliza para além do acúmulo de bens e riquezas, considerando também o capital cultural, correspondente aos conhecimentos, ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas/transmitidas pela família e pelas instituições escolares e às habilidades e informações que o sujeito detém. Já o capital social está relacionado aos contatos sociais; e o capital simbólico englobaria os outros três.

Para complementar o quadro conceitual que orientou nossa análise, incluímos a concepção de “fronteiras sociais” de Lamont e Molnar (2002). As autoras, em artigo intitulado *The study of boundaries in the social sciences* (2002), destacam que, nos últimos anos, o conceito de “fronteiras” tem figurado no centro das agendas de pesquisa em vários campos de estudo, dentre os quais a sociologia. Desse artigo, que realiza o levantamento da literatura em perspectiva multidisciplinar, a exemplo de temas como identidade social e coletiva; classe social, étnico-racial, desigualdade de gênero e sexo; profissões, conhecimento e ciência; comunidade, identidades nacional e fronteiras espaciais, extraímos a noção conceitual de fronteiras sociais e simbólicas, focalizando os mecanismos culturais para a produção das fronteiras, das diferenças, do hibridismo, das filiações culturais e a classificação de grupos (LAMONT; MOLNÁR, 2002). As autoras esclarecem a distinção conceitual entre as noções de fronteiras simbólicas e sociais, definindo as primeiras nos seguintes termos:

Symbolic boundaries are conceptual distinctions made by social actors to categorize objects, people, practices, and even time and space. They are tools by which individuals and groups struggle over and come to agree upon definitions of reality. Examining them allows us to capture the dynamic dimensions of social relations, as groups compete in the production, diffusion, and institutionalization of alternative systems and principles of classifications. [...] They are an essential medium through which people acquire status and monopolize resources (LAMONT; MOLNÁR, 2002, p. 168).⁵

5 “As fronteiras simbólicas também separam as pessoas em grupos e geram o sentimento de semelhança e pertencimento ao grupo” (EPSTEIN, 1992, p. 232 *apud* LAMONT; MOLNÁR, 2002, p. 168).

Já as fronteiras sociais

[...] are objectified forms of social differences manifested unequal access to and unequal distribution of resources (material and nonmaterial) and social opportunities. They are also revealed in stable behavioral patterns of association as manifested in connubiality and commensality. Only when symbolic boundaries are widely agreed upon can they take on a constraining character and pattern social interaction in important ways⁶ [...] But symbolic and social boundaries should be viewed as equally real: The former exist at the intersubjective level whereas the latter manifest themselves as groupings of individuals. (LAMONT; MOLNÁR, 2002, p. 168-169).

No nosso artigo, delimitamos o estudo ao âmbito das fronteiras sociais, no que se refere ao acesso e, principalmente, à permanência de estudantes da rede pública de educação na universidade pública.⁷ Vale frisar que, a nível causal, as fronteiras simbólicas podem ser pensadas como uma condição necessária, mas insuficiente para a existência das fronteiras sociais (LAMONT, 1992 *apud* LAMON, MOLNÁR, 2002, p. 169). Daí a opção que fizemos pelo corte de análise circunscrito às fronteiras sociais, deixando a articulação entre as fronteiras sociais e simbólicas (LAMONT; MOLNÁR, 2002) para uma investigação posterior.

Universidade: sobre o acesso e a permanência dos estudantes das escolas públicas

Piotto (2010), em artigo intitulado *Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos*, aborda os elementos subjetivos subjacentes às trajetórias escolares e às experiências universitárias de estudantes de camadas populares em cursos de alta seletividade, com vistas a compreender o acesso e a permanência dos alunos nessas instituições. Como resultado de sua pesquisa, Piotto (2010) identificou no discurso dos estudantes uma trajetória escolar marcada por certos momentos de solidão durante o ensino médio e por sentimento de não pertencimento ao ambiente acadêmico, como efeito do desenraizamento (sentimento de não pertença a um grupo ou lugar). Todavia, segundo a autora, as narrativas não foram marcadas, predominantemente, por relatos de sofrimento, e o ingresso na universidade pública representou uma mudança positiva na vida desses estudantes e na de suas famílias, em termos de expansão dos horizontes e do sentido atribuído à escolarização. Piotto (2010) concluiu que muitos estudantes como eles não conseguiram obter o mesmo resultado, entendendo que as trajetórias individuais e sociais são fruto de uma construção coletiva, baseada em redes de apoio, que podem variar tanto em tamanho quanto em relevância, mas que estiveram presentes nas trajetórias dos entrevistados.

Brocco e Zago (2014), no artigo *Condição do estudante de camadas populares no ensino superior*, apresentam uma revisão da produção acadêmica sobre a temática do acesso e da permanência das camadas populares no ensino superior. As autoras concluem que a questão da desigualdade social permanece no ingresso à universidade, uma vez que “Os efeitos dos excluídos do interior estão presentes antes mesmo do acesso dos estudantes das camadas populares ao ensino superior, perpassando pela escolha do curso e outras práticas mais brandas ou dissimuladas de exclusão [...]” (BROCCO; ZAGO, 2014, p. 16). Dias

6 É nesse sentido que as autoras complementam a noção de fronteiras sociais, afirmando que elas se constituem como tal ao terem padrão identificável de exclusão social, de segregação de classe e raça (MASSEY; DENTON, 1993; STINCHCOMBE, 1995; LOGAN *et al.*, 1996 *apud* LAMONT; MOLNÁR, 2002, p. 169).

7 A relação entre as fronteiras simbólicas e sociais está no centro da revisão da literatura das autoras, mas elas destacam que, na maioria das vezes, tal relação é apresentada implicitamente em seu artigo. Foi nessa mesma direção que apresentamos artigos que tratam do acesso e permanência dos estudantes das escolas públicas em cursos de alta seletividade social. Ou seja, sem a pretensão de definir os eventuais níveis e propriedades da articulação entre as fronteiras simbólicas e sociais.

Sobrinho (2010), em artigo intitulado *Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão*, trata da democratização na educação superior no Brasil. Assim como Brocco e Zago (2014), o autor advoga que a democratização na educação não se restringe à ampliação do acesso ou à criação de mais vagas, sendo necessário assegurar também os meios para que os estudantes permaneçam de forma sustentável no ensino superior. Zago (2006), em *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*, questiona o sucesso escolar, a fim de saber se ele representaria o acesso, a escolha ou as condições de inserção. Seu estudo foi voltado para estudantes universitários de famílias de baixa renda e pouco capital cultural, com ênfase na desigualdade de acesso e permanência no ensino superior. Ao final de sua pesquisa, Zago (2006) concluiu que os indicadores relacionados à origem social e à vivência escolar passada dos aprovados no vestibular demonstram grande desigualdade de acesso e a seletividade da hierarquia dos cursos universitários. Além disso, a autora identificou a existência de um sentimento de pertencimento/não pertencimento nos estudantes, a depender do curso e da configuração social dos alunos da turma.

A pesquisa de Alvarenga *et al.* (2012), *Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na Ufla* [Universidade Federal de Lavras], guarda algumas semelhanças com o trabalho de Zago (2006). Os autores buscaram entender os desafios que estudantes oriundos de escolas públicas enfrentaram ao longo do curso de Administração da Ufla, no período de 2005 a 2010. Alvarenga *et al.* (2012) concluíram que a formação dos estudantes de escola pública é cheia de dificuldades, como a falta de estrutura e recursos, professores desmotivados e estudantes desinteressados, seja pelo cansaço físico, seja por falta de perspectivas para o futuro. Há também um distanciamento entre os estudantes de camadas populares e a universidade, em razão da falta de divulgação das oportunidades, que faz com que a educação superior se torne algo longínquo. Os autores também concluíram que as diferenças entre os estudantes de renda baixa e os demais de condições financeiras elevadas vão além de questões econômicas, havendo desigualdades de oportunidade entre as classes sociais. Encerrando o artigo, apresentam os seguintes questionamentos: após saírem da universidade, os estudantes das classes populares terão as mesmas oportunidades no mercado de trabalho que os demais? As desigualdades acabarão?

É possível perceber que os resultados dos artigos foram parecidos. Fica evidente que a educação superior ainda não está democratizada. Todos os autores também trataram das dificuldades de permanência dos estudantes provenientes de escolas públicas e de baixa renda, apregoando a necessidade de políticas públicas que caminhem para uma educação superior efetivamente democratizada.

Apresentação e análise dos dados

Todos os entrevistados deste artigo ingressaram na UnB através do PAS, entre 2016 e 2017, em cursos de maior nota de corte; cursaram o ensino médio completo em escolas públicas, utilizaram as cotas sociais para ingressar na universidade e estão cursando sua primeira graduação. Todos dependem financeiramente de alguém, principalmente da família, demonstrando que têm condições de continuar seus estudos sem a necessidade de trabalhar. Apenas o Estudante 2 mora no Plano Piloto.⁸ Os demais moram em outras regiões administrativas do Distrito Federal. O motivo de o Estudante 2 ter se mudado para as proximidades da universidade foi justamente a distância entre a UnB e a sua antiga moradia:

8 O Plano Piloto de Brasília é a região central da capital federal.

[...] mas o motivo de eu vir morar aqui perto foi exatamente por isso. Porque eu saía muito cedo de casa, tipo, seis horas da manhã. Eu tinha que tá na parada pra pegar o ônibus e tinha vez que eu chegava onze e meia, meia noite em casa. Todo dia. Porque eu vivo aqui na UnB mais do que em casa. Então, foi o motivo da minha mudança. [...] Reflete muito no meu desempenho, na disposição, não tem como comparar.

O Estudante 2 é o único que mora sozinho, os demais moram com os pais (ou um dos pais) e irmãos. Todos os estudantes dependem de transporte público para se locomoverem até a universidade. A Estudante 3 alegou que demora duas horas para chegar à UnB. O Estudante 2 acredita que não há como um aluno ser excelente se ele não tem um aparato que lhe dê suporte – ou seja, instrumentos de apoio para acesso ao ambiente de estudo –, a exemplo de transporte público de qualidade. Disse que já viu diversos colegas que não tinham ônibus ‘direito’ (horários e frequências regulares) nem segurança ficarem revoltados por essas questões. Ele relatou que isso era algo que já o desgastava muito no ensino médio e que continuou até a UnB, quando morava no Riacho Fundo,⁹ pois ia em pé no ônibus por quase uma hora. Em vista disso, já chegava à sala de aula cansado e desestimulado. A Estudante 3 disse:

[...] eu perco muito tempo, por exemplo, me deslocando da minha casa, e é um tempo que eu tenho que repor de alguma forma. Assim, [para] manter as coisas em dia e não me atrasar nas coisas, pra não virar uma bola de neve, eu tenho que abrir mão de muitas coisas pra poder [repor o tempo].

A rotina desses estudantes é mais cansativa do que a dos abastados e de maior capital econômico, o que demonstra um dos componentes da desigualdade entre ambos. Em relação à autodeclaração de pertencimento à classe social, apenas a Estudante 1 disse ser de renda baixa; os outros dois se consideram de classe média, mas todos pensaram um pouco mais para responder a essa pergunta. A Estudante 1 não possui nenhum tipo de crença religiosa, e os demais são cristãos. Todos alegaram ter dificuldades de reservar tempo para o lazer. Ficar em casa, ver filmes e séries foram as principais respostas em relação ao tipo de lazer de que desfrutavam. A Estudante 3 citou ficar com a família. Os três estudantes foram unânimes em dizer que participavam de mais atividades extracurriculares antes de ingressarem na universidade; apenas o Estudante 2 possui atividade extra, mas falta bastante. Ele também informou que a faculdade lhe oportunizou a participação em festas e saraus.

Todos tiveram contato com uma segunda língua e têm o costume de estudar, seja em casa, seja nos lugares próprios disponibilizados pela UnB. Utilizam as tecnologias e a internet tanto para o estudo quanto para lazer, mas, atualmente, mais para o estudo. Apenas o Estudante 2 realizou viagem internacional, feita pelo Programa Brasília Sem Fronteiras, com destino ao Arizona, EUA, proporcionada pelo Centro Interescolar de Línguas (CIL)¹⁰ e custeada pelo governo do Distrito Federal. A Estudante 3 informou que viaja uma vez por ano, durante férias, e a Estudante 1 não se lembrou da última vez que viajou, talvez há uns cinco anos, em sua estimativa. Sobre a possibilidade de fazer uma viagem internacional ou de intercâmbio, a Estudante 1 assim se manifestou:

Assim, uma coisa que eu fico pensando é que hoje já existe uma vontade geral, de muita gente da turma, pelo menos, de fazer intercâmbio. Então, assim, levando em consideração que o Ciências Sem Fronteiras, no Direito, não era mais contemplado, se não me engano, e não tem mais essa possibilidade pra graduação, mas fico pensando nas dificuldades que a gente teria em relação aos

9 Riacho Fundo é uma região administrativa do Distrito Federal afastada da região central.

10 O Centro Interescolar de Línguas (CIL) pertence à Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e é uma escola especializada no ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM). Disponível em: http://cilbsb.com.br/?page_id=382. Acesso em: 11 nov. 2019.

“Será que eu deveria estar neste curso?”: sobre estudantes de escolas públicas em cursos de alta seletividade social

outros de se manter lá fora. Tudo bem conseguir a bolsa pra estudar na universidade, mas como me manter lá fora? É uma coisa que eu já fico pensando hoje, esses colegas de escola particular, por virem de famílias mais abastadas, eles teriam mais facilidade de ter acesso ao intercâmbio do que a gente. É uma especulação minha mesma.

É fato que há uma íntima relação entre o capital econômico e o capital cultural. Os capitais se relacionam, e, quando se tem capital econômico, há maior probabilidade de se obter os demais. Isso é evidente na fala da Estudante 1, pois trata da dificuldade do estudante da escola pública em ter acesso a uma experiência cultural muito valorizada como o intercâmbio, que representa acréscimo de capital cultural, distintamente daqueles oriundos de escolas particulares, com altas mensalidades, que têm maior posse de capital econômico e possibilidades de experiências e viagens internacionais.

O Estudante 2 contou que soube de um pré-vestibular gratuito por meio de uma professora que conheceu no Arizona (EUA), quando da participação dele no Programa Brasília Sem Fronteiras. Além da experiência de conhecer outra cultura em viagem internacional, aperfeiçoar o inglês, outras oportunidades lhe foram apresentadas pela rede de relações sociais que foi constituindo. Por outro lado, ele também relatou que perdeu muitas oportunidades e aprendizados de que precisaria antes de entrar no mercado de trabalho. Essas oportunidades perdidas iam além do que o curso na UnB lhe proporcionava, já que muitos colegas da Medicina tinham parentes médicos. Essa realidade exposta pelo estudante de Medicina tem aderência ao que Bourdieu (1998c) afirma em relação ao fato de que o volume do capital social que um agente possui depende da rede de relações sociais que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que detém cada um daqueles a quem está ligado. Ainda segundo Bourdieu (1998c), a rede de relações sociais não é algo natural, mas sim um produto da instauração e de manutenção para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis aptas a proporcionar lucros materiais e simbólicos.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), para Bourdieu, os estudantes não são indivíduos abstratos, e sim socialmente constituídos, detentores de bagagens sociais e culturais diferenciadas, que no âmbito do mundo escolar serão mais ou menos rentáveis, colocando-os, portanto, em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. Tendo isso em vista, o discurso da Estudante 1 chamou-nos a atenção:

[...] eu sempre fui uma aluna que tinha um bom desempenho. Então meus professores sempre tinham muito carinho por mim e, assim, eles me estimulavam muito, mas, assim, os mesmos professores que me estimulavam, às vezes desestimulavam outros, entende? Porque às vezes não tinham bom desempenho, e aí, eu já vi professor meu chamando colegas de turma de “burro”, de “idiota”, porque não se saíam bem na prova. Eu acho que isso é uma coisa que acaba limitando as possibilidades daquela pessoa. Você acaba completamente desestimulando aquela pessoa. Ela coloca na cabeça dela que ela não é capaz.

Para a Estudante 1, o fato de se destacar nas disciplinas granjeava-lhe maior estímulo por parte dos docentes, colocando-a em condições favoráveis no meio escolar. Já os estudantes que não tinham o mesmo desempenho ficavam em situações menos favoráveis. Todavia, não é apenas na educação básica que isso ocorre. Os Estudantes 2 e 3 comentaram sobre o preconceito que sofreram no curso de Medicina por serem cotistas. Os estudantes reprovaram em uma disciplina por décimos, enquanto outros alunos, que tiraram pouco mais do que eles, tiveram as notas arredondadas pelo professor. Quando repetiram a disciplina, o docente lhes deu notas baixas, e eles pediram a revisão da prova, para entenderem o que estavam errando, então

[...] aí, ele pediu pra gente ir no escritório dele [sala de trabalho do professor] e, quando a gente foi lá, ele falou que não concordava com cotas; que a gente não devia tá aqui; que a gente não era capaz; que a gente devia escolher um curso à nossa altura, como Nutrição e Psicologia, ou seja, rebaixando

os outros cursos. Aí, falou que ele se sentiria muito mal se tivesse no nosso lugar em Medicina, que a gente devia ficar sempre pra trás até ser jubilado, enfim [pausa]. Ele falou uma série de coisas. Ele acabou com a gente! (Estudante 2).

É evidente o encontro entre as fronteiras simbólicas e sociais no posicionamento docente, no tempo e no espaço em que o professor julga que os estudantes cotistas não são capazes de cursar Medicina, persuadindo-os a escolher um outro curso, a exemplo de Nutrição e Psicologia. Por meio dos processos de desclassificação e segregação de pessoas e grupos sociais, as dimensões simbólicas e sociais vão constituindo uma só realidade no campo acadêmico.

Bourdieu e Saint-Martin (1998), em *As categorias do juízo professoral*, discutem o sistema de classificação escolar, afirmando que se trata de um sistema de juízo de valor que contribui para a desigualdade escolar. Os autores definem as operações de classificação como o lugar em que se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino, em que os procedimentos e as propriedades de seleção do corpo de professores são o produto e a hierarquia das propriedades a reproduzir, sendo as escolhas estruturadoras e estruturantes do sistema reproduzido. Em texto sobre *O juízo professoral: um estudo em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro*,¹¹ Earp (2012, p. 111) nos dá pistas interpretativas que se aproximam do juízo professoral no âmbito acadêmico, em relação aos estudantes oriundos das escolas públicas:

Como o que está sendo julgado é de cunho moralizante, os professores não se incluem nas explicações sobre a não aprendizagem dos alunos. As maneiras de ensinar, os limites diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos e os métodos de ensino não são colocados em questão.

Ainda a respeito do mesmo professor, a Estudante 3 relatou-nos:

[...] [ele] falou que, por eu ser cotista, eu ia tá abaixo dos outros alunos da turma [...], que na turma de Medicina entram os melhores do Centro-Oeste e que, por ser cotista, eu não teria capacidade de ser do mesmo nível da turma. Um pensamento que não tá só entre os alunos, tá entre professores também, que tão lá na frente e que acham que só é um bom médico quem vem de família de elite, quem tem condições, quem estudou em escola muito boa.

No relato sobre o julgamento moral do docente, é possível verificar a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais, incluindo-se nessa lógica o caráter discriminador em função da origem social dos estudantes. Pela voz dos estudantes, foi possível identificar que, no curso de Medicina, essa questão é aguda, legitimando os valores culturais das classes dominantes. E, como visto em Brocco e Zago (2014), mesmo com o acesso à universidade, as desigualdades escolares e sociais não são superadas.

Quando perguntados sobre a diferença entre eles e os estudantes não cotistas, se eles tinham mais dificuldade, os três estudantes responderam que era uma questão de formação na educação básica. Que, às vezes, os conhecimentos prévios eram pré-requisitos para o conteúdo da disciplina na universidade e, portanto, eles tinham de ir atrás do que lhes faltou na educação básica:

É, então [pausa], a dificuldade eu não acredito que seja de caráter intelectual, caráter de capacidade, mas sim de base. É porque tem pessoas que pensam que é [de caráter] intelectual. Tem pessoas que pensam que a gente é menos capaz. E não se trata disso. (Estudante 2).

Ainda sobre a especificidade da distinção social no curso de Medicina, o Estudante 2 descreveu a seguinte situação:

11 A especificidade do artigo de Earp (2012) está em tratar da avaliação discente pelos docentes na instância do Conselho Escolar.

“Será que eu deveria estar neste curso?”: sobre estudantes de escolas públicas em cursos de alta seletividade social

No começo, não sei como é em outros cursos, mas na Medicina tudo é festa, tudo é maravilhoso, mas aí vai passando e as máscaras vão caindo e, assim, as pessoas vão [se] mostrando e formando os grupos, e a segregação vai começando [...]. É um ambiente muito nocivo [pausa] [...]. Se você entra ali, se você não tem a condição financeira X, se você não consegue ir no evento X, se você não tem o carro, o celular X, você não é aceito como os outros, não. Você é segregado. Claro que você consegue achar um grupo de pessoas que fogem a isso, né? Pessoas iguais a você, pessoas que são humanas de verdade. Mas a maioria é isso. [...] porque, às vezes, eu não sei nos outros cursos, porque eu acho que é uma realidade restrita à Medicina, mas, se você é cotista na Medicina, eu acho que todos os meus amigos que são cotistas ali, principalmente os que são de escola pública mesmo, pensam: “Será que eu mereço mesmo estar aqui?” “Será que eu não tirei a vaga de alguém mais capaz? Ou “Será que eu sou capaz de estar aqui?”. A gente entra numa crise existencial enorme. Então, é essa a pressão. É esse ambiente, essa série de coisas, que é um ambiente nocivo, entendeu? Você entra em depressão ali, se você não tiver um apoio, não tiver um acompanhamento psicológico. (Estudante 2).

Isso mostra o que Bourdieu trata ao frisar que, em um estado de força, os dominantes de um capital específico, “[...] fundamento do poder ou da autoridade específica característica de um campo, inclinam-se para estratégias de conservação [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 121). Em cursos de alta seletividade, os estudantes oriundos de escolas públicas experimentam, no processo de interação social em âmbito acadêmico, processos subjetivos – pela distinção social e pelo sentido de não pertencimento ao grupo social – que podem levá-los à autoexclusão.

O Estudante 2 contou que entrou em depressão, mesmo tendo passado no vestibular. Depois de todo preconceito, não se sentiu merecedor de estar ali, em razão da pressão sofrida no ambiente acadêmico. Os dominantes, entre os quais os estudantes tidos como de elite, segregam os que estão tentando se posicionar no campo acadêmico, como se lhes pertencesse de forma exclusiva.

Todos os entrevistados frisaram a grande influência da família para que eles chegassem aonde chegaram. Todos falaram que o maior diferencial entre eles e os que não chegaram à educação superior foi a questão familiar. Os estudantes demonstraram muita gratidão ao apoio que receberam e ainda recebem da família. A Estudante 1 disse que sua vontade de estudar na UnB vem desde os dez anos, pois foi nessa época que sua irmã mais velha passou no vestibular, e ela sempre admirou muito a irmã:

Eu acho que o meio aonde a gente tá influencia muito a gente, né? Então, eu acho que a minha irmã ter vindo pra cá me influenciou muito. Eu acho que se, de repente, minha realidade fosse completamente diferente, se as pessoas que eu admirasse tivessem uma realidade um pouco diferente, talvez eu tivesse outros interesses, outras aspirações.

A estudante nos contou que, além dela, o seu irmão gêmeo foi influenciado pelo namorado da irmã, que está em curso de graduação superior. Mas, apesar disso, a família nunca se intrometeu na escolha do curso, apenas a apoiava a cursar uma faculdade. Contou-nos também que os pais sempre estiveram muito presentes na sua educação escolar.

O Estudante 2 afirmou que, desde muito cedo, na sétima série, a mãe dele mencionava a existência do PAS-UnB. Embora não soubesse muito bem do que se tratava, a mãe o incentivou a se preparar. Em seu núcleo familiar, ninguém havia sido aprovado em uma universidade federal, apenas um primo havia tido acesso, um pouco antes dele, o que o estimulou. Os pais sempre o motivaram a estudar e a direcionar seus estudos. Encontrou o apoio deles nessa área, mas hoje os pais o ajudam em questões mais práticas. Como a mãe é profissional da saúde, ele pergunta para ela algumas coisas sobre a área, e o pai o ajuda financeiramente, para que participe de congressos ou palestras. Para a escolha do curso na área da saúde,

seguiu uma vocação familiar: a mãe e uma tia são técnicas em enfermagem, o avô era enfermeiro; e a avó, auxiliar de enfermagem.

A Estudante 3 foi a primeira da família a passar em uma universidade federal e a única a cursar Medicina. Contou que a família é sua base, que sempre foi essencial para ela, principalmente o apoio da mãe, em quem se inspira muito. Apesar de a mãe ter tido o sonho de ser médica, ela conta que isso não a influenciou. O fato de conseguir estar em uma universidade pública e em um curso de Medicina foi um sonho compartilhado com seus pais.

Os Estudantes 1 e 2 estudaram na mesma escola e contam que a instituição também os influenciou na escolha do curso. No caso da Estudante 1, a escola foi fundamental na escolha do curso. Ambos contaram que a escola direcionava muito para a questão da universidade e do vestibular. Já a Estudante 3 disse que a escola não tratava muito sobre essas questões. Em relação aos amigos, apenas o Estudante 2 teve certa influência, pois contou que, no ensino fundamental, viu uma amiga com livros de Medicina e, quando perguntou o que era, ela disse que já estava se preparando para o curso. Isso o inspirou.

Os estudantes também trataram sobre a percepção que têm sobre a influência que seus colegas de escola sofreram dos pais. Por exemplo, a Estudante 1 estudou em área rural. Então, disse que muitos colegas dessa escola acabaram seguindo para atuar profissionalmente nessa área ou em áreas afins ao trabalho no campo. O Estudante 2 falou que

Tem família que não apoia. Eu tenho amigos que estão na UnB, mas os pais não apoiam, [e dizem:] “você tem que fazer concurso público”. Você tem que arrumar um negócio que ganha dinheiro. Você vai ficar aí num curso que demora quatro anos para se formar. Você vai ficar oito [anos], porque a UnB é cheia de greve, então, depois, você vai ganhar o mesmo que um concursado vai ganhar. “Você tem que fazer concurso!”. Muita gente não tem o apoio da família, entende?

Os estudantes trataram ainda das diferenças existentes entre as escolas particulares e as públicas. Dois dos entrevistados já estudaram em escolas particulares no ensino fundamental e afirmaram que há uma grande superioridade delas em relação às públicas. Acrescentaram também que há diferenças entre as próprias escolas públicas, mas, no geral, as dificuldades encontradas são as mesmas. Relataram que já ficaram tempos sem algumas disciplinas, e isso acabou por atrapalhá-los em termos de conhecimentos prévios – como relatado anteriormente por outro estudante – dos assuntos tratados na universidade. Todos declararam ter tido defasagem na área de exatas. Foi abordada também a diferença existente entre as escolas públicas do Plano Piloto e as das demais regiões administrativas, estas últimas de pior qualidade, no julgamento dos alunos.

Como atividades extraclasse, os estudantes frequentaram o Centro Interescolar de Línguas (CIL) e cursinhos. Também estudavam em casa. A rotina escolar dos três estudantes foi bem puxada no terceiro ano do ensino médio. Conforme relatos da autoavaliação, o desempenho escolar de todos era muito bom, principalmente no ensino fundamental. No ensino médio, o desempenho de dois alunos caiu, em razão dos projetos em grupo da escola. O Estudante 2 falou que por causa dessa questão e da depressão, obteve um desempenho médio. Todos acreditam que a trajetória escolar foi bem-sucedida, pois tiveram bom desempenho, e que o apoio da família foi fundamental para isso. Os Estudantes 1 e 2 foram bem incisivos ao afirmar que não acreditam na meritocracia:

“Será que eu deveria estar neste curso?”: sobre estudantes de escolas públicas em cursos de alta seletividade social

Então, eu não acredito em meritocracia. Eu acho que passei por escolas que foram [pausa], que eram razoavelmente boas. Porque no Setor Leste,¹² apesar de os meus colegas compartilharem das dificuldades em Matemática, também, alguns colegas [pausa], muitos colegas, na verdade, tinham muito mais dificuldade do que eu. Então, eu acho que eu passei por escolas que eram um pouquinho melhores que as deles. [...] minha família sempre foi muito presente. A minha mãe sempre foi muito presente na minha vida escolar, e eu acho que isso acaba sendo um diferencial. O meu pai também sempre foi muito atencioso com esse tipo de coisa. Então, eu acho que isso foi um diferencial pra mim, esse estímulo. Eu acho que é um estímulo que nem sempre eles [outros colegas de escola] tinham.

Brocco e Zago (2014) frisam que, embora o sistema de ensino esteja aberto a todos, ainda é, ao mesmo tempo, reservado a poucos. O processo de eliminação branda, citando Bourdieu e Champagne (2001), evidencia uma eliminação sutil, que ocorre desde a entrada do estudante no sistema de ensino público, de baixa qualidade, que lhe dificulta a aquisição de credenciais para acessar cursos e instituições de prestígio social, continuando a reprodução das desigualdades.

As próprias diferenças entre as escolas já impedem o acesso de muitos estudantes, assim como as dificuldades e defasagens que são impostas a eles. Como visto em Bourdieu, muitos pais investem na escolaridade dos filhos de acordo com as possibilidades de retorno que vislumbram nesse investimento. Então, se os pais não acreditam no retorno e não enxergam a possibilidade de os seus filhos alcançarem a universidade ou cursos de prestígio ou de alta seletividade, não vão apoiá-los nisso, e até mesmo a escola às vezes age dessa forma. Dessa maneira, a desigualdade escolar e social continua se reproduzindo, de tal sorte que muitos sequer enxergam chances de acesso – e ainda menos de permanência – às instituições públicas de educação superior.

Todos entrevistados disseram ter tido êxito em suas trajetórias escolares. Com o propósito de entender se foram os únicos com esse desfecho no percurso, foi perguntado a eles sobre a trajetória dos colegas de escola, para maior compreensão sobre o sucesso escolar.

Os Estudantes 1 e 2, que estudaram no Setor Leste, disseram que muitos colegas, principalmente os mais interessados, passaram na UnB ou estão cursando alguma faculdade particular. Eles consideram que a maioria teve um considerável sucesso escolar, pois, no Plano Piloto, os estudantes geralmente têm a meta de alcançar a educação superior.

Já a Estudante 3, que estudou no Elefante Branco,¹³ diz que a trajetória dela foi diferenciada, mas que alguns colegas conseguiram entrar em faculdade particular. Disse que uma amiga conseguiu bolsa porque a mãe trabalhava na faculdade; outro não conseguiu entrar em um curso de bacharelado e então se matriculou em um curso técnico, mas, na sua avaliação, cada um lidou com suas questões de modo diferente. Relatou que, no ensino médio, teve que abrir mão de certas coisas materiais para fazer cursinho e estudar, para hoje ter conquistado o que conquistou, mas que outras pessoas não puderam fazer o mesmo:

[...] mas tinha gente que tinha sua prioridade e que tinha que ajudar em casa. Eu, por exemplo, nunca tive que ajudar em casa, com contas. Então, assim, depende se foi bem-sucedido ou não, eu acho que, assim, dentro deles, ter conseguido terminar o ensino médio e ter seguido a vida deles pode ser considerada [uma trajetória] bem-sucedida, com relação ao estudo acadêmico, eles tiveram sonhos que foram destruídos. (Estudante 3).

12 O Centro de Ensino Médio Setor Leste é uma escola pública localizada no Plano Piloto.

13 O Centro de Ensino Médio Elefante Branco é outra escola pública localizada no Plano Piloto.

Dois estudantes se posicionaram fortemente contra a meritocracia, e a outra acredita que existem diferenças de oportunidades e de apoio familiar. Todos acreditam que o diferencial em relação à trajetória dos outros amigos foi o apoio familiar. Os entrevistados também mencionaram o fato de alguns não terem tido a mesma trajetória e as mesmas oportunidades que eles, em razão da necessidade de trabalhar para ajudar financeiramente em casa, como visto na fala da Estudante 3. Dispor de tempo e estudar em uma escola boa constituem a diferença. Para eles, poder estudar no Plano Piloto também trouxe certo diferencial. É notável, pela fala dos entrevistados, que a escola tem grande influência nas trajetórias escolares e pós-escolares. Os estudantes do Setor Leste, pela fala dos entrevistados, também tiveram uma trajetória bastante parecida e considerada de sucesso no que diz respeito à continuidade dos estudos na educação superior. Já os estudantes do Elefante Branco parecem não ter sido estimulados, e a maioria, pelo que contou a Estudante 3, não seguiu a mesma trajetória, tendo sucesso apenas na conclusão do ensino médio, sem dar continuidade aos estudos. Piotto (2010) entende que as trajetórias individuais e sociais são o resultado de uma construção coletiva baseada numa rede de apoio, e isso fica claro no discurso dos entrevistados.

Sobre a influência, ou seja, ser influenciável ou influenciador atualmente, todos reconhecem que ainda estão abertos a influências, mas também acreditam que podem influenciar as pessoas a conquistarem a aprovação em cursos de alta concorrência. Entre os influenciados, eles citam os mais próximos – irmãos mais novos, amigos, pessoas com quem estudaram na mesma escola ou que estudaram em escola pública e têm interesse em ter a mesma trajetória acadêmica que a deles. Os estudantes aconselham até pessoas que já ingressaram na universidade, mas em um curso ‘alternativo’, por não terem conseguido passar no que realmente queriam, como nos disse um dos entrevistados. Os ‘cursos alternativos’ são aqueles a que os estudantes de escolas públicas tendem a concorrer, em função da demanda ser mais baixa.

A Estudante 1 foi perguntada sobre a influência das mídias, pois ela apareceu em uma reportagem por ocasião de sua aprovação na UnB, no que nos respondeu:

Eu acho que é interessante, mas, ao mesmo tempo, acho perigoso, pra não cair na falácia da meritocracia, né? “Ah, estudou a vida inteira na escola pública e conseguiu passar, então qualquer pessoa consegue”. Ao mesmo tempo, eu acho importante eu tá aqui, pra mostrar que outras pessoas [também] podem tá aqui; também pessoas que tiveram uma trajetória parecida. Eu acho que é um pouquinho perigoso, pra não cair nessa falácia da meritocracia. Então, eu sou meio receosa em relação a isso.

Ou seja, apesar de terem obtido sucesso e acreditarem que esse exemplo pode ajudar a abrir o horizonte de outras pessoas que se encontram na mesma posição social, há também a questão falaciosa que busca disseminar a ideia de que se um conseguiu, então todos conseguem. Foi possível identificar nas entrevistas que os estudantes não se consideram parte da regra, do padrão ‘normal’ de acesso à educação superior pública em cursos de alta concorrência, dada a sua origem social. Eles acentuaram algumas questões que fizeram a diferença para que eles pudessem chegar aonde chegaram, reconhecendo seus esforços, seus estudos, mas frisando que esses aspectos, por si sós, não são suficientes, tampouco significam que, se eles conseguiram, todos têm a mesma chance.

Atualmente, 50% das vagas dos cursos da UnB são destinadas a estudantes de escolas públicas, de acordo com a Lei nº 12.711/2012. Dentro dessa porcentagem, há divisão de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Todos os entrevistados reconheceram que estão no curso almejado na UnB devido às cotas sociais. Disseram que não há diferenças entre o desempenho deles e dos outros alunos

nas disciplinas, exceto no caso dos estudantes de Medicina, que enfrentaram algumas dificuldades a mais, pela falta de pré-requisitos em matérias da formação básica.

Todos os entrevistados avaliaram que as vagas para cotistas são importantes para incluir os estudantes de escolas públicas na educação superior, mas acreditam que ainda não são suficientes, pois muita gente fica de fora. Além disso, os estudantes mencionaram a problemática de a maioria das vagas ser ocupada por estudantes do Colégio Militar, que, pra eles, não é escola pública, pois, além de pagarem uma certa quantia, mesmo que mínima, os alunos dessas escolas têm um ensino e uma educação bem diferentes. O Estudante 2 disse que ficou indignado, pois incluíram cotas para deficientes – algo que ele aprova –, mas que essas vagas foram ‘subtraídas’ das cotas de escola pública.

A Estudante 1 questionou outra dificuldade encontrada nas cotas sociais. Disse que há alunos que estudam em escola particular e vão para o ensino médio público só para concorrer por cotas sociais, pois fazem cursinho para não depender do ensino da escola. Realidade vivenciada pela Estudante 3, que estudou todo o ensino fundamental em escola particular e foi para o ensino médio público para concorrer por cotas, pois, caso contrário, não passaria no curso almejado. Quando perguntada se isso foi um diferencial para a aprovação dela, respondeu:

Não, porque, assim, eu não estudei numa escola boa, mesmo sendo paga, particular [no ensino fundamental], não era uma escola boa, que me dava um bom retorno, por exemplo. Porque é [pausa] tinha dificuldades também, por não ser uma escola grande, era uma escola bem simples. Então, assim, não tive grandes diferenças, assim, com relação a isso. Mas é mais porque eu sempre tive aquele foco de “eu quero passar na UnB”, e meus amigos não tinham essa, esse anseio. (Estudante 3).

Os entrevistados se questionaram se as cotas estão contemplando as pessoas certas. Para eles, as cotas deveriam ser uma medida paliativa, pois ainda não contemplam todos.

Conclusão

Mesmo diante do fato de estudantes de escolas públicas conquistarem o ingresso em graduações de alta seletividade social e maiores notas de corte em universidades públicas, o problema da desigualdade social e escolar persiste, tanto no acesso quanto na permanência na instituição de educação superior. Essas exceções no contexto do menor acesso dos estudantes das escolas públicas aos cursos de alta seletividade constituem, como tal, exceções. Ademais, cursos com alta seletividade social são vistos como de difícil acesso pelos estudantes das escolas públicas e, muitas vezes, não representam a primeira opção em exames de seleção.

A Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas, representou e representa, do ponto de vista estrutural, um importante avanço para a política de inclusão dos estudantes da rede pública em instituições de educação superior. Vale frisar que a política das cotas sociais faz parte das ações afirmativas no contexto das políticas públicas de educação inclusiva, não se constituindo como algo independente em face da situação de vulnerabilidade socioeconômica e cultural de grupos sociais específicos, por exemplo. Assim, como bem esclarecem Pena, Matos e Coutrim (2020, p. 29), a adoção das ações afirmativas na educação superior começa (ou assim deveria ser) “[...] desde o pré-ingresso (cursos preparatórios para o vestibular e isenção de taxa de inscrição), perpassa pelo ingresso (cotas) e acompanha até a diplomação, por meio dos programas de assistência e de permanência estudantis”.

Embora a Lei nº 12.711/2012 tenha prescrito que o mínimo de 50% das vagas das instituições de ensino superior (IES) públicas seja destinado aos estudantes de escolas públicas, com suas respectivas subdivisões, cursos como Medicina e Direito ainda estão longe de alcançar este percentual. Vejamos, por exemplo, a situação dos estudantes do curso de Medicina: o percentual de estudantes oriundos das escolas públicas em cursos de Medicina é de apenas 11%; os estudantes de Medicina são seis vezes mais ricos que a população brasileira e bem mais ricos que os estudantes do curso de Direito; 89% dos estudantes de Medicina cursaram todo o ensino médio em escolas privadas (RISTOFF, 2014). Quanto ao curso de Direito, este tem se aproximado dos 50% exigidos pela Lei, mas percebe-se que ainda está muito distante da representação efetiva do ensino médio público (RISTOFF, 2014). Borges e Carnielli (2005), em pesquisa sobre o PAS-UnB, concluem que, em relação ao ingresso de estudantes em cursos de maior prestígio social – os autores citam Medicina e Direito –, esse tipo de processo seletivo não se diferencia do vestibular tradicional, tornando-se uma nova via para reforçar a estratificação social na universidade, já que os estudantes selecionados para estes cursos são oriundos de estratos socioeconômicos mais altos, provenientes de instituições particulares, de famílias com maior escolarização e que usufruíram de uma significativa formação educacional.

As fronteiras sociais e simbólicas entre grupos e pessoas não são necessariamente construídas no âmbito acadêmico, nas relações sociais mantidas entre os estudantes de escolas públicas, cotistas, e aqueles de origem social e escolar distintas, pois elas também refletem uma construção social mais ampla, estrutural. Na universidade, há situações específicas em que essas fronteiras se manifestam, a exemplo do juízo de valor moral docente, depreciativo *a priori*, que potencialmente se materializa na avaliação do desempenho acadêmico dos cotistas em comparação aos demais estudantes. No círculo acadêmico, há a situação dos grupos de estudantes que se associam a partir das suas condições materiais de existência, dos padrões de consumo, diferentes da realidade dos cotistas, favorecendo distinções sociais e orientando as práticas de interação seletivas.

O apoio familiar é um dos diferenciais para o sucesso dos estudantes entrevistados, assim como o fato de não trabalharem para ajudarem nas despesas da família. As trajetórias escolares também estão amplamente relacionadas com os resultados desses estudantes, que, apesar de terem acesso aos cursos de alta seletividade e prestígio social da universidade pública, ainda sofrem preconceito e violência simbólica, por serem considerados ‘sem o capital necessário’, o que demonstra o quanto a educação superior ainda reproduz no seu interior a estratificação social entre classes sociais.

Ristoff (2014, p. 743) destaca que

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

Na percepção dos estudantes entrevistados, embora a Lei de Cotas estabeleça que metade das vagas deva ser preenchida por estudantes de escolas públicas, essas vagas acabam indo para quem não é de ‘escola pública’ ou ‘pública de verdade’. As vagas vão para os estudantes de colégios militares, que, segundo os entrevistados, têm uma educação totalmente diferenciada. Além do mais, disseram os entrevistados, há estudantes que saem de escolas particulares para entrar no ensino médio em escolas públicas tão somente para concorrer às cotas sociais. A questão levantada pelos estudantes sobre ‘escolas públicas’ ou ‘públicas de verdade’, em referência aos colégios militares, desvela a estratificação social no âmbito das escolas públicas, tendo como uma das variáveis da análise institucional não só a identificação

da origem familiar dos estudantes que frequentam a instituição pública, mas a relação particular que essas instituições mantêm com o Estado. Ferreira e Sousa (2014, p. 244) assinalam muito bem que, na escola militar, o perfil do alunado e de suas famílias é peculiar, pois predominam nesse tipo de instituição, não raro, filhos de membros do Exército Brasileiro ou de instituições afins, que demandam, entre as necessidades educacionais, uma educação moral banhada por valores militares.¹⁴ Quando da divulgação do resultado de processos seletivos para as universidades públicas, a ênfase predominante na mídia é o sucesso dos estudantes das escolas públicas de gestão civil, subordinadas às Secretarias de Educação dos Estados, e não, majoritariamente, dos estudantes dos colégios militares, demarcando assim o quanto a exceção dos primeiros ganha notoriedade.

Os próprios estudantes aprovados em cursos de alta seletividade se consideram exceções. Dos três entrevistados, dois deixaram bem claro que não acreditam na meritocracia e, provavelmente, não estariam no curso caso não existissem as cotas sociais.

A educação superior ainda reproduz no seu interior as hierarquias entre as classes sociais, com discursos e práticas que reforçam e defendem, dentro do campo acadêmico, a posição das elites escolares em cursos de alta concorrência. Como se tal posicionamento social em cursos de alta seletividade fosse, naturalmente, exclusividade das classes sociais abastardas.

As condições para os estudantes das escolas públicas terem acesso a cursos de alta seletividade na universidade pública não é desafio menor do que o necessário à sua permanência. Isso pelo fato de que, na luta pela permanência, quando no jogo escolar e nas relações sociais no interior da universidade, como já frisado, grupos e pessoas operam práticas de interação sob a lógica de mecanismos de inclusão e exclusão social dentro do campo. Além da inclusão e exclusão, há dentro do campo a autoexclusão. Perguntas do tipo: “Será que eu deveria estar nesse curso?”, “Será que a vaga não teria melhor destino se estivesse com um outro estudante de situação econômica melhor que a minha?” ou “Será que sou capaz de permanecer neste curso?” representam operações subjetivas do estudante cotista, em que a dúvida tem potência para se constituir em desistência ou evasão do curso. Essas operações subjetivas podem resultar em crise existencial e, combinadas com os constrangimentos estruturais, funcionam, paradoxalmente, como uma matriz de percepção, apreciação e ação – um *habitus* estudantil – também formadora do discurso das virtudes de um coletivo de estudantes cotistas.

O estudante oriundo da escola pública, no jogo escolar pela permanência em cursos de alta concorrência na universidade pública, faz das necessidades cotidianas as suas ‘virtudes’. Como bem frisa Bourdieu (1998b), para realizar as suas pretensões sociais, os agentes pobres em capital econômico, cultural e social têm chances de realizar seus objetivos por meio de sacrifícios, privações e renúncias, em suma, virtudes.¹⁵ É evidente no discurso dos estudantes a necessidade de conforto físico, de momentos de descanso, já que enfrentam longas distâncias durante o trajeto entre suas moradias e a universidade. Um dos entrevistados relatou que chegou a se mudar para um local mais próximo da UnB, já que a distância e o cansaço repercutem na disposição e na rotina dos estudos e, conseqüentemente, interferem no desempenho acadêmico.

14 O artigo de Ferreira e Sousa (2014), sob o título *O desencantamento moral da escola pública: um ensaio de compreensão crítica*, trata, dentre outros elementos, da relação entre a moral da escola pública e a da escola militar. Portanto, não é objeto da nossa análise tratar da relação ou natureza de cada escola neste artigo.

15 Bourdieu (1998b, p. 104), em *O futuro de classe e causalidade do provável*, refere-se ao *ethos* da pequena burguesia ascendente, sendo cabível a interpretação para o caso em análise no artigo.

Outro conjunto de aspectos apontados como necessidades pelos estudantes destacaram a própria segurança nos deslocamentos e oportunidades e aprendizados que vão além do curso, já que alguns estudantes têm um capital social privilegiado, em razão da rede de contatos dos pais ou parentes médicos. O reconhecimento e a aceitação social diante dos demais colegas e professores do curso também vão se forjando como necessidades, pois é como se a questão da origem social e escolar colocasse em questão ou em ‘perigo’ o próprio sentido da permanência deles em cursos de alta seletividade social, já que passam a ter limitações para participar de eventos e circular em grupos sociais variados. Além disso, o reconhecimento de que tiveram uma educação básica deficitária e, por consequência, o encargo de ‘correr atrás’ do que faltou, além da necessidade de apoio emocional e psicológico, sem os quais há o risco de crises, também são elementos que representam uma matriz com necessidades variadas, que se convertem, potencialmente, em virtudes. Os estudantes não precisam trabalhar para ajudar a pagar as despesas e as contas da família, e a resposta deles ao apoio recebido, a partir dos enfrentamentos das necessidades que têm, é a virtude moral, honrando, com responsabilidade, o apoio dos familiares. Ressaltamos, em relação aos três casos analisados, recorrendo à situação específica da autodeclaração, o quão problemática é a noção de classe social, haja vista os entrevistados terem pensado um pouco mais do que nas outras perguntar para responder à questão sobre o pertencimento social. O que, para estudos e pesquisas futuras, gera uma demanda a aprofundar, por exemplo, a convergência ou as variações das necessidades e virtudes em estratos da classe média e das classes populares no que diz respeito ao sucesso no acesso, na permanência e na conclusão de cursos de alta seletividade social.

Como já enfatizado, aquilo que é exceção – estudantes de escolas públicas em cursos de alta seletividade – não se constitui como regra na vida social, mas faz parte da luta pela maior democratização da educação superior. A permanência na educação superior é um *continuum* do que foi a luta pelo acesso a cursos de alta seletividade, em novo estágio de desafios, sofrimentos e superações. Um sistema público de educação superior não pode ser democrático se se constitui de alguns estudantes ‘heróis’ – imagem socialmente disseminada pela mídia – que alcançam êxito na seleção para os cursos de alta seletividade social, quando mobilizados por não duvidar dos próprios sonhos.

Somando-se à afirmação de Ristoff (2014) de que o grande mérito das Lei das Cotas não está tanto no aumento da média geral da presença de estudantes da escola pública na educação superior, mas na indução que provoca na melhoria da representação nos diversos cursos de graduação, especialmente nos de alta demanda, dizemos que a Lei também deveria também alcançar efetividade em políticas públicas específicas que melhorassem a qualidade da educação básica brasileira, em particular a do sistema público. No âmbito das IES públicas, exige-se resposta à “violência doce” (BOURDIEU, 2010) por parte de docentes e de outros estudantes, dissimulada ou não, contra a origem social dos estudantes oriundos de escolas públicas e filhos das classes trabalhadoras, bem como programas de apoio a esses graduandos que não se restrinjam aos projetos de tutoria no processo de aprendizagem, mas incluam os de natureza psicológica, de acolhimento, reforço e ampliação da assistência estudantil, além da reafirmação política contínua da importância das cotas sociais, dando visibilidade aos desafios que cercam a permanência desses sujeitos na educação superior como um todo, e não só em cursos de alta seletividade.

Referências

FERREIRA, G. L. da F.; LOPES, C. O desencantamento moral da escola pública: um ensaio de compreensão crítica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16 n. 2 p. 233-248 maio/ago. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3dDVO2Q>. Acesso em: 10 dez. 2019.

“Será que eu deveria estar neste curso?”: sobre estudantes de escolas públicas em cursos de alta seletividade social

ALVARENGA, C. F.; SALES, A. P.; COSTA, A. D. da; COSTA, M. D. da; VERONEZE, R. B.; SANTOS, T. L. B. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na Ufla. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 55-71, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3idNXfR>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção, p. 1, 30 ago. 2012.

BORGES, J. L. das G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-130, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3i7GaQC>. Acesso em: 20 maio 2019.

BOURDIEU, P. (org.). As contradições da herança. *In*: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 587-593.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a. p. 39-64.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade provável. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998b. p. 81-126.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998c. p. 65-69.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. de. As categorias do juízo professoral. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 185-216.

BROCCO, A. K.; ZAGO, N. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. *In*: ANPED SUL, 10. 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2014. p. 1-19. Disponível em: <https://bit.ly/3eNLwhO>. Acesso em: 19 dez. 2019.

CAMPOS, P. B. **Estudantes de classes populares em cursos de alta seletividade na universidade de Brasília: exceção ou regra?** 2017. 56 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE BRASÍLIA - CIL. Home Page. Brasília, 2012. Disponível em: http://cilbsb.com.br/?page_id=382. Acesso em: 11 nov. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2Bmehnp>. Acesso em: 19 dez. 2019.

EARP, M. de L. S. O juízo professoral: um estudo em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. Campinas, São Paulo. 2012. **Anais [...]**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. v. 3, p. 1966-1977. Disponível em: <https://bit.ly/3iiLD02>. Acesso em: 10 dez. 2019.

LAMONT, M.; MOLNÁR, V. The study of boundaries across the social sciences. *Annual. Review of Sociology*, [S. l.], v. 28, p. 167-195, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2YJFbhW>. Acesso em: 20 maio 2019.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>. Acesso em: 19 dez. 2019.

O QUE é PAS? **Cebraspe**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2BLpLaj>. Acesso em: 30 jan. 2020.

PENA, M. A.; MATOS, D. A.; COUTRIM, M. da E. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Avaliação**, Sorocaba, v. 25, n. 1, p. 27-51, mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/38kkYCE>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PIOTTO, D. C. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos. **Rev. Bras. Orientac. Prof.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 229-242, dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2YGTaVE>. Acesso em: 10 dez. 2019.

RISTOFF, D. I. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 7 23-747, nov. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2AjxmGq>. Acesso em: 10 dez. 2019.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, fev. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3icjzm1>. Acesso em: 19 dez. 2019.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, ago. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2VxtwRc>. Acesso em: 19 dez. 2019.