



# **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR**

a voz dos evadidos



Este livro é um estudo sobre a expansão do ensino superior no Brasil. Tem como objeto as falas dos alunos não concluintes provenientes, em sua maioria, das camadas desfavorecidas. Entre os objetivos do trabalho está a perspectiva de se refletir sobre a problemática da desistência a partir daquele que se evade, buscando, por meio de seus relatos e da identificação de suas percepções e expectativas, contribuir para o desenvolvimento de políticas institucionais, ações e atitudes passíveis de se antecipar ao fenômeno da evasão. A abordagem dos sujeitos da pesquisa deu-se primeiramente por meio de um questionário, para construção, em uma análise de natureza mais quantitativa, de um perfil ampliado do grupo. O formato da entrevista, aplicado a um número mais restrito de sujeitos, foi o instrumento utilizado para uma análise de natureza mais qualitativa. A fundamentação teórico-metodológica para construção das variáveis da pesquisa e leitura dos dados referenciou-se, em especial, nos conceitos de Bourdieu, Castel, Dubet e Lahire. A análise dos dados contempla diferentes momentos das trajetórias dos evadidos, a vida familiar e escolar e a passagem pela universidade, com destaque para o processo da desistência do ensino superior. Entre os fatores a serem destacados nesse percurso estão as vantagens e desvantagens acumuladas nas trajetórias que possibilitaram a cada qual chegar a um curso universitário, mas sem conseguir concluí-lo. Nos relatos podem-se observar os sentimentos de tristeza e decepção pela desistência e também o orgulho de ter ido tão longe, bem como os efeitos na vida de cada um deles, quanto ao tempo de graduação realizado. O texto ressalta ainda as dificuldades e os sentidos de poder falar sobre a experiência da evasão e destaca, por fim, os desafios para as instituições universitárias no sentido de garantir melhores condições de permanência.



## **Evasão no ensino superior**

## *Direção Editorial*

---

Lucas Fontella Margoni

## *Comitê Científico*

---

**Profa. Dra. Flávia Inês Schilling**  
Faculdade de Educação da USP (FEUSP)

**Prof. Dr. Antonio Donizetti Sgarbi**  
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

**Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida**  
Faculdade de Educação da USP (FEUSP)

**Profa. Dra. Sonia Penin**  
Faculdade de Educação da USP (FEUSP)

**Prof. Dr. Wilson Mesquita de Almeida**  
Universidade Federal do ABC (UFABC)

# **Evasão no ensino superior**

A voz dos evadidos

**Silvio Luiz da Costa**



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

COSTA, Sílvio Luiz da

Evasão no ensino superior: a voz dos evadidos [recurso eletrônico] / Sílvio Luiz da Costa -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

283 p.

ISBN - 978-65-5917-347-1

DOI - 10.22350/9786559173471

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Trajetória; 2. Evasão; 3. Ensino Superior; 4. Universidade; I. Schilling, Flávia Inês, orient. II. Título.

---

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

*Para os batalhadores:*

*Os que venceram;*

*Os que não concluíram;*

*Os que falam de suas experiências;*

*Os silenciados.*

*Para Cleusa, batalhadora.*





## **Agradecendo...**

Este trabalho foi realizado com a contribuição de muitos. Parte deles nem cheguei a conhecer, a começar pelos sujeitos que se dispuseram a partilhar suas trajetórias no processo de levantamento de dados. Na mesma proporção dos sujeitos alcançados, houve a contribuição daqueles que os abordaram.

Olhar na perspectiva das camadas desfavorecidas é decorrência de uma história. Agradecimento é um espaço de memória, de lembrança. Este trabalho é ponto de chegada de uma trajetória, do contato privilegiado com Otacílio, Geraldo, Catarina e Benedita, que já não estão entre nós, e também de Albany, Rejane, Sgarbi e muitos outros com os quais compartilhei um modo de olhar pelo avesso, olhar as condições dos que batalham e nem sempre vencem. Lembro ainda dos professores e professoras desde os idos do primário até ao doutorado e também dos colegas de pós. Nesse percurso, algumas nomeações precisam ser mais diretas. Assim, agradeço:

À professora orientadora, Flávia Schilling, pelo percurso parceiro, pelo deixar fazer, por possibilitar a descoberta, pela acolhida. A confiança na sua leitura atenta e competente garantiu-me liberdade para escrever;

Às professoras Sonia e Maria Isabel, pela clareza nas contribuições, por ocasião da banca de qualificação, e aos membros da banca de defesa, pela disponibilidade e gentileza da presença;

À Faculdade Dehoniana e à Universidade de Taubaté, espaços com os quais tenho vínculo profissional, pela compreensão e apoio;

Ao professor Johel Abdallah pela criteriosa revisão do texto;

À Cleusa, companheira de todas as horas e às queridas Julia e Luiza.  
À compreensão pelos momentos de distância e pela presença, ambas imprescindíveis;

A todos os nomeados e a tantos outros que, de um modo ou de outro, contribuíram para a realização deste trabalho.

*Do meu ponto de vista (que não é isoladamente de ‘cume’ nem de ‘sopé’) só vejo vantagens em subirmos e descermos dos montes – bom exercício para as pernas e ideias – evitando a imobilidade ou as reduções mecânicas implicadas por enfermadas estadias de ‘cume’ ou ‘sopé’ que perdem a complexidade do mundo social.*

José Machado Pais



# Sumário

<b>Prefácio</b>	<b>15</b>
-----------------	-----------

---

## **A luta pelo acesso ao ensino superior**

<b>Ponto de partida</b>	<b>18</b>
-------------------------	-----------

---

- 1 - Relatos biográficos – de uma escola multisseriada à atividade docente..... 19
- 2 - Delineando o objeto da pesquisa: da desqualificação do aluno a um olhar para os evadidos do ensino superior..... 29
- 3 - Dos procedimentos da pesquisa e da organização do texto ..... 43

<b>1</b>	<b>50</b>
----------	-----------

---

## **Ensino superior no Brasil: ampliação e delimitação do acesso**

- 1.1 – Da expansão das instituições de ensino superior à abertura de capital..... 52
- 1.2 – Da expansão das matrículas a um sistema de massa ..... 58
- 1.3 – Uma democratização sob medida ..... 69

<b>2</b>	<b>76</b>
----------	-----------

---

## **Os novos ingressantes do ensino superior: das conquistas e dos tropeços**

- 2.1 – Intrusos no sistema de elite ..... 79
- 2.2 – Das dificuldades da permanência ..... 83
- 2.3 - Inclusão excludente ..... 88
- 2.4 – Se há vencedores, há vencidos..... 96

<b>3</b>	<b>102</b>
----------	------------

---

## **Caminhos da pesquisa: encontrando sujeitos, descortinando contextos**

- 3.1 - A construção dos instrumentos de pesquisa ..... 103
- 3.2 - Da aplicação dos questionários: da saga do contato com os evadidos..... 105
- 3.3 – Dos dados dos questionários ..... 117
  - 3.3.1 - Do local de residência: os bairros intermediários ..... 122
  - 3.3.2 – Do ensino médio à universidade ..... 125
- 3.4 – Das entrevistas: o processo da escuta ..... 134
  - 3.4.1 – Delimitando o grupo dos entrevistados ..... 135
  - 3.4.2 – Da realização das entrevistas ..... 138

---

**4** **144****As condições da chegada: vida familiar e escolar**

4.1 – Vida familiar: incentivo e apoio .....	145
4.2 - Vida escolar: vantagens e desvantagens .....	154
4.3 - Entrar no ensino superior: a fragilidade das escolhas .....	166

---

**5** **174****A passagem pela universidade: a luta por um projeto**

5.1 - As interdições econômicas, financeiras .....	175
5.2 - A insatisfação com a área escolhida .....	181
5.3 – A desvalorização do diploma .....	190
5.4 - Trabalhar e estudar .....	198
5.5 - Em síntese .....	206

---

**6** **209****Dos sentidos**

6.1 – Ensino superior: foi importante ter chegado lá .....	209
6.2 – Desistência: um sentimento de tristeza, decepção .....	216
6.3 – O que dizer? Silêncio. Silenciamento .....	226
6.4 – Interdições .....	239
6.5 - Os sentidos do poder falar .....	243

---

**7** **248****Por fim, a instituição universitária e os evadidos: Que fazer?**

7.1 – A evasão calculada .....	249
7.2 - A IES e a luta pela permanência .....	257

---

**Referências** **274**

---

## **Prefácio**

### **A luta pelo acesso ao ensino superior**

*Flávia Schilling*<sup>1</sup>

Há teses e ...teses.

Esta tese de doutorado de Silvio Luiz da Costa é uma das teses imprescindíveis, que consegue, do começo ao fim, conciliar rigor acadêmico, discussões teóricas, dados estatísticos com a paixão pelas pesquisas e pelo conhecimento que vai aparecendo em cada esquina, em cada relato daquelas e daqueles que batalharam pelo ingresso no ensino superior privado e, por várias razões, não concluíram.

Tese única, totalmente inédita e original pois são, de fato, muito pouco estudados os percursos de jovens em instituições de ensino superior privado, com seus sonhos, escolhas e dificuldades. São milhões de jovens nestas condições, diariamente percorrendo a cidade para tentar conquistar seus diplomas. Equilibrando – tentando equilibrar - família, sobrevivência, trabalho, a vida na metrópole e os estudos. O que nos dizem e ensinam?

Esta tese mostra, assim, com grande honestidade, o caminho de construção de uma pesquisa, caminho que nunca está dado desde o início, que envolve descobertas, aberturas tanto a novos autores e debates quanto a aqueles e aquelas diretamente envolvidos no tema. Não por acaso dedica-se, em boa parte do trabalho, às falas destes sujeitos. A inspiração em Bourdieu, Lahire, Castel, está presente, principalmente por tratar de tema tão sensível (o abandono/desistência/impossibilidade de concluir seus

---

<sup>1</sup> Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisas sobre Direitos Humanos, Memória e Democracia do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP.

estudos e conquistar o tal do diploma de ensino superior que prometeu uma vida melhor...). Como sustentar um trabalho deste porte por meio de uma comunicação não violenta, com um cuidado e uma atenção às falas dos sujeitos da pesquisa?

Se, do ponto de vista teórico, esta tese é impecável, seu trabalho empírico é exemplar. Foi realizado um árduo e absolutamente difícil trabalho para encontrar aqueles e aquelas que se encontravam na situação de “evadidos” (expulsos, desistentes, excluídos) pois, como era de se supor, não há estes dados nas instituições pesquisadas. Há, apenas, dados fragmentados. Ou seja, o primeiro grande desafio foi conseguir sistematizar estes dados dispersos e fragmentados. A partir destes dados foi enviado um questionário para todos e todas. Foi possível estabelecer uma comunicação e, a partir dos questionários iniciais, marcar entrevistas em profundidade com um grupo que se mostrou disposto – feliz – em participar, em ser ouvido. Pois ninguém nunca tinha – anteriormente – lhes perguntado: como foi, o que aconteceu?

Silvio Luiz da Costa consegue, de maneira ímpar, com uma linguagem direta, acessível e sensível, conquistar seus leitores e leitoras. Vamos acompanhando esse movimento que envolve milhões de jovens em busca de sonhos de “uma vida melhor”, “ser alguém na vida”.

Vemos como o ensino superior privado vai criando formas de ingresso aparentemente democráticas, ampliando seu acesso, mas, ao mesmo tempo, produzindo uma inclusão-excludente. E o que acontece com quem não conclui? Como vive essa situação? Se há frustração e dor nos relatos, vimos que também há orgulho por terem tentado, por terem se esforçado. Fazem parte, agora, do grupo daqueles e daquelas que têm o “superior incompleto”.

Se a tese é fundamental para compreender a evasão no ensino superior privado, é, principalmente, uma possibilidade que se abre para



que as coisas mudem, para que gestores das universidades prestem atenção para novas políticas de acolhimento e diálogo. Novas políticas podem ser traçadas levando em conta os relatos aqui contidos.

Pois, nesta tese, teremos os relatos das batalhas, de batalhadores e batalhadoras. Escutaremos suas vozes.

São Paulo, 27 de setembro de 2021.

## Ponto de partida

*Beatriz: Pra mim foi importante conseguir chegar até lá, mais importante se eu tivesse continuado, mas chegar até lá pra mim já foi importante<sup>1</sup>.*

*Lucas: Por mais que eu tive... várias dificuldades, eu me sinto um vencedor.*

Nas muitas lutas enfrentadas ao longo da vida nem sempre se sai como vencedor. As vitórias são sempre celebradas, porém quando não se chega ao termo da viagem aparece o peso dos diferentes olhares. Este estudo debruça-se sobre as trajetórias de sujeitos que lutaram pela realização de um curso superior mas não o concluíram.

Encaminhar esta pesquisa de doutoramento na direção de se buscar escutar os que ficaram à beira do caminho é uma decorrência de um amplo movimento que, talvez, possa ser explicitado a partir das leituras de textos de autores como Castel (2000a; 2013), Bourdieu (2003), Lahire (1997) e Dubet (2004; 2012a), e da análise do processo de expansão do ensino superior no Brasil. No entanto, a compreensão do sentido, ao se olhar nessa direção requer também um movimento biográfico de retorno a experiências iniciais, localizadas desde a infância e nos primeiros estágios da escolarização, ressaltando as conquistas e os preços pagos nas superações e nos esforços para se apropriar das senhas que permitem adentrar e pertencer a espaços circunscritos, tanto na vida escolar quanto na atividade profissional de docência. Como afirma Mills (1965, p. 212), “[...] um modo próprio de se olhar um objeto não se dá apenas em um suporte teórico, mas que este se enraíza em uma experiência de vida”.

---

<sup>1</sup> Para preservar o anonimato, os nomes dos sujeitos dos relatos são fictícios.

Desse modo, este texto introdutório traz um pouco de história de vida e de escolarização, com alguns relatos sobre o exercício do magistério, a trajetória de formação, da graduação em filosofia ao mestrado em Ciências Sociais, passando pelas atividades de militância. Traz ainda o percurso de construção e desenvolvimento de um projeto de pesquisa na área da sociologia da educação e uma aproximação com os referenciais teóricos que suscitaram reflexões as quais culminaram na delimitação do foco da pesquisa: os evadidos do ensino superior. Conclui-se apresentando o campo e os procedimentos da pesquisa e, ainda, como os assuntos se sucedem ao longo do texto.

### **1 - Relatos biográficos – de uma escola multisseriada à atividade docente**

Tenho uma boa recordação dos tempos da primeira infância e da entrada no processo de escolarização, pois tive o privilégio de fazer parte de uma configuração familiar favorável ao desenvolvimento dos estudos (Lahire, 1997). Meus pais frequentaram a escola e, no ambiente rural em que viviam, na década de cinquenta do século passado, conseguiram uma continuidade significativa, com meu pai chegando a participar do curso de Admissão e minha mãe a concluir o terceiro ano do ensino primário. Os estudos dos filhos foi uma constante prioridade e, com a dedicação especial de minha mãe, entrei no primeiro ano, com a idade de 6 anos, conhecendo as letras de A a Z, aprendizado este feito com recursos como um cartaz elaborado no verso de uma folhinha/calendário<sup>2</sup>. Nesse contexto, são muito positivas as lembranças do primeiro ano escolar.

Estudava em uma escola rural de emergência, situada a cerca de 10 km do município de São Bento do Sapucaí, uma região de divisa entre o

---

<sup>2</sup> Não se pretende aqui fazer um memorial do meu trajeto escolar, o qual precisa ser entendido a partir das experiências de contato com o mundo das letras de meus pais, por exemplo, o fato de meu avô ter ensinado as primeiras letras a meu pai a partir dos escritos de uma lata de querosene.

Estado de Minas Gerais e o Estado de São Paulo. Tratava-se de uma escola multisseriada, com dois professores e duas turmas, uma de primeiro ano e outra com as demais três séries. Por esta divisão já se pode imaginar o alto índice de reprovação no primeiro ano. Os alunos ficavam vários anos na escola e poucos conseguiam concluir o Primário. De minha turma do primeiro ano, apenas um grupo de 4 ou 5 concluiu o quarto ano, e ninguém continuou os estudos, na época, para além do curso primário, com exceção de uma colega que migrou para São José dos Campos ainda no primeiro ano. Além da demanda para se ajudar em casa ou na roça, sobretudo nas lidas com a lavoura, havia a dificuldade enorme da distância para se continuar os estudos na cidade.

Do ensino primário registro duas experiências em especial, uma relacionada às minhas próprias dificuldades e uma segunda em relação a colegas que foram, aos poucos, interrompendo o seu percurso escolar. Primeiramente, tenho lembrança dos esforços da professora que tive, do segundo ao quarto ano, no sentido de forçar-me a uma pronúncia correta das palavras, principalmente quanto aos encontros consonantais formados com o fonema /l/, como em *claro*, *bicicleta*, *problema*, que eu pronunciava como /r/. Esforços vexatórios que consistiam em ficar na frente repetindo as palavras e sendo corrigido a cada pronúncia errada. Esforços em vão, pois a pronúncia desses encontros consonantais só veio a melhorar mais tarde, a partir de exercícios com uma fonoaudióloga. Como diz Bourdieu (2003, p. 46),

[...] de todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres.

A distância entre a cultura popular e a cultura legítima, esta valorizada pela escola, ficava então explicitada, não apenas no âmbito da língua, mas também em outros hábitos e procedimentos valorizados pela escola e que não constituem práticas do cotidiano das camadas populares.

Uma segunda experiência marcante desse período, no ensino primário, foi a de quando a escola recebeu um grupo de alunos de um bairro vizinho, que ficava no município de Gonçalves, MG. A escola daquele bairro teria encerrado as suas atividades e a escola mais próxima era a em que estudávamos, situada a cerca de três quilômetros, em uma região serrana. A distância e a serra não foram certamente os maiores obstáculos, pois aquelas crianças, ou já adolescentes, caminhavam por aquelas montanhas com muita naturalidade. O obstáculo intransponível viria com um ‘diagnóstico de aprendizagem’ realizado pelos professores, que revelou que aqueles alunos, apesar de estarem cursando o terceiro ou quarto ano, sabiam escrever, mas não sabiam ler. Em consequência, teriam que voltar para o primeiro ano. Esses colegas não ficaram por muito tempo, ao contrário de outros, que permaneceram por vários anos sem, no entanto, chegar a concluir o primário. Quanto a estes, ainda tenho na memória a forma como eram tratados pelos professores: *esses marmanhos*, a comparação com outros colegas ou até mesmo irmãos, e, dos pobres dos pobres, tenho na memória as humilhações por que passavam também nas relações com os demais colegas.

Os três primeiros anos do curso ginásial foram realizados em uma escola estadual no município de São Bento do Sapucaí. Na ausência do transporte escolar, a opção para a continuidade dos estudos foi acomodar-se na casa de um tio do meu pai, na cidade, de segunda a sexta-feira. Como a cidade era pequena, a partir da família do meu tio não foi difícil estabelecer algumas relações significativas naquele novo ambiente. Os estranhamentos maiores ficaram por conta da escola, tanto por parte de

alguns professores quanto de alguns colegas. Carregava hábitos e modos de uma cultura diferente, em um tempo em que as distinções entre o ambiente rural e urbano eram muito nítidas, pois na ausência da luz elétrica, de estradas ruins e nos poucos proprietários de carros no mundo rural, as distâncias físicas e culturais eram marcantes. Nesse contexto, fazia, em especial na escola, a experiência do intruso, daquele que estava invadindo um espaço delimitado. Não tenho memória de outros colegas na mesma situação, pelo menos da minha escola de origem não havia ninguém. Havia dificuldades objetivas, como o cuidado com o guarda-pó (espécie de camisa grande utilizada como uniforme), com os materiais escolares e até mesmo dificuldades econômicas, como exemplo, o dinheiro para o lanche na cantina, no intervalo. Mas, do que ficou na memória, a experiência mais dura foi o tratamento, em especial de uma professora, cujos comentários gerou um apelido e deu margem para complicar relações difíceis com alguns grupos de colegas. Os resultados escolares desse período foram o suficiente para a continuidade dos estudos sem reprovação, o que se deve a alguns fatores, tais como bons professores<sup>3</sup>, a prioridade dos estudos, uma vez que ficava na cidade exclusivamente para estudar, e o fato de conviver, na casa que me acolheu, com pessoas que estavam cursando ou já haviam concluído o ensino médio, ou seja, como aponta Lahire (1997), tratava-se de uma configuração familiar favorável ao desenvolvimento dos estudos.

O último ano do ginásio foi cursado na escola Instituto Diocesano de Ensino Santo Antônio (IDESA), no município de Taubaté, onde também fiz, como segundo grau, três anos do curso de Magistério, uma vez que o curso profissionalizante era a única opção naquele contexto. No IDESA, uma escola particular de classe média, as exigências escolares eram

---

<sup>3</sup> Cabe destacar os professores Priante e Flávio Dantas, de português e matemática, respectivamente, que pela dedicação e competência, marcaram a vida de diferentes gerações de sambentistas.

moderadas. Como estava no Seminário, a relação entre os seminaristas e a escola, professores e colegas eram muito boas. Desse tempo, os choques entre a cultura rural e a da cidade pequena apareceram no ambiente do Seminário, no qual as dificuldades com coisas pequenas, como o comportar-se à mesa nas refeições, tornaram-se objeto de apelidos e situações vexatórias. Porém, a qualidade da formação proporcionada pela instituição possibilitou superar essas circunstâncias e tornar esse um tempo significativo do desenvolvimento pessoal. Entre outros, aí desenvolvi o hábito da leitura e aprimorei a escrita, sobretudo com as aulas de latim.

Após realizar um curso de dois anos de filosofia no seminário, deixei Taubaté e fui para Lorena, para fazer uma complementação do curso de filosofia<sup>4</sup>. Naquela cidade comecei a trabalhar, como auxiliar de biblioteca, na Biblioteca Conde de Moreira Lima, um espaço que servia, durante o dia, ao Instituto Santa Teresa, uma escola particular, e, à noite, às Faculdades Teresa D'Ávila (FATEA). Concluída a licenciatura em filosofia, comecei a lecionar naquela escola particular de classe média alta, em disciplinas periféricas do currículo, como OSPB (Organização Social e Política do Brasil), para a oitava série, e ensino religioso, para o ensino médio. Não sei exatamente qual seria o melhor termo para definir a minha presença naquele lugar, um *outsider*, um intruso, mas carregava, de qualquer modo, um sentimento de não pertença. Apesar do apoio da coordenação pedagógica, não tinha maior integração, nem com professores, nem com os alunos. A distância podia ser demarcada em diferentes dimensões: econômica, social, cultural e ideológica. Talvez como ponta do *iceberg*, lembro-me de uma reunião de professores quando afirmei que “[...] a escola em questão não passava de um instrumento de sustentação

---

<sup>4</sup> Na Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras, hoje UNISAL, completei a grade curricular do curso de filosofia, porém a convalidação dos estudos filosóficos acabei fazendo na PUC-MG.

burguesa na região”. Dei uma enorme ajuda para a coordenação que, certamente, não teve mais dúvida de que eu não seria o melhor nome para ocupar aquele espaço, apesar das afinidades com o aspecto formativo do projeto pedagógico.

Completaram minha incursão como professor pelo universo da escola particular uma passagem pelo Colégio São Joaquim, lecionando filosofia para o ensino médio, uma experiência menos conflituosa, e uma rápida passagem pelo Colégio IDESA, já de volta para Taubaté, lecionando História para a sétima e oitava série por apenas um bimestre.

Antes de relatar a formação acadêmica, concluindo essas experiências primordiais e reforçando as continuidades no percurso de construção desta pesquisa, retomo uma passagem do texto entregue no processo seletivo<sup>5</sup>. “Na minha história de vida, em diferentes momentos, muitos foram os enfrentamentos, recusas, resistências a serem superados. Experiência campo cidade, da cidade pequena para a cidade mais próxima da metrópole, do ir trabalhar na velha bicicleta e deparar com os alunos chegando de chofer, do não se sentir à vontade nos espaços mais centrais da estrutura de poder da cidade, dos estranhamentos na mudança de um bairro popular para um bairro mais elitizado”. Assim, focar esta pesquisa na perspectiva dos que não concluíram é também uma decorrência dos muitos jogos vividos, acompanhados de derrotas e vitórias, que se marcaram, sobretudo, pelas tensões e custas de cada enfrentamento. Nesse contexto, às alegrias de algumas vitórias se somam a imagem daqueles que trilharam outras veredas, nem sempre em direção ao sucesso.

Minha graduação em filosofia acontece em meados dos anos oitenta, em um contexto histórico marcado pelas lutas em torno do processo de

---

<sup>5</sup> A desqualificação do aluno nas falas do corpo docente. Processo seletivo para o Doutorado em Educação. FEUSP/2011.



abertura democrática, com destaque para a força do movimento pelas Diretas Já e, na sequência, as eleições e a instalação da Assembleia Constituinte. Apesar do contexto conservador da Igreja Católica do vale do Paraíba, o curso de filosofia não deixava de espelhar as tensões entre uma filosofia focada no pensamento clássico, de natureza tomista, e os ares de mudança propostos pela Teologia da Libertação e pelo movimento das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs. Nesse sentido, desenvolvi o trabalho de natureza monográfica intitulado *O outro, ponto de partida da filosofia da libertação de Enrique Dussel*<sup>6</sup>. Esse texto sintetiza uma perspectiva crítica em relação ao conhecimento e também uma abertura para a realidade da América Latina, um ser negado diante da ontologia europeia, um não ser, na linguagem de Dussel (1980).

Nesse ínterim, concluo o curso de filosofia e começo, logo em seguida, a lecionar as disciplinas Filosofia Política e Cultura Brasileira no curso de filosofia da diocese de Taubaté. Começava minha incursão no ensino superior justamente em disciplinas ligadas às Ciências Sociais. Ao mesmo tempo, o desencanto com a escola particular, principalmente o trabalho com adolescentes da sétima e oitava série, tinha como correlato uma atuação significativa com a disciplina filosofia no ensino médio da escola pública estadual, sobretudo no período noturno, junto a estudantes trabalhadores. Do mesmo modo, no período matutino, boas são as recordações com a disciplina filosofia da educação no curso de Magistério, em turmas com um público majoritariamente mais adulto. Desse modo, delimitou-se a atuação profissional junto a um público mais maduro e também em disciplinas voltadas para a formação geral, com conteúdos próprios das áreas da filosofia e das ciências sociais.

---

<sup>6</sup> Texto apresentado na Semana Filosófica do curso de Filosofia da diocese de Taubaté em 1988.

Os primeiros anos de atuação profissional foram marcados por dois movimentos básicos: as atividades de militância e a consolidação no exercício da docência. O tempo da militância teve seu auge no início dos anos noventa e situou-se em quatro frentes: a) a atividade pastoral junto a um grupo de catequistas, no qual se desenvolvia um projeto denominado catequese de setor, que consistia em realizar a formação dos catequizandos nas ruas, bairros, vielas, enfim, em suas próprias casas, tendo como referência aproximar a catequese à realidade das crianças e adolescentes; b) a atuação na Associação de Moradores do Bairro Jardim América, que reivindicava obras de infraestrutura, como asfaltamento, espaços de lazer e melhorias na escola; c) a participação como conselheiro do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); d) a atuação política partidária<sup>7</sup>. Esse tempo privilegiado das atividades de militância deixou suas marcas, no sentido de leitura crítica de um conhecimento e de uma realidade que não comportam neutralidades e que estão constantemente permeados pela dimensão do poder. De outras marcas ressalto que, concordando que as relações de poder perpassam todos os espaços da ação humana, constatei que elas não se materializam da mesma forma. A cruzeza e a racionalidade da luta política, para não dizer crueldades, são muito mais intensas nos espaços estritos da política sindical e partidária do que nos ambientes de comunidade, como a Associação de Moradores e o grupo de catequistas.

Concorrendo com as atividades de militância, a consolidação no exercício da docência ocorreu paulatinamente. A efetivação em concurso público na rede estadual de ensino garantiu-me estabilidade, porém as precárias condições de trabalho, sobretudo salariais, eram um convite constante para se buscar outras inserções profissionais. Nesse contexto, foi

---

<sup>7</sup> Candidato a vereador nas eleições municipais do município de Taubaté em 1992, alcançando a terceira maior votação do Partido dos Trabalhadores, ficando então como segundo suplente.

decisiva a ampliação de atividades no ensino superior, assumindo aulas no curso de filosofia da diocese de São José dos Campos e, um pouco mais tarde, no curso de filosofia da diocese de Santo Amaro, em São Paulo. Por outro lado, na primeira metade dos anos noventa as atividades de militância sofrem um arrefecimento, no contexto de implementação das chamadas políticas neoliberais, o que no Brasil se concretizou com o Plano Real<sup>8</sup>.

A maior atuação no ensino superior trouxe a demanda de continuidade nos estudos. O primeiro passo foi a realização de um curso de pós-graduação *lato sensu*<sup>9</sup> e, na sequência, a inserção em um curso de mestrado<sup>10</sup>. A opção pela área das ciências sociais é uma decorrência das atividades de militância. Entre as motivações dessa opção estava a busca por melhor compreensão da atualidade e também da realidade local. Nesse sentido, desenvolvi a dissertação de mestrado: *Dilemas do Desenvolvimento: a política de incentivos fiscais no município de Taubaté, nos anos noventa*, na qual estudei o movimento do capital, condicionando a ação do Estado no encaminhamento das políticas públicas. Em um contexto histórico de desemprego alto, o poder público vê-se pressionado pela demanda de geração de empregos. Os incentivos fiscais e a oferta de um parque industrial com boa infraestrutura atendem aos interesses de expansão do capital e, ao mesmo tempo, garantem um aumento na oferta de empregos. Além do fato da precariedade dos empregos gerados e de eles ficarem aquém da demanda e da promessa, a pesquisa ressaltou uma lógica marcada pela força do capital em detrimento das forças do Estado (COSTA, 2005).

Focada mais na compreensão da lógica do capital em um contexto de globalização, a pesquisa do mestrado deixou como brecha para novos

---

<sup>8</sup> Paradoxalmente, a racionalidade econômica neoliberal reduziu o avanço nas políticas sociais e, ao mesmo tempo, conseguiu reduzir a amplitude dos movimentos sociais.

<sup>9</sup> Realização do curso Globalização e cultura: uma sociologia do cotidiano. Escola pós-graduada de Sociologia e Política de São Paulo, 1997-1998.

<sup>10</sup> Programa de pós-graduação em Ciências Sociais. PUC/SP, 1999-2001.

estudos o processo de constituição/formação de uma mão de obra de acordo com os interesses e a demanda desse capital globalizado. Entre os materiais de divulgação destinados aos empresários sobre as vantagens de se investir em Taubaté, deparei-me com um folder que propagava: “a disponibilidade de uma mão-de-obra qualificada, marcada pelo desemprego e subemprego com uma baixa média salarial”. O próprio Estado municipal anunciava uma mão de obra abundante, com qualificação e barata, disponível para ser explorada. Nem precisou acrescentar que se tratava de uma mão de obra dócil, em uma região de pouca tradição dos movimentos sindicais. Essa questão começou a aparecer com frequência nos debates em torno dos resultados da pesquisa, sobretudo após a publicação do texto da dissertação. Por outro lado, na atuação profissional aproximei-me do campo da educação junto a cursos de licenciatura na universidade e com o desenvolvimento ou realização de atividades de assessoria em escolas públicas municipais e estaduais. Descortinava-se, desse modo, a possibilidade de encaminhar um projeto de pesquisa para um doutorado na área de sociologia da educação, buscando elementos para se compreender justamente o processo de formação dessa mão de obra barata, qualificada ou não. A escola produz os sujeitos de que a sociedade precisa (DURKHEIM, 1972). Partindo desse pressuposto, certamente mais hegemônico do que gostaríamos, este trabalho busca caminhar um pouco à margem dos objetivos explícitos da escola, para tentar compreender como acontece a formação de uma mão de obra pouco valorizada na sociedade e na economia, mas amplamente requerida. Que papéis a escola realiza nesse processo? De que maneira o realiza?

## **2 - Delineando o objeto da pesquisa: da desqualificação do aluno a um olhar para os evadidos do ensino superior<sup>11</sup>**

O primeiro passo na direção de um doutorado em educação foi me aproximar do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, cursando como aluno ouvinte a disciplina: *Educação, poder e resistência*, ministrada pela Profa. Flávia Schilling. Nessa disciplina, as leituras, debates e reflexões em torno da obra de Foucault possibilitaram-me problematizar uma fala corrente com a qual vinha me deparando, tanto junto a professores das redes públicas, municipais e estaduais, como também no interior da própria universidade. Trata-se de uma referência negativa dos profissionais da educação em relação ao aluno, tais como: *eles são muito crus, não dá para trabalhar este texto, autor, conteúdo*, ou, ainda, *Professor, não insista tanto. Saiba que dessa escola não sairá nenhum doutor. Do contrário, quem vai fazer o trabalho do faxineiro, do pedreiro, do lixeiro...* Era intrigante ouvir de professores do 1º ano do ensino fundamental que os alunos tinham muitas dificuldades, pois não tinham base, comentando em relação ao que teria sido proporcionado pela educação infantil, ou seja, um discurso de desqualificação do outro manifestando-se desde muito cedo na instituição escolar. Percebia uma relação entre essas falas e o papel da escola na produção de uma mão de obra apta para atender às diferentes necessidades de um sistema de produção, desde as funções de trabalho mais precário, muito bem formadas por aqueles expulsos ao longo do processo escolar, até as de maior exigência de qualificação, como exemplo, aqueles diplomados pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).

---

<sup>11</sup> Sobre este movimento de construção do objeto de estudo, afirma Teixeira (2003, p. 83): “Não se trata, simplesmente, de avançar por citações, ou de listar autores e suas contribuições teóricas no campo. Trata-se, sim, de um procedimento e esforço intelectual no sentido de arquitetar, de montar o objeto de estudo, recortando-o, constituindo-o, construindo-o, deslindando suas dimensões, trazendo à luz e à reflexão os aspectos e processos que lhe dão conteúdo, forma e movimento”.

Tendo em vista estudar essas falas depreciativas em relação ao corpo discente no meio escolar, desenvolvi o projeto de pesquisa para participar do processo seletivo para o doutorado com o tema: *A desqualificação do aluno nas falas do corpo docente*. Nessa construção, foram importantes algumas referências teóricas, em especial as reflexões acerca de uma cultura ocidental (LARROSA, 2002), com seus valores, modo de falar, jeito de viver valorizado em detrimento da cultura dos povos colonizados, da superioridade de uma cultura urbana em relação à cultura do campo. Para Skliar (2002, p. 92), trata-se de um processo de colonização que impõe sua lei ao outro. A produção de conhecimento é exclusiva do colonizador, “se trata de su saber, de su ciencia, de su verdad”. Esse aparato de poder tem a competência de sobrepor a fala do outro, de negar sua fala possível e de produzir um conjunto de estereótipos ressaltando sua posição de inferioridade, de subalterno. No contexto escolar, a inferiorização do outro aparece na fala sobre os alunos: *eles não têm condições, é uma turma muito fraca, veja de onde eles vêm*. As referências negativas ao corpo discente podem funcionar como um modo de justificar as situações de precariedade da escola. Nesse processo, o outro é infantilizado, traduzido, normalizado, domesticado, demonizado e entendido como a causa do mal. O outro, sua diferença, é o culpado. Trata-se do outro maléfico, o mal é do outro (*Idem*, p. 97). Em nome do mesmo, a diferença do outro é combatida, precisa ser permanentemente corrigida, deve assumir a língua do tradutor. Não há espaço para a diferença, que fica paralisada.

Entretanto, em tempos das preocupações com um suposto politicamente correto, esse processo de desqualificação do outro é mais sutil, porém não necessariamente menos eficiente. Não se devem utilizar termos pejorativos para tratar o diferente e, conforme o caso, pode-se, inclusive, incorrer em uma acusação por discriminação racial. Assim, diante da estranheza da realidade cultural do aluno desenvolve-se o

discurso do diálogo, da diversidade, da convivência, do multiculturalismo. Esclarecem Duschatzky e Skliar (2001, p. 119):

O travestismo discursivo parece ser uma das marcas mais habituais desta época. Com a mesma rapidez na qual se sucedem as mudanças tecnológicas e econômicas, os discursos sociais se revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do momento.

E aqui cabe, por exemplo, desconfiar da palavra diversidade, pois se valoriza o diverso, mas não a diferença, afirma-se a igualdade, porém sem maiores referências às desigualdades (*Idem*, p. 132). Nesse sentido, Skliar (2002, p. 112) propõe um olhar mais preciso para a própria palavra diversidade e a diferencia de diferença. Diversidade e diferença são, portanto, aparentemente similares. Há uma política da diferença. Reconhece o diferente, não o ignora, mas o tolera e o coloca no seu lugar. Tolerar a existência do outro é diferente de respeitá-lo, de valorizá-lo. A simples tolerância pode ser inclusive espaço para se justificar uma indiferença pura e insensível. Duschatzky e Skliar (2001, p. 123) chegam a afirmar que “[...] necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos”. Quem são os outros, dos quais necessitamos, mas precisamos que eles continuem sendo sempre os outros? Para ocuparmos o lugar que ocupamos, realizar a atividade que realizamos, precisamos que outros ocupem outros lugares, realizem outras atividades que não podemos ou não queremos realizar (DUBAR, 2005, p. 177). Então, produz-se um discurso acolhedor desse outro, respeitoso, mas com a condição clara de que ele não atravesse muros e incomode com a sua presença o *habitus*

dominante do lugar que ocupamos<sup>12</sup>. Desse modo, com discursos sutis e supostamente acolhedores, mantém-se a lógica colonizadora, com uma fala sobre o outro e que não permite a fala do outro. Como dizem Duschatzky e Skliar (2001, p. 132), “[...] o objetivo é ensinar acerca da diversidade cultural e não a educação da alteridade”. Quem é esse outro, o que dizem sobre ele, o que ele tem a dizer?

A proposta de se realizar uma pesquisa envolvendo a fala dos professores em torno do corpo discente chamava a atenção de início, demonstrava interesse, em especial, por tocar em uma temática não muito estudada, a saber, as formas pejorativas de como os professores se referem a seus interlocutores no processo pedagógico, sobretudo àqueles que carregam as maiores dificuldades. No entanto, os debates em torno do projeto apontavam que se carecia de uma fundamentação mais clara na delimitação do tema. Outra questão era por que não tratar essa temática no ambiente do ensino superior, uma vez que nesse campo ela foi menos explorada. Apresenta-se a seguir, como essas questões foram sendo amadurecidas e ganhando novos rumos pelo contato com outras referências teóricas, permeadas pelas reflexões e debates nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP.

Uma primeira aproximação se deu com reflexões sobre a expansão da oferta na educação básica. De acordo com Patto (1992), esse processo ocorre no Brasil a partir dos anos sessenta do século passado, com mecanismos claros de retenção e evasão escolar, em um contexto no qual as condições precárias de trabalho do professor e a “convivência má da escola com seus clientes mais pobres” redundam em desqualificação do aluno e de suas famílias. Filhos e filhas das camadas desfavorecidas conseguem ter acesso à escola, porém uma porcentagem muito pequena

---

<sup>12</sup> No filme *Que horas ela volta*, após a filha da empregada nadar na piscina da casa, a patroa determina o esvaziamento e a desinfecção da piscina, sob o argumento de que nela havia ratos.



chega, por exemplo, a concluir o então denominado ensino primário. Esse contexto muda significativamente a partir dos anos noventa, quando novos mecanismos alteram a lógica da expulsão do aluno da escola e lhe possibilitam maior permanência. Porém, uma maior progressão nos estudos ocorre com acesso limitado a uma escola de qualidade. Como afirmam Bourdieu e Champagne (1999, p. 482), “[...] a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares e dos benefícios sociais correlativos se manteve sem grande esforço”. Desse modo, houve a ampliação do acesso e da permanência, porém no contexto de uma escola precária os resultados escolares alcançados ficam muito aquém do desejado, tanto para quem concluiu o nono ano do ensino fundamental, quanto para quem concluiu o ensino médio.

Salvaguardadas as devidas proporções, parece que podemos observar que esses fenômenos analisados sobre a educação básica, a partir da segunda metade do século XX, com expansão e oferta desigual do ensino, presença do discurso da ampliação das oportunidades, desvalorização do ensino por alunos e professores, e a desqualificação do aluno no ambiente escolar, estariam ocorrendo no ensino superior no Brasil. Ressaltando o movimento de aproximação com o objeto da pesquisa, na conclusão de um trabalho de disciplina<sup>13</sup>, afirmara: “[...] a temática da desqualificação do aluno pode ser porta de entrada para a problematização de outras realidades, das quais a desvalorização do outro pode ser apenas a fumaça, para não dizer mera consequência”. Desse modo, começou-se a delinear o ensino superior como foco para o desenvolvimento desta pesquisa, uma perspectiva que se acentuou com as contribuições da realização de uma disciplina no campo teórico metodológico da sociologia da educação<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> *História conectada da educação: circulação de objetos culturais, modelos pedagógicos e pessoas entre mundos.* Profa. Dra. Diana Vidal.

<sup>14</sup> *Projetos de pesquisa: Leituras sobre método e técnicas na sociologia da educação.* Profa. Dra. Flávia Schilling.

Aproximar-se da realidade do ensino superior no Brasil significa constatar um fenômeno em expansão, caracterizado nas reflexões de GOMES e MORAES (2012) pela transição de um sistema de elite para um sistema de massa, indicando que esse *locus* passa por profundas transformações<sup>15</sup>. A paisagem universitária traz hoje novos personagens, vindos de berços diferentes, sendo em muitos casos os primeiros de suas famílias a frequentarem o espaço da academia, e de uma história escolar que não teve como foco a preparação para a inserção em uma vida universitária<sup>16</sup>. Desse modo, o projeto ganhou delimitação no sentido de se refletir sobre as tensões provocadas pela incorporação dos novos personagens na vida universitária, ou, mais propriamente: Como os novos sujeitos da educação são recepcionados no espaço acadêmico, tanto das instituições tradicionais como das novas IES<sup>17</sup>? Um ponto de chegada para a pesquisa começava a ser delineado: o que as IES podem fazer no sentido de serem acolhedoras para esses novos sujeitos e de garantir-lhes melhores condições para chegarem à conclusão do projeto de graduar-se?

Neste percurso acadêmico, resalte-se a importância das contribuições advindas da realização das disciplinas, que cumpriram o papel de garantir fundamentos teórico-metodológicos para a leitura e análise no campo educacional, em especial na área da sociologia da educação. Possibilitaram também avançar nas questões envolvendo o projeto de pesquisa, a delimitação do foco da pesquisa no ensino superior

---

<sup>15</sup> A realização da disciplina, *Políticas de educação superior no Brasil pós LDB*, com a Profa. Dra. Gladys B. Barreyro possibilitou as reflexões e o contato com ampla bibliografia sobre o processo de expansão do ensino superior no Brasil, o qual será objeto do capítulo I deste texto.

<sup>16</sup> Os desafios e tensões vivenciados no seio da academia em decorrência da chegada de sujeitos, antes alijados deste espaço, foi uma das reflexões possibilitadas pela realização da disciplina, *Docência Universitária e Complexidade: contextos, formação e práticas*, com a Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida.

<sup>17</sup> Refletindo sobre a importância das IES desenvolverem ações institucionais que favoreçam o desempenho e a permanência dos alunos, sobretudo daqueles que carregam maiores dificuldades, tanto as acadêmicas como as decorrentes das condições sociais, desenvolvi, juntamente com uma colega de doutorado, o artigo: *O papel de estruturas de apoio para a permanência de alunos no ensino superior* (prelo).

e o recorte do objeto em torno do corpo discente, com a formulação: *Os novos personagens do Ensino Superior: encontros e desencontros*.

Observa-se, nesta trajetória de desenvolvimento do projeto de pesquisa, um deslocamento do objeto, antes focado na desqualificação do aluno nas falas dos professores, para uma delimitação em torno de um novo corpo discente que chega à Universidade, nesse processo de expansão do ensino superior. Esses personagens não imaginavam ocupar esse espaço, e fizeram uma trajetória escolar sem necessariamente ter em vista a realização de um curso superior. Nesse contexto, algumas perguntas foram se apresentando: quem é o estudante que chega ao ensino superior? Como foi a sua trajetória escolar? Quais são as suas condições de inserção no mundo acadêmico?

Mergulhando nesta temática, além de uma análise, a partir de dados quantitativos, do processo de expansão do ensino superior no Brasil, debruzei-me sobre a leitura de alguns teóricos, em especial Castel (2000a; 2013), Bourdieu (2003), Lahire (1997) e Dubet (2004; 2012a), que me descortinaram um contexto que possibilitou a construção de um olhar sobre a chegada dos novos públicos aos bancos universitários. Esse duplo movimento trouxe novos delineamentos para a delimitação do foco da pesquisa, os quais descrevo adiante, tomando como ponto de partida as contribuições teóricas.

Lendo Castel (2013, p. 40) e sua descrição da precariedade social, em um contexto de instabilidade no emprego, de ampla concorrência/competição – **concluí pela batalha do ensino superior**. “La inseguridad social hace de esa existencia un combate por la supervivencia librado en el día a día y cuyo resultado es siempre y renovadamente incierto”. O autor ressalta que o aumento do desemprego e da precarização nas relações de trabalho na sociedade europeia, em especial na França, mina os acordos coletivos das categorias profissionais e provoca uma troca

da solidariedade entre os grupos por uma maior competição entre os indivíduos (*Idem*, p. 51).

Poderíamos perguntar se essa situação se aplica ao Brasil, que registra um movimento decrescente na taxa de desemprego, neste início do século XXI, chegando ao ano de 2014 a índices inferiores a 5%<sup>18</sup>, o que costuma ser considerado uma situação de pleno emprego. Primeiramente, podemos refletir com o próprio Castel (2000b), o qual afirma que a precarização do trabalho alimenta a competição e o desemprego e coloca as pessoas em uma condição de vulnerabilidade. É o que podemos constatar ao analisar uma notícia<sup>19</sup> envolvendo a instalação da montadora chinesa Chery na cidade de Jacareí, região do vale do Paraíba, estado de São Paulo. Para os 60 empregos anunciados em uma primeira contratação, apareceram aproximadamente 6 mil currículos, ou seja, apesar dos índices de desemprego baixos, ocorre uma busca por melhores condições de trabalho e de estabilidade. Nessa luta levam vantagens aqueles que têm melhor formação. É o que se observa na pesquisa feita pelo Núcleo de Pesquisas Econômico Sociais (NUPES), da Universidade de Taubaté (UNITAU)<sup>20</sup>, que apontou que o desemprego em Taubaté aumentou 50% para pessoas que têm escolaridade no nível fundamental, e, em contrapartida, reduziu em quase 80% para os que têm ensino superior.

---

<sup>18</sup> Diferentes índices apontam para essa redução do desemprego no Brasil até o ano de 2014. <https://www.google.com.br/search?q=indice+de+desemprego+no+brasil+2014&espv=2&biw=1024&bih=677&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjD7PSikcDKAhXJGZAKHQoMAn8QsAQILw&dpr=1> Acesso em 19/01/2015.

<sup>19</sup> **Chery inicia contratações para testes de produção em Jacareí.** <http://www.ovale.com.br/chery-inicia-contratac-es-para-testes-de-produc-o-em-jacarei-1.534310?localLinksEnabled=false> Acesso em 02/06/2014.

<sup>20</sup> Segundo o levantamento, a taxa de desemprego na cidade é maior para pessoas com pouca escolaridade, e cresceu em 2014 em relação a 2013. No caso do ensino fundamental, o índice era de 10,61% e passou para 15,27% em 2014. Para quem tem ensino médio, o índice era de 12,68% e passou a 14,09% em 2014. Já para quem tem ensino superior, o quadro foi inverso, com queda no índice de desemprego de 12,24% para 7,07%. <http://redemetropolitana.com.br/noticias/desemprego-cresce-50-para-quem-tem-ensino-fundamental-em-taubate/> Acesso em 02/07/2014.

Completam este quadro outras pesquisas<sup>21</sup> que apontam um índice de desemprego em torno de 27% para a população entre 19 e 24 anos, no município de Taubaté, ou seja, um total de aproximadamente 7 mil jovens. Assim, “[...] este processo de precarização do trabalho afeta de forma desigual as diferentes categorias sociais”, vitimando com mais intensidade justamente aqueles com menores vantagens competitivas (CASTEL, 2000b, p. 250). Desse modo, a realização de um curso de ensino superior, de preferência um que esteja sendo demandado pelo mercado, torna-se uma luta que vale a pena, pois pode agregar algum diferencial, na busca pelos melhores postos ou por estabilidade.

Lendo Bourdieu (2003), vi que **o jogo começa cedo** e que as oportunidades que se tem ou não desde os primórdios da formação vão influenciando as decisões futuras, de modo que os mecanismos de eliminação presentes em toda a carreira escolar “[...] pesam com rigor desigual sobre os sujeitos de diferentes classes sociais” (*Idem*, p. 41). Nessa competição, em que o sol não se põe do mesmo modo para todos, enquanto uns acumulam vantagens outros acumulam desvantagens, e nem todos serão vencedores, mas todos carregam o ônus de terem tido oportunidades que foram bem ou mal aproveitadas. Daí os questionamentos de Bourdieu acerca do papel do sistema escolar na mobilidade social, uma vez que esse sistema tem a competência de legitimar as desigualdades sociais.

Lendo Lahire (1997), fui visualizando uma longa história na qual pude reconstituir os casos de sucesso escolar que conheci; tentando reconstituir minha própria história nas suas dificuldades e superações, pude visualizar também as histórias dos muitos e muitos que foram

---

<sup>21</sup> Pesquisa aponta que sete mil jovens estão desempregados em Taubaté. <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2014/03/pesquisa-aponta-que-sete-mil-jovens-estao-desempregados-em-taubate.html> Acesso em 02/06/2014.

ficando pela margem do caminho, que tiveram sucesso nos primeiros anos escolares e depois não puderam continuar. Vi que **não há uma mecânica, uma determinação**, e que as generalidades das estatísticas não dão conta das permeabilidades, das singularidades de múltiplas configurações, por exemplo, a disponibilidade de um familiar que acompanhe a vida estudantil da criança ou a valorização da escrita e da leitura no ambiente doméstico. Variáveis que permitem um sucesso escolar em condições desfavorecidas, assim como condições melhores podem não significar sucesso.

Lendo Dubet (2012a), vi que os jogadores não têm as mesmas condições e que não há lugar para todo mundo, **que haverá vencedores e vencidos**. Estabelecendo um paralelo entre a igualdade de posição e a igualdade de oportunidade, o autor observa que “[...] la escuela entró de lleno en el modelo de la igualdad de oportunidades” e “se ha convertido entonces en una máquina encargada de distribuir a los alumnos en función de sus resultados y de su mérito” (p. 64). Nessa batalha, todos têm oportunidades, e os que não conseguem se sentem responsáveis pelo próprio insucesso. Desse modo, apesar dos benefícios para o desenvolvimento social do país, a ampliação do acesso ao ensino superior carrega a ambiguidade de ampliar a competição, em uma concorrência desigual, na qual se cobra mais a quem se oferece menos. Complementam esta reflexão as pesquisas de Ezcurra (2011), as quais apontam que a evasão no ensino superior é maior entre os mais pobres. Em outras palavras, para os pobres os muros da segregação social são mais visíveis, mais concretos, de concreto, menos permeáveis.

Subjacente a essas reflexões, ao tratar dos dados referentes sobre o processo de expansão do ensino superior no Brasil, a evolução do número de IES, de matrículas, de ingressantes e de concluintes, pude perceber que há uma distância entre o número de ingressantes e o número de

concluintes. Observei ainda que os dados do Censo do Ensino Superior trazem os vencedores: ingressos, matrículas, concluintes. Não trazem o abandono, a evasão. Não há dados mais objetivos sobre a evasão. Os evadidos não aparecem no censo escolar. Nessa ambiência, descortinei a possibilidade de realizar uma pesquisa sobre os novos personagens do ensino superior, com foco naqueles que atendem ao apelo de realizar uma graduação e que não conseguem concluir o projeto desenhado. Desse modo, foi se delineando o objeto desta pesquisa em torno dos evadidos do ensino superior, com um recorte para os estudantes advindos das camadas desfavorecidas.

Nesse ínterim, foram aparecendo algumas perguntas: O que os evadidos têm a dizer? Que memória ficou do sonho não realizado? O que estão fazendo? Estão inseridos no mercado de trabalho, em que condições? Que inclusão lhes fora reservada? Ou, ainda: Como lidam com o fato de não terem concluído? Que expectativas nutrem? Como foram recebidos pela família? Como explicam o fato de ter deixado a faculdade? Em síntese: O que é ser um evadido?

Quem são os novos personagens do ensino superior? Que condições, dificuldades, conquistas e tropeços marcam suas trajetórias? Nesse momento, aproximei-me de trabalhos acadêmicos que tiveram como objeto de pesquisa esses novos alunos que chegam ao ensino superior. Chamou a atenção que esses estudos tratam das dificuldades e limitações dos novos personagens que realizaram a conquista de ingressar no ensino superior, e não daqueles que se evadiram. Dentre essas pesquisas, o contato mais direto foi com as que seguem:

a) Belletati (2011) – descreve as dificuldades enfrentadas por ingressantes das camadas populares na USP e os desafios para a docência universitária. Essas dificuldades ganham evidência quando começa a frequentar a universidade um novo público, com um perfil caracterizado

por um menor tempo para dedicar aos estudos e com outras responsabilidades, como trabalho e cuidados familiares, e que carrega ainda uma história de escolarização na qual não se desenvolveram os hábitos próprios do ofício do estudo. Esse contexto traz para a docência universitária o desafio de atender às exigências/demandas desse perfil de aluno portador de um capital cultural diferente do valorizado no ambiente acadêmico. Para tanto, Belletati indica a necessidade de se desenvolver um novo paradigma de docência universitária focado mais na aprendizagem do que no ensino.

b) Tarábola (2010) – busca compreender como acontece o sucesso escolar de jovens provindos de camadas populares na USP e levanta a hipótese: seriam eles seres inclassificáveis, como o ornitorrinco. Após longa dissertação em torno da temática e de mergulhar nos depoimentos de seis entrevistados, conclui:

Onde pensei encontrar ornitorrincos, pessoas de um determinado perfil sócio-econômico e cultural-escolar que não poderiam ter seu desempenho explicado por nenhuma característica geralmente a eles atribuída, vi a mim mesmo, enxerguei que [...] a identidade de cada indivíduo está atrelada ao seu percurso biográfico, à constituição de sua singularidade, decorrentes do próprio processo de desenvolvimento (TARÁBOLA, 2010, p. 391).

Em vez de reproduzir as características de seus grupos de origem, essas trajetórias escolares bem-sucedidas das camadas populares têm como referência significativa o “[...] próprio ato de embarcar na aventura de se apostar na educação”, uma força decorrente da transformação que a educação realiza e possibilita (*Idem*, p. 390). Na direção da valorização da singularidade própria de cada percurso, esse trabalho aponta a importância de uma sociologia que busque a “[...] compreensão dos



elementos mais microscópicos da vida humana” (*Idem*, p. 391), recuperando as trajetórias próprias de cada indivíduo.

c) Almeida (2012, p. 252) – estudo sobre a ampliação do acesso ao ensino superior no setor privado da cidade de São Paulo, alavancado pelo PROUNI, mostrando que há uma importante desigualdade no acesso dos bolsistas entre os cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogos. O trabalho aponta que os alunos portadores das maiores desvantagens sociais se concentram nos cursos menos prestigiados e em instituições denominadas ‘parceiras’ do PROUNI, em sua maioria, lucrativas e de baixo rendimento educacional.

d) Kalmus (2010) – com o título, *Ilusão, resignação e resistência*, esse trabalho realiza entrevistas com três estudantes e relata as preocupações/lutas de alunos das classes subalternas no ensino superior do setor privado. Referindo-se à precariedade da inserção no ensino superior, a autora a denomina inclusão marginal, marcada por preocupações constantes quanto à possibilidade de interromper os estudos, por não conseguir acompanhar ou por outros fatores decorrentes da própria condição social. Carregam ainda uma desconfiança do que o diploma a ser adquirido poderá representar em termos de ganhos futuros. Entre os sujeitos entrevistados há um que interrompe os seus estudos, para o qual, afirma a autora, “[...] lateja a afirmação velada de que aquele lugar não fora feito para ele” (KALMUS, 2010, p. 162).

Estes estudos, ao focarem suas pesquisas em torno dos alunos provenientes da escola pública e das camadas populares, revelam o longo e sinuoso caminho para concluir uma graduação. Não é para todos e, nas instituições mais renomadas, a raridade dos casos é exceção a confirmar a regra de um sistema altamente seletivo e reprodutor das estruturas sociais de desigualdade. O enfoque nos casos de sucesso tem como boa justificativa compreender os fatores que permitiram tais realizações e

apontam para a necessidade de políticas e práticas acadêmicas que ampliem a possibilidade de sucesso para um universo mais amplo das camadas desfavorecidas. Em contrapartida, podemos perguntar: conhecer o outro lado, dar voz para os que não chegaram lá, seria também um outro modo de realizar tal objetivo?

A tentativa de abordar o tema da evasão a partir dos evadidos vem no sentido de tentar ler a realidade considerando o olhar dos que lutaram para concluir o ensino superior e não conseguiram. Sobre esse fenômeno circulam algumas justificativas: econômicas – eles não podem pagar; acadêmicas – eles não têm condições; vocacionais – não é este o curso, ou seja, são imaturos, não sabem o que querem. Para além dessas razões, e independentemente de discutir suas verdades ou não, este trabalho busca compreender quais outros fatores pesam nessa decisão, que condições de pertença não foram atendidas, de que modo a promessa do paraíso para todos não se configura para muitos.

É o que se pretende neste trabalho: dar voz aos que não concluíram, tentar uma aproximação àqueles que pouco aparecem nas pesquisas acadêmicas, que são silenciados nas estatísticas, nas formaturas e em espaços nos quais se exige o título como condição de entrada e de participação, como concursos e processos seletivos. Numa sociedade em que ecoa por todo o lado o brado dos vencedores, que tal dar voz aos silenciados e escutar suas decepções e protestos? Em um primeiro momento, imaginava como tema dar voz aos vencidos, porém no percurso da pesquisa fui observando que a não conclusão de um projeto nem sempre traz a condição de fracasso ou de derrota. Afinal de contas, o fato de o sujeito não ter superado todos os degraus do sistema escolar até a conclusão do ensino superior não significa que possa ser considerado um vencido; pode-se dizer, apenas, que não o concluiu.

Tendo imaginado inicialmente trabalhar a desqualificação do aluno na fala dos professores, registro que houve um deslocamento, no movimento de construção do projeto, para a fala do aluno, ou melhor, do ex-aluno. Assim, não analisaria mais a fala sobre o aluno, mas tentaria ouvir aquele que fora aluno, registrar suas lutas, descortinar sua trajetória. Desse modo, este estudo tem como tema *A luta pelo ensino superior, com a voz, os evadidos*.

Por fim, o principal objetivo deste trabalho consiste em escutar aqueles que não puderam concluir o percurso iniciado de um curso superior, registrar suas percepções, frustrações e expectativas. Dar voz a esse sujeito, ouvir suas razões e ressentimentos e conhecer o contexto dos que ficaram à beira do caminho são ações que poderão ajudar na compreensão dos que se encontram nas situações mais vulneráveis e, quem sabe, contribuir para o desenvolvimento de atitudes e políticas institucionais que se antecipem ao fenômeno da evasão.

### **3 - Dos procedimentos da pesquisa e da organização do texto**

Estabelecidos como sujeitos de investigação aqueles que no percurso do ensino superior abandonaram a sua trajetória, apresentou-se como dificuldade desta pesquisa encontrar a estratégia para identificar e, sobretudo, ter acesso a esse grupo social. Os evadidos não aparecem diretamente nas estatísticas do Censo da Educação Superior e, por parte das IES, há dificuldade em contabilizá-los. Um aluno não anuncia que está deixando um curso, mas, em geral, ele vai "desaparecendo", ou seja, vai desanimando, perdendo o bonde da história. Deixa de fazer um trabalho de disciplina hoje, uma mensalidade sem pagar amanhã, acumula algumas faltas, até que, quando essa informação chega à coordenação pedagógica ou ao quadro administrativo da IES, as condições de reverter a situação de abandono ficam limitadas. Desse modo, dada a essa situação de

"desaparecimento", é possível dizer que a dificuldade no acesso a esse sujeito, mais que uma dificuldade, constituiu parte do problema de pesquisa.

Inicialmente, tentou-se contato por meio de uma lista de e-mails de alunos evadidos disponibilizados por duas IES. Nessa tentativa, tinha-se em mente os alunos do curso de administração evadidos nos anos de 2013 e 2014. Apesar de uma extensa lista de e-mails<sup>22</sup>, o retorno dos que foram enviados foi muito baixo. Dada a inviabilidade dessa tentativa, a alternativa foi alcançar os sujeitos da pesquisa a partir de contatos pessoais, sobretudo solicitando, em algumas salas de aula, a colaboração com a pesquisa no sentido de levar um questionário para algum conhecido que tivesse ingressado no ensino superior e não o tivesse concluído. Assim, o universo dos sujeitos ganhou abrangência, pois, em um total de 35 questionários respondidos, contemplou-se uma diversidade de cursos oferecidos por diferentes IES, a maioria delas localizadas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte - RMVale<sup>23</sup>. Nesse universo, não apareceram alunos dos cursos mais concorridos da região, e todos passaram por IES nas quais o aluno precisa arcar com o ônus de pagar a mensalidade<sup>24</sup>. Importa registrar que, tendo em vista a garantia do anonimato dos dados em todo o corpo do trabalho, as IES não serão nominadas, assim como os nomes dos sujeitos são fictícios. Por fim, quanto ao período, não se limitou mais aos anos de 2013 e 2014, pois apareceram alunos que se evadiram desde a década de oitenta. No entanto,

---

<sup>22</sup> O processo de levantamento e construção dos dados é apresentado de forma detalhada no Capítulo III - Caminhos da pesquisa.

<sup>23</sup> A Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte - RMVale - é composta pelos 39 municípios do Vale do Paraíba paulista, Litoral Norte e Serra da Mantiqueira. São José dos Campos e Taubaté são os municípios com maior densidade demográfica, e têm como principal atividade econômica o ramo industrial, com destaque para a presença de grandes empresas das áreas aeronáutica (EMBRAER) e automobilística (General Motors - GM, Volkswagen e Ford).

<sup>24</sup> Entre as principais IES da RMVale há uma autarquia municipal, sendo portanto uma instituição pública, porém com sua principal fonte de recursos no pagamento das mensalidades.

a maioria se concentra nesse período de expansão do ensino superior no Brasil, ou seja, a partir do final da década de noventa.

Dada essa delimitação tempo-espço, observa-se ainda que os sujeitos são, em sua maioria, trabalhadores-estudantes, provenientes das Classes C e D, com renda familiar de até cinco salários mínimos. Esse rápido perfil do grupo pesquisado, desenhado neste momento, permite afirmar que eles se encaixam nesse grupo denominado os novos sujeitos do ensino superior, ou seja, refere-se a uma população para a qual até então a realização de um curso de graduação constituía possibilidade longínqua. Vale acrescentar que esse maior acesso ao ensino superior foi turbinado por políticas públicas e pela melhora nas condições econômicas, com destaque para a redução do desemprego. Nesse contexto, a população universitária brasileira mais que dobra, na primeira década deste século, e novos sujeitos desafiam as instituições acadêmicas, com suas demandas e expectativas. A ampliação do acesso deve ser acompanhada da garantia da qualidade e de condições de permanência, sobretudo para as camadas mais desfavorecidas. Essas temáticas apareceram nos dados levantados, tanto nos questionários quanto nas entrevistas.

A opção pelo questionário (Anexo IV) como um primeiro contato com os sujeitos da pesquisa possibilitou a abordagem de um grupo mais amplo e o acesso a dados de natureza mais quantitativa, para o desenho de um perfil do grupo quanto a fatores como vida familiar, vida escolar, renda, entrada no ensino superior e razões da desistência. De natureza mais qualitativa, colocou-se apenas uma pergunta aberta sobre o significado da desistência do curso superior. Além disso, o instrumento do questionário foi o caminho utilizado para acesso e definição dos sujeitos para a realização das entrevistas, os quais respondiam no final uma questão sobre a disponibilidade em aprofundar o assunto em uma entrevista. Desse modo, a abordagem para a realização da entrevista foi com sujeitos que

havia concordado em participar e que já tinham certo conhecimento da temática em questão.

Sem dúvida, a realização das entrevistas consistiu em um momento privilegiado da pesquisa, seja pela disponibilidade dos sujeitos em contribuir com a pesquisa, seja pela densidade das trajetórias revisitadas. No total, realizaram-se oito entrevistas, contemplando evadidos de diferentes cursos e instituições, em sua maioria do período condizente com a expansão do ensino superior no Brasil. A fim de facilitar o acesso e o manuseio das informações, as entrevistas foram transcritas integralmente e impressas. O roteiro da entrevista (Anexo VI) trazia a mesma sequência do questionário, ou seja, vida familiar, vida escolar, entrada e passagem pela universidade, e os motivos da desistência, com foco especial sobre o sentido da desistência. Completavam o roteiro da entrevista algumas questões sobre a vida após a evasão e sobre o que significou esse rememorar da própria história. A preocupação central desse encontro teve como prerrogativa dar voz àquele que em algum momento, por algum motivo, abandonou o projeto de realização de um curso superior. Tratou-se de um esforço de recuperar a trajetória e de ouvir sobre a evasão, não sobre os já carentes dados estatísticos e nem na ótica da instituição acadêmica, preocupada por motivos diversos com a redução de seu corpo discente, mas a partir do sujeito que exerceu/sofreu a ação de interromper seu percurso universitário.

O processo de construção dos instrumentos de pesquisa, em especial o roteiro da entrevista, foi ambientado inicialmente com a leitura de parte da obra *A miséria do mundo*, organizada por Bourdieu, e pela retomada das variáveis da pesquisa, estas fundamentadas sobretudo nas contribuições de Castel (2000a; 2013), Bourdieu (2003), Lahire (1997) e Dubet (2004; 2012a).

Essa interlocução com os fundamentos teóricos foi o ponto de partida para a leitura, sistematização e análise dos dados levantados. Considerando que “[...] fazer pesquisa em ciências humanas e educação – é ocupar-se do visível e do enunciável, do não-discursivo e do discursivo” (FISCHER, 2003, p. 380), a análise procurou valorizar os elementos ressaltados pelos dados, mas sem desconsiderar os aspectos por eles não destacados. Tanto o barulho como o silêncio podem revelar os mecanismos de constrangimento, de aborrecimento, de negação e/ou afirmação de um sujeito que um dia ‘desapareceu’ do meio acadêmico e que certamente busca novas formas de reconhecimento social.

Tratou-se de um momento privilegiado para debruçar-se sobre as falas. Com a palavra nomeamos o mundo, o outro e a nós mesmos. Dizemos o que é e o que não é. Afirmamos e silenciemos. Foi um chamar a atenção para elas, analisar o seu conteúdo, descortinar a suposta ingenuidade, desnaturalizar o olhar sobre os fenômenos.

Por fim, um esforço para aprender a pensar os instantes e não vulgarizá-los, consciente de que se pode, na interpretação do micro, aproximar-se do macro. O que acontece no cotidiano ou na singularidade de um sujeito pode ser referência para a compreensão de fenômenos mais amplos.

O texto está distribuído em três momentos. O primeiro deles busca compreender o que está acontecendo com o ensino superior no Brasil. Observa-se que há uma expansão de cunho privatizante, fortalecida pelo impulso de políticas públicas, com predomínio de grandes empresas que tratam os alunos como clientes e professores e funcionários como parceiros ou colaboradores. Na lógica de mercado, os cursos são oferecidos de acordo com as demandas regionais e a capacidade financeira dos clientes, que são estimulados por um forte apelo do mercado e da mídia, em referência à importância da realização do ensino superior.

Nesse contexto, no Capítulo I apresentam-se dados estatísticos que mostram o forte crescimento do setor, sobretudo na primeira década deste século, e que colocam essa ampliação do acesso como uma democratização sob medida, em decorrência, não apenas das limitações do processo de expansão, mas também das dificuldades de permanência e do desafio de equacionar expansão e qualidade no ensino.

Já no Capítulo II, analisa-se a chegada desses novos sujeitos que passam a compor a paisagem universitária, em boa parte trabalhadores estudantes advindos de uma educação básica que não lhes garantiu os fundamentos para a continuidade dos estudos. Nesse contexto, reflete-se sobre as dificuldades de permanência, problematizando as condições da inclusão e apontando para o objeto desta pesquisa: os que lutaram pela realização de um curso superior e não conseguiram concluí-lo.

O segundo momento é constituído pelo Capítulo III e tem como foco principal os caminhos da pesquisa. Apresenta-se inicialmente o processo de elaboração dos instrumentos de pesquisa, em especial o questionário e o roteiro da entrevista. Em seguida, detalha-se o percurso utilizado para alcançar os sujeitos da pesquisa, o contato com as IES, a distribuição dos questionários, colocando em destaque as dificuldades do acesso. Observa-se que embora muitos, eles aparecem pouco e, quando visualizados, alguns ainda preferem o silêncio. Após apresentar de forma sistematizada esse processo de levantamento/construção dos dados, esse segundo momento traz ainda uma análise dos dados do questionário, desenhando um perfil do grupo pesquisado e tematizando as questões que sobressaíram nesse primeiro instrumento de levantamento de dados. Conclui-se o segundo momento observando a delimitação do grupo dos entrevistados e descrevendo a realização das entrevistas.

O terceiro momento é constituído pelos Capítulos IV – V e VI e tem como foco uma tentativa de leitura e análise das falas dos oito sujeitos



entrevistados. Inicialmente, no capítulo IV focalizam-se os primeiros momentos das trajetórias dos sujeitos, ou seja, a vida familiar e a vida escolar. Destaca-se o predomínio, no contexto das famílias, de condições vantajosas para o desenvolvimento da vida estudantil e as condições desvantajosas enfrentadas por parte do grupo por ter frequentado escolas notabilizadas por situações de precariedade. No Capítulo V, analisam-se as falas sobre a passagem pela universidade, com destaque para as muitas lutas enfrentadas pelas camadas desfavorecidas na busca de realizar um curso superior, desde as limitações de ordem financeira, as de ordem acadêmica, até as dificuldades para conciliar o trabalho com o estudo. Neste momento, destacam-se as insatisfações de alguns sujeitos com o curso que realizavam, em decorrência das precariedades no processo de escolha. Esse terceiro momento é concluído no Capítulo VI, no qual se apresenta uma leitura das falas envolvendo os sentidos da passagem pelo ensino superior, da desistência da faculdade e da oportunidade de se falar sobre o assunto. Esse Capítulo ressalta, tanto o orgulho de ter sentado um dia em um banco universitário, quanto o sentimento de tristeza e decepção de não ter conseguido concluir o curso. O poder falar sobre esse tema, revisitando a história vivida foi, antes de tudo, um momento carregado de emoções.

Por fim, o texto traz ainda um último capítulo como ponto de chegada, tendo como meta responder à indagação: QUE FAZER? Nesse sentido, abordam-se algumas situações de como os alunos são tratados pelas IES e colocam-se em perspectiva, a partir das falas dos evadidos, algumas considerações e propostas no sentido de melhorar as condições de acolhida nas IES e, com isso, quem sabe, conseguir avanços nas condições de permanência.

## **Ensino superior no Brasil: ampliação e delimitação do acesso**

*Débora: Eu lembro que antes de fazer o vestibular na IES Y, eu fiz na IES X. Quando eu entreguei a prova, estava saindo, já me abordaram para fazer pré-matrícula. Eu falei... “nossa, acabei de fazer a prova, nem sei se eu passei... nossa é uma fábrica de boletos, né?” Eu lembro que no mesmo dia saiu o resultado do vestibular. Eu falei... “como assim gente, eles aprovam todo mundo”. Uma coisa meio... não, não quero, espera vir o da IES Y, que eu vou fazer.*

O cenário da educação superior no Brasil passou por mudanças significativas nos últimos 20 anos, registrando forte expansão e, conseqüentemente, possibilitando a ampliação do acesso. Novas instituições do Ensino Superior (IES) passaram a ocupar a paisagem urbana, podendo se encontrar *campi* universitários em lugares antes não imaginados, como shoppings, margens de rodovias e bairros populares. Com a força da propagação dos cursos a distância, depara-se com um *inscreva-se em um curso superior* em casas localizadas nas ruas centrais e periféricas das cidades maiores e nas pequenas cidades do interior. A universidade não ocupa mais apenas lugares de referência para os quais os indivíduos precisam se direcionar para alcançar uma formação superior, ela está próxima de casa e, porque não dizer, dentro de casa. Não se precisa mais sair de casa para adentrar o universo da academia.

Do mesmo modo que o ensino superior se faz presente nos mais diferentes lugares, a época de se dar conta do acesso não mais se delimita ao final do ano. A realidade do vestibular não é, como fora, uma realidade

presente quase que exclusivamente no segundo semestre. A qualquer tempo, pode-se prestar um vestibular, que pode acontecer ao sabor da disponibilidade do cliente, com hora marcada para começar e talvez também para terminar.

Para garantir essa presença constante em diferentes lugares, mudaram-se as estratégias de marketing das IES. Antes direcionadas a públicos e lugares delimitados, sobretudo às escolas particulares, com algum espaço nas escolas públicas do ensino médio e nos cursinhos preparatórios para os vestibulares, agora estão presentes em diferentes lugares e não se restringem a uma época do ano. Os apelos para se realizar um curso superior estão presentes nos espaços de grande circulação de pessoas, como praças, metrô, trens e ônibus; no horário nobre da programação televisiva, nos jornais e revistas de grande circulação, além das mensagens constantes nas mídias virtuais. Compõem essas estratégias de divulgação do ensino superior as constantes reportagens sobre oportunidades de emprego, reforçando as demandas do mercado por uma mão de obra titulada. Essas matérias jornalísticas costumam trazer um gerente ou especialista da área de recursos humanos relatando o diferencial do título para o currículo. Trazem ainda as áreas que estão sendo mais demandadas e chegam a apresentar os relevantes salários pagos por mão de obra especializada e em falta, em alguma grande obra da construção civil ou em outro setor em expansão na economia. Os atrativos das matérias ganham ares de sedução quando informam que, em algum lugar e área específica, esses salários relevantes atingem já os estagiários. Ou seja, inscreva-se no vestibular, “faça a sua matrícula e carimbe o seu passaporte para um novo porvir”.

Portanto, o fenômeno da expansão do ensino superior no Brasil pode ser caracterizado em diferentes perspectivas. Expandiu-se para novos lugares, tem uma presença *full-time* no cotidiano das pessoas e compõe o

imaginário de adolescentes, jovens, adultos e acionistas. Acompanhando a onda de fusões, aquisições e abertura de capital que tem marcado outros setores da economia, as empresas desse setor também têm suas ações cotadas no mercado acionário.

Retratar este processo de expansão do ensino superior no Brasil é o objeto deste primeiro capítulo. Objetiva-se identificar o contexto, os fatores que possibilitaram essa alavanca nos dados quantitativos e explicitar as características marcantes desse processo (descentralização, focalização e privatização). Os dados da expansão são considerados quanto ao número de IES, matrículas, vagas oferecidas e ingressantes, ressaltando, sobretudo, os mecanismos que impulsionaram o crescimento do setor privado. Depois, reflete-se sobre a transição de um sistema de elite para um sistema de massa, mas enfocando os limites desse processo de democratização do acesso, no qual à disponibilidade das vagas não se segue às condições democráticas de acesso e de permanência.

### **1.1 – Da expansão das instituições de ensino superior à abertura de capital**

Diferentes fatores, como o número de IES e a evolução no número de matrículas, apontam uma expansão do ensino superior que ocorre tardiamente<sup>1</sup> no Brasil, a partir de meados da década de noventa do século passado. Considerando primeiramente a evolução do número de IES, observa-se, na Tabela I, uma estabilidade nos números do período 1980-1995 e um crescimento acentuado a partir de então, com diferenças importantes entre o setor público e o setor privado, sobretudo no período

---

<sup>1</sup> O processo de expansão das matrículas no ensino superior é um fenômeno amplo que acontece em diferentes países a partir de meados do século passado. Ocorre primeiramente nos Estados Unidos, depois na Europa Ocidental, na década de setenta, e em vários países da América Latina, a partir da década de oitenta. Uma das transformações provocadas por essa ampliação do acesso foi o ingresso de grupos pertencentes aos setores desfavorecidos da sociedade, trazendo consequentemente novas tensões e desafios para o espaço acadêmico (EZCURRA, 2011).

1995-2002, quando o setor público chega a registrar uma redução e o setor privado apresenta forte expansão.

Tabela 1- Evolução do número de IES por categoria administrativa (1980 - 2013)<sup>2</sup>

Ano	1980	1995	2002	2010	2011	2012	2013
Pública	200	210	195	278	284	304	301
Privada	682	684	1.442	2.100	2.081	2.112	2.090
Total	882	894	1.637	2.378	2.365	2.416	2.391

Fonte: Elaboração própria com dados do MEC/INEP.

Tomando como ponto de partida a análise da evolução do número de instituições privadas, observa-se, nos dados da Tabela I, que, após uma estabilidade no período 1980-1995, o setor apresenta um crescimento de 110,81%, entre 1995 e 2002, de 45,63%, entre 2002 e 2010, e uma oscilação com tendência de redução entre 2010 e 2013.

O acentuado crescimento no número de instituições privadas, no período 1995-2002 (Governo FHC), reflete as políticas liberalizantes e de incentivo à iniciativa privada que foram marcantes na segunda metade da década de noventa. No campo do ensino superior, destacam-se, nesse sentido, o Decreto nº 2.306/97, uma legislação específica que regulamenta a Constituição de 1988, a qual mantém “o ensino livre à iniciativa privada”, e a LDB nº 9394/96, que “permite a criação de instituições privadas *stricto sensu*” (BARREYRO, 2008, p.21). Desse modo, abriram-se as portas desse setor para investimentos privados com fins lucrativos. Também se compreende, como reflexo dessas políticas liberalizantes, a redução, nesse mesmo período, do número de IES públicas, de 210, em 1995, para 195, em 2002.

Com o aparecimento de instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos, cabe esclarecer que, por setor privado, se compreende as IES particulares com fins lucrativos e as sem fins lucrativos, as quais

<sup>2</sup> Este estudo contemplou os dados do Censo da Educação Superior até o ano de 2013.

também se denominam como confessionais, comunitárias e filantrópicas. Não é objeto deste texto, porém vale ressaltar, que estas últimas contam a partir de então com a concorrência das instituições com fins lucrativos no sentido de mudarem a razão social, na disputa por incentivos governamentais (financiamento, bolsas, incentivos para pesquisa, projetos de extensão). A maior competição, no entanto, é o processo de conquista de novos alunos. Essa situação de concorrência tem consequências também na organização da vida acadêmica, como currículo, duração dos cursos, contratação de professores.

Se no período 1995-2002 ocorreu um forte crescimento das instituições privadas e uma redução nas instituições públicas, no período 2002-2010 (Governo Lula), observa-se um crescimento de 45,63% no setor privado e um crescimento de 42,6% nas instituições públicas. Entre as medidas que contribuem para o crescimento do setor público no governo Lula está a expansão das IFES – Instituições Federais de Ensino Superior, com a criação e/ou expansão de universidades federais e a criação dos Institutos Federais voltados para a formação de tecnólogos. Esse crescimento do setor público no governo Lula é corroborado nos estudos de Amaral (2013, p. 324) sobre os recursos financeiros aplicados nas universidades federais, os quais apontam que “[...] o volume de recursos caiu permanentemente de 1995 (primeiro ano do governo FHC) a 2003 (primeiro ano do governo Lula), passando de R\$ 2,6 bilhões para R\$ 1,6 bilhão, uma queda de 38,5%, e subiu permanentemente, de 2004 a 2010 (Governo Lula), passando de R\$ 2,0 bilhões para R\$ 4,5 bilhões – um aumento de 125%”. Sobre os primeiros anos do governo Dilma, observa-se certa estabilização nos dados, com ligeiro aumento nas instituições públicas e pequena oscilação no número de IES privadas.

Esse crescimento no número de IES, tanto no setor público, como no setor privado, no período 2002-2010, revela as soluções de

continuidade/descontinuidades do governo Lula em relação ao governo FHC. Além da ampliação do setor público, este governo desenvolveu políticas públicas que ampliaram as possibilidades de acesso das camadas populares, mas que também garantiram ao setor privado uma continuidade de expansão com maior estabilidade. Nesse sentido, destacam-se a ampliação do FIES – Programa de Financiamento Estudantil (1999), e a criação do PROUNI – Programa Universidade para Todos (2004). O PROUNI tem como objetivo a concessão de vagas para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, as quais recebem, em contrapartida, a isenção de alguns tributos. O programa tem sido importante na expansão do setor privado, dando maior “sustentação financeira aos estabelecimentos educacionais”, e por outro lado, ampliou as oportunidades de “acesso das camadas mais pobres sem contrapartida ou contraprestação de serviços” (CARVALHO, 2006, p. 18-19). Explicitando melhor, a ampliação do ensino superior requer que as possibilidades de acesso atinjam setores das chamadas classe C e D, as quais têm dificuldades de financiamento do próprio estudo. Assim, as políticas que ampliam o acesso de camadas antes impossibilitadas sequer de sonhar com um curso superior, são também políticas que darão ao setor privado a possibilidade de continuar expandindo, contando com maior estabilidade econômica, uma vez que parte do alunado tem sua mensalidade garantida em um processo de financiamento ou em um sistema de bolsas.

Registre-se, ainda, que essa ampliação do acesso para setores que antes não almejavam a realização do ensino superior é também decorrência de um momento histórico, no qual a economia brasileira concilia crescimento econômico com redução da desigualdade de renda. De acordo com Comin (2015, p. 368) entre os fatores que contribuem para esse processo estão o mercado de trabalho, com “[...] um ciclo positivo de

geração de empregos formais e de elevação da renda, [...] os programas de transferência condicional de renda e as aposentadorias indexadas ao salário mínimo”. Entre os efeitos dessas mudanças economicossociais está uma redução da classe E, acompanhada de uma ampliação das classes D e C e de maior valorização da qualificação profissional como forma de melhorar a inserção no mercado de trabalho.

Ainda na Tabela I, vale observar o pequeno crescimento no número de IES no período 2010-2013, com uma oscilação negativa nos anos de 2011 e 2013, situação esta que deve refletir, não um encolhimento, mas um processo de incorporação das IES por grandes grupos que vêm comprando outras instituições e que possuem seu capital aberto na bolsa de valores. De acordo com Oliveira (2009), esse processo demonstra “[...] a transformação da educação em objeto de interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor” (p. 740). Destacando a força desse processo, Oliveira mostra que, entre janeiro de 2007 e setembro de 2008, ocorreram cerca de 60 aquisições, concentradas especialmente em três grupos: Anhanguera Educacional, Kroton, Faculdades Pitágoras e Estácio de Sá. No ano de 2012, movimentou o setor a fusão entre as duas primeiras e, no primeiro semestre de 2014, o mercado paulistano assistiu à compra da Universidade São Judas por R\$ 320 milhões, pelo grupo Anima Educação, o qual tinha entrado na Bolsa em 2013.

Regida pela lógica do capital, a educação torna-se uma mercadoria negociável e passa a ser considerada como um bem de serviço que pode ser comercializado de acordo com as regras do mercado, perdendo, desse modo, a sua dimensão de um bem público. Essas notícias em torno das novas fusões/incorporações confirmam a tese de Oliveira (2009, p. 754), da educação como uma mercadoria em processo de oligopolização, ou seja, “[...] o número de fornecedores tende a se concentrar ainda mais nos



próximos anos e uma fatia significativa do mercado tende a ficar com os maiores grupos”. As consequências desse processo não são poucas: o aluno passa a ser um cliente, o professor tem a sua atividade avaliada a partir de sua produtividade e as demandas de lucratividade do acionista passam a interferir na organização e funcionamento da vida acadêmica.

À guisa de síntese, pode-se destacar, primeiramente, a privatização como uma das características da expansão do ensino superior no Brasil. Esse avanço do setor privado segue a lógica presente em outros setores da economia, nestes tempos de liberalização econômica e concentração das atividades em grandes corporações financeiras. Outra característica que se apresenta é que, como duas faces de um mesmo fenômeno, essa expansão acontece de forma descentralizada, em uma multiplicidade de pequenas faculdades e polos espalhados nos centros e periferias das regiões metropolitanas, nas grandes cidades do interior e também nas pequenas cidades de regiões mais distantes dos grandes centros. Por outro lado, essa multiplicidade de unidades escolares de ensino superior está sendo adquirida e incorporada por grandes grupos portadores de um capital sem pátria e com força política e econômica bastante para moldar os objetivos do ensino na lógica da produção de dividendos.

Nessa direção, Sécca e Leal (2009, p. 125) afirmam que estão se constituindo grandes instituições de massa, as quais “[...] não têm como meta formar a elite do país, mas, sim, prover qualificação para o mercado de trabalho e atender às expectativas de ascensão profissional e social de seus alunos”. Desenvolvem uma atividade focada nas condições do mercado de cada região, ajustam o valor da mensalidade de acordo com a capacidade de pagamento do público-alvo, têm em vista um grande número de alunos e desenvolvem um portfólio de cursos de acordo com a demanda. Do ponto de vista das políticas públicas, a focalização aparece quando se oferece uma política específica para um grupo determinado,

como o PROUNI e o sistema de cotas. Como o acesso não está garantido de fato para todos, desenvolvem-se políticas compensatórias que têm o mérito de ampliar o acesso, porém trata-se de um acesso delimitado, sobre o qual se promove uma reflexão, no item 1.3 deste Capítulo.

## **1.2 – Da expansão das matrículas a um sistema de massa**

A primeira década do século XXI constitui o momento histórico em que uma parcela significativa da população brasileira passou a vislumbrar a possibilidade de estender a sua formação até ao ensino superior. O total de mais de 7 milhões que se inscreveram para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2013 é um indicativo de que o projeto de realizar um curso superior está bastante massificado. Reforçando essa informação, o total de inscritos no ENEM 2014 chegou a 9,5 milhões, dos quais 8,7 milhões tiveram suas inscrições confirmadas, um aumento de 21,6% em relação a 2013<sup>3</sup>. Porém, não é pequena a distância entre essa intencionalidade e sua efetivação. De qualquer modo, a Universidade, antes restrita a grupos delimitados localizados nos setores mais favorecidos da população, passa a ser almejada por outros setores. Colaboram nesse sentido as políticas públicas de expansão das IFES e o sistema de cotas nas instituições públicas, o FIES e o PROUNI nas instituições privadas.

Ao mesmo tempo, há um mercado de trabalho que a cada dia demanda uma mão de obra qualificada, sobretudo com a ampliação do setor de serviços e com a presença de uma tecnologia intensiva nos processos produtivos. Desse modo, observa-se uma sintonia entre a expansão do ensino superior e as demandas de uma economia mundializada. Em uma linguagem mais direta, há uma subordinação do

---

<sup>3</sup> Enem 2014 tem 8,7 milhões de inscrições confirmadas. <http://www.enem2014.org/enem-2014-tem-87-milhoes-de-inscricoes-confirmadas.html>. Acesso em 17/06/2014.

sistema de ensino às demandas do sistema econômico, e cabe ao ensino superior “[...] desarrollar competencias y preparar trabajadores para el mercado de trabajo, y generar conocimientos nuevos e innovaciones para el proceso de competencia de las empresas, los países y las regiones económicas” (OLIVEIRA; CATANI, 2012, p. 153).

Desse modo, o ensino superior perde a sua dimensão de universidade, de uma educação abrangente aberta ao universo, que forma pessoas, profissionais e cidadãos. Formação é processo histórico, acontece no tempo, lida com o passado, problematiza o presente, projeta o futuro. Exige situar o sujeito em um contexto histórico universal e convida-o a compreender o mundo e o local em que se situa. Para Chauí (2003, p. 12):

Há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

A formação é uma preparação para a vida. Para toda a vida. Permite ao indivíduo uma base sólida o suficiente para superar as vicissitudes e responder aos desafios que encontrará ao longo da existência, ou, no caso do mercado de trabalho, dar conta das demandas do exercício de sua profissão. Chauí (2003, p. 6) explicita ainda que essa compreensão de formação só pode ser realizada dentro de um modelo republicano de Estado, que assume a educação e a cultura como um direito do cidadão, e não como um serviço que possa ser oferecido de acordo com as demandas do mercado, e como serviço que possa ser privatizado.

Essa concepção de formação voltada para o desenvolvimento do ser humano, enraizada em uma reflexão crítica da realidade, não coaduna com um modelo de expansão do ensino superior de natureza privatista. Ainda

no final dos anos noventa, Chauí (1999) refletia que as reformas liberalizantes do estado brasileiro em voga implicavam o desenvolvimento de um modelo de universidade operacional<sup>4</sup>, entendendo a universidade, não mais como uma instituição universal, voltada para a compreensão e a pesquisa em torno das questões mais universais, mas como uma organização que, no modelo de uma empresa, deve desenvolver nos indivíduos as competências requeridas pelo mercado. Ou, como disse um clássico da sociologia: “O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio” (DURKHEIM, 1972, p, 81). Considerando que atualmente o tempo é marcado pela velocidade e que as informações e o conhecimento se renovam a cada instante, em lugar de uma formação para toda a vida passa a ser defendida uma formação permanente ou continuada, para atendimento às constantes inovações do mercado.

Nessa direção, não há apenas a educação como uma mercadoria a ser explorada, comprada, vendida, especulada, há também a mercadoria educação que pode ser projetada, não na direção do crescimento do sujeito, mas na atenção às demandas do mercado. Essa expansão do ensino superior tem dimensão de abertura a novas camadas sociais e, como não poderia ser diferente em um contexto de economia mundializada, tem ainda a dimensão econômica de qualificação da mão de obra de acordo com as demandas de cada região ou país. Nas palavras de Castel (2000b, p. 247), “[...] trata-se de minimizar o preço da força de trabalho e, ao

---

<sup>4</sup> Sguissardi (2004, p. 41) contribui para esclarecer os diferentes modelos de universidade, ao estabelecer que as IES podem ser classificadas como neonapoléônicas, caracterizadas pelo foco no ensino, com professores atuando em regime de trabalho parcial ou como horistas e sem maiores exigências de qualificação; e, em contrapartida, como neo-humboldtianas, estas caracterizadas pela estrutura de pós-graduação *stricto sensu*, professores titulados atuando em regime integral e com foco no desenvolvimento da pesquisa.

mesmo tempo, maximizar sua eficácia produtiva”. Descortina-se, desse modo, que por trás da positividade da afirmação ‘qualificação da mão de obra’, há a exigência do mercado de contar com uma mão de obra especializada e em abundância, ou o suficiente para se evitar, do ponto de vista do capital, uma concorrência predatória atrás dos trabalhadores mais bem capacitados.

Por outro lado, o trabalhador vê no crescimento da economia a oportunidade de ampliar os seus ganhos. Entende que deve procurar o ensino superior, sacrificar-se nessa direção, assumindo o ônus da própria formação, para ter em contrapartida um ganho maior de salário, ocupar cargos de maior reconhecimento social, estar mais preparado para tempos de maior vulnerabilidade, com desemprego mais alto; enfim, um curso superior pode significar melhores condições de existência em termos de reconhecimento social, de maiores ganhos efetivos e maior estabilidade. Desse modo, a tensão entre Estado e mercado, entre uma concepção de educação como direito e como serviço, desdobra-se no interior do sujeito, o qual, em vez de fazer suas opções de formação em torno de suas disposições interiores, ou de sua vocação, para usar um termo mais clássico, direciona-se para cursos que estão sendo demandados pelo mercado.

Se é possível afirmar que o modelo de expansão do ensino superior, condicionado pelas demandas do mercado, não prioriza a formação do sujeito, é possível também questionar se ele é estratégico para o desenvolvimento do país. Quais as consequências para uma sociedade, quando a educação é tratada como uma mercadoria? Quando o aluno é visto como um cliente, e não como um sujeito portador de um direito? Quando a especialização em determinadas funções não vem acompanhada de uma visão crítica da história, da sociedade e da cultura? E o que dizer do profissional titulado, porém com formação precária?

Regido pela lógica do mercado, o ensino superior no Brasil passa por uma massificação. No entanto, antes de refletir sobre este processo que aqui é denominada de democratização delimitada (item 1.3 deste texto), segue uma apresentação quantitativa dessa ampliação do acesso ao ensino superior. Nesse intuito, a Tabela II traz os dados referentes à evolução no número de matrículas nas três últimas décadas e os dados de 2010 a 2013. Observa-se, primeiramente, que na década de oitenta houve um crescimento total de apenas 11,81 %, chegando, em 1990, a cerca de um milhão e meio de matriculados, com o setor privado registrando um crescimento de 8,63%, e o setor público, de 17,55%.

**Tabela 2- Evolução do número de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância, por categoria administrativa (1980 - 2013)**

Ano	1980	1990	2000	2010	2011	2012	2013
Pública	492.232	578.625	889.876	1.643.298	1.773.315	1.897.376	1.932.527
Privada	885.054	961.455	1.817.799	4.736.001	4.966.374	5.140.312	5.373.450
Total	1.377.286	1.540.080	2.707.675	6.379.299	6.739.689	7.037.688	7.305.977

Fonte: Elaboração própria com dados da Sinopse da Educação Superior - INEP.

Essa realidade muda significativamente a partir dos 1990, quando ocorre um crescimento significativo no número de matrículas, com o setor privado tomando a dianteira no processo de expansão do ensino superior. De acordo com os dados da Tabela II, na década de 1990 observa-se um crescimento total de 75,81%, chegando em 2000, a cerca de dois milhões e setecentos mil matriculados, um crescimento de 89,06% no setor privado e de 53,79% no setor público. Essa expansão no número de matrículas no setor privado está em sintonia com o crescimento do número de instituições privadas, conforme Tabela I, no contexto das reformas liberalizantes e de apoio à iniciativa privada que predominou, sobretudo, na segunda metade daquela década.

O crescimento do número de matrículas no setor público, em um período em que houve redução no número de instituições públicas (de 222,

em 1990, para 176, em 2000), pode ser compreendido pelo fato de que houve melhor aproveitamento da capacidade instalada das instituições públicas, situação que será ampliada na década seguinte, com o Decreto 6096/07, que cria o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e que objetivou um aumento na proporção alunos/professores nas IFES. No caso das universidades estaduais paulistas, essa ampliação ocorre a partir dos anos 1990, com a criação ou maior oferta de vagas nos cursos noturnos. Essa medida visava atender ao artigo 253 da Constituição Paulista de 1989<sup>5</sup>, que estabelece que as universidades públicas estaduais devem ofertar, no período noturno, uma quantidade de vagas equivalente a pelo menos um terço do total das vagas oferecidas.

Na primeira década do século XXI, observa-se um crescimento total de 135,60%, chegando, em 2010, a cerca de seis milhões e trezentos mil matriculados, com o setor privado registrando um crescimento de 160,53%, e o setor público, de 84,66%. Diferentes fatores colaboram para esses dados, devendo-se considerar, primeiramente, a presença de um ambiente de crescimento econômico e de ampliação do mercado de trabalho, pelo menos em parte significativa do período. Da parte do setor privado, esse amplo crescimento está em sintonia com o aumento no número de instituições privadas, conforme Tabela I, mas reflete principalmente o impacto das políticas de incentivo ao ensino superior, nas quais se destacam a ampliação do FIES, que chega a mais de 500 mil estudantes em 2007, e a criação do PROUNI, que chega, em 2009, a um total de 898.852 bolsas, entre integrais e parciais (GOMES e MORAES, 2012, p. 179-180).

---

<sup>5</sup> Constituição estadual paulista. <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/constituicao%20estadual.htm>

Da parte do setor público, deve-se considerar primeiramente o aumento de 57,95% nas IFES, as quais saltam de 176, em 2000, para 278, em 2010, com destaque para a criação dos trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pelo projeto de Lei 3775/08, os quais estão focados na oferta de cursos de formação profissional e tecnológica, atendendo às demandas específicas das diferentes regiões do País. Contribui ainda para a ampliação das matrículas no setor público o REUNI, o qual tensiona as IFES a apresentarem projetos de reestruturação demandando por recursos adicionais de acordo com um plano de metas e resultados, por exemplo, a ampliarem a oferta de vagas, inclusive no período noturno (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010, p. 662-663). O conjunto desses fatores contribuirá para uma estabilidade no percentual de crescimento de matrículas no setor público, nos anos seguintes.

Considerando os dados de 2010 a 2012, observa-se um crescimento total, em três anos, de 14,53%, e o país ultrapassa, a partir de 2012, a casa dos sete milhões de matrículas. Em termos de crescimento total, percebe-se uma permanência na tendência de crescimento, porém o setor privado registra um percentual de crescimento inferior ao setor público, entre 2010 e 2012, o que não acontecia desde a segunda metade da década de 1990. Para melhor visualização, a Tabela III traz a evolução percentual do número de matrículas entre 2010 e 2013.

**Tabela 3 - Evolução do percentual no número de matrícula em cursos de graduação presenciais e a distância por categoria administrativa (2010 - 2013)**

Ano	2010	2011	2012	2013
Pública	7,83	7,91	6,99	1,85
Privada	6,90	4,86	3,50	4,53
Total	7,14	5,64	4,42	3,81

Fonte: Elaboração própria com dados da Sinopse da Educação Superior - INEP.

Esse movimento descendente no percentual de crescimento no número de matrículas teve um contraponto importante no aumento



expressivo da participação da modalidade a distância, a qual chega a representar, em 2013, 15,8% do total de matrículas. De acordo com os dados da Tabela IV, observa-se nesse setor um forte crescimento entre 2002 e 2009, período que pode ser considerado como de implantação e expansão do setor. Tomando os dados a partir de 2009, temos um crescimento na taxa de matrícula, em 2010, de 10,9%, e, em 2011, de 6,7%. Já em 2012, o setor volta a apresentar um crescimento superior a dois dígitos, totalizando 12,2%. Em contraposição, no ano de 2013 o crescimento foi de 3,6%. Por fim, percebe-se ainda que na educação a distância ocorre um alto índice de vagas desocupadas, chegando, em 2010, a 76,7%, ou seja, menos de ¼ do total das vagas ocupadas. Em relação ao número de vagas oferecidas pelas instituições, fica claro que há um amplo espaço para o crescimento do setor.

**Tabela 4 - Evolução do número de matrícula, vagas oferecidas e ingressos em cursos de graduação à distância (2002 - 2013)**

Ano	2002	2009	2010	2011	2012	2013
Matrícula	40.714	838.125	930.179	992.927	1.113.850	1.153.572
Vagas ofer.	24.389	1.561.715	1.634.118	1.224.760	1.329.407	1.638.427
Ingressos	20.685	332.469	380.328	431.597	542.633	515.405

Fonte: Elaboração própria com dados da Sinopse da Educação Superior - INEP.

Segundo os dados dos *Primeiros Resultados do Censo da Educação Superior de 2012*, a maioria dos matriculados na modalidade a distância (40,4%) cursa licenciatura. Os que optaram por bacharelados são 32,3%, e por tecnólogos, 27,3%. As matrículas no setor privado totalizam 932.226, ou seja, 83,69%. Considerando que o setor privado concentra esse percentual elevado de matrículas na modalidade a distância e que esse setor cresceu, no total, em 2012, apenas 3,5%, isso significa que a modalidade presencial no setor privado teve um crescimento de apenas 1,35%. Essa realidade aponta para os limites do processo de expansão do ensino superior, o que será objeto de reflexão mais adiante.

Olhando para o conjunto dos dados em torno da expansão das matrículas no ensino superior no Brasil, pode-se destacar que, em uma década, de 2002 a 2012, tivemos um aumento de 100% no número de matrículas, ou seja, de 3,5 milhões, para 7 milhões, e 15% desse total, em 2012, estão na modalidade a distância. Nessa direção, pode-se afirmar que se consolida no Brasil um processo persistente de passagem de um sistema de elite para um sistema de massa, com os dados do Censo de 2012 corroborando as contribuições de GOMES e MORAES (2012), os quais afirmam que o ensino superior no Brasil transita de um sistema de elite para um sistema de massa. Explicitando, o sistema de elite “[...] tende a atender até 15% do grupo etário de 18 a 24 anos”. Caracteriza-se pela meritocracia, sendo importante na proteção e distinção de classe, e pela manutenção da rígida estrutura acadêmica (proporção aluno – professor; oferta de cursos, currículos). O “[...] sistema de massa é definido por atender entre 16 e 50% do grupo etário de 18 a 24 anos”, e atende mais que a elite econômica social e cultural, com o ensino superior deixando de ser um privilégio de classe. Nesse caso, o ensino superior tende a virar ensino e atende aos interesses mais específicos das demandas do mercado. Requer novas Instituições de Ensino Superior com estruturas curriculares mais “flexíveis e modulares” (GOMES e MORAES, 2012, p. 174-175).

A massificação do ensino superior no Brasil ocorre na medida em que novas classes sociais passam a aspirar à realização de uma graduação. Em um processo de expansão, no qual a contrapartida da qualidade não está garantida, serão oferecidos cursos em todos os lugares, para todos os públicos, focados de acordo com as demandas de mercado de cada localidade e de acordo com a capacidade de pagamento. Isso faz, por exemplo, com que um mesmo curso, oferecido por uma mesma instituição, tenha valor de mensalidade diferenciada em locais diferentes, pois esse valor não é estabelecido apenas em função do custo do curso,

mas de acordo com a capacidade financeira do cliente. Do mesmo modo, mantêm-se, tanto nas públicas quanto nas privadas, os cursos de excelência com acesso muito limitado para as camadas desfavorecidas. Como exemplo, há instituições privadas mais elitizadas, que não recebem alunos do PROUNI, do mesmo modo que cursos mais prestigiados de determinadas IES também não os recebem<sup>6</sup>. Desse modo, o ensino superior expande de acordo com a demanda do mercado e do bolso do cliente.

Apesar da taxa de matrícula líquida (percentual de matrícula na faixa etária 18 a 24 anos) atingir 13,9% em 2008, Gomes e Moraes (2012, p. 178) defendem a transição para o sistema de massa, considerando que, no caso brasileiro, mais de 30% dos que ingressam no ensino superior apresentam distorção série/idade. Ou seja, em um contexto de melhora nas condições econômicas, predominante nesta primeira década do século XXI (aumento significativo e constante no número de empregos e ampliação nas possibilidades de acesso, não apenas na oferta de vagas e bolsas, mas também com a possibilidade de se estudar perto de casa ou dentro de casa), a demanda reprimida da realização de um curso superior, não realizado logo após a conclusão do ensino médio, pode ser atendida em fases posteriores da vida. Colabora ainda para uma presença de graduandos não mais jovens nas salas de aula, os que têm a oportunidade de retornar à vida acadêmica para realizar uma segunda graduação, geralmente aquela de maior interesse que, por razões diversas, não pôde ser realizada na primeira graduação.

Confirmando esse cenário, o texto de divulgação dos dados do Censo da Educação Superior de 2010 afirma: “No ano de 2010, metade dos alunos dos cursos presenciais tem até 24 anos, sendo que os alunos 25% mais

---

<sup>6</sup> Estas informações estão mais bem desenvolvidas no item 2.3 deste texto.

jovens têm até 21 anos e os 25% mais velhos possuem mais de 29 anos. Em média, os alunos dos cursos presenciais possuem 26 anos” (BRASIL, MEC/INEP, 2011, p. 11). Nessa direção, em 2012 a taxa de matrícula líquida atingiu 18,8%, e a taxa de matrícula bruta (proporção do total de matrículas em relação à faixa etária de 18 a 24 anos) atingiu 27,8% (Censo da Ed. Sup., 2013). Mesmo assim, vale ressaltar que se está distante de alcançar a meta 12 do Projeto do Plano Nacional de Educação 2011/2020, a qual estabelece: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”.

Para essa massificação do ensino superior contribuíram decisivamente as políticas públicas, tais como a expansão das IFES e o sistema de cotas, na rede pública, e o FIES e o PROUNI, nas instituições particulares, as quais ampliaram as “[...] oportunidades de acesso para os contingentes de estudantes provenientes das camadas de baixa renda e grupos social e racialmente discriminados” (NEVES, 2012, p. 5). Essas iniciativas políticas são alvo de polêmicas na medida em que interferem na lógica do sistema de elite, mas estão se consolidando como necessárias e importantes no sentido dos efeitos que produzem no difícil processo de democratização do ensino superior no Brasil.

Um primeiro efeito é considerar que há efetivamente uma massificação, quando se percebe o desejo da realização do ensino superior como uma possibilidade desenhada em um contingente maior da população. O total de 8,7 milhões de inscrições confirmadas para a prova do ENEM no ano de 2014 e um aumento de 21,6% em relação a 2013 revelam que a saga do ensino superior não é mais um horizonte desenhado apenas nas classes mais favorecidas da população. Tomando como referência as políticas de incentivo ao ensino superior, não é difícil ouvir falas como *hoje não faz faculdade quem não quer*, ou, *que quem quer, tem*

*acesso ao ensino superior*. Porém, o caminho não é tão simples assim, e essas falas são parte dos efeitos do processo de massificação, uma democratização que avança de algum modo na ampliação das oportunidades sem, no entanto, garantir as condições, tanto do acesso como da permanência. Vaga disponível ou até mesmo bolsa disponível não significa ingresso/matrícula, do mesmo modo que matrícula também não significa concluinte. Ou seja, se a escada para chegar ao ensino superior, da educação infantil ao ensino médio, já apresenta um enorme processo seletivo, o mesmo ocorre de quando se almeja o ensino superior até a sua conclusão.

Sem dúvida, houve uma ampliação do acesso de novas camadas sociais ao ensino superior, e esta ampliação torna-se ainda mais relevante quando observamos, na Tabela V, a evolução do número de ingressantes a partir de 2009, e temos, respectivamente, ano a ano, os seguintes percentuais de crescimento: de 2009 para 2010, 5,67%, de 2010 para 2011, 7,53%, de 2011 para 2012 17,06%, uma pequena redução de 0,2% em 2013. Esse salto no percentual de crescimento de ingressantes no ano de 2012 parece contraditório, se considerarmos que o aumento no total de matrículas foi de 4,42%. O percentual de crescimento no número de concluintes de 2011 para 2012 foi de 3,31%, portanto inferior ao percentual de crescimento do número de matrículas. Desse modo, desenvolve-se na sequência uma reflexão tentando se aproximar das limitações presentes nos diferentes degraus do ensino superior, tanto no acesso quanto na permanência.

### **1.3 – Uma democratização sob medida**

Afirmar a delimitação do acesso significa colocar em pauta, objetivamente, duas questões básicas: Quem tem acesso ao ensino superior no Brasil? Quais são as condições de permanência? Subjacente a

essas questões está também pautado o tema da democratização do ensino superior. A expansão do ensino superior possibilita o acesso de camadas antes alijadas desse setor e contribui para a redução da desigualdade social, ou constitui, na forma como acontece, um reforço no processo de legitimação de uma sociedade desigual?

Sem a pretensão de responder a essas questões, pelo menos neste momento, buscamos, por ora, trazer elementos que permitam contribuir na leitura do que estamos chamando acesso delimitado. A primeira situação a ser considerada é a questão da oferta de vagas, pois elas não apenas existem como tiveram, ao longo dos últimos anos, forte expansão. De acordo com os dados da Tabela V, observa-se que, enquanto em 1995 as vagas desocupadas representavam 16,38%, em 2013 esse índice chega a um total de 45,88%.

**Tabela 5 - Evolução do número de matrícula, vagas oferecidas e ingressos em cursos de graduação presenciais e a distância (1995 - 2013)**

Ano	1995	2002	2009	2010	2011	2012	2013
Matrícula	1.759.703	3.520.627	5.954.021	6.379.299	6.739.689	7.037.688	7.305.977
Vagas ofer.	610.355	1.797.476	4.726.394	4.754.310	4.453.431	4.653.814	5.068.142
Ingressos	510.377	1.431.893	2.065.082	2.182.229	2.346.695	2.747.089	2.742.950

Fonte: Elaboração própria com dados da Sinopse da Educação Superior - INEP.

Considerando apenas os dados da modalidade presencial, na evolução entre 1995 e 2011, chama a atenção a redução no percentual de vagas desocupadas no setor público, de 11,3%, em 1995, para 3,7%, em 2009, chegando a 2,1%, em 2010. Porém, em 2013 esse índice aumenta para 8%. No setor privado, o percentual de vagas desocupadas ampliou-se de 18,5%, em 1995, para 51,1%, em 2009, ou seja, nesse caso, menos da metade das vagas oferecidas foram ocupadas. Já em 2010, há no setor privado uma ligeira redução no número de vagas oferecidas e um aumento no número de ingressos. Desse modo, o índice de vagas desocupadas nesse

setor chega a 48,9%, em 2010, e volta a aumentar em 2013, chegando a 50,76%.

A manutenção de um elevado número de vagas ociosas no setor privado e o aumento delas no setor público, em 2013, sugere que a oferta de vagas não é central na questão do acesso ao ensino superior. Isso não significa afirmar que as vagas ociosas no setor público representem a possibilidade do acesso universal, mas chamar a atenção para o fato das condições daqueles que aspiram ao ensino superior de ocupar essas vagas, tanto no sentido do acesso como da permanência. Por exemplo, em 2012 houve um total de concluintes no ensino médio de 1.877.960, um aumento de 2,84% em relação a 2011, um total que representa aproximadamente dois terços em relação ao de ingressantes.

Relacionando esse hiato entre a conclusão do ensino médio e a entrada no ensino superior com a redução do percentual de crescimento no número de matrículas no setor privado nos últimos anos (Tabela III), (que acontece de forma acentuada na modalidade presencial e chega a registrar um crescimento de apenas 1,35%, no ano de 2012), podemos estabelecer algumas questões envolvendo fatores econômicos: a capacidade de financiamento dos estudos, ou os custos de se manter no ensino superior, no caso dos bolsistas, e outros fatores envolvendo as dificuldades de permanência, ou seja, há uma distância entre o número de ingressantes e o de concluintes. Há também o que se tem chamado de gargalo do ensino médio, tanto no sentido da qualidade de ensino, quanto no número de concluintes.

Desse modo, a ampliação do acesso traz em correlato a ideia de conquistas no processo de democratização, na medida em que se considera o sistema escolar como um fator de mobilidade social. No entanto, é necessário analisar em que medida isso significa uma redução nas desigualdades sociais ou se colabora como um reforço na legitimação de

uma sociedade desigual. Seguindo Bourdieu (2003, p. 41), “[...] 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 as diferentes classes sociais”. Por exemplo, olhando para a realidade do acesso ao ensino superior no Brasil, atualmente a realização da prova do ENEM vem se tornando uma obrigatoriedade, uma vez que constitui uma forma de acesso a muitas instituições particulares. É exigência para se concorrer às vagas do PROUNI e ao FIES, e também para participar do Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>7</sup>.

No entanto, apesar do grande número de inscritos no ano de 2013, parte dos alunos concluintes da rede pública sequer se inscreveram para a prova. Tomando como exemplo um caso isolado, cerca de 16 mil inscritos da rede pública do estado de Goiás não representam nem um quarto do total de concluintes do ensino médio na rede pública<sup>8</sup>. Desse modo, vai se desenhando como que um processo seletivo oculto, pois, apesar do modelo ENEM /SISU ter sido construído justamente para ampliar a democratização no acesso às vagas nas IES públicas, a parcela dos alunos que não vislumbram a possibilidade de cursar uma universidade é muito maior na escola pública do que na escola privada. Obviamente, dadas as desigualdades escolares entre boa parte das escolas de ambos os sistemas, a não participação no ENEM já reflete a falta de motivação por parte da própria escola, trazendo informações, preparando os alunos para essa realização, e também, talvez e principalmente, uma autoavaliação negativa quanto às possibilidades de se alcançar um resultado positivo. “Se já sei que não estou preparado, não preciso assinar um atestado de minha

---

<sup>7</sup> O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

<sup>8</sup> Resultado do Enem põe no divã o ensino médio na rede estadual. <http://www.jornalopcao.com.br/posts/reportagens/resultado-do-enem-poe-no-diva-o-ensino-medio-na-rede-estadual>. Acesso em 19/06/2014.



própria incompetência”. Desse modo, vai se compreendendo por que parte significativa dos concluintes do ensino médio não está no ensino superior.

Ainda seguindo Bourdieu (2003), muitos são os mecanismos de seleção que operam ao longo do sistema, dos quais, na reflexão sobre o acesso ao ensino superior, vale destacar a naturalidade das expectativas em cursar uma universidade em uma classe de elite e o estranhamento quando essa projeção aparece naqueles provindos das classes mais desfavorecidas. Nesse sentido, e com um dado de natureza mais econômica, Pacheco e Ristoff (2004, p. 9), chamam a atenção para um estudo do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes, o qual revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que “[...] não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito”. Isso constitui um dos motivos pelos quais a realização de um curso superior não está no universo de uma parcela dos jovens, mesmo concluintes do ensino médio.

Estudando o sistema escolar francês da década de sessenta do século XX, Bourdieu chama a atenção para o fato de que as possibilidades de um filho das classes privilegiadas ter acesso a uma universidade são muito maiores do que as dos filhos das camadas populares. Explicitando, para os provenientes das camadas favorecidas as vantagens são cumulativas, ou seja, facilidade de renda, acesso à cultura e linguagem próprias do mundo acadêmico, conviver em um ambiente com pessoas graduadas, familiares ou não, número limitado de filhos na família, condições adequadas de estudo em casa e, por fim, poder escolher o curso que quer fazer no lugar onde ele se realiza.

Por outro lado, os batalhadores, em uma expressão popular, “precisam lutar contra tudo e contra todos”, pois as desvantagens são cumulativas e, se é necessário ter vigor o bastante para “enfrentar um leão por dia”, a começar pelas desconfianças da família de origem em relação a

projetos que não constituem sua cultura mais próxima. Falta o dinheiro para o xérox, para o ônibus de todo dia. Isso sem considerar a fome, pois apesar de já ter cumprido uma longa jornada de trabalho durante o dia, será saciada, não na cantina da faculdade, mas na visita à geladeira de casa, que nem sempre é farta, pois o valor recebido como salário mal dá para as outras demandas da sobrevivência. Obviamente, a essas condições somam-se outras desvantagens, como a falta de tempo para estudar, a falta de um espaço adequado e com privacidade para as atividades de estudo, a distância entre a cultura do cotidiano e a linguagem e exigências do mundo acadêmico e, por fim, estar realizando o curso que se pode, que tem perto de casa, sem necessariamente ter representado uma escolha no sentido daquilo que realmente gostaria de fazer.

Desse modo, a ampliação do acesso escolar permite o acesso de novos sujeitos ao ensino superior, com cada qual realizando sua luta a partir das suas condições. Garante-se aos indivíduos maior mobilidade social e, ao mesmo tempo, escamoteia as injustiças de uma sociedade desigual, dando maior legitimidade ao discurso de que todos têm oportunidades, de que basta querer e batalhar por elas.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima (BOURDIEU, 2003, p. 58).

Nessa lógica de uma expansão do ensino superior caracterizada pela focalização, garantindo políticas de incentivo a grupos específicos, o sistema de cotas reforça a multiplicação das oportunidades, dando mais legitimidade ‘às aparências da equidade formal’, pois “[...] os estudantes altamente selecionados das classes populares obtêm, nesse domínio,

resultados equivalentes àqueles dos estudantes das classes altas, menos fortemente selecionados” (*Idem*, p. 52). Desse modo, não faltaram pesquisas e até mesmo matérias jornalísticas corroborando a ideia do sucesso desses estudantes vencedores que acolheram as oportunidades e mostraram a todos que é possível vencer as dificuldades e galgar novos degraus no sistema escolar. Certamente, em decorrência dessa força legitimadora das condições sociais, essa política pública não é tão taxada de mero assistencialismo, como acontece com outros programas sociais.

No acesso delimitado ao ensino superior estão presentes as garantias do mercado para acolher esses vencedores e, de preferência, que não sejam poucos, pois isso inflacionaria o custo da mão de obra. E, nesse paralelo entre a educação e o mercado, podemos concluir, com Dubet (2003, p. 44): “[...] a escola integra mais e exclui mais do que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão”. A instituição escola participa desse jogo, cujas contradições fazem parte das regras. Nessa engrenagem estão os sujeitos por excelência desse espaço, professores e alunos, vivendo expectativas e sonhos talvez diferentes, mas ambos participando da mesma lógica das oportunidades sob medida. Conscientes ou não de que na saga do ensino superior nem todos serão vencedores.

## **Os novos ingressantes do ensino superior: das conquistas e dos tropeços**

*Pedro: Foi um bom aprendizado que eu tive ali dentro, eu acho que eu fiz muitos amigos, aprendi muita coisa ali que eu nem imaginava... Então, eu acho que foi assim um outro mundo, saí de um mundo e caí de paraquedas dentro de um outro, porque tinham coisas ali que eu achava assim, ah vamos faz isso faz aquilo é fácil, na hora que a gente vai ver é uma coisa totalmente diferente.*

*Beatriz: Eu me sentia um peixe fora d'água na sala, todo mundo entendia e eu não.*

No contexto de uma massificação do ensino superior, estudado no Capítulo I, os indivíduos de diferentes lugares e condições sociais podem almejar a realização de uma faculdade. Essa possibilidade deixa de estar inscrita apenas nos setores privilegiados da sociedade para se tornar presente também nas camadas desfavorecidas.

Tomando um relato como exemplo, em janeiro de 2014, uma adolescente/jovem, que concluiu o ensino médio em 2013, procurou-nos buscando informações sobre como faria para cursar Engenharia. Tendo acompanhado a vida estudantil desta jovem desde o início, e, sobretudo, no fundamental II e no ensino médio, sabemos que ela progrediu nos estudos muito mais em função dos mecanismos de uma eliminação adiada (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1999) do que em vista de objetivos mais amplos de continuidade dos estudos. De qualquer modo, dadas as suas condições de existência, sobretudo familiares, a conclusão do ensino médio revelou uma vencedora que percorreu a longa estrada do trajeto escolar superando barreiras; pois, independentemente dos domínios básicos dos

conhecimentos de cada etapa, os índices de evasão são altos, sobretudo do final do ensino fundamental até à conclusão do ensino médio<sup>1</sup>. Essa realização, independentemente de se estar bem escolarizada ou não, a qualifica para continuar resistindo, superando obstáculos e alcançar outros objetivos. Hoje, pode prestar um vestibular agendado a qualquer tempo e ingressar nos espaços delimitados do meio acadêmico.

Apesar do certificado do ensino médio, a pergunta dessa jovem sobre como acessar o ensino superior permite diferentes reflexões, das quais destacam-se duas.

Primeiramente, a questão se apresenta como inusitada, pois esta jovem é decorrente de um contexto social, familiar e escolar onde esta pergunta já não foi cotidianamente respondida. Porém, o processo de escolha de um curso, de uma faculdade, a realização de um vestibular poderia fazer parte do cotidiano de uma escola, sobretudo no terceiro ano do ensino médio. É o que acontece, não apenas nas escolas, mas também nas famílias e no meio social dos jovens da classe média. Como diz Bourdieu (2003, p. 52), “[...] as cartas são jogadas muito cedo”. Considerando que essa jovem fez a prova do ENEM, há que se perguntar, inclusive, qual seu conhecimento sobre o significado da realização dessa prova, informação esta relevante para a própria dedicação no sentido de se buscar um bom resultado.

Em segundo lugar, a mesma escola que não deu conta de fornecer-lhe as informações necessárias para a continuidade dos estudos, e também não garantiu os domínios elementares da educação básica, como exemplo, entre outros, os conhecimentos fundamentais da matemática, ponto de partida para um curso superior na área de engenharia. Quase como um

---

<sup>1</sup> O censo escolar da educação básica aponta que, em 2012, 1,6 milhão de crianças e adolescentes abandonaram a escola, 800 mil alunos no ensino fundamental e 795 mil no ensino médio. <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-06-14/em-2012-16-milhao-de-criancas-e-adolescentes-abandonaram-a-escola.html>. Acesso em 14/06/2013.

correlato, essa jovem também não se preparou, ou seja, não deu conta de aproveitar o melhor, mesmo de uma escola deficitária, pois ao longo do tempo sua dedicação sempre foi precária e seus resultados sempre exigiram processos de recuperação.

O caso descrito não é uma exceção. Reflete a situação de estudantes que podem estar em uma cadeira universitária sem se ter preparado para tal, sem sequer ter almejado tanto ao longo da vida escolar. A presença desses novos sujeitos no ensino superior traz para este espaço novas tensões. Uma primeira delas decorre do fato de se fazerem presentes em espaços antes reservados para poucos e se estende nas dificuldades que precisam enfrentar, nos preconceitos que precisam vencer, nas expectativas dos professores e, por fim, essas tensões aparecem na ausência de respostas pedagógicas e institucionais para as novas situações que a presença destes sujeitos provoca na academia. Por exemplo, uma questão que grita nos corredores das IES: qual deve ser a atitude do professor diante de alunos que não possuem os pré-requisitos necessários para o desenvolvimento da sua aula?

A problematização desse cenário reflete o percurso de muitos batalhadores em um processo de democratização delimitado do ensino superior, em uma luta com muitas celebrações pelos novos lugares que ocupam, sem, no entanto, negligenciar as dificuldades que enfrentam e nem os que não conseguem terminar o jogo ou galgar a escada até o seu topo.

Desse modo, este capítulo registra primeiramente a ampliação da presença desses novos sujeitos com o REUNI e a lei de cotas nas universidades públicas, e com o FIES e o PROUNI, no setor privado. Apresenta dados quantitativos desse cenário sobre o acesso de novos personagens e tenta se aproximar do seu cotidiano. Em um segundo momento, o acesso não traz o correlato da permanência, e surge a

problemática da evasão. Finalmente, os evadidos não apenas comprometem os dados da expansão da matrícula, como também carregam a marca de não terem sido vencedores. É preciso olhar para os que pararam no meio do caminho.

## **2.1 – Intrusos no sistema de elite**

Casos extraordinários de indivíduos que “furavam” os muros da hierarquia social e ingressavam na universidade, sobretudo nas que concentravam os setores mais favorecidos da população, sempre existiram e, quando vencedores, eram utilizados no sentido de reforçar as oportunidades que o sistema oferece para quem quer fazer a diferença. Porém, a presença deles não era o bastante para alterar a paisagem da cor da pele ou dos perfumes nos corredores, pelo contrário, funcionavam como contraste para reforçar as identidades e pertencas de cada *locus* socialmente constituído.

Esse quadro se altera significativamente a partir da primeira década deste século, com a introdução do sistema de cotas nas universidades públicas, com a ampliação do FIES e com a criação do PROUNI nas universidades privadas. A presença, antes eventual e inusitada, passa a ser constante e, nas IFES, poderá ser ampliada com a aprovação de uma nova lei em 2012.

Amparadas pelo artigo 206 da Constituição Federal e pelo artigo 3º da LDB, os quais estabelecem o respeito ao princípio da igualdade de condições para acesso à escola e à permanência, a Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UNB) foram as primeiras a instituir, a partir de 2003, um sistema de cotas (BAYAMA, 2012, p. 326). Outras universidades públicas foram paulatinamente construindo políticas modificadoras do sistema de acesso, no sentido de possibilitar a entrada de setores antes não representados na população universitária.

Após praticamente uma década de experiências acadêmicas da entrada desses novos sujeitos no ensino superior, acompanhadas de muitos debates e polêmicas envolvendo as justiça/injustiças dessas iniciativas da Academia, o Congresso Nacional aprovou, em 2012 a lei 12.711/2012, que estabelece, no preenchimento das vagas nas instituições federais de ensino, o percentual de 50% para estudantes oriundos de escolas públicas de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos *per capita*, respeitadas nesse percentual as diferentes etnias, de acordo com a população de cada unidade da Federação (OLIVEIRA, 2013, p. 309-310). Ressalta-se, portanto, uma legislação mais ampla no sentido de garantir, nas instituições federais de ensino provenientes da escola pública, na razão de 50%, respeitados os critérios racial e renda familiar *per capita*.

Essa legislação reforça o sistema ENEM/SISU e, juntamente com o PROUNI, contribui para atenuar a lógica seletiva do sistema vestibular. Deverá, também, colaborar para uma alteração ainda mais profunda, sobretudo nas IFES, com a incorporação de grupos tradicionalmente alijados da perspectiva de um dia poder sentar nas cadeiras de uma universidade. Contudo, as políticas adotadas ainda na primeira década deste século já produziram mudanças importantes no corpo discente universitário, conforme se pode observar na Tabela VI.

Primeiramente, observa-se que o processo de expansão do ensino superior atingiu os diferentes setores da sociedade. Por exemplo, entre a população de maior renda ocorre um salto de 22,9%, em 1997, para 47,1%, em 2011, ou seja, houve um aumento de aproximadamente 50%, com quase a metade dos jovens dessa faixa frequentando ou já tendo concluído o ensino superior. Explicitando os limites da expansão como processo de democratização, Neves (2012, p. 11) afirma que “[...] a expansão recente revela que o acesso à educação superior ainda se mostra bastante concentrado nos jovens das camadas de faixas de renda alta e



média e brancos”, ou seja, em termos numéricos, é o grupo social que mais cresceu. Porém, é digno destacar que, no quintil de menor renda, ocorre uma ligeira alteração entre 1997 e 2004, de 0,5% para 0,6%, e um salto para uma participação de 11,9% na faixa etária 18 a 24 anos, um aumento de 1833%, entre 1997 e 2011. Do mesmo modo, e possivelmente confirmando a origem social de parte desses jovens, é relevante também o salto no grupo entre pretos e pardos, os quais passam, respectivamente, de 1,8% e 2,2%, em 1997, para 8,8% e 11,0%, em 2011. Nessa direção, espera-se que a nova lei de cotas, acima comentada, possa contribuir na ampliação da presença dessas camadas sociais no ensino superior, sobretudo na universidade pública.

**Tabela 6 - Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram o ensino superior de graduação - 1997 - 2011<sup>2</sup>**

Ano	1997	2004	2011
<i>Renda domiciliar per capita</i>			
20% de menor renda	0,5	0,6	11,9
20% de maior renda	22,9	41,6	47,1
<i>Cor</i>			
Branco	11,4	18,7	25,6
Pretos	1,8	5,0	8,8
Pardos	2,2	5,6	11,0

Fonte: Censo do Ensino Superior 2011. MEC/INEP.

A chegada desses novos personagens ao ensino superior não acontece de forma tranquila. A passagem do sistema de elite para o sistema de massa provoca impactos nas estruturas tradicionais do sistema, pois o crescimento da taxa de matrícula “[...] produz uma grande tensão sobre as estruturas de governança, de administração e da socialização de alunos e professores” e leva ao “[...] enfraquecimento das formas mais tradicionais de relações da comunidade acadêmica” (GOMES e MORAES

<sup>2</sup> O Censo da educação superior 2013 traz uma página com esta tabela referente ao ano de 2012, porém os dados não estão disponíveis. [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf). Acesso em 29/01/2016.

2012, p. 174). Além das tensões decorrentes de um processo de expansão de cunho privatizante, que traz a lógica da concorrência e as determinações do mercado para dentro da vida acadêmica, provoca tensões ainda a chegada de personagens que carregam hábitos sociais e procedimentos escolares diferentes dos praticados no sistema de elite. Refletindo sobre as diferentes naturezas culturais e disposições acadêmicas desse espaço, afirma Catani: “Es un espacio social institucionalizado, delimitado, con objetivos y finalidades específicas, donde se instala una verdadera lucha para determinar lo que pertenece o no a eses mundos” (OLIVEIRA e CATANI, 2012, p. 151). Os novos sujeitos, com suas novas demandas, chegam às velhas estruturas, muitas vezes adornadas em prédios de arquitetura pós-moderna, mas sem alterações na organização acadêmica. A universidade constitui um espaço resistente a mudanças mais profundas, e vai se adequando às novas exigências sem necessariamente transformar suas estruturas.

Nesse jogo estão os novos sujeitos munidos de muitas expectativas, bem acolhidos ou não, mas, de qualquer forma, incomodam a zona de conforto de um *locus* instituído, pois novos atores sociais apareceram “[...] que hasta entonces eran invisibles y silenciosos” (DUBET, 2012a, p. 57). Novas vozes escutadas ou ignoradas, acolhidas ou rechaçadas, agora passam a constituir as linguagens do *campus*. São as vozes dos novos sujeitos que chegaram para participar do jogo. Sem conhecer bem as regras do novo espaço de competição, também não estão acostumados com os juízes desse novo lugar, e as estratégias antes utilizadas poderão não ser agora as mais indicadas. Assim, aqueles que chegam carregam suas resistências e dificuldades diante da novidade da linguagem, dos hábitos e procedimentos dominantes e, sobretudo, das novas exigências escolares.

## 2.2 – Das dificuldades da permanência

As estruturas da desigualdade social não foram quebradas com a ampliação do acesso ao ensino superior, e nem condições especiais foram construídas para aqueles que saem de seus nichos e passam a frequentar nichos antes reservados a grupos mais seletos. Isso significa que o percurso de um nicho a outro, de um local a outro, de um dado mundo cultural a outro, de uma realidade social a outra, é marcado pelo enfrentamento de enormes dificuldades, muito bem simbolizadas atualmente nos entraves da mobilidade urbana. Desse modo, além das óbvias dificuldades de adaptação às exigências próprias da cultura acadêmica, acrescentam-se as dificuldades econômicas e sociais desses percursos, incluindo a conciliação entre trabalho e estudo.

Contribuindo nessa leitura, Zago (2006) reflete o percurso de estudantes universitários de camadas populares e traz relatos dos custos pessoais de se estudar em condições adversas: dificuldade de se cumprir com as obrigações acadêmicas, não participação em atividades fora do horário das aulas, não participação nas atividades sociais da turma, sobretudo quando se insere em cursos mais elitistas.

Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem na casa do estudante universitário (quando há vaga), ou com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas (ZAGO, 2006, p. 233).

Quando se fala de estudantes desfavorecidos socialmente, impõe-se ainda a realidade de se ter que conciliar as atividades acadêmicas com a necessidade de trabalhar, sobretudo quando se amplia a distorção série/idade, realidade de mais da metade de nossos estudantes<sup>3</sup>. Nessa direção, GOMES e MORAES (2012, p. 187) referem-se ao fato de que “[...] parte considerável da população estudantil se constitui de estudantes trabalhadores (ou trabalhadores estudantes?), os quais não possuem tempo físico útil para dedicar-se aos estudos, e muitos dos quais também não adquiriram um *habitus* de estudo ao longo de sua trajetória escolar”.

A distinção entre trabalhadores estudantes e estudantes trabalhadores faz muita diferença, sobretudo quando o trabalho exercido não mantém sintonia com o curso realizado. Nesse sentido, lembro-me do relato<sup>4</sup> de alunas que trabalham em fábrica, no horário das 6h às 14h e fazem faculdade das 19h às 22h30. Além de carregar as dificuldades escolares, a serem refletidas adiante, apresentam maior número de faltas, principalmente nas últimas aulas. Porém, a situação das que atuam na rede escolar e fazem pedagogia também constitui um significativo problema com o comprometimento, pois falta tempo para maior dedicação às atividades acadêmicas, sobretudo quando ainda disputam o tempo com a situação de mãe e esposa. Há que se considerar que nesse contexto, provavelmente, além da questão do tempo, em casa falta o lugar do estudo – a mesa, a escrivaninha, a estante. Talvez tenha a mesa do computador. Mais do que isso, falta o espaço privado para a realização do estudo.

---

<sup>3</sup> De acordo com o Censo da educação superior 2010 (p. 11), metade dos alunos dos cursos presenciais tem até 24 anos e a metade dos cursos da educação a distância tem até 32 anos.

<sup>4</sup> Os relatos e depoimentos referidos são de alunos de uma turma do primeiro semestre do curso de pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU), no ano de 2013. Trata-se de cerca de 30 alunos, em sua maioria mulheres, de idades diferentes e provindas de escolas públicas do município de Taubaté, que exercem alguma atividade remunerada.

No Seminário Centro de Estudos da Metrópole<sup>5</sup>, apresentado recentemente, Lima refletiu a ambiguidade da relação trabalho e estudo no Brasil, pois, se por um lado é apontado por uns como causa de abandono em razão das dificuldades de conciliação das demandas acadêmicas com as exigências do trabalho, por outro lado é justamente a estabilidade do trabalho, as possibilidades concretas de maior agregação de valor, tanto em termos salariais como de reconhecimento pessoal e profissional que constituem motivações para o enfrentamento das dificuldades diárias da realização de uma graduação. É nessa direção que se pode compreender, por exemplo, a batalha dos que enfrentam uma jornada de trabalho, comprometendo um tempo de 2 a 4 horas com o deslocamento casa-trabalho-faculdade, e sobrevivem dormindo em torno de 4 horas por noite. Relatos de trajetórias estudantis muito próximas das situações mencionadas estão presentes nos estudos de Almeida (2012), que será comentado adiante. É preciso considerar que essa realidade é mais comum para pessoas com mais idade que, beneficiadas pelo PROUNI, retornam aos estudos buscando agregar valor e dar outros rumos a sua carreira profissional.

É nesse contexto de enfrentamento de dificuldades sociais e de conciliação do trabalho com o estudo que se apresentam também as dificuldades acadêmicas. Importa registrar que as próprias atividades recomendadas para o enfrentamento das dificuldades escolares, como exemplos, maior dedicação ao estudo, desenvolver o hábito da leitura, realizar estudos em grupo, fazer pesquisas complementares, são muitas vezes inconciliáveis com as condições determinadas na luta pela sobrevivência<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Seminário do CEM - Ações Afirmativas e sistema privado de ensino: O caso do Programa Universidade para Todos (Prouni), apresentado pela profa. Dra. Márcia Lima. FFLCH- USP, 30/04/2014.

<sup>6</sup> Na UNITAU participo do Grupo de Estudos em Filosofia e Ciências Sociais (GEFICS), que tem como um de seus objetivos desenvolver atividades de apoio aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nos encontros

Ezcurra (2011, p. 65), ao tratar dessa massificação do ensino superior, relata que, entre as dificuldades enfrentadas por esses grupos das camadas desfavorecidas da sociedade, na realização da graduação superior, está uma preparação acadêmica marcada por um “[...] capital cultural insuficiente en el punto de partida”. Esse capital cultural não se refere a apenas “[...] ciertas habilidades cognitivas y hábitos académicos críticos, como saber estudiar e aprender”, mas engloba outros fatores, como as expectativas quanto ao próprio desempenho, o compromisso ou o engajamento estudantil, a quantidade e a qualidade do tempo dedicados ao estudo e outras atividades acadêmicas. Referindo-se à geração de primeiros acadêmicos das famílias, aponta ainda que “[...] com frecuencia tienen poca confianza en si mismos, poseen una imagen negativa y expectativas bajas, domina el temor al fracaso”.

Como professor universitário, deparo com algumas falas que aparecem no cotidiano da sala de aula e que permitem uma aproximação a esse universo. Por exemplo, *Participo dos debates em sala, mas na hora de escrever dá um branco*, uma referência para se falar da distância entre os procedimentos que se esperam no ensino superior e a experiência escolar acumulada num contexto de educação precária. Outra “pérola”: *professor, não tenho o dom da leitura*. Observa-se que carregam uma experiência de escolarização produzida em um contexto de desvalorização da escola pública, na qual se permitiu o progresso escolar sem necessariamente criar uma cultura de valorização dos estudos e dos hábitos próprios de uma vida estudantil. Ressalta-se ainda uma situação de baixa autoestima e de pouca confiança em si mesmo, diante do que poderia ser uma prática comum na realidade escolar, a prática da leitura.

---

com outros grupos afins, na realização desse objetivo, nas áreas de exatas e biológicas, uma das conclusões é justamente o fato de que aqueles que mais necessitam são justamente os que não podem participar.

Mais do que isso, contribuiu para fomentar a cultura da não repetência, do não estudo, ou do famoso “finge que ensina, finge que aprende”. É o que se pode observar em outra fala: *Nunca fiz uma prova desse jeito. Escrevia uma linha e tirava 10,0. Fazíamos as provas sempre em grupo e na sala de informática.* Quando em contato com jovens concluintes do ensino médio de escolas públicas, depoimentos nessa direção são recorrentes, por exemplo, o não reconhecer conhecimento em uma determinada área e afirmar: *não sei como tirei 10!* Importa registrar que, diante desse contexto, o ensino superior não está imune de reproduzir essas práticas de certa cultura da facilidade, uma cultura que contribui para a desvalorização dos estudos e, conseqüentemente, de quem estuda e de quem ensina.

Segundo Ezcurra (2011), essa dada condição cultural é diferente daquilo que se espera no *habitus academicus* dominante. Por parte dos professores pesa um olhar sobre os alunos: “[...] no son tan buenos, tan bien preparados, como alguna vez lo fueron”. Na academia, espera-se a prática da leitura, o domínio da escrita e um bom manejo da linguagem. Se a desqualificação do aluno é explícita, o que se supõe que ele domine não necessariamente o é. Esclarece Bourdieu (2003, p. 56): “Fazendo como se a linguagem do ensino, língua feita de alusões e cumplicidade, fosse natural aos sujeitos ‘inteligentes’ e ‘dotados’, os educadores podem-se poupar o trabalho de controlar tecnicamente seu manejo da linguagem e a compreensão que dela têm os estudantes”. Esse domínio no trato com a língua parece constituir um contrato tácito no ambiente acadêmico, no sentido de que aqueles que lá estão dominem necessariamente as regras do jogo. Porém, os muitos provenientes de uma cultura familiar distante da prática da leitura e de um processo de escolarização dominado pela

cópia e pela decoreba<sup>7</sup> apresentam dificuldades de aprendizagem dos novos conteúdos, pois lhes faltam os pré-requisitos esperados da formação básica. Por outro lado, também os professores não foram preparados para dar conta dessa carência, mesmo aqueles com formação pedagógica. Além disso, observa-se falta de paciência, para não dizer resistência, para adequar o programa, alterar o cronograma, a sequência dos conteúdos, enfim, a proposta de se realizar certo nivelamento é percurso árduo, para não dizer doloroso.

Por fim, a essas dificuldades acadêmicas decorrentes de uma má escolarização somam-se as carências sociais, as dificuldades de morar em lugar distante da faculdade, o ter que depender de ônibus, de fazer o curso que cabe em sua condição, de ter que conciliar as necessidades do trabalho com as exigências do estudo, de enfrentar os olhares, as desconfianças e até os comentários decorrentes de ser considerado uma presença intrusa. Como diz Bourdieu (2003), enquanto para uns as vantagens são cumulativas, para outros acumulam-se as desvantagens. E, desse modo, milhões de jovens ultrapassam os muros da Universidade e, com suas dificuldades emprestam nova fisionomia a esse universo. Trata-se de uma inclusão delimitada, também denominada de inclusão excludente, de integração marginal ou inclusão marginal.

### **2.3 - Inclusão excludente**

O conceito inclusão excludente explicita esse processo de acesso delimitado ao ensino superior, no qual prevalece a concepção da educação como uma mercadoria, um bem privado, negociável e em escala, que deve ser gerido a partir das demandas do mercado. O acesso não está garantido para todos e nem é oferecido para todos nas mesmas condições, enquanto

---

<sup>7</sup> Lousa cheia com alunos copiando pode ser sinal de algum controle disciplinar, e agora talvez não caiba falar em decoreba, pois as provas no laboratório, feitas em casa, ou com consulta colocaram esse termo em desuso.



para uns se apresenta com naturalidade, para outros chegar a alcançá-lo representa ter superado a muitos degraus. Contribuem para este processo de massificação, políticas compensatórias, focalizadas, as quais garantem maior abertura para a participação de camadas populares. Entretanto, muitos alunos provenientes dessas camadas carregam a insuficiência de uma formação de origem, trazem hábitos e procedimentos de uma cultura escolar e também de um meio social, que não são os tradicionalmente valorizados na cultura acadêmica. De qualquer modo, eles pertencem agora a este meio social e batalham para sobreviver. Inclusos, mas nem tanto.

A afirmação de uma inclusão delimitada vai ao encontro das preocupações de Castel (2000a) quanto ao uso do conceito de exclusão. Esse autor chama a atenção para as armadilhas desse conceito, que não coloca em reflexão os processos de exclusão e seus efeitos. Por exemplo, não está em pauta porque uma das maiores economias do mundo, como o Brasil, precisa ter renda mínima, oferecer acesso delimitado ao ensino superior e em condições precárias para a maior parte da sua população. Porém, não saem de pauta as discussões se essa renda mínima não vai gerar comodidade nos beneficiados, ou se a ampliação do acesso a novos públicos não vai trazer prejuízos para a qualidade do ensino. Desse modo, tira-se o foco dos contextos geradores de exclusão e se escorrega para tratar do excluído, sem se comprometer com o enfrentamento das condições históricas que não garantem a todos participarem das condições de uma vida de qualidade que se poderia imaginar em um país exuberante nas suas múltiplas riquezas.

De acordo com Castel (2013), a precarização da sociedade salarial trouxe novas exigências de competitividade e de concorrência, com redução das oportunidades de emprego, o fim da estabilidade e a presença dos chamados empregos temporários. No lugar da hora extra apareceu o

banco de horas, e agora já se propaga o zero hora, pois concluída a tarefa o trabalhador vai para a casa. Não faltarão liberais de plantão para indicar que esse ambiente traz maior flexibilidade e que os indivíduos podem optar quanto à organização de suas jornadas. Assim, dissimulam-se as decorrências de uma situação de instabilidade, bem como o fato de que não há “mais lugar para todo mundo” (CASTEL, 2000a, p. 31).

Como consequência, precisamos conviver com políticas compensatórias, focalizadas, como sistema de cotas e PROUNI, e outras dos programas sociais. São importantes porque possibilitam conquistas, incomodam estruturas sedimentadas pelo tempo mas que têm se revelado incapazes de transformar as próprias realidades que as geraram. Funcionam como um oxigênio que melhora as condições de existência de seus beneficiados, porém sem transformar a realidade social de origem (*Idem*, p. 28), e têm importante papel legitimador, no sentido de afirmar que as oportunidades estão disponíveis para todos.

É dessa sociedade que todos participam, e o conceito de exclusão torna-se insuficiente, pois de algum modo todos estão inclusos. É insuficiente porque mascara as contradições sociais e não revela os contextos geradores de privilégios. Como afirma Martins (2003, p. 11), “[...] a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos”. De algum modo a escola, o mercado de trabalho e o mercado consumidor são acessíveis a todos, porém a forma de participação não é a mesma. Como diz Castel (2000a, p. 25), “[...] há hoje os *in* e os *out*, mas eles não estão em universos separados. Não se pode falar numa sociedade de situações fora do social”. Por exemplo, em uma leitura de natureza mais antropológica, quando Dayrell (2007, p. 1110) reflete a condição juvenil, ele mostra que os jovens demarcam identidades individuais e coletivas ao ostentarem “os seus

corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos”. Ganham destaque ainda os estilos musicais e de dança, além dos aparelhos eletrônicos que se renovam a cada dia: celular, *smartphone*, *tablets*... Explicitando, em um vagão do metrô na cidade de São Paulo, seja na Linha Amarela ou na Linha Azul, apesar das evidentes distinções de classe desses espaços, depara-se com uma realidade de intensa comunicação: a maioria está conectada, mas poucas conversas podem ser observadas.

Em um exemplo de natureza mais sociológica, apesar dos muros e das distinções, coexistimos no social. O dentro não elimina o fora, pelo contrário, o supõe. Na vida escolar, há uma permeabilidade entre o dentro e o fora. Para adentrar ou para sair já não é mais necessário “pular o muro”, pois em tempo de virtualidade as fronteiras físicas já não são mais os limites da sociabilidade, da comunicação e das referências.

É verdade que todos estamos dentro, porém não estamos do mesmo modo, pois há processos de exclusão limitadores na forma de pertença social. No processo de expansão do ensino superior, camadas sociais desfavorecidas puderam atravessar os muros da universidade, mas de forma delimitada. Paga-se um preço para adentrar nos novos espaços, superar dificuldades e, na maioria das vezes, frequenta-se a borda dos lugares mais privilegiados. Enquanto os filhos das camadas favorecidas podem acessar os cursos mais prestigiados sem preocupação com o ônus de financiar a própria formação, os filhos das camadas desfavorecidas terão que arcar com os custos de estudar em uma instituição privada, tendo muitas vezes que conciliar a jornada de trabalho com as demandas de estudante. Enquanto uns podem prolongar a sua formação em vários anos, para outros a retenção pode significar perder a bolsa do PROUNI. Enquanto uns podem contar com todos os benefícios de se estudar em uma instituição pública, outros pagam para frequentar condições precárias de estudo. Como diz Castel (2013, p. 92), paradoxalmente, “[...]”

se pida mucho a quienes tienen poco – y a menudo más que a los que tienen mucho”.

Nesse processo, apresentam-se a seguir alguns estudos que ressaltam os contextos dessa inclusão delimitada.

Refletindo sobre os limites da pertença ao novo *locus*, aparecem, nos estudos de Belletati (2011, p. 147), dificuldades relacionadas à integração com os colegas, à escrita acadêmica, aos conhecimentos prévios e à expectativa dos professores quanto a um “autodidatismo dos alunos”. A autora afirma que os alunos provenientes da escola pública estão, em sua maioria, fora dos *campi* tradicionais da USP e se concentram em cursos noturnos, em cursos de licenciatura e de profissões menos valorizadas. A dificuldade mais citada foi “[...] a falta de tempo para se dedicar aos estudos, especialmente por parte dos alunos-trabalhadores, e a dificuldade em gerir o tempo disponível e aproveitá-lo bem, concentrando-se nos estudos, tanto para alunos-trabalhadores como para não trabalhadores”. Coerente com esse conjunto de informações registra-se ainda maior índice de evasão nos cursos do período noturno. Apesar da relevância dessas informações e das dificuldades de esses alunos provenientes da escola pública frequentarem uma universidade pública<sup>8</sup>, deve-se considerar que eles se encontram entre os melhores classificados da escola pública e que o seu perfil não traduz a realidade de um grupo muito mais amplo das camadas desfavorecidas que tiveram acesso ao ensino superior e que se concentram nas instituições privadas.

Kalmus (2010) e Almeida (2012) realizaram pesquisas com alunos do setor privado advindos das camadas desfavorecidas. O relato dos alunos pesquisados por Kalmus (2010, p. 160) revela outras preocupações, como a de não conseguir manter rendimentos acadêmicos suficientes para a

---

<sup>8</sup> Beneficiados pelo Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo – INCLUSP, em vigor a partir de 2007.

manutenção da bolsa<sup>9</sup>, ficando sempre à espreita a possibilidade de interrupção dos estudos. Carregam ainda a descoberta de que a realização de um curso com menores exigências pode facilitar a aprovação acadêmica, mas vão descobrindo, no percurso, o engodo em que se meteram. São aprovados, mas o curso, na sua precariedade, acrescenta pouco, e eles já vislumbram, apesar de todos os esforços, a possibilidade de conquistar um diploma inútil. Desse modo, a autora prefere falar de uma integração marginal, para definir essa situação da pertença precária a esse mundo dos graduados.

Os estudos de Almeida (2012, p. 252), sobre alunos bolsistas do PROUNI da cidade de São Paulo, mostra que há importante desigualdade no acesso aos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogos. Primeiramente, afirma o autor que, apesar das limitações quanto a dados mais objetivos em torno das instituições que aderiram a esse programa, “[...] fica evidente que grande parte, senão a maioria, das instituições lucrativas e de baixo rendimento educacional, as denominadas ‘parceiras’ do PROUNI, constituem as instituições-destino daqueles que estão em maiores desvantagens sociais” (*Idem*, p. 252). Essa informação foi corroborada por Lima (2014), quando confirma as notas em torno de 2 e 3 na prova do ENADE, na maioria dos aproximadamente 2 mil cursos com vagas abertas para bolsistas do PROUNI na cidade de São Paulo e, por outro lado, ressaltou ainda a não adesão de instituições privadas prestigiadas do ensino superior paulistano, como a Fundação Getúlio Vargas (FGV), a Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) e a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Também na direção de um muro intransponível frente a certos cursos para alunos do PROUNI, e

---

<sup>9</sup> Por exemplo, a manutenção das bolsas do PROUNI estão condicionadas a um índice de aprovação superior a 75% das disciplinas. Refletindo: quais seriam as implicações, se essa exigência se aplicasse aos mercedores de uma vaga nas instituições públicas?

quase na perspectiva de uma denúncia<sup>10</sup>, Almeida traz ainda a informação de que as opções de cursos de Bacharelado (4 anos) e Licenciatura Plena (4 anos), apesar de existirem, não estão disponíveis para os bolsistas do programa em algumas carreiras e instituições (*Ibidem*, p. 254).

Outro aspecto ressaltado nos estudos de Almeida (2012) refere-se à heterogeneidade dos percursos dos bolsistas, apresentando uma diferenciação significativa nas condições sociais entre os subgrupos que fazem cursos de licenciatura e tecnólogos e os que fazem o bacharelado. No tocante às condições familiares, para o primeiro subgrupo temos a “[...] predominância de pais migrantes, sobretudo de origem rural, com baixa escolaridade e, tanto eles, como os pais, experimentaram trajetórias profissionais desvalorizadas, muitos em trabalhos caracterizados como precários”. Em contrapartida, entre os bacharelados “[...] encontramos os únicos pais nascidos na capital de São Paulo que possuem ensino superior ou com ensino médio completo, ou seja, pais com maior escolaridade dentre os pesquisados e, acresce-se, o único subgrupo que não apresenta pais e mães analfabetos” (*Idem*, p. 250).

Reafirma-se aqui a citação “o jogo começa muito cedo”. Essas diferenças entre os subgrupos se mantêm em outros elementos desta pesquisa, como a necessidade de trabalhar, de ter um trabalho que permita maior compatibilidade com os estudos, como uma jornada de meio período, a localização da residência e as condições culturais. Nessa direção, ressalta-se o fato de as matrículas dos setores mais desfavorecidos se concentrarem em instituições voltadas prioritariamente para o ensino com enfoque muito limitado, tanto nas atividades de pesquisa quanto de extensão, em cursos de menor prestígio e também em cursos com

---

<sup>10</sup> A legislação referente ao PROUNI estabelece a distribuição proporcional entre todos os cursos da IES.

diplomas desvalorizados, de carreiras não prestigiadas no mercado de trabalho.

O fenômeno da desvalorização do diploma acompanha o da massificação do ensino, conforme indicam os estudos de Bourdieu e Champagne (1999, p. 483). Denunciando essa perversidade do sistema, os autores apontam que, em busca de uma terra prometida, os alunos pobres “[...] têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado”. Desse modo, cria-se o “paradoxo do mentiroso”: sustentar um título que não garante as competências e posições que dele se espera e ainda permanecer por longos anos na escola, ludibriando o tempo, pois se sabe que os benefícios em vista ficam a uma distância inalcançável (*Idem*, p. 484).

O esvaziamento da importância do diploma é de natureza tal que vemos, nas propagandas de instituições de ES, uma insistência quanto aos lugares conquistados pelos alunos, com seus respectivos títulos. Em vez de concentrar a divulgação nas características da instituição, em sua infraestrutura, corpo docente, há necessidade de ostentar o que antes parecia óbvio, os lugares sociais possibilitados pelo título conquistado.

Seguindo Dubet (2004, p. 543), a escola não trata bem os alunos menos favorecidos, pois, enquanto nos estabelecimentos de elite, públicos ou privados, há professores motivados trabalhando com grupos reduzidos, “[...] os primeiros ciclos das universidades acolhem os alunos menos bons e menos privilegiados em anfiteatros abarrotados”, em cursos muitas vezes os mais desvalorizados. No ensino superior brasileiro não faltam relatos sobre as turmas numerosas em cursos com grande número de alunos, como Direito e Administração, e sobre professores que atuam nesse espaço apenas como um complemento de suas atividades, uma vez

que sua atuação se concentra em outras atividades profissionais relacionadas a sua área de formação.

Em síntese, há uma tendência indicativa de que, quanto piores as condições sociais, pior a faculdade que se pode realizar. Porém, isso fica dissimulado em um contexto que aparentemente oferece oportunidades para todos e no qual compete a cada indivíduo batalhar para aproveitar as chances que estão a sua volta, em um espírito de concorrência de uma guerra de todos contra todos.

#### **2.4 – Se há vencedores, há vencidos**

Na luta para aproveitar as oportunidades surgiram novos jogadores, todos acatando as regras do jogo, com maior ou menor confiança na justiça do árbitro, e a vitória não será de todos, mas o resultado será incontestável como consequência do desempenho dos jogadores (DUBET, 2012a, p. 58). Uma parte ficará pela beira do caminho, e o maior índice de abandono encontra-se nas faixas de menor renda.

Os dados quanto ao abandono escolar no ensino superior não aparecem diretamente no Censo do Ensino Superior, porém podem ser aproximados, tomando o conjunto dos dados em um dado período. Por exemplo, acompanhando a evolução da taxa de matrícula, pode-se observar que o total de matriculados saltou de 3.055.239, em 2001, para 6.739.689 em 2011, ou seja, houve um aumento de 120,59% em uma década. Enquanto isso, a evolução do número de concluintes foi de 352.305, em 2001, para 1.016.713, em 2011, um crescimento de 188,58%. Proporcionalmente, pode-se considerar que o crescimento no número de concluintes, nessa década, foi aproximadamente 50% maior do que o crescimento no número de matrículas. Porém, apesar dos aspectos positivos desses dados, cabe ressaltar que, com a expansão significativa da matrícula, mesmo com esse aumento no número de concluintes,



numericamente o número daqueles que estão ficando à beira do caminho é muito maior.

Aproveitando um exemplo da área de engenharia, curso que foi um dos mais propagandeados no período 2001-2011, estudos divulgados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI)<sup>11</sup>, revelam que, nessa década, mais de 1,2 milhão de estudantes se matricularam em um curso de graduação em engenharia. Porém, apesar do número de matrículas ter mais que triplicado, entre 2001 e 2011, mais da metade dos estudantes que ocuparam essas vagas efetivamente não receberam o diploma de engenheiro, pois a taxa de evasão, na década, foi de 55,59%. Esses estudos revelam ainda que a média de evasão nas graduações pagas foi de 62,32%, enquanto nas instituições públicas esse índice chegou a 43,41%. Chama a atenção que, nas instituições de elite e que apresentam alta seletividade, como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e o Instituto Militar de Engenharia (IME), a taxa de abandono é de apenas 5%.

Desse modo, podemos considerar que se aplica, para a realidade da expansão do ensino superior no Brasil, a hipótese levantada por Ezcurra (2011, p. 61): “[...] que ese ciclo extraordinário de masificación, que abrió el ingreso a grupos de población antes excluidos, entraña otra tendencia estructural medular: altas tasas de deserción”. A situação agrava-se na medida em que as taxas de abandono recaem de forma desigual nas diferentes camadas sociais, tendo os índices mais elevados entre os mais desfavorecidos socialmente.

Essa informação é perturbadora e carece de dados mais objetivos, para aprofundamento da reflexão, por exemplo, o percentual de representantes desse grupo social entre os concluintes. Afinal de contas, a

---

<sup>11</sup> G1 - educação. Só 44% dos alunos de engenharia da última década terminaram o curso. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/07/so-44-dos-alunos-de-engenharia-da-ultima-decada-terminaram-o-curso.html> Acesso em 23/07/2013.

significativa ampliação do acesso do quintil mais desfavorecido socialmente, conforme Tabela VI, e também a ampliação dos negros, aproximadamente na mesma proporção, que pode ser celebrada como decorrência das políticas de incentivo, têm um contraponto justamente nessa faixa em que se encontram os maiores índices de abandono. Ainda mais, qual foi o preço dessa inclusão marginal, tanto para os poucos vitoriosos, quanto para os que ficaram à beira do caminho?

Comentando estudos realizados sobre a massificação do ensino superior nos Estados Unidos e na América Latina, Ezcurra (2011, p. 62) afirma “[...] que los avances en la graduación involucraron a una parte exigua de los estudiantes de menores recursos, mientras que beneficiaron casi exclusivamente a los de estratos médios y altos”. Ressaltando a distância entre o acesso e o graduar-se, Ezcurra afirma, metaforicamente, que, com os índices mais elevados de evasão entre os mais desfavorecidos, “[...] la presunta puerta abierta a la educación superior para aquellos estratos no es tal, sino que se trata de una puerta giratória”. Uma porta giratória, tanto no sentido de que nem todos a atravessam, mas também no sentido de que, dadas as condições precárias de alguns cursos e seus diplomas desvalorizados, muitos vão mudando sem sair do lugar, com os investimentos em um curso superior não significando a possibilidade de uma transformação mais significativa nas condições de existência.

Seguindo Dubet (2012a, p. 85), “[...] así se desarrolla, en la enseñanza pública como en la privada, un mercado escolar”. Um mercado escolar em duplo sentido, primeiro entre carreiras, cursos e estabelecimentos de ensino, pois “[...] cuanto más selectivos son, y por lo tanto más rentables a priori, más êxito tienen”. Por outro lado, a competição se instala entre os estudantes, os quais “[...] eligen las carreras más selectivas y las que más profesionalizan a sus egresados”. Nessa competição entre os possíveis melhores postos, ou na conformidade com o curso possível de acordo com

as condições delimitadas, fica a realidade das escolhas condicionadas pelo viés econômico, nas quais se pesam muito mais as maiores possibilidades de retorno futuro ou imediato do que as efetivas aptidões pessoais.

Sistematizando, nesse acirramento da luta pelos melhores postos, um título do ensino superior poderá agregar valor e tornar-se um diferencial para o indivíduo, dando-lhe mais condições de competitividade. Políticas públicas ampliam as oportunidades de acesso e as empresas do setor garantem um curso no formato adequado para cada grupo social, tanto nas suas condições econômicas quanto culturais. Porém, apesar da significativa expansão na taxa de matrícula, os índices de evasão são altos e acontecem de forma desigual, tendo maior incidência nos alunos provenientes das camadas mais desfavorecidas. Para estes, ficará o peso de não terem aproveitado a chance que tiveram, porque as justificativas para o fracasso recairão muito mais sobre o indivíduo do que sobre os muitos mecanismos de seleção presentes ao longo do processo.

Apesar da precariedade das condições escolares oferecidas para os alunos das camadas menos favorecidas, sobre eles pesa a expectativa de que aproveitem da melhor maneira possível as oportunidades disponíveis. Essas expectativas estão no próprio indivíduo, passam pela sua família, ambiente de trabalho, e chegam especialmente aos próprios professores, cobrando do indivíduo um resultado muito além daquele que ele pode dar.

O que significa ter despendido tantos esforços em uma luta e, de repente, concluir que não foram suficientes para a consecução dos objetivos pretendidos, pois talvez [...] *isto não seja para mim*. Kalmus (2012) traz o relato de um aluno que interrompeu seus estudos, indicando que no processo de inclusão marginal está a convicção de que vai se levando até onde for possível, de que amanhã, de repente, não dará mais para continuar, e, nesse caso, a pertença a esse universo ficará delimitado

a um registro na memória de um dia ter sentado em uma cadeira universitária.

Na lógica de um modelo que oferece oportunidade sem a contrapartida das condições favoráveis ficará para o indivíduo o peso do fracasso escolar. De acordo com Dubet (2004, p. 543):

[...] quando adotamos o ideal da competição justa e formalmente pura, os ‘vencidos’, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social, e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros.

A esperança de um lugar ao sol vai se concretizando em ilusão e, apesar das lutas empreendidas, fica o ressentimento de que não se lutou tudo o que se podia, ou, mais simplesmente, de que se tentou chegar a lugares para os quais não estava destinado. Portanto, acrescenta-se para os vencidos um processo especialmente cruel, “[...] que fatalmente deben percibirse como responsables de sus fracasos y de sus lagunas, en una palabra, de su nulidad” (Dubet, 2012a, p. 86).

Desse modo, tende-se a excluir os alunos sem o capital cultural desejado, empurrando-os para o fracasso acadêmico. Essa mesma lógica também é denunciada por Dubet (2011, p. 297): “[...] durante muito tempo o fracasso dos alunos não foi considerado responsabilidade da escola”.

Finalmente, sobre a questão da evasão não faltam apenas maior objetividade nos dados do Censo do Ensino Superior, mas também uma dificuldade de enfrentamento por parte das IES, pois o aluno que evade costuma ir sumindo aos poucos. Quando ocorre o trancamento da matrícula, já faz um tempo que ele deixou de comparecer de forma mais efetiva, isso sem considerar que muitas vezes sequer acontece o trancamento da matrícula, o que amplia ainda mais o ônus do abandono, tanto acadêmico quanto financeiro. Costuma haver um longo tempo entre

a ausência na sala de aula e a retirada do nome do evadido da lista, pela secretaria. Se para acompanhar os egressos observa-se enorme dificuldade, pode-se imaginar também grande dificuldade para o acompanhamento dos que vão paulatinamente ficando à beira do caminho, isso sem considerar que nas esteiras de um sistema fechado os intrusos nem lá deveriam ter entrado.

Desse modo, segue o desafio de olhar o processo de expansão do ensino superior a partir da perspectiva dos não concluintes, daqueles que deram conta de superar todos os mecanismos de seleção para chegar à faculdade, mas os procedimentos e atitudes desse percurso não foram suficientes para que alcançassem a nova meta. Fica o desafio de olhar para o problema da evasão, não apenas da perspectiva da instituição que perde alunos, ou, ainda, considerando as principais causas da evasão, mas de dar eco para as falas daqueles que ficaram à beira do caminho.

## **Caminhos da pesquisa: encontrando sujeitos, descortinando contextos**

*Colaborador: Ele aceita responder ao questionário, mas não quer falar sobre o assunto.*

*Débora: Foi bacana, porque ninguém nunca me perguntou isso, nem na IES o dia que eu fui trancar, mas porque e tal. Então é bacana quando alguém assim, eu sei que faz parte do seu trabalho e tal, mas é bom quando alguém pergunta e se interessa mesmo e foi o que você fez.*

A exposição/reflexão do processo de expansão do ensino superior no Brasil descortinou como foco os limites desse processo enquanto democratização do ensino superior, colocando em destaque a temática daqueles que pleiteiam alcançar esse degrau, mas que não conseguiram chegar ao término da viagem. Neste Capítulo, o objetivo é demonstrar o percurso realizado no processo de acesso aos sujeitos desta pesquisa, de como os dados foram construídos e de como ocorreu a delimitação do grupo pesquisado, no percurso do levantamento dos dados. Por isso, é possível falar em um processo de construção de dados. Imaginam-se novos passos que vão sendo reinventados na medida em que são executados. Isso constitui o entendimento da pesquisa como um processo cujo projeto é um norte permanentemente reconstruído. A segunda parte deste Capítulo traz uma análise dos dados levantados pelo questionário, uma amostragem de natureza mais abrangente do perfil dos pesquisados que foi um ponto de partida, tanto para definição dos sujeitos a serem entrevistados, como também para análise dos conteúdos das entrevistas.

### 3.1 - A construção dos instrumentos de pesquisa

Com a realização do exame de qualificação e a sistematização das suas muitas contribuições, chegou a hora de se pensar na construção dos instrumentos da pesquisa: roteiro de entrevista, questionário, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a carta de apresentação.

Compôs esse processo a leitura/revisão de textos de natureza mais metodológica (BRANDÃO, 2002; ZAGO, 2003; MANZINI, 2004; MILLS, 1965), os quais refletem um conjunto de aspectos/preocupações para o bom desenvolvimento do processo de construção dos dados. Destes, remeto inicialmente, de forma mais geral, para as preocupações de Mills (1965, p. 211ss.), quanto à atividade do pesquisador, em aspectos como a integração da pesquisa à vida, o zelo com os arquivos, o cuidado com a escrita, com o sentido das palavras e uma atenção constante com os problemas de pesquisa. De forma mais objetiva, dos demais textos referidos anteriormente destaco, neste momento, as contribuições quanto a maior clareza e definição na opção (ou necessidades desta pesquisa) de se utilizar questionários e entrevistas e orientações gerais quanto à elaboração do roteiro de entrevista, tais como: elaboração de um roteiro com itens e não perguntas, número de questões, questões adequadas, pertinentes, que evitassem a fuga do assunto e estivessem em uma linguagem próxima ao contexto do entrevistado e, por fim, preocupação com referência à sequência dos assuntos/perguntas.

O processo de inspiração para a construção do roteiro da entrevista iniciou-se com a leitura dos primeiros textos da obra *A miséria do mundo*, coordenada por Bourdieu (1999). Nesses textos, os relatos detalhados das entrevistas, da forma como aconteceram, de como se deixou aparecer a fala dos entrevistados, ao mesmo tempo em que um contexto ia se descortinando, foram importantes no sentido de se criar um ambiente para se imaginar o roteiro desejado para esta pesquisa. Elaborado um

roteiro inicial, passei em revista os fundamentos teóricos da pesquisa, em especial os autores BOURDIEU (2003), LAHIRE (1997) e DUBET (2004, 2012a). No percurso da construção dos instrumentos e do desenvolvimento da própria pesquisa, retomar os fundamentos teóricos significou buscar clareza quanto às variáveis que iriam nortear, tanto o processo de levantamento de dados, como também o processo seguinte, de análise e reflexão sobre os dados. Explícita Brandão (2002, p. 39): “Questionários e entrevistas precisam ancorar-se em categorias; quando bem definidos, asseguram a consistência dos dados e potencializam a densidade da análise e interpretação dos mesmos”. Reforçando essa articulação entre o campo da pesquisa e o suporte teórico, afirma Zago (2003, p. 292): “[...] há uma relação dialética permanente entre a realidade social identificada no trabalho de campo e o referencial adotado para a interrogar”.

Diria, ainda, que certo domínio desses fundamentos foi condição para a projeção de um mapa mental do roteiro, no sentido de se ter em mente o que se quer saber enquanto pesquisador e, ao mesmo tempo, permitir certa liberdade diante desse mesmo roteiro, seja na sequência dos assuntos, seja quando as falas se distanciam da proposta original. Assim, pode-se dizer que, quanto mais se avança na clareza das variáveis da pesquisa e no mapa do roteiro da entrevista, menos preso se fica a ele, podendo, desse modo, garantir maior fluência ou até mesmo espontaneidade na condução das perguntas. Obviamente, isso requer maior concentração do entrevistador, acompanhando o conteúdo das falas e, ao mesmo tempo, o projeto geral da entrevista. Essas observações vão ao encontro dos esclarecimentos de Manzini (2004, p. 6) quanto a uma entrevista semiestruturada, que tem como uma de suas características “[...] a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade



de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado”.

Estabelecido o roteiro, ficou clara a importância de se construir um questionário que fosse, não apenas uma forma de se ter acesso aos possíveis entrevistados, mas que também possibilitasse elaboração de um quadro geral que permitisse uma contextualização mais ampla quanto ao perfil dos sujeitos a serem entrevistados, e também já uma primeira sondagem no que concerne ao objeto próprio desta pesquisa, ou seja, a fala dos evadidos.

Desse modo, o questionário foi constituído de perguntas gerais sobre identificação, vida familiar, vida escolar, ingresso e desistência da universidade, tendo sempre em mente uma integração com o roteiro da entrevista, ambos norteados pelas variáveis da pesquisa. Havia um limite quanto aos dados a serem solicitados, pois o questionário não podia ser longo e precisava ser respondido em um tempo relativamente curto, ou seja, que a sua diagramação devia ser compatível com uma folha de papel tamanho A4. Desse modo, deixamos apenas uma questão para uma resposta mais aberta, justamente a que envolvia a centralidade da pesquisa, ou seja, a temática sobre o sentido da desistência. Por fim, a última questão referia a disponibilidade ou não em participar de uma entrevista, devendo-se na resposta afirmativa, deixar um contato telefônico.

### **3.2 - Da aplicação dos questionários: da saga do contato com os evadidos**

Uma vez estabelecido, no percurso deste estudo, os evadidos do ensino superior como sujeitos da pesquisa, apareceu então uma questão perturbadora: como chegar até a esse grupo?

O relato relativamente longo desse percurso de aplicação do questionário tem o objetivo de ressaltar dois processos. Primeiro, a

natureza acadêmica da pesquisa, de se tentar encontrar o objeto a ser investigado, buscando aproximações e testando, mapeando as resistências. Segundo, de evidenciar os primeiros elementos, ainda no processo de aplicação do questionário, das dificuldades de identificar esses sujeitos, de falar do assunto e de verificar sua disposição para participar. Não deixei de considerar também que, além das resistências, há ainda a falta de tempo, os muitos afazeres e solicitações que marcam o cotidiano. Não é por acaso, por exemplo, que uma boa parte dos retornos veio de pessoas solteiras, e, a princípio, com maior manejo em relação ao tempo no cotidiano. Segue nessa direção também o fato do pequeno número de filhos, conforme se observa no Anexo I – Dados Gerais dos Pesquisados.

O primeiro movimento consistiu em buscar, junto a instituições da região, o contato de e-mails de alunos evadidos. Partindo das relações de minha proximidade, consegui, primeiramente, uma lista de 292 e-mails dos alunos que fizeram o trancamento de matrícula no curso de administração em uma instituição da região do vale do Paraíba, nos anos de 2013 e 2014. Com esse material em mãos, defini, em uma reunião de orientação, que poderíamos estabelecer um recorte no campo da pesquisa com foco nos alunos evadidos do curso de administração. Esse recorte tinha como justificativa o fato do acesso aos dados e também porque esse curso se apresenta entre os que concentram os maiores índices de matrícula do ensino superior no Brasil, sendo ofertado com boa capilaridade nas IES, tanto públicas quanto privadas.

Após essa delimitação, o próximo passo consistiu em buscar junto a outra instituição os mesmos dados de contato de e-mails de alunos evadidos do curso de administração. Nesse caso, porém, foi necessária uma solicitação formal, e o retorno do solicitado, após a autorização das instâncias superiores, foi uma lista com 35 e-mails, acompanhados de contato telefônico. Considerei esse total de evadidos para dois anos um

número baixo, porém, em um questionamento sobre os dados, obtive simplesmente a informação de que o resultado tinha sido liberado pelo sistema após consulta. Em um contato informal com o coordenador do curso, fui informado de que este total deve estar próximo dos fatos, pois o curso não registra índices elevados de evasão.

Durante a realização do processo de acesso a essa segunda lista de e-mails, foi possível realizar o primeiro envio para a lista de 292 e-mails que já tinha em mãos. Juntamente com uma carta de apresentação, seguia anexo ao e-mail o arquivo com o questionário. O processo mecânico de envio desses e-mails ocorreu sob a expectativa do retorno, inclusive de uma possível reclamação de invasão de privacidade. No entanto, outras realidades foram aparecendo. Primeiro, da lista de 292 contatos de e-mails, descobriu-se que 128 eram repetidos, ou seja, o mesmo nome aparecia como trancamento de matrícula em mais de um semestre do curso, revelando já a falta de solidez dos dados sobre a evasão por parte da IES. Uma segunda ocorrência foi que, dos 164 e-mails enviados, 21 não chegaram ao destinatário, por motivo de erro ou porque se tratava de e-mail inexistente, cerca de 13%, uma margem de erro relativamente pequena. Porém, a mais significativa ocorrência foi o fato de que, nesse primeiro envio, houve apenas um retorno com o questionário respondido. Obviamente, não tinha expectativa de um bom retorno, mas não imaginava que ele fosse tão pequeno. Para esse mesmo grupo, realizei um segundo envio e obtive também apenas um retorno, e o emissor da mensagem afirmou que não era um evadido, pois simplesmente tinha mudado de instituição. A essa altura, ficou claro que essa forma de acesso aos sujeitos não seria suficiente e que alternativas teriam que ser buscadas.

Da mesma fonte do grupo anterior de e-mails, tive acesso a uma segunda lista, mais abrangente, também do curso de administração, com evadidos nos anos de 2013 e 2014, agora incluindo também os alunos

desistentes. Excluídos aqueles para os quais já tinha enviado e-mails, e também os repetidos, cheguei a um total de 133 novos envios, dos quais obtive 23 retornos acusando erro, um total de 17%. O saldo final aqui também não foi diferente, tendo no primeiro envio dois retornos, um afirmando que já tinha concluído o curso e outro com o questionário respondido. Do segundo envio para esse grupo também houve um retorno positivo.

Importa registrar que fiz ainda um terceiro envio, recebendo quatro retornos, sendo um dizendo que não queria mais receber esse e-mail, um com o questionário respondido e dois com a informação de que haviam retornado ao ensino superior. A prática de enviar o e-mail três vezes foi adotada para todos os contatos de e-mails recebidos. Desse modo, como se observa na Tabela 7, desse grupo de e-mails enviados, 297, no total, obtive o retorno de quatro questionários respondidos, ou seja, pouco mais de 1%, e três deles indicaram a disponibilidade para participar de uma entrevista sobre o assunto.

**Tabela 7 - Dados do processo de aplicação do questionário via lista de e-mails**

Fonte	Enviados	E-mails inexistentes	Respondeu questionário	Concluiu o ES	Retornou ao ES	Entrevista
IES X	297	44	4	1	3	3
IES Y	35	8	1	0	0	1

Obs: O questionário respondido da IES Y ocorreu após contato telefônico.

Fonte: elaboração própria.

Quanto à lista de 35 contatos de e-mails de outra instituição, a mesma situação se confirmou, com um retorno de erro bem maior, chegando a 8, aproximadamente 23%, e nenhum retorno com questionário respondido. Porém, essa listagem continha também o contato telefônico de parte da lista, inclusive o número do celular, o que permitiu realizar outra experiência, nesse esforço para alcançar os sujeitos da pesquisa.

Realizar o contato com alguém que não se conhece via telefone foi uma experiência muito mais complicada, pois é muito mais invasivo. Quando se envia um e-mail para um endereço eletrônico, ele vai para a caixa de entrada e muitos, ao não reconhecerem a fonte nem abrem, ou o mesmo é barrado no *anti-spam*. Agora, quando se liga para um telefone fixo, estou contatando a casa, a residência, a família de uma pessoa e, no caso do telefone celular, imagina-se que se irá falar diretamente com o sujeito. Após essa experiência, pude imaginar as dificuldades ou as exigências de se trabalhar, por exemplo, em um centro de *telemarketing* que visa contatar as pessoas para fazer oferta de produtos. Pois bem, o contato via telefônico significou esse treino, a começar pela justificativa da ligação, de como e por que se conseguiu o contato.

Contornada essa dificuldade, e não ocorrendo qualquer constrangimento nas ligações atendidas, o saldo foi que, dos 35 contatos disponíveis, em 13 não foi possível nenhuma informação (número desativado, não atendeu, número já estava com outra pessoa); 5 não eram mais evadidos, pois tinham retornado à faculdade, e um já havia concluído o curso. Esses dados reforçam a informação das dificuldades das IES quanto a um banco de dados mais fidedigno dos alunos evadidos. Os 16 restantes contatados efetivamente encontravam-se na situação de evadidos, e essa informação veio do pai, da mãe ou do próprio evadido. Nesses contatos, vale ressaltar algumas falas recorrentes no sentido de que não deixou o curso, ou que vai retornar, pois falta apenas uma disciplina que ficou em DP (Regime de dependência) para concluir, ou, ainda, trancou para acertos financeiros. Esse discurso apareceu na fala de alguns ex-alunos e ganhava intensidade quando se falava com os pais. Ressalto essa informação, que revela a situação embaraçosa dos projetos não concluídos, inclusive, e sobretudo, para aqueles com os quais se tem maior relação de proximidade ou para os quais se deseja dar um retorno

significativo das próprias realizações. Dos evadidos com os quais falei diretamente, 7 se dispuseram a participar da pesquisa, confirmaram ou passaram um novo e-mail para o envio do questionário. Apesar desse assentimento no contato telefônico, apenas um retornou com o questionário respondido, com disponibilidade para entrevista. Apesar de todo o movimento, do contato com essa IES, da solicitação formal, do envio três vezes dos e-mails, dos telefonemas e das repetidas tentativas, obtive apenas um questionário respondido. Outros caminhos deveriam ser buscados, para alcançar os sujeitos da pesquisa.

Com essas ocorrências, confirmava-se a preocupação de que não seria fácil o acesso aos sujeitos delimitados como objeto de investigação, pois, mesmo após um contato direto via telefone, ainda não se tinha o retorno do questionário respondido. Do mesmo modo, também não era mais o caso de tentar listas de e-mails junto a outras instituições. Novos passos precisavam ser imaginados, ciente de que, uma vez executados, talvez teriam que ser reinventados. Assim sendo, o processo da construção de dados ganhou novas dimensões, pois a alternativa foi tentar chegar até aos sujeitos da pesquisa a partir do universo de minhas relações. Privilegiando, primeiramente, o espaço de atuação profissional foi possível abordar 9 turmas nas quais os alunos se dispuseram a colaborar, levando o questionário para algum conhecido que havia interrompido o curso superior e não mais tinha retornado às salas de aula. Trata-se de turmas dos cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras, História/Geografia e também de um curso de extensão em Política e Cidadania.

Nesse novo formato, o grupo deixou de ser apenas de evadidos do curso de administração e ganhou outra abrangência, pois, na fala com os diferentes grupos, a solicitação consistia em quem conhecia pessoas que haviam começado o ensino superior e não o haviam concluído, nem retornado, seja para outro curso ou instituição. Portanto, a partir desse

momento, o foco da pesquisa deixou de ser os evadidos do curso de administração e passou a contemplar todos os cursos que eventualmente aparecessem nos questionários respondidos. Do mesmo modo, também deixou de ter como delimitação os evadidos nos anos de 2013 e 2014, e passou a contemplar um espaço de tempo muito maior. Uma informação mais objetiva quanto ao ano em que ocorreu a evasão não é possível, uma vez que esse campo não foi preenchido pela maioria dos que responderam ao questionário. Porém, boa parte dos questionários respondidos é dos anos mais recentes, em coincidência com o período mais acentuado do processo de expansão do ensino superior no Brasil. Assim, como o levantamento de dados passou a contemplar os cursos e instituições que aparecessem nos questionários respondidos, independentemente do ano de início, do mesmo modo a abrangência do espaço extrapolou a delimitação da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, pois apareceu um questionário da Região Metropolitana de São Paulo e outro do interior de Minas Gerais. Esses novos delineamentos contribuíram para se acentuar o foco da pesquisa: possibilitar a fala aos evadidos do ensino superior, sem de forma alguma menosprezar o contexto no qual ela emerge.

Nessas condições, foram entregues o questionário e o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em um total de 62, a alguns alunos e alunas das turmas acima mencionadas, que manifestaram conhecer pessoas no perfil do grupo da pesquisa e que certamente poderiam colaborar com a pesquisa. Deste total de 62 questionários distribuídos, houve um retorno de 25 respondidos, e destes, 11 com disponibilidade para entrevista.

Esse contato direto com alunos/as que se dispuseram a colaborar, levando o material para conhecidos, parentes, amigos, foi a forma mais eficaz no contato com os sujeitos da pesquisa. Importa registrar aqui que, com essa estratégia, foram se delineando os sujeitos encontrados: não se

responde a uma pesquisa anônima, mas colabora-se com uma pesquisa realizada por alguém, que embora não seja pessoa conhecida do sujeito, dela se tem alguma referência. A questão do silenciamento, do ocultamento de algum modo se mantém: a quem conseguimos ter acesso? Quem se dispôs a falar? A quem não tivemos acesso, e quantos não se dispuseram a tratar do assunto? Fica a sensação de que, na direção do objeto da pesquisa, os sujeitos para os quais esta se direciona são exatamente aqueles com os quais dificilmente poderemos ter contato. Ou ainda, não é fácil encontrar aqueles que por algum motivo estão fora do circuito.

Essa alternativa de aplicação do questionário também revelou a sua natureza de saga, de dificuldade. Primeiramente, a exceção de uma, em todas as turmas com as quais falamos sobre a pesquisa houve manifestação de conhecer pessoas que se enquadravam no perfil e também a disponibilidade de levar o questionário para a aplicação. No entanto, o retorno desses questionários distribuídos foi novamente revelando a dificuldade de acesso ao grupo da pesquisa e, em alguns casos, os relatos foram surpreendentes.

Desse modo, ouvir as pessoas sobre a experiência da aplicação do questionário passou a compor o itinerário do levantamento dos dados. Primeiramente, cabe registrar a distância entre o conhecer um sujeito e a possibilidade de falar com ele e, ainda, sua disponibilidade para responder ao solicitado. Nesse contexto, delinea-se o fato de parte dos questionários distribuídos não terem retornado. Houve manifestações mais diretas: *conheço algumas pessoas, porém posso falar apenas com duas; sinto constrangimento em falar com algumas pessoas sobre este assunto.*

Aqui vão se revelando aspectos do silenciamento. Ele não se situa apenas naquele que não concluiu um determinado projeto, pois se dissemina para as pessoas que estão a sua volta. É nesse sentido que



ouvimos, nas entrevistas sobre a desistência, *eu não falei com ninguém*, e mesmo se o quisesse, não poderia fazê-lo, pois não haveria ninguém com disposição, ou em condições de escuta. Desse modo, o processo de ocultamento e silenciamento se reforça, pois ao sentimento de vergonha ou de decepção do evadido segue o constrangimento do outro, que é próximo, em tocar no assunto.

A manifestação mais surpreendente foi quando uma pessoa, ao abordar uma amiga para a aplicação do questionário, deparou-se com a realidade de que o fato conhecido de que aquela pessoa começara um curso de ensino superior e não terminara não era verdade, pois se tratava apenas de uma imagem que ela sustentava no meio social. Diante do questionário apresentado para ser respondido, a resposta foi: *Nunca, nem entrei*.

Essa situação revela o incômodo de responder à pergunta sobre a escolaridade. O ensino superior representa status, reconhecimento social, sobretudo em determinados grupos ou classe social. Essa resposta pode trazer uma situação de se sentir menor do que os outros. Não ser menor que os outros: isso compõe uma boa motivação para, em qualquer tempo da vida, por exemplo, realizar um curso superior. Esses relatos apontam para a importância da conquista da graduação como parte do reconhecimento social. Pode significar um abrir portas, ou um sentir-se à vontade para frequentar determinados lugares, ou para evitar situações incômodas em que aparecem perguntas, tais como: *o que estou fazendo aqui? Aqui não é o meu lugar*. Como apareceu nas entrevistas, ter o superior incompleto representa um status, afinal de contas, também se conseguiu chegar lá, apenas não se pode concluir por fatores mais do que justificáveis. Assim, *diante da pergunta sobre a escolaridade, sempre respondo que tenho superior incompleto*, afirmou a entrevistada Carla.

Uma terceira forma de aplicação do questionário foi por meio de contato com algumas pessoas mais próximas do círculo de minhas

relações, ex-alunos, ou mesmo alunos que preferiram passar o contato de e-mail de pessoas conhecidas. Por meio desse grupo foram contatadas cerca de 30 pessoas, com um retorno de 4 questionários respondidos e três disponíveis para a realização de entrevista. Nesse grupo, registro o retorno significativo de uma mestrand<sup>1</sup> que, juntamente com o seu irmão, levantou 7 contatos com e-mail/fone, dos quais houve três retornos positivos, todos com disponibilidade para entrevista. Aqui cabe ressaltar que, do círculo de minhas relações mais próximas, obtive o retorno de apenas um questionário respondido, podendo registrar inclusive a clara manifestação de decepção de algumas pessoas que gostariam de ter contribuído nesse processo de levantamento de dados com alguns questionários respondidos. A disponibilidade de contribuir, de conhecer pessoas ou de tentar contatar nos espaços das relações familiares/amigos/trabalho, até no *facebook*, terminou na mesma direção das dificuldades anteriores, o não falar do assunto, a falta de disponibilidade, ou a descoberta de que retornou, de que está fazendo um curso no modo EAD... A essas pessoas seguiu o consolo de que a ausência de informação também é uma informação, e de que essa dificuldade é uma das faces desta pesquisa.

Ainda sobre o acesso aos sujeitos, gostaria de registrar que optei por não abordar diretamente nenhuma das pessoas que eu conheço que tivesse iniciado o ensino superior e que não o concluíram. E, de todo o grupo dos 35 questionários que chegaram, posso dizer que conhecia anteriormente apenas um, mesmo assim sem relação de proximidade. Ao cabo desse processo de levantamento de dados, e já de partida para a próxima etapa, de análise, posso dizer que essa decisão de cunho pessoal foi

---

<sup>1</sup> Esta colaboradora eu a conheci quando me procurou, no decorrer do ano de 2014, para contribuir com informações acerca da cultura política do vale do Paraíba, especialmente em Taubaté, como parte do desenvolvimento da pesquisa de mestrado que desenvolvia junto ao Programa de Pós-graduação em Política, da USP.

absolutamente acertada, ressaltando, com isso, a importância de certo distanciamento para se ter mais tranquilidade no processo de análise, sendo tal decisão, creio eu, uma decorrência do respeito à dimensão ética da pesquisa.

O quadro abaixo traz os dados gerais do processo de aplicação do questionário, no qual se contaram os sujeitos a partir de três grupos: lista de e-mails fornecidos por duas IES, questionários impressos entregues a alunos ou contato de e-mails passados por eles, e questionários impressos entregues a pessoas de outras relações, como ex-alunos e amigos.

**Tabela 8 - Dados sobre a aplicação do questionário**

Formas de contato	Enviados/entregues	Respondidos	Entrevista
Lista de e-mails / IES	332	5	4
Salas de aula	62	25	11
Outras relações	30	5	4
Total	424	35	19

Fonte: Elaboração própria.

Dos 35 questionários respondidos, 12 retornaram via e-mail, e 9 se colocaram com disponibilidade para a entrevista e, dos 23 respondidos na forma impressa, 10 marcaram sim nessa questão. A disponibilidade para a realização da entrevista era o último campo a ser preenchido no questionário, devendo, no caso de resposta positiva, deixar um telefone para contato. Desse modo, vale ressaltar que a ninguém foi solicitado diretamente a realização de uma entrevista; foi solicitada, sim, a resposta a um questionário. A decisão de se disponibilizar para se aprofundar no assunto em uma entrevista se dava no término do preenchimento do questionário. Nesse contexto, chamou a atenção o fato de uma maior disponibilidade para a entrevista ser entre aqueles que responderam no Word e enviaram via e-mail, cerca de 75%, do que entre aqueles que responderam na forma impressa, cerca de 43%.

Fica uma pergunta: por que, dentre as pessoas que responderam na forma impressa a disponibilidade para a entrevista foi menor? No sentido desta pesquisa, esse dado tem relevância? Tentando refletir sobre esse assunto, observo ainda que, dos 10 que responderam positivamente na forma impressa, quanto à realização de entrevista, 4 são da Escola de Política e Cidadania de São José dos Campos (deste espaço obtive um total de 5 questionários respondidos, todos na forma impressa), onde tenho um contato mais distante com os alunos, uma vez que vou a essa escola bimestralmente. Desse modo, sugere-se que a disponibilidade para a entrevista se relacionou, de algum modo, a uma maior distância do pesquisador, seja quando a solicitação do questionário chegou via e-mail, seja pela distância geográfica ou menor proximidade entre o pesquisador e a pessoa que apresentou o questionário a ser respondido. De qualquer modo, essa informação segue na direção das dificuldades de se falar desse processo de passagem pelo ensino superior e não o concluir.

Por fim, cabe registrar que dois dos questionários respondidos tratam de pessoas que já retornaram ao ensino superior e que, portanto, fogem ao perfil do grupo desta pesquisa. Vale ressaltar essa situação, pois no processo de busca dos sujeitos evadidos ela, apareceu bastante (*conheço alguém que deixou*), porém, após esclarecimentos sobre a pesquisa, descobria-se que a pessoa já tinha retornado ou até mesmo concluído outro curso. Ou seja, o evadido é um sujeito com potencial a retornar. E, complicando ainda mais as areias movediças de dados objetivos sobre a evasão, essa movimentação desistência/trancamento e retorno no mesmo ou em outro curso traz mais dificuldades para se estabelecer de forma mais fidedigna a dimensão quantitativa da evasão.

### 3.3 – Dos dados dos questionários

A utilização dos questionários como um dos instrumentos para levantamento dos dados teve como objetivo construir um quadro mais geral em torno do objeto da pesquisa, os evadidos do ensino superior. Em um segundo objetivo, foi o caminho utilizado para se ter acesso aos possíveis sujeitos para o processo da entrevista. Desse modo, a análise dos dados segue os temas/eixos – vida familiar, vida escolar e vida universitária – procurando estabelecer algumas relações entre quesitos como gênero, renda familiar, bairros de residência e razões da desistência. Essa organização na apresentação da leitura dos dados subsidia, inclusive, a forma de apresentação, as reflexões envolvendo o material das entrevistas.

Uma visão macro dos dados levantados é apresentada no Anexo I – Dados Gerais dos Pesquisados. A análise desse Quadro não tem a preocupação/preensão de esgotar o material levantado, mas a de trazer elementos no sentido de se apresentar um pouco do contexto e do perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa e que serão objeto de aprofundamento na análise das entrevistas. Também não se trata de buscar uma representatividade estatística, mas de se estabelecer relações, deixar questões em aberto, buscar tendências ou até mesmo generalizações que possam caracterizar contextos mais amplos. Como diz Pais (*Apud* ALMEIDA, 2012, p. 100), “[...] um caso não pode representar um mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir”.

Quem são os sujeitos desta pesquisa? Quais características, quais tendências sobressaem nesse grupo?

A definição do grupo dos sujeitos desta pesquisa ocorreu aleatoriamente, a partir da resposta aos questionários. Apesar disso, o grupo ficou bem distribuído na questão de gênero, pois, do total de 35, ele

é constituído por 18 homens e 17 mulheres, A idade média é de 36 anos. O sujeito de menor idade tem 20 anos, e o de maior idade, 68 anos. Trata-se de uma média superior à média de idade dos matriculados no ensino superior em cursos presenciais, a qual chega a 26 anos, no Censo da Educação Superior 2010 (BRASIL, MEC/INEP, 2011, p. 11). Considerando a forma como a maior parte dos questionários foi respondida, ou seja, a partir de algum conhecido com este perfil, pode se concluir que houve maior possibilidade de se ter contato, entre parentes e amigos, com pessoas de maior idade. Pode-se considerar, ainda, que a maior parte do grupo dos evadidos, cerca de dois terços, tem até 36 anos e que se trata de um grupo com potencial para voltar para os bancos de uma universidade. Isso porque, para muitos o projeto não concluído aparece no horizonte, não apenas como uma miragem, mas também como uma meta ainda por se realizar.

Apesar da faixa etária do grupo, chama a atenção, no campo estado civil, o percentual de mais de 54%, um total de 19, na condição de solteiros, assim também como o número reduzido de filhos, conforme se observa na Tabela 9. Mais de um terço do grupo não tem filhos, e apenas 23%, num total de oito, tem dois filhos ou mais. Observa-se, ainda, uma distribuição bastante equitativa entre homens e mulheres, neste quesito.

**Tabela 9 - Dados do questionário: Número de filhos de acordo com gênero**

	Zero	Um	Dois	Três	Quatro	Total
Homem	7	6	2	2	1	18
Mulher	8	6	3	0	0	17
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>35</b>

Fonte: Elaboração própria.

A variável número de filhos aparece nas pesquisas realizadas por Bourdieu (2003, p. 43) como um dos elementos importantes na definição do investimento escolar das famílias. Um número menor de filhos permite maior concentração de recursos e maior atenção, principalmente de quem

acompanha a vida escolar dos filhos. No caso dos dados desta pesquisa, a prole reduzida pode significar maiores facilidades no progresso da vida estudantil. Não por acaso, entre os entrevistados aparece a fala do momento da gravidez ou do nascimento do filho como um dos condicionantes para o abandono do ensino superior, ou então como uma dificuldade para retornar à faculdade. Compõe esse dado a outra face, ou seja, o fato do maior acesso à educação contribuir para uma redução do número de filhos, inclusive, nas mulheres, com a prorrogação do momento da gravidez. Por fim, observa-se, nos caminhos da pesquisa, o fato de que pessoas solteiras ou com poucos filhos podem ter sido um público que teve maior disponibilidade para responder ao questionário e, conseqüentemente, é mais bem representados entre os sujeitos desta pesquisa.

No quesito cor, dos 34 que responderam a essa questão, 25 se autodenominaram como brancos, ou seja, 74%, e os outros 9 se denominaram, equitativamente, pretos, negros e pardos. A questão sobre religião foi respondida em 29 questionários, e destes, 21 se denominaram como católicos. Se for considerado o total de 35, neste grupo há um total aproximado de 60% que se declaram como católicos. Dos demais 8 que responderam, 3 se denominaram cristãos, 4 evangélicos e um agnóstico. É possível afirmar, portanto, que os dados que aparecem nesta amostragem, quanto a cor e religião, não diferem substantivamente do perfil da população universitária do vale do Paraíba, ou seja, mais de dois terços são brancos e prevalece a religião católica, com significativa inserção de outras matrizes religiosas. Por exemplo, os dados da pesquisa IBGE do ano de 2010 sobre os que se autodeclararam católicos no município de Taubaté totalizam 67%.

Considerando que a escolaridade dos pais é uma variável significativa na vida escolar, apontada, entre outros, tanto por Bourdieu (2003) quanto por Lahire (1997), destaca-se na tabela abaixo que essa informação

também se confirma nos dados levantados. Primeiramente, registra-se que a opção ensino fundamental completo aparece apenas 3 vezes, sendo 2 para a mãe e 1 para o pai. Desse modo, preferiu-se juntar esse dado àqueles que chegaram a frequentar o ensino médio, independentemente de o ter concluído ou não. Salienta-se ainda a proximidade das informações quando se compara a escolaridade do pai e da mãe.

**Tabela 10 - Dados do questionário: Escolaridade do pai e da mãe**

Escolaridade	Não frequent a escola	Ens fundam incompleto	EF, Ens médio inc + comp	Ens superior inc + comp	Total
Pai	01	11	14	9	35
Mãe	02	12	13	8	35

Fonte: Elaboração própria.

Considerando o objeto desta pesquisa, os que chegaram ao ensino superior e não concluíram, chama a atenção, neste quesito, a escolaridade dos pais, o fato de aproximadamente dois terços terem chegado ao ensino médio e aproximadamente um quarto terem chegado ao ensino superior. Considerando também que pelo menos um dos progenitores tenha concluído o ensino superior, são 9 sujeitos nessa condição, ou seja, cerca de um quarto. Esse dado compõe as condições favoráveis para o progresso escolar, o que possibilitou a esse grupo galgar a escada até os patamares do ensino superior, ainda que sem condições para concluí-lo. No sentido das condições desvantajosas, pode-se apontar o fato de aproximadamente um terço sequer ter concluído o ensino fundamental. Se considerada a situação da não conclusão do ensino fundamental para ambos os progenitores, isso ocorre 10 vezes.

Avançando na resposta à pergunta sobre quem são os sujeitos desta pesquisa, surge a questão da renda familiar. Esse quesito foi respondido por todos os sujeitos, e a referência foi o salário mínimo nacional vigente no ano de 2015 no Brasil, ou seja, R\$ 788,00. Antes de discorrer sobre os dados, convém registrar que há, em parte do questionário, uma



convergência entre a renda familiar e a renda decorrente da atividade profissional exercida pelo sujeito da pesquisa. Esclarecendo melhor, dos 28 sujeitos que assinalaram o campo referente à faixa salarial da atividade profissional exercida, 20 declararam receber o mesmo valor do que o declarado como renda familiar, 6 registraram valor menor e 2 declararam receber um valor maior na atividade profissional do que a renda familiar. Mais do que elucidar esse contexto de pesquisa, importa registrar que esses campos de renda familiar e faixa salarial da atividade profissional apontam para as condições econômicas desses sujeitos que chegaram a cursar parte do ensino superior. Na tabela abaixo, visualiza-se que aproximadamente 50% do grupo, 17 sujeitos, têm uma renda familiar de até dois salários mínimos e que aproximadamente  $\frac{1}{4}$  tem renda superior a 5 salários mínimos. Se tomarmos a faixa de renda da atividade profissional, o percentual dos que se encontram na faixa de até 2 SM chega a 57%, e apenas três se encontram na faixa superior a 5 SM.

Tabela 11 - Dados do questionário: renda familiar e da atividade profissional em salários mínimos

	Até 1	1 a 2	2 a 5	5 a 10	+ 10	Total
Renda familiar	2	15	10	7	1	35
Renda ativid profissional	3	13	9	2	1	28

Fonte: Elaboração própria.

Estabelecendo relações dessa variável renda com outras informações sobre os sujeitos da pesquisa, destacam-se:

- a) **Atividade profissional:** a renda decorrente da atividade profissional está intimamente ligada com a forma de inserção profissional, predominando atividades como recepcionista, técnico, auxiliar, motorista, autônomo, ou seja, predominam atividades pouco prestigiadas no mercado de trabalho;
- b) **Escolaridade dos pais:** os dados apresentados não permitem estabelecer uma convergência direta entre a escolaridade dos pais e a renda familiar, no sentido de afirmar que maior escolaridade dos pais se traduz em maior renda familiar. Por exemplo, pode-se observar que, dentre os 10 sujeitos cujos progenitores

sequer concluíram o ensino fundamental, apenas 4 apresentam uma renda familiar de até 2 salários mínimos. Por outro lado, dentre os 17 sujeitos com renda familiar declarada de até 2 salários mínimos, aparecem 7 sujeitos na situação em que pelo menos o pai ou a mãe chegou ao ensino superior, e 6 em que pelo menos um dos dois chegou ao ensino médio. Apesar da relevância dessa informação, ela precisa ser relativizada em função do já esclarecido, de que a renda familiar declarada por parte dos sujeitos não é necessariamente a renda de seus pais, mas a renda da sua família atual. De qualquer modo, essa situação revela um dado significativo para esta pesquisa, pois na experiência de muitos dos sujeitos maior escolaridade não significa poder contar com uma maior renda familiar. Isso está intimamente relacionado com a questão da desvalorização do diploma, apontada, entre outros, por Bourdieu e Champagne (1999, p. 483) e Dubet (2004, p. 548). Essa temática é explorada adiante, neste texto, ao se tratar dos motivos da desistência do ensino superior, pois a experiência de conhecer pessoas para as quais a escolaridade não significou uma vida financeira melhor pode funcionar como uma desmotivação para o progresso escolar;

- c) **Cor, casa alugada:** quando se analisa o quesito cor, percebe-se também uma relativa distribuição proporcional dos sujeitos entre as diferentes faixas de renda, pois, entre os 9 sujeitos que se declaram pretos ou negros, 5 aparecem na faixa de até 2 SM, faixa esta que concentra 50% do grupo, 3 na faixa de 2 a 5 SM e 1 na faixa de 5 a 10 SM. Quanto ao quesito casa própria ou alugada, o mais relevante é o fato de que, do total dos 35 sujeitos, 27 moram em casa própria, e, dos 8 que moram em casa alugada, 5 se encontram na faixa de renda de até 2 SM;
- d) **Local de residência:** ao contrário do quesito escolaridade, em que não se percebeu sua relação direta com o nível de renda, no quesito moradia revelou-se uma convergência entre renda familiar e a residência em bairros mais ou menos valorizados, confirmando a tese de Bourdieu (1999c) sobre as relações entre o espaço social e o espaço físico. Dada a relevância dessa variável na contextualização dos sujeitos desta pesquisa, a temática sobre o local de residência é explorada no item que segue.

### 3.3.1 - Do local de residência: os bairros intermediários

Primeiramente, os dados quantitativos. Dos 35 sujeitos, 23 declararam residir em Taubaté, e destes, 22 indicaram o bairro. Tomando

como referência o estudo realizado por Prado (2007)<sup>2</sup>, sobre a distribuição de renda na cidade de Taubaté, o qual classifica a cidade em 5 regiões de acordo com o critério renda, sendo a região A que concentra maior renda e a região E a que concentra menor renda, deparou-se com a informação de que 15 deste total de 22 residem em bairros da região D, não aparece nenhum da região E e apenas 1 da região A. No estudo citado, os dados referentes à escolaridade da população ocupada da região E tiveram como resultado 0,0%, ou seja, nessa região não apareceram dados de escolaridade em ensino superior, o que ocorre também nesta amostragem de dados. Fazendo outra relação, deste grupo de 22 que reside em Taubaté, 9 estão na faixa de renda de até 2 SM, e todos eles residem em bairros da região D, ou seja, não existem sujeitos desta faixa de renda que residem em outros bairros melhor situados. Ocorre, sim, o fato de sujeitos de faixa maior de renda residirem em bairros mais populares.

Vive-se o tempo da velocidade, da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), em que o líquido é metáfora para traduzir o espírito do tempo. Porém, esta amostragem de dados aponta para a rigidez dos muros em uma sociedade hierarquizada. Observando os bairros de onde provém o grupo de sujeitos, notam-se as desigualdades das condições sociais no acesso às oportunidades. Isso porque a maioria dos sujeitos vem de bairros intermediários, ou seja, aparecem pouco, no grupo, os bairros mais valorizados da cidade, assim como não aparecem bairros de condições menos favorecidas. Como diz Bourdieu (1999c, p. 157), “[...] uma análise rigorosa das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico” pode revelar os lugares que concentram os bens

---

<sup>2</sup> Trata-se de um trabalho de graduação do curso de Geografia da UNITAU, orientado pelo prof. Trajano e que utilizou como base a Pesquisa da Ocupação, Renda e Escolaridade (PORE), realizada pelo Núcleo de Pesquisas Econômico-sociais (NUPES) da UNITAU no ano de 2007. Esse estudo também pode ser encontrado nos anais do 9º Encontro Internacional Humboldt, 2007, Juiz de Fora -MG.

socialmente mais valorizados, como o acesso a serviços e facilidade de mobilidade.

Tomando a França como referência e brincando com as palavras, Bourdieu ressalta a importância do capital econômico entre os elementos definidores dos lugares, e também para participar de suas benesses. Desse modo, pode dizer: “a capital é o lugar do capital” (*Idem*, p. 162), tomando-a como o espaço que concentra a maior parte dos polos positivos e dos agentes dominantes. Sem delongar nesta temática, mas apenas tomando como referência essa imagem dos lugares mais favorecidos e em oposição aos com maiores privações, que acumulam desvantagens, pode-se visualizar, sem maiores dificuldades, em uma cidade média como Taubaté, essa concentração ou não da maior disponibilidade de bens e serviços. Sobre a relação entre renda e espaço urbano nesta cidade, Prado (2007, p. 52) conclui que “[...] aqueles com melhores rendas (11,31 SM) optam por morar em locais com melhor infra-estrutura, [...] e os mais pobres (1,35SM) são obrigados a habitar as áreas periféricas da cidade”.

Que lugar é este<sup>3</sup> que, em um levantamento de dados no qual a metade dos sujeitos tem uma renda de até dois salários mínimos não aparece sequer um representante? Wacquant (1999, p. 173-174), em sua pesquisa sobre “os bairros deserdados das cidades francesas e das cidades americanas”, aponta, entre outros, que são lugares marcados pela demissão do Estado, no qual “[...] de instrumento de luta contra a pobreza, a força pública se transforma em máquina de guerra contra os pobres”. O autor refere ainda as escolas abandonadas, nas quais “[...] o aluno pode concluir a escola sem saber escrever uma frase ou resolver problemas

---

<sup>3</sup> A perspectiva de se olhar para o lugar de forma investigativa é colocada por Detiene, (2004, p. 53), com as perguntas: “O que é um lugar? O que é um limite? O que é começar? Certo de que não se trata de procurar a essência, e sim de descobrir suas formas móveis e múltiplas. Um lugar? Sim, há lugares que falam, outros que apenas fazem um sinal; alguns são ventres a engravidar, bocas a alimentar, olhos que choram. O lugar tem um nome? Ele é fixo?” (DETIENE, 2004, p. 53).

elementares”. Ratificam esses relatos o depoimento de um professor a respeito da fala da diretora sobre seus esforços diante de uma sala com maiores dificuldades: *Professor, não insista tanto, afinal de contas desta turma não sairá nenhum doutor*. E, ainda: *Afinal de contas, se todos fizerem ensino superior quem fará determinados serviços como os de lixeiro, serventes...* Desse modo, essa convergência de dados sobre a ausência de representantes dos bairros classificados como E é apenas a confirmação de um veredicto.

Portanto, os sujeitos desta pesquisa são provenientes em sua maior parte de regiões intermediárias, entre aquelas mais valorizadas e que reúnem melhor infraestrutura e aquelas mais desvalorizadas e que concentram as condições desvantajosas em termos de infraestrutura, mobilidade e acesso a bens e serviços. Seguem nesta direção também os resultados da pesquisa de ALMEIDA (2012) sobre os bolsistas do PROUNI na cidade de São Paulo, sobretudo os que se encontram nas instituições e cursos menos prestigiados, os quais também se localizam nas regiões mais distantes do centro. A ausência de representantes das regiões mais periféricas pode ser apontada como um dos limites da expansão do ensino superior no Brasil enquanto processo de democratização, pois aqueles situados nas regiões menos valorizadas das cidades não conseguem atravessar os muros da desigualdade para perpetrar em ambientes mais valorizados, como o espaço universitário. Fica inclusive a sugestão, a ser explorada em outras pesquisas, de se estudar os sujeitos dos bairros mais desvalorizados de nossas cidades, sobretudo das regiões metropolitanas, que conseguiram chegar e concluir o ensino superior.

### **3.3.2 – Do ensino médio à universidade**

A variável do acesso ou não aos bens e serviços disponíveis de melhor qualidade pode ser apontada quando se observam, nos Dados Gerais dos

Pesquisados (Anexo I), os dados referentes à vida escolar. Aproximadamente dois terços dos pesquisados, um total de 24, concluíram o ensino médio em escola pública. Tomando como foco os dados do município de Taubaté, não aparecem as escolas particulares mais conceituadas, concorridas obviamente no sentido de preparação para os processos seletivos do ensino superior, como também apareceu apenas uma vez, no caso das escolas públicas do município de Taubaté, a Escola Ezequiel, única da rede municipal que atende ao público do ensino médio, conseqüentemente mais concorrida e seletiva<sup>4</sup>. Importa observar que, entre os entrevistados, dois sujeitos relataram que chegaram a estudar nessa escola, porém, para evitar a repetência, acabaram mudando para uma escola particular menos exigente quanto ao desempenho escolar. É interessante observar que a mudança para evitar a repetência não é da particular para a pública, mas da pública para a particular. Essas informações são significativas no sentido de se questionar a afirmação de que a escola pública seja, necessariamente, de pior qualidade em comparação com a escola particular, pois há uma diversidade de escolas, o que vale tanto para as públicas quanto para as particulares. Mais do que isso, essas informações revelam que há escolas públicas em melhores condições do que determinadas escolas particulares. A diversidade na qualidade das escolas públicas aqui levantada segue na direção dos estudos sobre diferentes escolas públicas na cidade de São Paulo, ainda nos anos setenta do século passado, realizados por Penin (1995, p. 108), a qual conclui que para os pobres foi oferecida uma escola pobre, pois “[...] eram as crianças menos privilegiadas economicamente que frequentavam as escolas com piores condições de funcionamento”. Ou, ainda, que quando os pobres frequentavam as escolas com boas condições, acabavam por não

---

<sup>4</sup> Do município de Taubaté apareceram as seguintes escolas estaduais: José Marcondes de Matos, Cesídio Ambrogi (3), Jacques Félix (2), Urbano de Souza Alves, João Alves, Antonio Magalhães Bastos, Felix Guisard e Miguel Pistili.

participar de seus benefícios. Assim, é possível afirmar “[...] que a escola para o aluno pobre sempre era de má qualidade, quer ele frequentasse uma com boas condições de funcionamento ou não” (*Idem*, p. 158).

Da vida universitária a primeira informação refere-se ao fato de a escola de ensino médio ter incentivado ou não o ingresso no ensino superior. Esse quesito foi respondido positivamente por 20 pesquisados, ou seja, um percentual de 57%, observando-se que 2 não responderam e que 13 responderam negativamente. Quanto ao incentivo visando à realização da prova do ENEM, 18 responderam positivamente. Embora esta informação seja bem próxima à do quesito anterior, vale observar que 5 sujeitos responderam negativamente quanto ao incentivo da escola para o ensino superior e positivamente quanto à realização do ENEM, retratando com isso uma situação na qual a realização da prova do ENEM não está vinculada necessariamente à possibilidade de ingresso no ensino superior. Os dados das entrevistas ressaltaram essas informações, quanto à precariedade da preparação para o ingresso no ensino superior, tanto na disposição de informações e preparação para os processos seletivos, quanto na formação para a escolha das carreiras.

Quanto às instituições universitárias, apenas uma não pertence ao setor privado, visto que é uma autarquia municipal que tem como principal fonte de recursos o pagamento das mensalidades. No total apareceram 10 IES, e a maior parte do grupo pesquisado passou pelas IES Y(19) e X (8). De todas as IES, apenas um sujeito declarou ter passado por mais de uma instituição; porém nas entrevistas apareceu a informação de dois outros sujeitos que também fizeram esse percurso, embora no questionário tivessem anotado apenas uma instituição, registrando com isso certa tendência, entre os evadidos, de trânsito entre instituições e também entre cursos diferentes.

Entre os cursos aparecem 11 opções ligadas às licenciaturas<sup>5</sup> (Educação Física, Biologia, Matemática, Pedagogia e Psicologia); 8 no curso de administração (dado influenciado em parte pelos e-mails enviados para alunos do curso de administração de duas IES); 6 em cursos de engenharias de diferentes áreas; 2 tecnólogos (RH e Logística) e 8 de outros cursos (Economia, Contábeis, Direito, Serviço Social, Enfermagem, Propaganda e Publicidade e Relações Públicas). Destaca-se a diversidade de cursos contemplados, totalizando 20, e o fato de não terem aparecido as áreas mais valorizadas de cursos tradicionais da região, como medicina, odontologia e arquitetura, bem como os cursos da área de engenharia de instituições públicas da região, como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA, a Faculdade de Engenharia Química de Lorena - FAENQUIL e a Faculdade de Engenharia da UNESP, Campus de Guaratinguetá - FEG.

Considerando ser uma pesquisa com evadidos, essa informação reforça as informações trabalhadas no Capítulo II, ou seja, nos cursos e instituições mais valorizados o índice de evasão é percentualmente muito menor do que nos cursos e instituições nos quais as vagas oferecidas atendem praticamente a toda a demanda. O não aparecimento dos cursos e instituições mais prestigiados reforça os duros mecanismos de seleção operados no sistema escolar, como afirma Bourdieu (2003, p. 51): “As estatísticas globais que mostram um crescimento da taxa de escolarização secundária dissimulam o fato de que as crianças das classes populares devem pagar seu acesso a esse nível de ensino com um estreitamento considerável do campo de suas possibilidades de futuro”. Muitas são as condicionalidades no processo de escolha pelas classes populares. O jogo já começou, as possibilidades não estão abertas e um cálculo precisa ser

---

<sup>5</sup> São consideradas áreas ligadas às licenciaturas, pois não há informação da opção de bacharelado/ou licenciatura. Em geral, nas IES pesquisadas, predomina a opção pelas licenciaturas ou pelas duas modalidades ao mesmo tempo.



feito em relação aos riscos dos investimentos, das estratégias e táticas a serem adotadas. Como afirma Dubet (2003, p. 35), ao refletir sobre o papel da escola no reforço das desigualdades sociais, “[...] a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas ‘chances’ de desemprego e de precariedade”.

Quanto ao semestre de desistência, seis não informaram, 12 desistiram no primeiro e segundo semestre (primeiro ano), 8 no terceiro e quarto semestres (segundo ano) e 9, a partir do sexto semestre, ou seja, já concluídos no mínimo 50% do curso. Em termos semestrais, há concentração de abandono no segundo semestre, um total de 10, mais de um terço para os respondentes a esse quesito, porém chama a atenção os que desistiram no final do curso.

Duas outras informações disponíveis referem-se ao período e também ao fato de ter tido acesso a bolsa ou a financiamento. Quanto ao período, predomina o noturno, com apenas quatro anotações para o matutino, não aparecendo nenhum registro de curso integral. Quanto à bolsa ou financiamento, predomina a situação de o aluno manter o curso com recursos próprios, pois apenas 9 registraram ter bolsa ou financiamento.

Finalmente, um destaque maior para os campos razão da escolha do curso e razão da desistência do ensino superior. Quanto à escolha do curso, 21 anotaram identificação com a área; 7, a inserção no mercado de trabalho; 4, influência da família; 2 anotaram a opção outro; e, um não respondeu.

Quanto à principal razão da desistência, 14 anotaram a opção *problemas de ordem financeira*, e mais três, além da questão financeira, anotaram também outros fatores. Totalizam, desse modo, 17 em que aparece a questão financeira como principal motivo para o abandono do

curso, ou seja, aproximadamente 49%. A segunda opção mais anotada foi *não se encontrou no curso, não é isso que você quer*, totalizando 9, e, destes, dois anotaram também outros fatores. A opção *dificuldade de conciliar a faculdade com o trabalho* aparece 7 vezes, e três anotaram também outros fatores. Já a opção *insatisfação com as aulas, com a faculdade* apareceu três vezes, sendo uma juntamente com outros fatores. A opção *dificuldades para acompanhar o conteúdo das aulas* aparece apenas uma vez, anotada juntamente com *dificuldade de conciliar a faculdade com o trabalho*. Finalmente, dois anotaram a opção *outro*, indicando motivos de ordem pessoal. Cabe registrar que o somatório supera o total de 35, em razão do fato de vários questionários trazerem anotadas, neste quesito, mais de uma opção.

Desse conjunto de dados referentes às razões da desistência aparece a predominância, em um primeiro momento, das questões de ordem financeira, porém mais da metade do grupo indicou outros fatores como razão principal da desistência, com destaque para a opção *não se identificou com o curso, não é isto que você quer*. Fazendo uma relação com a opção *razões de escolha do curso*, não se encontraram no curso um total de 9, e a opção foi em decorrência da influência da família (3), inserção no mercado de trabalho (3), outro (1) e apenas 2 apontaram identificação com a área. Ou seja, entre aqueles em que a escolha do curso foi por influência da família ou por razões voltadas ao mercado de trabalho, sobressai como principal motivo de abandono *o não se encontrar no curso, não é isto que você quer*. Cabe destacar que essa relação é mais intensa quando se escolheu o curso por influência da família, ou seja, de um total de 4, três abandonaram por não se identificarem com o curso. Por outro lado, quando considerados aqueles para os quais a escolha do curso foi opção pela área, apenas 2 marcaram como principal motivo da desistência o não se encontrar com o curso.

Conforme será mais bem trabalhado nas entrevistas, esses dados de natureza quantitativa deixam transparecer a importância, o peso da identificação com a área como um fator importante sobre a questão da permanência no ensino superior.

A relação entre razão da desistência e faixa salarial da renda familiar também merece ser destacada. Primeiramente, chama a atenção o fato de que, entre os 17 sujeitos que se encontram na faixa salarial de 2 a 5 e 5 a 10 SM, 11 indicaram como principal motivo de desistência problemas de ordem financeira, ou seja, um percentual de 65%. Por outro lado, entre os 17 sujeitos que se encontram na faixa salarial de até dois SM, 6 indicaram o fator financeiro como razão de desistência, um percentual de 35%. Fica a pergunta: Por que as dificuldades financeiras são colocadas por principal razão da desistência em percentual muito maior entre aqueles que possuem melhores condições econômicas? Considerando que entre os 7 da faixa salarial entre 5 e 10 SM, 5 têm esta resposta, ou seja, um percentual de 71%, sugere-se que em famílias com uma renda familiar mais elevada haja uma demanda maior entre as prioridades. Por outro lado, entre os com menores condições econômicas talvez haja um foco maior na prioridade em custear os estudos. Para estes, outras razões de desistência ganham importância, por exemplo, o *não se encontrar no curso, não é isto o que eu quero*. Mas isso não esgota a pergunta, apenas lança um olhar ou sugere outras perguntas.

Por fim, registra-se ainda o fato de apenas 3 sujeitos, cerca de 8,5%, apontarem como razão principal a *insatisfação com as aulas, com a faculdade*. Parece que, de certo modo, a culpa recai sobre questões da ordem do indivíduo (não se encontrou no curso, dificuldades de se conciliar estudo e trabalho e problemas financeiros), mas não sobre a instituição, que fica preservada. Essa atitude de preservar as instituições e os próprios professores prevalece também nas respostas à questão aberta

e nas entrevistas. Agora também não aparece a manifestação mais direta de uma culpa pessoal, pois a opção dificuldade de acompanhamento foi assinalada apenas uma vez. De algum modo, os motivos alegados para o abandono do projeto do ensino superior passam por uma racionalização, uma justificativa sobre o passado, pois, em um primeiro momento, preservam-se a instituição e o sujeito. Esta temática ganhará outros contornos e aprofundamento na análise do conteúdo das entrevistas.

Portanto, quem são os sujeitos desta pesquisa?

Primeiramente, trata-se de um grupo que reúne um conjunto de condições vantajosas que possibilitaram o acesso ao ensino superior. Dentre elas destacam-se fatores que predominam, em parte do grupo, como a condição de solteiros, poucos filhos, a escolaridade dos pais e, para 50%, ter uma renda familiar superior a 2 SM. Por outro lado, pode-se destacar também um conjunto de condições desvantajosas no sentido das dificuldades de permanência no ensino superior. Dentre elas destacam-se, para parte do grupo, a pouca escolaridade dos pais, a renda familiar de até dois SM, participar de um ambiente de desvalorização do diploma, ter realizado a educação básica em escolas menos prestigiadas, não ter acesso a bolsas ou financiamento e estudar no período noturno. A residência predominante em bairros intermediários, que não reúnem as melhores condições de acesso a bens e serviços, mas que também não reúnem as condições de maior exposição da precariedade dos bairros mais periféricos, evidencia essa situação ambígua de ter condições de acesso, porém não o bastante para a conclusão do projeto em questão – a realização do ensino superior.

O que significou para você ter deixado a faculdade?

Após as questões de resposta fechada, esta era a única questão aberta do questionário, e apenas um sujeito não respondeu a ela. Se as questões anteriores mapearam de certo modo o contexto dos evadidos, aqui começa

a aparecer o que significa o abandono de um sonho na perspectiva daquele que não consegue realizá-lo. Qual o sentimento de se entrar no ensino superior e ter que desistir no meio do caminho?

As manifestações que aparecem com mais frequência são: sentimento de tristeza, insatisfação pessoal, decepção, frustração, derrota, sensação de impotência e injustiça. Algum desses termos aparece nas respostas de mais de um terço do grupo. Nessa direção ainda, aparece em seis respostas a noção de arrependimento; alguns assumem sentimento de culpa no sentido de que poderiam ter batalhado mais, afinal de contas, *temos que querer e batalhar, pois nada nessa vida é fácil*, afirma um dos sujeitos. A conclusão do ensino superior poderia ter significado um futuro diferente, uma vida mais tranquila, incluindo o ponto de vista profissional e/ou o financeiro. Manifestações nesse sentido, como *poderia estar formado e minha vida podia ser totalmente diferente*, aparecem em 10 respostas.

Chama a atenção também cerca de oito sujeitos que chegam a se lamentar por não terem concluído, mas que havia uma insatisfação com o curso. As falas *se eu tivesse iniciado em um curso de minha vontade e não a de minha mãe, talvez hoje eu tivesse um curso de nível superior e estava desistindo de algo que me ajudava para o futuro, porém estava insatisfeita no curso, pois não quero apenas o diploma e sim gostar da área que pretendo exercer*, traduzem bem o que aparece nos dados quantitativos, sobre a importância da identificação com a área, do gostar do que se faz, na realização de um projeto que demanda um conjunto de esforços, de se estabelecer prioridades por um período relativamente longo de tempo.

Por fim, é possível ainda reunir um grupo de afirmações que caminham na direção das razões do abandono. Nesse conjunto aparece a manifestação de trancamento por questões financeiras, falta de tempo para estudar, ter que optar entre o estudar e o trabalhar, decepção com os professores e com a qualidade do curso. Essas afirmações acentuam o

contexto do grupo de sujeitos no sentido das dificuldades ou das condições desvantajosas em que procuraram realizar o sonho da graduação. Esses aspectos não apareciam, ao menos com esta intensidade, se se tratasse do acesso ao ensino gratuito e a prioridade no tempo da formação não tivesse que disputar espaço com as lutas pela sobrevivência; se não fosse apenas uma luta do indivíduo, mas também de toda uma república comprometida com a formação de seus cidadãos.

### **3.4 – Das entrevistas: o processo da escuta**

Sem dúvida, a realização das entrevistas consistiu em um momento alto do desenvolvimento desta pesquisa, que estabelece como objeto justamente o dar voz ao evadido, àquele que começou um processo e não o concluiu. Dar voz a quem não chegou ao termo da meta, ao que não venceu a etapa. Não é uma voz comum, é pouco falada ou nunca falada. A entrevista é justamente o momento em que essa voz poderá aparecer, ser expressa, ficando para o entrevistador o desafio de propiciar as condições da fala, da escuta, de uma mediação interessada, que suscite, que permita. Uma mediação consciente dos riscos da interferência ou do enviesamento e, por isso mesmo, cuidando para evitá-los.

Nesse intuito, retoma-se, inicialmente, a fala direta de Brandão (2002, p. 40): “[...] as entrevistas não têm nada a ver com uma conversa. Entrevista é trabalho”. Não se trata, ao contrário do que possa parecer, de uma conversa marcada pela espontaneidade, mas que reclama “[...] uma atenção permanente do pesquisador quanto aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito”, refletindo sobre o conteúdo das falas, percebendo as contradições, os vazios, os gestos, olhares, vozes mais fluentes e silêncios. É quase um paradoxo, pois envolve garantir a espontaneidade da fala do entrevistado, mas

permeando um foco já preestabelecido: aproximar, participar, envolver-se com a interlocução e, ao mesmo tempo, manter certa distância.

### **3.4.1 – Delimitando o grupo dos entrevistados**

As entrevistas tiveram início já com o processo dos questionários bem adiantado. Primeiramente, foram elaborados os Dados Gerais dos Pesquisados (Anexo I) com as informações do questionário para permitir uma visualização do conjunto dos dados e para ser um norte na seleção dos sujeitos a serem entrevistados. Não se tinha muitas opções até porque na primeira leva de questionários respondidos o retorno com disponibilidade para entrevista era menor. Esse fato trouxe angústia, por um tempo, pois os questionários foram chegando, sobretudo os respondidos na forma impressa, sem a disponibilidade para entrevista.

Os primeiros contatos tomaram como referência aqueles que haviam cursado o ensino superior dentro do processo de expansão do ensino superior no Brasil, ou seja, a partir do final dos anos noventa. O contato com os sujeitos a serem entrevistados foi feito via telefone. Em geral, a recepção foi muito boa, com manifestação de vontade de colaborar/participar ou até mesmo com um sentimento de gratidão por ter sido escolhido para fazer parte da pesquisa. Nesse sentido se contornou a óbvia dificuldade de compatibilizar a agenda, ou melhor, encontrar um horário/local para que a entrevista pudesse acontecer. Havia certo comprometimento com o “sim” colocado no questionário, com o fato de o questionário ter sido solicitado na maioria das vezes por alguém de sua proximidade e que conhecia ou tinha referência do pesquisador, ou, ainda em decorrência da vontade de participar. Na outra direção, também havia a falta de disponibilidade diante da correria do cotidiano, *porque vou gastar um tempo com este assunto*, e também não se pode deixar de considerar as possíveis reticências em tratar do assunto.

Esse conjunto de fatores leva à compreensão do fato de não se ter conseguido realizar a entrevista com quatro dos doze sujeitos contatados. Registre-se, ainda, que a forma gentil, educada, de dizer que “não vai dar” se apresenta quando o contatado se dispõe a retornar a ligação “assim que tiver um horário disponível”. Esta foi a situação de quatro dos contatados cujas entrevistas não aconteceram. De qualquer modo, apesar da disponibilidade manifesta inicialmente, em razão dessas dificuldades, o processo de realização das entrevistas demandou um tempo maior para ser efetivado.

Quanto ao grupo entrevistado, a perspectiva inicial era realizar dez entrevistas. Do total de 19 que haviam se disponibilizado para a entrevista, 8 não se encaixavam nos critérios estabelecidos, porque haviam iniciado o ensino superior em período anterior à fase de expansão do ensino superior no Brasil, ou porque residiam fora da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte –RMVale, ou, ainda, porque haviam retornado ao ensino superior. Desse modo, considerando que com quatro deles não foi possível a efetivação da entrevista, para se chegar a um grupo de oito entrevistados foi necessário abrir uma exceção e entrevistar um sujeito que havia iniciado o ensino superior em 1993.

Importa registrar que essa exceção não fugia à delimitação do objeto da pesquisa, focada no evadido do ensino superior, mas ampliava o ângulo desse foco, como já acontecera da opção primeira em torno de evadidos do curso de administração para uma coleta mais ampliada, assim também como apareceram sujeitos de regiões diferentes da RMVale. Com isso, pode-se dizer ainda que a delimitação tempo/espaço do objeto desta pesquisa foi dinamizada no interior do próprio processo de construção dos dados.

Ficava por ora uma questão para ser respondida: o material disponível seria suficiente? Feita a transcrição das entrevistas e realizada uma reunião de orientação, concluiu-se tratar de um material amplo que



contemplava, nas diferentes vozes, convergências e ambiguidades que compõem o contexto do evadido. Cabe registrar o fato de que, após realizar a sexta entrevista, já aparecia a sensação de certa saturação, no sentido de que novas entrevistas mais confirmavam as falas anteriores do que apresentavam novidades.

Desse contexto, duas conclusões. Uma primeira é que, apesar da riqueza da história de cada indivíduo, da singularidade de que lhe é própria, somos radicalmente seres sociais. As histórias de cada qual são inscritas em uma coletividade, de modo que os percursos individuais traduzem de algum modo trajetórias sociais mais amplos. A segunda conclusão é sobre a apreensão, na realização das entrevistas, de certa saturação quanto ao incremento de dados novos, o que pode ser considerado como um indicativo da suficiência do material levantado para o tratamento do objeto em questão.

O quadro abaixo traz algumas informações dos sujeitos entrevistados, retiradas da Tabela Dados Gerais dos Pesquisados (anexo I).

**Tabela 12 - Dados gerais dos sujeitos entrevistados**

Sujeitos <sup>1</sup>	Idad	Est. civil	Cor	Filho	Ativid prof	Renda At.prof	Renda Fam	Escol Pai	Escol Mãe	Ens medi	Curso	Ano desis	Razão desist <sup>2</sup>
Pedro	35	solt	-	1	Entreg	1 a 2	1 a 2	Ef i	Ef i	pub	Ed fis	2013	Trab
Beatriz	33	solt	b	1	Recep	Até 1s	Até 1s	EM	ES	Vérti	Adm	2004	Curso
Lucas	32	solt	b	0	Corret	2 a 5	5 a 10	Ef i	EM	Vérti	Prop	2008	\$
Débora	29	solt	b	0	Auton	-	2 a 5	EM	ES	pub	Adm	2012	Curso
Amanda	23	solt	neg	0	Líd p	1 a 2	5 a 10	Ef i	Ef i	pub	Adm	2012	C + \$
Fábio	34	solt	b	1	Comer	2 a 5	2 a 5	Ef i	Ef i	pub	Ed.fis	2013	\$
Rosa	36	cas	par	1	T.enf	1 a 2	1 a 2	Es i	Ef i	pub	Enfer	2001	\$
Carla	48	cas	b	1	A.enf	2 a 5	2 a 5	Ef i	Ef i	pub	Psicol	1993	\$

1. Para preservar o anonimato, este quadro não apresenta uma coluna com as IES.

2. Razão de Desistência: C - Não se encontrou no curso; Trab - trabalho; I - Insatisfação com as aulas, com a faculdade; \$ - Problemas de ordem financeira; O - Outro

Fonte: Elaboração própria.

### 3.4.2 – Da realização das entrevistas

Com a perspectiva/anseio de possibilitar a emergência dessa fala, o processo de preparação para as entrevistas começou com uma retomada do roteiro da entrevista, sobretudo das variáveis da pesquisa. Tendo ciência da centralidade das entrevistas no percurso desta pesquisa e da importância de sua qualidade para a consecução dos objetivos, sobretudo para garantir a voz ao evadido, outras preocupações marcaram o processo de preparação, no sentido de se estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado, ou, mais do que isso, de observar que “[...] o grau de implicação do informante depende muito da confiança que ele deposita na pessoa do pesquisador e, evidentemente, de como se sente na situação da entrevista” (ZAGO, 2003, p. 302). Dessas preocupações, há que se ressaltar, primeiramente, a retomada com todos os sujeitos dos objetivos da pesquisa, bem como os compromissos quanto à preservação do anonimato dos dados. Em segundo lugar, as preocupações quanto ao dia, local e horário. Elucidando este processo, retomam-se, aqui, alguns trechos das anotações do diário de campo quanto à realização de algumas entrevistas.

A realização da primeira entrevista foi cercada de expectativas.

*Esta foi a primeira entrevista e, enquanto tal, carregada de expectativas. No contato via telefone, a entrevistada manifestou disponibilidade de participar, e logo acertamos o SESC como lugar para a entrevista, a ser realizada em um sábado à tarde, no dia 31/05. Assim se deu. De minha parte havia uma expectativa grande, desde o funcionamento do gravador, do manejo do roteiro, da sequência das perguntas. Encontramo-nos na entrada do SESC, e a entrevistada chegou acompanhada de dois garotos, seu filho e um amigo. Estes ficaram brincando no parque enquanto conversamos. Ela estava bastante resfriada e a entrevista transcorreu como segue.*

Ajustar um horário para a realização das entrevistas pode ser considerada como a maior das dificuldades. Vive-se um tempo de muitas solicitações e, considerando que todos os entrevistados estavam trabalhando, o pouco tempo livre era reservado para muitos outros afazeres. Assim, encontrar um horário com disponibilidade de no mínimo uma hora foi uma complicação. A saída é sempre tentar se encaixar num tempo/local que se apresente de maior facilidade para o entrevistado, à noite, em dia de feriado ou no final de semana.

Na segunda entrevista as expectativas já estavam mais acomodadas.

*Esta foi a segunda entrevista e as expectativas estavam mais bem acomodadas. No contato via telefone, a entrevistada manifestou disponibilidade de participar e também de se deslocar para um local mais adequado para a realização da entrevista. Acertamos nos encontrar em uma sala no espaço institucional onde leciono, em uma quarta-feira, às 19h30. Na terça e na quinta ela não podia porque participava de grupos de jongo e maracatu. No questionário ela se autodeclarou como negra. Quando cheguei já se encontrava na escada, em frente ao prédio, uma moça, para mim, “bem” morena, mas que eu não denominaria negra. A participação cultural que realizava demonstrava os seus efeitos. Com uma fala mais solta, desembruhada, a entrevista transcorreu como segue.*

O ambiente é condição primeira de uma boa conversa. Se a entrevista é mais que uma conversa, é trabalho, e o que se espera das entrevistas, nesta pesquisa, não é apenas garantir a voz do evadido, mas sobretudo chegar ao que é silenciado, ao que é calado ou dificilmente expresso. Nesse sentido, o local da entrevista precisava garantir tranquilidade ao entrevistado, para que ele falasse sem o desencontro de outras vozes ou escutas, fossem elas de familiares ou de amigos<sup>6</sup>. Para isso, os espaços do

---

<sup>6</sup> A realização das entrevistas em um lugar reservado com o objetivo de garantir um ambiente de maior tranquilidade para a expressão do entrevistado constituiu-se uma exigência decorrente dos objetivos desta pesquisa. Para pesquisas nas quais a observação do contexto e do entorno do sujeito compõe com relevância os objetivos da pesquisa pode ser

SESC e do local em que leciono revelaram ser ambientes adequados, e foram sugeridos e acolhidos, ora pelo próprio entrevistado, ora pelo pesquisador. Desse modo, duas entrevistas aconteceram no SESC de Taubaté, uma no SESC de São José dos Campos e outras quatro em salas do espaço acadêmico ao qual estou vinculado profissionalmente.

Assim, a exceção quanto ao local de realização das entrevistas ficou por conta da que foi realizada com Rosa:

*Esta sexta entrevista foi agendada para ser realizada em um escritório, fora do horário de expediente, que fica na frente da casa de uma conhecida do pesquisador, tia da entrevistada, na cidade de São José dos Campos. Foi a única que não ocorreu, nem no SESC, nem em um espaço da Universidade. Marcada para as 20h, a entrevistada chegou um pouco mais tarde, abafada, desculpando-se em razão de uma consulta médica que atrasara. Com fome, foi até a casa da sua mãe comer alguma coisa. Logo voltou, com seu filho de um ano e cinco meses, de quem ficara o dia todo longe. Foi nessa situação delicada e meio sem jeito que a entrevista se realizou, marcada por respostas curtas, mais objetivas, e por passagens que certamente mereciam ser mais bem exploradas.*

Esta entrevista foi realizada com uma mãe trabalhadora que abandonara o curso se enfermagem no sétimo semestre. A realização da entrevista na presença de seu filho compôs o cenário para se falar do que significou não ter concluído o curso, sobretudo quanto à inserção profissional e às dificuldades para retornar ao ensino superior, pois agora tinha também a prioridade do filho. Acostumado com criança em casa e com as prioridades que elas requerem e com o fato de chamarem a atenção quando não são o foco, pode-se compreender as dificuldades de concentração que marcaram esta entrevista. Apesar disso, das respostas

---

mais interessante a realização em lugares mais próximos do cotidiano do sujeito, como a rua ou a própria residência. É o que observamos, por exemplo, nas entrevistas realizadas por Lahire (1997) ou nas entrevistas relatadas na obra organizada por Bourdieu (1999).

curtas e entrecortadas, não deixou de ser um momento significativo de construção dos dados, tanto pelo conteúdo das falas quanto pela diferença do ambiente em relação aos demais entrevistas realizadas.

Depois de considerar expectativas, local, horário, as peculiaridades de cada encontro, e finalmente apontando a relação de confiança, seguem os relatos da terceira entrevista, realizada com Pedro.

*Esta terceira entrevista tinha que ser agendada em um final de semana, pois o entrevistado ia para S.Paulo durante a semana para trabalhar, o que acontecia às vezes também aos sábados. Agendamos então para o feriado prolongado de Corpus Christi, na sexta-feira à tarde, no SESC, às 15h. No dia da entrevista, liguei confirmando o horário: 14h. Cheguei ao local combinado e, passado algum tempo, como o entrevistado não chegava, tentei contato telefônico. Após algumas tentativas, fui atendido quando já tentava por uma última vez, e ouvi: “Desculpa, eu esqueci, pode me esperar que em dez minutos estarei aí”. Fiquei próximo à movimentada entrada do SESC, quando observei alguém chegar de bicicleta, falar na recepção e reticente retornar empurrando a bicicleta, mas olhando para trás. Desconfiado, me aproximei e chamei pelo nome: era o sujeito que não tinha informado no questionário a sua cor, a qual seria parda ou negra. Estava com dificuldade, pois não tinha um cadeado para prender a bicicleta e também não tinha trazido o celular.. Esse contexto de humildade, simplicidade e de uma desorganização com o tempo foi explicitado ao longo da entrevista. Pedro disse que estava atribulado com um casamento em família, que aconteceria no dia seguinte. No entanto, a conversa transcorreu sem pressa, em uma voz baixa que logo foi ganhando fluência, como segue.*

A relação de confiança “[...] não está dada desde o início da conversação, mas vai sendo pouco a pouco construída” (ZAGO, 2003, p. 302). Trata-se de um processo. Por meio do questionário, há uma aproximação a um primeiro contexto do sujeito, e essa aproximação se acentua no contato telefônico, ao marcar a entrevista. Nesse processo, vai aparecendo para o entrevistado a importância de colaborar com a

pesquisa, e para o entrevistador vai se descortinando o sujeito a ser entrevistado. As dificuldades para se encontrar uma data/horário, o desmarcar/remarcar, os desencontros e até mesmos esquecimentos compõem elementos da investigação. Os dados estão sendo construídos, burilados e, às vezes, rastreados no subterrâneo<sup>7</sup> – não virão à superfície espontaneamente. Aparecerão na dinâmica de uma boa “conversa”, que se inicia com a retomada dos objetivos da pesquisa e dos compromissos de preservação do anonimato dos dados, bem como sobre utilização dos dados para fins acadêmicos, e segue partindo de dados mais históricos, envolvendo família, história escolar, em um crescente na direção do foco do objeto da pesquisa. O interesse manifesto pelo entrevistado em participar tem ressonância na manifestação de interesse do entrevistador na sua pessoa e no seu discurso (*Idem*, p. 303). Nesse ínterim, a gratificação do encontro é expressa de diferentes modos, e um deles é uma conversa que não termina e que continua após a entrevista, elucidando partes significativas do percurso anteriormente relatado. Desse modo, conclui-se que a relação de confiança é um processo e um acontecimento decorrente de um encontro pautado por objetivos e compromissos bem delimitados.

Finalmente, cabe uma palavra sobre o roteiro. No começo, algumas adaptações foram necessárias, sobretudo quanto à sequência, no sentido de garantir melhor fluência à conversação.

O que significou o processo de escuta?

A certeza de estar no caminho certo. A possibilidade de observar e constatar a riqueza das trajetórias, dos rastros humanos deixados em cada opção, seja ela bem-sucedida ou não, seja uma escolha do sujeito ou não. Atrás desses rastros segue o pesquisador, descobrindo, não as

---

<sup>7</sup>O subterrâneo – aquilo que constitui, que está na base, que dá a sustentação, mas não aparece. Trata-se de realidade oculta. Difícil de ser acessada. O que está nos subterrâneos? De que subterrâneo estamos falando?

manifestações de um indivíduo, mas ecos das curvas e buracos que constituem a estrada da humanidade.

## **As condições da chegada: vida familiar e escolar**

*Amanda: O meu irmão mais velho [...] conta que, quando era mais novo, a mesadinha que ele ganhava ele comprava gibí, eu acho ele muito culto, ele me ensinou muita coisa, me ensinou o hábito da leitura e eu gosto muito de ler.*

*Pedro: Ali [...] eu tive um aprendizado, tanto coisa boa quanto o lado ruim, porque a gente via de tudo ali naquela escola.*

A análise da fala das entrevistas carrega, simplesmente, o desafio de deixar os evadidos falarem. Com essa preocupação as falas são sujeitas a uma análise que não se esgota, pois podem sugerir outras leituras.

O que os evadidos têm a dizer? Busca-se olhar as trajetórias, tanto na singularidade e linearidade da vida de cada sujeito, como também em sua relação horizontal, seguindo os temas eixo do roteiro da entrevista. Nessa articulação entre as falas dos sujeitos, entre as falas de cada sujeito e um contexto mais amplo, tenta-se aproximar do emaranhado do cotidiano, de suas falas, realidades obscuras, silenciadas e que podem aparecer. Fazer aparecer o que estava oculto, exteriorizado na oportunidade da entrevista. Pôde-se falar, em alguns momentos, em quase um ato de resistência. Segue o desafio, portanto, de deixar falar, e que a leitura das falas possa ser apenas uma forma de ecoá-las.

A primeira parte analisa os relatos sobre a vida familiar e, na sequência, sobre a vida escolar. Duas questões emergem: Como os evadidos chegaram ao ensino superior? Que limites carregaram dessa bagagem que pode ter contribuído para a evasão?



#### 4.1 – Vida familiar: incentivo e apoio

Em um primeiro momento, ao aproximar-se do contexto familiar dos evadidos, poder-se-ia imaginar um conjunto de situações desvantajosas que dificultaram um sucesso escolar. Entretanto, trata-se do evadido do ensino superior, ou seja, de um grupo que conseguiu superar muitos degraus, e que, para tanto, reuniu condições para sobreviver aos mecanismos de eliminação presentes na vida escolar desde os primeiros anos da iniciação escolar até a entrada na universidade. Desse modo, os relatos dos evadidos do ES sobre suas origens familiares revelam um conjunto de situações notoriamente vantajosas para o sucesso escolar, a começar pelas relações estabelecidas nessa fase da vida. É o que se observa no relato de Amanda, diante da questão: Como era na sua casa a questão da leitura, o acesso a livros, seus pais liam para você ou seus irmãos mais velhos?

*Os meus irmãos, muito, já os meus pais, zero. O meu irmão mais velho eu lembro que ele conta que quando era mais novo a mesadinha que ele ganhava ele comprava gibí, eu acho ele muito culto, ele me ensinou muita coisa, me ensinou o hábito da leitura e eu gosto muito de ler, mas não por conta dos meus pais, mais por conta dele mesmo.*

Essa presença significativa dos irmãos mais velhos entre as relações do ambiente familiar apareceu na maioria dos relatos, inclusive de forma mais intensa do que a dos próprios pais. Segundo Lahire (1997, p. 17):

[...] a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família.

Essa ascendência dos irmãos mais velhos pode se dar em decorrência de maior disponibilidade e também de uma formação escolar superior à dos próprios pais. Esse dado vai ao encontro dos estudos de Bourdieu (2003), no sentido das condições favoráveis ao progresso escolar, ao indicar a possibilidade da transmissão de um capital cultural a ser valorizado pela escola, elucidado na fala: “[...] *ele me ensinou muita coisa, me ensinou o hábito da leitura e eu gosto muito de ler*”. Nesse ambiente das relações de proximidade ocorrerá de forma significativa a presença de livros e da leitura em casa, o acompanhamento nas atividades escolares e, sobretudo, o incentivo e valorização dos estudos. Assim afirma Débora sobre os livros em casa:

*Tinha. Eu me lembro de uma coleção que se chamava O mundo da criança, tinha aquela Enciclopédia Delta Universal, tinha também... a minha vó costumava dar muito livro para a gente, era uma coleção da Disney, da capa vermelha, mas eu lembro sim da minha mãe contar histórias, até mesmo de inventar histórias, essas coisas assim. Tinha isso, sim.*

Observa-se que, junto da presença constante da mãe (a figura do pai é pouco relatada), sempre aparece outro apoio importante, ora dos irmãos mais velhos, ora das avós, ou até mesmo de primos e tias, constituindo, desse modo, o que aqui é denominado conjunto de relações significativas no âmbito familiar. Ainda sobre os irmãos, do grupo dos entrevistados predominou um número de 3 ou 4 irmãos, sendo o entrevistado nunca o mais velho, mas o do meio ou o caçula. Desse modo, cabe destacar que, além da presença de um irmão mais velho com escolaridade superior e com disponibilidade, pode-se considerar ainda se tratar de famílias pouco extensas, indicando a possibilidade de prioridade no investimento escolar. Afirmar Bourdieu (2003, p. 48):

As crianças das classes médias devem à sua família, não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura.

Considerando que nesse grupo dos evadidos prevalece uma renda familiar de um a cinco salários mínimos (Tabela 11), é possível considerar que se trata de uma classe média baixa ou de um grupo pertencente às classes D e C. Conforme afirma Bourdieu, essa classe social nutre expectativa positiva em relação à escola, capaz de mobilizar um *ethos* ascético de ascensão social. Esse ascetismo pode ser visualizado, tanto nos sacrifícios familiares em prol dos estudos dos filhos, como na redução das taxas de natalidade, contribuindo assim para famílias menos extensas e com maiores possibilidades de investimento na formação escolar. Essa redução no número de filhos é intensificada quando se observa, nos Dados Gerais dos Pesquisados (Anexo I), que mais de três quartos deles têm nenhum ou apenas um filho.

As convicções familiares no sucesso escolar como forma de mobilidade social aparecem de forma contundente nos relatos de Pedro, sendo este um irmão caçula de uma família de onze filhos, que contava ainda com o apoio de tios, tias e primos que moravam nas proximidades. Diante da questão sobre as influências de pessoas próximas na sua vida escolar, ele responde:

*Na minha família todo mundo, minhas tias, que a minha família mora praticamente todo mundo junto. Então, acho que todo mundo pegava no meu pé, que tinha que estudar [...] que se não a gente ia ficar a vida inteira ralando e, principalmente eu que tive isso como um espelho ali dentro da minha casa, meu pai, minha mãe e meus irmãos que não tiveram oportunidade de estudar, que tiveram que trabalhar cedo. Então, não tem como eu falar que foi falta de oportunidade porque meus irmãos começaram a trabalhar com 8 ou 9 anos de*

*idade; eu não, eu já comecei a trabalhar eu já tinha uns 16 anos. Então, não tenho como falar que não tive tempo.*

Pedro, diz ainda:

*As minhas irmãs e a minha mãe ia na reunião da escola e ficava no meu pé bastante, queriam que eu tivesse um futuro, mas assim quando eu era criança eu acho que eu estudei muito assim e depois eu fui deixando um pouco de lado, até um pouco por causa das responsabilidades porque comecei a trabalhar, a cobrança fica maior; aí meus irmão foram casando e tinha que ajudar também na minha casa e também um pouco de preguiça também, porque quando a gente quer a gente consegue, eu acho que não culpo tanto assim o serviço, o horário, acho que também um pouco de preguiça, faltou um pouco do querer, né, porque a gente só chega em algum lugar quando a gente quer.*

Nessas falas observa-se que Pedro, além do apoio, era pressionado por essa família extensa, pois queriam que ele tivesse um futuro diferente de seus pais, *tinha que estudar [...] se não a gente ia ficar a vida inteira ralando*. Suas duas irmãs concluíram o ensino superior, e ele relata que em casa *tinha bastante livros, as minhas irmãs sempre leram muito e tenho um irmão também que gosta bastante de ler*. Perguntado se eles liam para ele, responde: *liam bastante*. Diante desse quadro ressaltando as oportunidades que teve, o apoio que recebeu, a possibilidade de poder começar a trabalhar mais tarde, segue dizendo não ter aproveitado o bastante, de ter tido um pouco de preguiça, pois *lhe faltou um pouco de querer*.

Apesar de ter conseguido chegar à universidade, Pedro não visualiza a sua história como de sucesso escolar. Apenas no começo foi mais dedicado, depois acumulou repetências no percurso escolar, e assume diante disso um sentimento de culpa. Tentando compreender esse contexto, pode-se perguntar que outras condições foram insuficientes no

sentido de que ele tivesse o mesmo percurso de suas irmãs mais velhas. Na sua condição de filho homem caçula, de pais mais velhos, contando com o apoio, as expectativas ou cobranças de muitos, pode ter se deparado com uma ordem moral doméstica que lhe dificultou um melhor desenvolvimento nos estudos.

Afirma Lahire (1997, p. 27): “O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo”. Pedro, em sentido oposto, afirma: *e tem coisas também que às vezes eu sou muito desligado. Então, às vezes eu já perdi muitas oportunidades por causa de eu ser muito desligado.* Porém, cabe ressaltar que recebeu condições familiares que lhe permitiram chegar ao ensino superior, a realizar atividades na comunidade, como catequista na igreja e como professor de capoeira. As limitações para um melhor desempenho escolar, nesse caso, apareceram de forma mais direta na sua vida escolar, o que é objeto de análise em item subsequente.

Destacando a diversidade das falas, observa-se que apenas Fábio afirma que não tinha livros e nem leituras em casa. Ele também afirma que as relações com os irmãos não eram boas, porém registrará a referência do irmão mais velho no sentido da valorização dos estudos, como segue:

*Eu acho que quem mais me influenciou foi meu irmão. Por ele ser mais velho que eu, por ele ter metido a cara, sair pra uma cidade que não conhecia... entendeu? Então eu me espelhava bastante profissionalmente no meu pai, sempre quis ter a profissão que ele teria, cheguei até a exercer, fazer alguns cursos, mas não... Ai meu irmão, como eu fui vendo que ele foi, que ele começou a dar certo, que ele começou a conquistar as coisas dele, daí ele passou a ser minha referência...*

Em outra fala, revela ainda a importância da escola para seus pais, seja na figura da mãe que acompanhava as reuniões, seja na severidade do pai diante das possíveis reclamações disciplinares por parte da escola. Porém, faz questão de ressaltar que não teve um acompanhamento do cotidiano escolar como ele faz com seu filho e com uma enteada. Afirma Fábio:

*Na reunião, sempre a mãe mesmo. Era a mãe que ia, porque o pai sempre que ia, quando voltava, era uma surra (risos), porque só aprontava na... cada reclamação era uma surra. E a questão de acompanhamento, de sentar, que nem hoje eu faço com meu filho... e com a filha de minha noiva, acho que eu não tive isso, não, na minha infância, não. Assim de... ah, sentar... Uma que o pai trabalhava demais, a minha mãe era analfabeta, então não tinha muito conhecimento pra poder ajudar.*

Nessa rede das relações significativas cabe destacar ainda a presença constante de outras pessoas que foram marcantes, como avós, madrinhas, pastor, primas e, para todos os entrevistados, uma relação direta com alguém que estava fazendo ou já tinha feito o ensino superior. Essas situações aparecem diretamente nos relatos que seguem:

*Débora: Ah, sim. Sempre tinha alguém que falava, né. Minha madrinha falava... lembro também do meu irmão que me ajudava, ele era bem bravo, não tinha muita paciência, mas eu lembro que ele me ajudava com as lições, mas quem pressionava mesmo era minha mãe.*

*Rosa: ... madrinha. ... incentivava bastante. Ela era pedagoga. Então até o mês dela falecer, que eu me lembre, ela sempre “tava” incentivando, a gente lendo livro... porque ela era escritora também. Então, a gente, a minha participação foi muito grande com ela.*

*Amanda: Tem uma pessoa que era o pastor da igreja onde eu cantava. Só que ele faleceu, ele me dava muito apoio que quando eu era mais nova eu tinha na cabeça que eu queria ser juíza e fazer direito, ele me deu muitos livros, quando*

*eu era pequena mesmo com meus doze anos ele começou a me incentivar a realmente fazer quando crescesse a faculdade de direito.*

*Carla - Tinha a minha prima Mariângela que, por sinal, ela é professora. Agora ela já "tá" até aposentada. Então, assim, ela ficava bem próxima. Tinha o pessoal dos meus primos... Inclusive, na casa do meu tio lá, todos eles são formados. Um deles é médico, tem a Maria, que é pedagoga, tudo... acho que o Márcio só que não se formou... a Márcia é engenheira...*

Retomando, em síntese, o que dizem os evadidos sobre suas origens e suas condições familiares, sobretudo no sentido das contribuições à vida escolar? Tendo como referência a sequência de relatos acima, observa-se uma infância com acompanhamento e prioridade para os estudos, seguidos por apoios e cobranças. Registra-se ainda não ter aparecido nenhum relato referente a dificuldades de sobrevivência, de violência doméstica e até mesmo de brigas entre os pais. Acompanhando as condições vantajosas do grupo geral da pesquisa, com destaque para a escolaridade dos pais, renda familiar, moradia em bairros intermediários, as entrevistas vão acrescentar ainda a presença de livros, leituras e contação de histórias, participação nas reuniões da escola, notadamente um papel exercido pela mãe, e famílias pouco extensas. Ressalta-se ainda a influência e apoio de irmãos mais velhos, considerando que nenhum entrevistado é o mais velho, a presença constante de pessoas significativas em uma rede mais ampla, composta por avós, tias, madrinhas, pastor, e, sem exceção, o contato direto com pessoas graduadas. Finalmente, destaca-se um recorte de gênero, no sentido de que as falas envolvendo a valorização das leituras no ambiente familiar aparecem de forma mais acentuada nos relatos das mulheres do que nos dos homens.

Nesse sentido, pode-se concluir que esse grupo carregou para a vida escolar uma herança cultural favorável ao êxito escolar, permitindo a todos os entrevistados superar os degraus da escada até chegar ao ensino

superior. Para Bourdieu (2003, p. 42), a herança cultural “[...] é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”; entendendo por herança cultural, não apenas um conjunto de conhecimentos a serem valorizados pela escola, mais do que isso, também um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados”, os quais nortearão as atitudes frente ao sistema escolar. Tentando explicitar, “se o jogo começa muito cedo”, não basta ser um bom jogador para ser vitorioso, precisa-se ainda fazer uma boa administração do tempo, valorizar seus pontos fortes e gerenciar os fracos, conhecer bem as regras, a aplicação das mesmas pelos juízes, desenvolver boas táticas e não ser ingênuo nas estratégias. Nesse sentido, tanto Bourdieu (2003) quanto Lahire (1997) apontam o diferencial da escolaridade dos pais e de outros membros da família, pois isso implica melhores condições de acompanhamento da vida escolar, tanto no sentido dos incentivos, na ajuda nas atividades, como no conhecimento da funcionalidade do sistema, podendo-se a cada momento fazer as escolhas e intervenções que se fizerem necessárias.

Pontuando de forma mais direta, a importância dessa herança familiar no destino escolar, afirmam Nogueira e Nogueira (2002, p. 22):

Essa compreensão é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, da forma mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo, nos momentos de decisões cruciais (continuação ou interrupção dos estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, entre outros).

Desse modo, o capital cultural constitui “[...] o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar”, sendo esta uma leitura que se notabiliza pela diminuição “do peso do poder econômico” na explicação das desigualdades escolares (NOGUEIRA e



NOGUEIRA, 2006, p. 52). Não se trata obviamente de negligenciar o peso do capital econômico, até porque ele pode ampliar as condições de acesso aos bens culturais, mas apenas de realçar o peso de outros fatores, sobretudo nas fases iniciais do processo educacional. Essa relativização do peso das condições econômicas também pode ser observada nos estudos de Lahire (1997, p. 51), que afirma que “[...] as situações de ‘sucesso’ escolar estão longe de serem improváveis nos meios populares”.

Tendo esta pesquisa como sujeito o evadido, a temática em torno do peso do fator econômico no sucesso/fracasso escolar é objeto de reflexão quando se analisam as vozes dos evadidos sobre o processo de desistência do ensino superior.

Antes de trazer as falas a respeito das experiências escolares, cabe registrar, no rol das condições favoráveis ao desenvolvimento estudantil, as respostas relativas à questão sobre a participação em outras atividades envolvendo um suposto tempo livre ou de lazer, sendo estas culturais, religiosas ou esportivas. Todas as respostas dão destaque pelo menos a uma atividade, com predominância para a participação em atividades religiosas (grupo de avivamento bíblico; atividades na Igreja Mórmon, grupo de oração, de jovens e catequistas, na igreja católica); atividades físicas e/ou esportivas e outras de natureza mais cultural, como a participação em grupos de teatro, capoeira, maracatu e jongo. A fala de Amanda coloca em destaque o envolvimento com essas atividades:

*Um ex-namorado meu me levou na praça e eu gostei e comecei a me aprofundar mais da história daquilo ali que é o maracatu. Comecei a frequentar as quintas-feiras e foi me apresentado também o jongo que é uma dança popular africana que os escravos faziam nas senzalas e enfim, eu comecei a gostar muito daquilo, não só pela dança e não só pelo som, mas pela história. E eu comecei a frequentar toda terça e quinta com o pessoal, a gente leva o maracatu, leva jongo e leva a cultura africana para os lugares, para São Luís, para Tremembé,*

*para outras cidades, vai em escola fazer apresentação e são organizações sem fins lucrativos, e a gente faz parte disso pra divulgar um pouco.*

Amanda descreve ainda que participa semanalmente de um grupo de estudos sobre o jongo e a história da África, e não esconde o seu desejo de voltar para a faculdade para fazer o curso de história. Realçando a força desse capital social, e entendendo suas influências em um meio social mais amplo, sobretudo das pessoas que conhece, já se registrou, aqui, a presença significativa de um pastor na vida escolar de Amanda. Do mesmo modo, os dois entrevistados que fizeram a escolha do curso de educação física relataram a dedicação à academia e à capoeira. Enfim, é notável, no percurso desses sujeitos que chegaram até aos bancos universitários, a relevância da participação em atividades culturais, religiosas ou esportivas.

#### **4.2 - Vida escolar: vantagens e desvantagens**

Se na leitura da realidade familiar do grupo dos entrevistados deparamos com um conjunto de condições notadamente vantajosas para o progresso escolar, o olhar para o relato das experiências escolares vai revelar uma diversidade de situações, algumas favoráveis e outras limitadoras do percurso escolar. Destacam-se nessa leitura três situações em especial, primeiramente uma experiência positiva da escola, em segundo um percurso instável, marcado por repetência e trânsito entre diferentes escolas, e, por fim, os relatos das situações de precariedade. No desenrolar dessas situações aparecem ainda as diferentes atitudes dos sujeitos diante do cotidiano escolar. Cabe observar que todos os sujeitos entrevistados realizaram a educação básica em escola pública. Dois deles fizeram os primeiros anos em escola particular, depois se transferiram para a escola pública, e retornaram a uma escola particular para concluir o ensino médio, uma em um curso supletivo, e outro, para evitar mais uma

repetência. Os demais concluíram o ensino médio em escola pública da rede estadual.

O relato de uma experiência positiva de escola aparece de forma enfática na fala de Amanda, diante da pergunta sobre o que teria sido mais marcante em sua história escolar:

*Gostava demais, gosto muito, tanto que eu vou lá às vezes visitar o pessoal, as professoras, a diretora, a coordenadora. O ensino médio pra mim foi a minha melhor fase, foi a fase que eu queria estudar, que eu estava interessada a sair da escola e fazer a faculdade, eu queria não parar. E, então, foi assim uma época que os professores me deram muita força, que a minha coordenadora pedagógica que era uma mãe pra mim ela me dava muita força, ela que me inscreveu na olimpíada de matemática, me levou pra São José pra fazer a segunda fase da prova. Então, o ensino médio pra mim foi muito importante por causa disso e foi muito especial.*

Vale destacar, nesse depoimento, o envolvimento da aluna com a escola, sinalizando, não apenas para os professores, mas também para o trabalho de uma equipe pedagógica atuante, inclusive na mobilização de atividades de preparação para a entrada no ensino superior, conforme se verá adiante.

Os relatos de uma experiência positiva da escola predominam ainda nas falas de Rosa e Carla. Retratando sua atitude de dedicação à vida escolar, Carla afirma: *Mas, assim, eu sempre fui tipo aquela aluna “puxa saco” de professores, sempre quis ser a primeira da sala, sabe, então... eu lembro, eu sempre gostei de estudar.* Os relatos de um bom relacionamento com os professores prevalecem entre os entrevistados, ocorrendo apenas uma exceção. Nessa direção afirma Beatriz: *eu sempre tive um relacionamento bom com todos, todos, desde merendeira, faxineiras, professores, diretores, enfim, eu sempre participei de tudo que tinha. Até hoje eu sou assim, participo de tudo que tem na escola, eleições,*

*concursos, eu participo de tudo e gosto, então eu sempre tive um bom relacionamento.*

Apesar dessa descrição positiva das relações com o ambiente escolar, Beatriz tem um percurso escolar perturbado, marcado por repetências, com dificuldades, em especial com a matemática, e também por um trânsito por diferentes escolas, como relata:

*Eu estudei no Pica-Pau, uma escolinha infantil próximo a minha casa, depois eu fui pra Dinâmica, e fiquei na Dinâmica até o meio da 3° série, porque eu nunca fui uma boa aluna, principalmente em matemática, aí quando chegou na 3° série estava indo tudo mal, aí a minha mãe me tirou de lá e me colocou no Basic, onde eu terminei a 3° e fiz a 4°. Aí depois ela me mudou pra Adventista e eu fiz na Adventista a 5° série onde saiu pra que eu fosse no Ezequiel, eu entrei no Ezequiel repeti a 6° e a 7°, [...] fiz a 6° a 7° e 8° lá, e o resto eu fiz supletivo no Colégio Vértice.*

As escolas citadas por Beatriz são todas particulares, com exceção do Ezequiel, que se trata de uma escola municipal, também conhecida em Taubaté como “o municipal”. É desse modo que ela aparece no relato, abaixo de Lucas, o qual também descreve um percurso conturbado, marcado por repetências e trânsito escolar.

*Na verdade foi um monte de mudança, fiz jardim e alfabetização no colégio de freiras que é o MARILAC, até o primeiro ano. Daí do segundo a quarta série eu fui pra UNITAU no Balbi. Daí a gente teve sérios problemas econômicos, acabei indo para o Lopes Chaves, do Lopes Chaves eu fui pro Antonio Magalhães Bastos, que é lá no Cristo e de lá eu fui para o municipal. E teve um grande problema também porque eu sofri um choque cultural, porque eu estava vindo de escola paga. Então, nossa, eu apanhava todo dia, perdi o ano por causa disso, perdi ano de estudo, até por causa disso porque eu era perseguido pelo pessoal daquele nicho, eu não era muito bem aceito.*

Enquanto Beatriz afirma que nunca foi uma boa aluna, Lucas explica a sua repetência em decorrência do choque cultural que teria sofrido na passagem da escola particular para a pública, e quando deixa a escola estadual Lopes Chaves, localizada no centro da cidade, e vai para o Magalhães Bastos, uma escola também estadual localizada em um bairro próximo de onde morava. Além de repetir um ano nesta última escola, ele também repetirá a sétima série no municipal, onde fica até o terceiro ano do ensino médio. Do tempo do ensino médio ele relata:

*Na verdade até quando eu era aplicado, que foi até eu ir para o ensino público, eu me virava muito bem, daí depois, acho que por força desse choque que eu passei, eu tive que acabar me posicionando de uma maneira... uma maneira mais pervertida para me impor em respeito ali, foi quando eu virei um rebelde sem causa (risos) como estratégia buscando um escudo ali. Com 16 anos comecei a fumar, e daí quando eu fui estudar a noite, a partir da oitava série, eu nas quintas feiras eu queria me apresentar como uma pessoa mais velha e matava aula na quinta feira para ir no Bar do Bigode. Daí assim eu não era mais um cara aplicado realmente, eu tinha facilidade em língua portuguesa, tinha facilidade em matemática, química e física não me interessava. E daí, no primeiro e segundo ano, eu passei aos trancos e barrancos, ia para exame para alguma coisa, se virava e tal fazia (...). Quando eu percebi que eu ia perder mais um ano, no segundo bimestre do 3º ano eu corri para o Vértice (escola particular) para não perder mais um ano e concluir no mesmo ano (risos).*

Observa-se que Lucas vai assumindo, no cotidiano escolar, uma atitude pragmática, de esperteza, calculando os seus esforços na medida do necessário. Mostra, principalmente, a importância do entorno social, da necessidade de ser aceito no grupo de pares, moldando sua atitude. Nessa direção, ele vai se afirmar em relação aos professores: *Na época do colegial, do ensino médio eu me dava bem com quem sabia lidar comigo, quem não sabia...* Responde negativamente quando perguntado sobre os hábitos de estudo, de estudo em casa. Do tempo da faculdade, revela que

*pouco precisava estudar, fazia as atividades na própria faculdade, pois eu não gosto de ocupar muito tempo da minha vida aplicado em uma coisa, eu gosto de fazer e curtir um pouco também (risos) eu tenho que ter meu descanso, eu tenho que ter minha diversão.*

Essa atitude de certa autonomia diante do cotidiano vai aparecer também nas falas de Fábio, ao responder sobre o que foi marcante em sua vida escolar:

*Cara... pra ser bem sincero, uma coisa que marca muito eu... é que eu era um aluno muito bagunceiro. Era... aquele/ o popular, o que chamava atenção, sempre da maneira negativa...*

*... até fiquei um semestre fora. Eu não cheguei a ser expulso. Na época, eles tinham aquela questão, o aluno era convidado a se transferir de escola. Mas, por outro lado, eu sempre fui um aluno inteligente. [...] Porque eu sempre, na hora de/que me interessava, que eu achava que era importante, que era algo que o professor “tava” explicando, eu baixava a cabeça e prestava atenção, aprendia a fazer e depois o resto do tempo eu ia aprontar... fazer bagunça...*

Mesmo sendo convidado a se transferir da escola, Fábio não chega a ter uma repetência, revelando uma atitude de dar conta do necessário sem ter que abrir mão de seu jeito bagunceiro. Comenta ainda, com insistência, que aqueles considerados como exemplo pelos professores não participam hoje de condições econômicas que possam ser comparadas às que ele conquistou:

*[...] depois de um tempo me marcou foi que meus professores sempre falou pra mim: “pô, seja que nem fulano, seja que nem beltrano”, o que seria pra nós na época, na atualidade é “os nerd”. E eles falavam que aqueles tipos de pessoa que ia se dar bem na vida. E hoje, olhando pra essas pessoas, eu não trocaria a minha vida pela deles, entendeu?...*

As falas desse sujeito deixam transparecer a influência do grupo de pares em que é proposto um modelo de adolescente/jovem: ele é o popular, ou seja, não pode ser um bom aluno, um “nerd”. Observa-se uma tensão entre a força desses modelos presentes na cultura juvenil e a proposta da escola que, em suas condições precárias, não consegue canalizar as energias do aluno para outras atividades a não ser a de “aprontar”.

Esses fatos envolvendo a relação/tensão da escola com o meio social de pares e a ascensão social exercem sobre as crianças e as famílias uma força determinante no sentido das atitudes e investimentos feitos na vida escolar. Segundo Bourdieu (2003, p. 49):

[...] a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social.

Explicita ainda o autor que essas oportunidades objetivas são “[...] intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas”. Partilhadas e reforçadas no grupo, apresentam-se como “esperanças subjetivas”.

Ora, uma vez constatada uma tensão entre o modelo proposto pela escola e os presentes no meio social de pares, parece que as falas revelam que o modelo da escola, enquanto perspectiva de ascensão social, pode estar presente de certo modo nas expectativas das famílias, mas aparecem de forma precária no universo desses jovens. Diante da obrigatoriedade da frequência, eles condicionam suas atitudes na perspectiva das expectativas de futuro do que a escola pode significar em termos de

ascensão social. Nesse sentido, compreendem-se os relatos de se ter passado pela escola realizando tão somente o suficiente para não ser reprovado, pois ela não significa o bastante para justificar maior adequação ao que propõe. Desse modo, pode-se sugerir, na intensidade do relato dessas trajetórias, uma relativização da perspectiva da escola enquanto *locus* privilegiado de ascensão social.

A precariedade da escola aparece de forma mais contundente no depoimento de Pedro, que descreve um ambiente de absoluto desgoverno:

*Ali na escola na verdade era assim, a escola não tinha o que fazer praticamente porque o pessoal mandava mais do que quem coordenava, então era aquele negócio, quem queria estudar entrava e estudava, quem não queria a escola não tinha como fazer nada porque senão ia ser pior, porque eu vi ali atacar fogo em cortina dentro da sala, acabar com carro de professor, com carro de diretor, diretora que pediu para se mudar de escola, professores que pediram para se mudar de escola. Então era difícil, professor e diretor chegava na escola entrava com medo e saía com medo dobrado, mas quem queria estudar conseguia estudar só que tinha alguns que iam lá para avacalhar, fazer coisa que não devia.*

De forma crua, nua, Pedro descreve uma escola desestruturada, abandonada à própria sorte, pois diretores e professores revelavam-se incompetentes para realizar o papel que lhes cabia e pediam transferência. Diante desse desgoverno, a violência torna-se cotidiana e o lugar privilegiado do encontro entre saberes diferentes torna-se um lugar propício para atrair as manifestações decorrentes de contextos de precariedade social. Nessa direção, Pedro continua relatando as experiências por ele acumuladas ao longo da educação básica feita toda nessa única escola, na qual acumulou quatro repetências.

*Ali [...] eu tive um aprendizado tanto coisa boa quanto o lado ruim, porque a gente via de tudo ali naquela escola. Então eu acho que para mim foi um grande*



*aprendizado, até porque ali eu perdi muitos amigos, muitas pessoas boas, de famílias boas que caíram num mundo achando até que era esperto, com pessoas que tiravam sarro, você é bobo, você é medroso, isso e aquilo e eu ficava no meu canto e isso pra mim foi o mais marcante ali na escola, pessoas que tavam dentro da minha casa, que andavam junto comigo e se perderam e foram pra uma vida que, alguns ainda deu tempo de recuperar, mais a maioria infelizmente não estão mais aqui. Então foi assim a minha juventude e meus amigos de dentro da minha casa eu comecei a perder dentro da escola porque ali dentro da escola a gente via coisas que dava medo<sup>1</sup>.*

Esses relatos apontam para um contexto de vulnerabilidade que ultrapassa o ambiente escolar. Pedro perdeu muitos amigos, colegas ou não de escola, inclusive dois primos (relata que um deles não permitiu que ele se aproximasse do grupo, teria sido protegido de algum modo). Perguntado mais diretamente sobre as situações presentes nesse ambiente escolar, ele não titubeia para afirmar *que tinha de tudo dentro da escola, armas, drogas, a gente via de tudo ali, tráfico de arma, tráfico de drogas, prostituição, então tudo que você queria aprender ali dentro você aprendia<sup>2</sup>.*

Essas falas trazem descrições das situações precárias da escola a que esses sujeitos tiveram acesso, em sua maioria escolas públicas estaduais. Não é objeto deste estudo estabelecer um comparativo entre essas escolas, destacando a singularidade de cada espaço, mas de apontar em que espaço escolar alguns desses sujeitos, que chegaram ao ensino superior, realizaram a sua formação básica. Nas descrições aparecem as dificuldades de gestão (*a escola não tinha o que fazer*), as diferentes manifestações de

---

<sup>1</sup> Esses relatos fazem lembrar o personagem Pedro, de *Os esquecidos*, de Buñuel, o qual expressa a saga da sobrevivência, quando todos os esforços de superação, de saída, vão se defrontando tragicamente com obstáculos intransponíveis. A boa vontade não supera o ocaso das circunstâncias, que tragam suas iniciativas.

<sup>2</sup> Ainda que não seja o objeto deste trabalho, importa registrar que essa escola contou, a partir da segunda metade da década passada, com uma nova equipe gestora, a qual empreendeu esforços para reverter esse quadro, conseguindo melhorias significativas nas avaliações oficiais. Entre os projetos envolvidos nesse processo está a presença na escola do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Ministério da Educação.

violência (*tinha de tudo dentro da escola*) e, sobretudo, um ambiente no qual não se realizou aquilo que dele se espera – a formação do sujeito, preparando-o para as demandas da vida, a destacar, a continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho. Essas descrições vão ao encontro das já comentadas falas de Penin (1995), “[...] de uma escola pobre para os pobres”, e Dubet (2004, p. 542), “[...] a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos”. Desse modo, muitos das camadas desfavorecidas estão condenados a passar parte da vida em um lugar que não oferece condições que correspondam às suas expectativas. Um lugar onde depositaram sua confiança, mas que também funciona como um poderoso depósito do tempo precioso de crianças, adolescentes e jovens. Como afirma Dubet (2004, p. 549): “Pode-se até mesmo pensar que muitas trajetórias escolares funcionaram como alternativas às filas de espera dos desempregados e como maneiras de ‘armazenar’ os jovens no ensino”. A estes restou construir estratégias de sobrevivência, cada qual a seu modo. Enfim, um lugar cujas descrições não o esgotam, devendo permanecer a força da pergunta: Que lugar é este?

Apesar desse quadro, o sistema escolar tem ainda a competência de passar incólume na avaliação de seus frequentadores. Incrivelmente, ele é poupado de maiores críticas em boa parte dos relatos. Por exemplo, perguntado a Pedro sobre as repetências, se as dificuldades eram decorrentes da situação da escola ou sua, ele afirma: *Eu acho que as duas coisas porque eu não me interessava em estudar e também como já tinha a bagunça, tinha o pessoal que dominava a escola, então juntava tudo e eu acabava se atrapalhando*. E diante da questão sobre a motivação da escola, dos professores em relação ao ensino superior, ele segue:

*Havia sim, dos professores eu não tenho o que reclamar. Eu acho que tive muitos professores bons ali, como também alguns ali que não dava importância para nada, porque se a gente quisesse fazer alguma coisa fazia, e*

*se não quisesse tinha nota, mas eram poucos, a maioria eram professores bons, não tem o que reclamar de professores não.*

Por fim, diante da questão se havia uma motivação para a realização do ENEM, ele conclui:

*Tinha grupos de estudos na escola como hoje em dia também tem. Só que era aquele negócio, a gente preferia jogar bola e pegar manga, que tinha um pé de manga do outro lado da rua, do que estar dentro da escola estudando. Então, o culpado não é a escola, o culpado é a gente próprio, a escola não tem como segurar o aluno lá dentro.*

Chama a atenção que, apesar de toda a precariedade descrita, a instituição não é responsabilizada pelas suas situações de fracasso escolar. Que competência é essa da escola, de construir no aluno a culpa pelo próprio fracasso? Os depoimentos de Débora também seguem nessa direção:

*Não era uma aluna aplicada. Estudava para prova em cima da hora, tirava a nota que tinha que tirar, eu achava aquilo... É, mas hoje eu vejo, como eu dei bobeira, como eu poderia estar bem melhor, porque eu lembro que quando eu saí do terceiro ano, minha mãe falava... “estuda porque tem um concurso pra você prestar”...essa coisa toda, só que hoje eu já vou fazer trinta anos, aí quando eu olho assim... mais gente pra que eu andei atrás do que não precisava, e não sei o que, do desnecessário, eu poderia estar em uma situação melhor, mas...*

*Aí, quando eu comecei a trabalhar, eu mudei para a noite, então já era outro público, né. Eu tive que me adaptar a aquela situação, por que nunca tinha entrado, pessoas fumando, mexendo com drogas, e matando aula.*

Sobre como era a escola, os professores, as aulas, ela responde: *Os professores eram bons sim, mas como já era outro tipo de público, de aluno, sempre tinha briga, confusão... [...] O período da manhã, quando eu*

*fiz o primeiro ano de manhã, já era um pouco mais rígido, mas a noite não tinha como segurar... já era um pessoal adulto né, maior.*

Por fim, segue também nessa direção de isenção de responsabilidade da instituição escolar o depoimento de Beatriz. A respeito de sua dificuldade com a matemática e sobre a possível contribuição da escola para ajudá-la, ela assim se manifesta:

*Não sei se foi, eu acho que a dificuldade é minha mesmo, não lembro de ter acontecido alguma coisa que gerasse um trauma, apesar de que quando eu disse que estava na Dinâmica na 3<sup>o</sup> série e voltei no meio do ano, é que a professora ainda tacava apagador na cabeça da gente, fazia algumas coisas desse tipo e não dava certo, eu chorava muito, aí minha mãe me mudou de escola, mas eu não acredito, bom eu acho que não é por causa disso, acho que é uma dificuldade minha, ou não sei se desenvolveu a partir daí, mas eu acho que é minha, sempre fiz Kumon, fazia aula particular, estudava com os amigos e não vai, é uma coisa que, eu e ela não dá muito certo.*

Observa-se nestas falas, mesmo naquelas que descrevem situações de precariedade, ou sobretudo nestas, a não imputação de uma responsabilidade à instituição escolar, tanto pela repetência quanto por não ter tido um melhor aproveitamento. De modo geral, os professores também são preservados de uma postura mais crítica, ficando a culpa pelo fracasso e pelo tempo perdido apenas no plano do indivíduo. Da sua falta de interesse, de dedicação, de não ter estudado o suficiente, de ter feito bagunça ou ter se interessado por outras coisas quando poderia ter tido melhor aproveitamento, como exemplo, as influências advindas do ambiente social, do grupo de pares. Daí repete-se a pergunta: que competência é esta da escola em inculcar no aluno a responsabilidade, quase que exclusiva, pelas situações de fracasso? Para Bourdieu (2003, p. 59), a escola exerce uma função mistificadora ao contribuir

[...] para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social [...] à sua natureza individual e à sua falta de dons.

Desse modo, não se questiona o currículo, os métodos, a organização escolar, a competência ou dedicação dos professores, pois os mecanismos escolares são eficazes em fazer o aluno crer na qualidade do sistema e a atribuir para si as razões da ausência de um maior êxito. Aos vencedores, o mérito, pois se dedicaram, estudaram, deram o melhor de si. Aos vencidos, a culpa pela derrota, pois não souberam aproveitar as oportunidades que tiveram. Como afirma Bourdieu (2003, p. 58), “[...] a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima”.

Em síntese, retomando, o que dizem os evadidos sobre suas experiências escolares? Os relatos apontaram para diferentes quadros, primeiramente uma experiência positiva, notadamente presente em três sujeitos. Outros três apresentam quadro de maiores dificuldades, com ocorrências de repetências, em contextos conturbados de um percurso escolar de passagens por várias escolas e também de uma escola marcada por condições muito precárias. Dois outros sujeitos apontam ter estudado o suficiente para passar de ano, ter aproveitado pouco ou feito muita bagunça, revelando também quadros de uma escola precária. Desse conjunto, pode-se concluir que prevalecem, nesse grupo, condições de chegada ao ensino superior marcadas por experiências escolares nem sempre vantajosas para a continuidade dos estudos. Reforça-se ainda que nenhum deles concluiu o ensino médio nas escolas mais valorizadas da região, tanto públicas quanto privadas, no sentido de preparação para os processos seletivos para o ensino superior. As defasagens desse capital cultural acumulado dessa herança escolar serão sentidas no espaço

acadêmico, a começar pela precariedade no processo de escolha de cursos e IES.

### **4.3 - Entrar no ensino superior: a fragilidade das escolhas**

A passagem do ensino médio para o ensino superior envolve um conjunto de fatores. Da educação básica espera-se que o aluno tenha domínio dos conhecimentos e competências básicas para a continuidade dos estudos. O ingresso na universidade, no entanto, envolve, além dessa relação com o conhecimento, a participação nos processos seletivos, a escolha do curso ou da carreira e a escolha da instituição. Nesse sentido, apresentam-se a seguir os relatos quanto aos incentivos/influências advindos da escola e de um meio social mais amplo, em especial, da mídia.

Depoimentos relatando os incentivos da escola para o ingresso no ensino superior aparecem nos relatos de Beatriz e Rosa. Com maior destaque, porém, incluindo também a preparação para a realização da prova do ENEM, aparecem nas falas de Amanda:

*O incentivo da escola foi muito grande para eu não parar de estudar, de seguir direto sem ter essa pausa, os professores meio que obrigavam a gente a se inscrever para a prova e fazer prova de não sei o que, prova não sei aonde, tudo que a gente podia fazer, ENEM, então eles davam muita força para a gente poder seguir no caminho do ensino superior.*

Relata ainda que, no terceiro ano, os professores, em preparação para o ENEM, juntavam as turmas para a realização de aulas de revisão. Este é o relato mais incisivo, quanto aos incentivos da escola para o ensino superior e quanto à preparação e realização da prova do ENEM. Ressalte-se que se trata do sujeito mais jovem, com 23 anos, que realizou o ensino médio em um momento de valorização da prova do ENEM como passaporte para o ensino superior, seja para concorrer a uma vaga pelo

sistema SISU nas universidades públicas federais, seja para conseguir uma bolsa do PROUNI. E, a partir das regulamentações recentemente publicadas, os resultados nessa prova são ainda exigência para a participação no FIES. Esse contexto, de uma maior possibilidade de acesso, garantido por essas políticas públicas, associadas a uma maior demanda de mão de obra especializada pelo mercado de trabalho, traz para o horizonte dos jovens, inclusive das camadas populares, a expectativa de realizar uma formação superior.

Por outro lado, outros três sujeitos respondem negativamente sobre o incentivo da escola em relação à realização de um curso superior. Neste caso, vale destacar os comparativos. Primeiro, em relação à época. Tendo terminado o ensino médio no final dos anos noventa, afirma Fábio: *Não. Naquela época minha, não. Nunca... tive incentivo nenhum.* Outra comparação aparece na fala de Débora, que terminou o ensino médio em 2003: *Não é como a gente vê nas escolas particulares. Final de semana terá uma prova, um simulado, coisa do tipo. Não, não existia isso.* Por fim, no relato de Carla, que terminou o ensino médio no início dos anos noventa, aparecem, além do comparativo de época, os incentivos para realização de cursos técnicos:

*Não me lembro disso, não. De ter aquele negócio/ hoje, desde pequenininho, “né”, já incentiva as crianças, eu não lembro, sabe, de incentivo. [...] Sabe, eu lembro que se falava muito do curso técnico na minha época. Se falava, não era tanto Universidade, era curso técnico<sup>3</sup>.*

As falas são elucidativas no sentido de apontar que a motivação para o ensino superior por parte da escola acontece de forma mais intensa hoje,

---

<sup>3</sup> Tendo terminado o ensino médio há mais tempo e imersa nesse contexto de valorização dos cursos técnicos, Carla é a única a não ter informações sobre colegas do ensino médio que tenham realizado o curso superior. Dos demais, dois sujeitos afirmam que poucos o fizeram, e outros quatro afirmam que a maioria foi para o ensino superior.

que os incentivos são maiores nas escolas particulares e que nas escolas públicas os incentivos ao ensino superior são tensionados pela propaganda ou facilidade de acesso aos cursos técnicos. Como afirma Bourdieu (2003, p. 41): “Ora, 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”. A universidade está aberta para todos, não pode haver discriminação quanto ao acesso. No entanto, existem diferentes portas de entrada e, ainda que “sob as aparências da equidade formal”, opera-se uma seleção, pois se atribui “[...] aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social” (*Idem*, p. 58). O que se pode almejar? Qual leque de opções o sistema escolar apresenta para as diferentes camadas sociais pelo sistema escolar? Que expectativas de futuro são construídas?

O fato de não serem uma constante nas escolas os incentivos para o ensino superior vai ao encontro das informações do questionário, quando pouco mais da metade respondeu positivamente a uma questão sobre esse tema. Vale lembrar que os incentivos da escola deveriam se materializar em atividades de preparação para os processos seletivos, disponibilidade de informações sobre cursos e instituições, contribuindo desse modo para o complexo processo de escolha das carreiras. Estudando essa temática, Mitrulis e Penin (2006, p. 295) realizaram pesquisas com jovens dos pré-vestibulares alternativos e constataram que os alunos iniciavam os cursos “[...] jejunos de informações sobre exames seletivos, cursos, carreiras, instituições, indispensáveis para suas opções e providências decorrentes”. Desse modo, é possível afirmar que a escola precária não compromete o sujeito apenas na falta de base quanto aos conteúdos, pois isso pode ser recuperado de algum modo, de acordo com as necessidades. As falas das entrevistas vão revelando, porém, outro contexto: a falta de preparo para



as decisões que a vida requer. A perda de tempo diante da escola que entrega diploma, ou para utilizar um chavão bem conhecido, “do professor que finge que ensina e do aluno que finge que aprende”, é mais do que os conhecimentos não acumulados. Essa escola gera outros comprometimentos, visto que não prepara para os enfrentamentos, para as superações, para as escolhas. Desse modo, afirmam as autoras supracitadas (p. 292): “[...] a ausência de projetos parece ser um dos fatores mais significativos na caracterização da pobreza, em virtude das mudanças sociais e econômicas do mundo contemporâneo, que aumentam as incertezas sobre o futuro”. Por exemplo, enquanto nos meios mais favorecidos realiza-se a educação básica tendo como meta o ingresso no ensino superior, procurando inclusive preparar o indivíduo para concorrer aos cursos mais prestigiados, nos meios mais desfavorecidos o vislumbre de se chegar à universidade aparece mais recentemente, alavancado, sobretudo, por políticas públicas como PROUNI e o FIES, conforme apontado no Capítulo I.

A ausência de uma formação básica mais consistente para as escolhas remete para uma leitura de outras motivações, em especial para a questão sobre o peso da ordem midiática. Sobre a influência da mídia, os entrevistados foram confrontados com uma questão comentando o fato de que hoje há muita propaganda incentivando a realização do ensino superior. À pergunta sobre a influência dessa propaganda, e se haveria uma imagem desse *marketing* que lhe fora mais marcante, de forma taxativa, a resposta negativa apareceu com unanimidade. Sobre isso, a fala de Beatriz discorre um pouco mais: *Não, na televisão não, na minha época acho que era mais as feiras promovidas, outdoor onde tinha os nomes das pessoas que já tinham conseguido, era mais isso*. Ela reconhece uma possível influência de outras formas de propaganda, mas não a da televisão. Também correlacionado com a mídia, diante do questionamento

de como se mantém informado, prevaleceu o peso da *internet*, acessada no próprio celular. Poucos têm contato com a imprensa escrita e têm pouco tempo para acompanhar os telejornais.

Uma característica da época em que vivemos é a intensidade das mensagens pelas quais somos bombardeados a todo momento. Ostensivas ou sutis, mais sutis do que ostensivas, estão o tempo todo dizendo o que devemos fazer, pensar, sentir. Com uma mensagem reforçando a importância da realização de um curso superior presente em qualquer lugar, conforme relatado no início do Capítulo I, como interpretar essas falas sobre o não reconhecimento da influência da mídia? Esse contexto remete às reflexões de Bourdieu (1989, p. 7-8) sobre o poder simbólico: “[...] esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Essa invisibilidade de não ser reconhecido enquanto tal constituiu a condição de eficácia dessa influência midiática. Mais diretamente sobre a televisão, Bourdieu (1997, p. 28) afirma: “[...] a imagem tem a particularidade de poder produzir o que os críticos literários chamam o *feito de real*, ela poder fazer ver e fazer crer no que faz ver. Esse poder de evocação tem efeitos de mobilização”.

Desse modo, pode-se perguntar como ficar imune diante das muitas imagens, não apenas das propagandas, mas também de inúmeras matérias jornalísticas enfocando com dados, com relatos de histórias de vida e depoimento de especialistas, o diferencial dos estudos, das carreiras que estão sendo demandadas e dos cursos que poderão fazer a diferença? Nas próprias falas dos entrevistados, já citadas neste texto, sobre o *queriam que eu tivesse um futuro*, para eu não *ficar a vida inteira ralando*, ou até mesmo *o culpado não é a escola o culpado é a gente próprio*, não deixam de estar relacionadas com representações mais amplas, de realidades muito bem construídas. Esclarece Champagne (1999, p. 68):

“[...] os dominados são os menos aptos a controlarem a sua própria representação” e, uma vez desprovidos de uma massa crítica ou mergulhados em suas limitações culturais, acabam fazendo suas as opiniões e sentimentos produzidos por outros, até mesmo assumem a culpa diante do fracasso, apesar da precariedade das situações. Afirmo ainda esse autor (1999, p. 64): “[...] a mídia age sobre o momento e fabrica coletivamente uma representação social que [...] na maioria das vezes, reforça as interpretações espontâneas e mobiliza, portanto, os prejuízos e tende, por isso, a redobrá-los”. Podemos observar, desse modo, ao menos duas mobilizações, uma no sentido de levar os indivíduos a dirigir todos os esforços na realização dos estudos e, ao mesmo tempo, oferecer aos que não conseguiram o estigma de não ter aproveitado as oportunidades disponíveis.

É diante desse quadro de quase ausência de um trabalho mais sistemático de preparação dos alunos para a continuidade dos estudos, e por outro lado, de uma intensa propaganda pela realização de um curso superior, que se torna possível compreender algumas falas sobre a inscrição no vestibular, como as relatadas abaixo:

*Carla: [...] Tanto que eu, do nada, resolvi: “vou prestar vestibular”. Aí eu “tava” trabalhando, aí... prestar vestibular. Meu sonho era fazer Medicina desde quando eu era criança, eu sempre sonhei, sempre gostei da área... Então, nossa... mas, assim, não tinham condições financeiras, aí: “ah, mas faculdade particular”, mas meus pais não tinham como me sustentar fora, e, aqui próximo, não tinha nenhuma Universidade pública, “né”, federal... Aí, então não tinha condições. E não tinha aquele incentivo: “fazer faculdade”. Aí, do nada, eu resolvi... prestar vestibular.*

*Débora: Eu namorava um rapaz na época que estava se formando em Engenharia. Eu falava para ele que queria fazer Letras. Daí ele falava... “Letras não dá dinheiro”. Era coisa do tipo. E a minha mãe não me incentivava a fazer faculdade, porque ela queria que eu estudasse para fazer concurso público. Só*

*que eu já tava naquela... “não... vou fazer faculdade, tal. Porque minha mãe tá errada. Quem falar comigo tá errado, só ele que tá certo”. Ai eu caí no dia da inscrição, eu me lembro até hoje, que eu fui fazer..... e tinha lá a opção, ah! Vou fazer Administração... Ai eu passei no vestibular, daí as aulas começaram em fevereiro de 2001.*

*Amanda: Porque eu perdi o prazo do vestibular da IES Y e foi meio que no susto (risos), eu não fui preparada para fazer o vestibular, eu fiz o ENEM tanto que o ENEM eu fiz em 2009 e a faculdade eu fiz em 2012, eu tive um tempo de parada, então assim eu só fiz IES X porque eu falei vou fazer faculdade, deu um estalo e fui fazer faculdade, fui lá na escola e vi que tinha inscrição aberta e lá é muito fácil você fazer um vestibular, toda semana você pode fazer vestibular se quiser fazer prova online você faz então fica muito fácil, então na semana seguinte eu fiz a prova e fiz a faculdade, eu fui meio assim no susto.*

As falas são reveladoras ainda de um contexto de fragilidade nessa tomada de decisão em um momento significativo da vida. Revelam um conjunto de condicionantes, tais como a indisponibilidade do curso pretendido em universidade pública na região, as pressões do mercado de trabalho, as influências da mãe ou do namorado, as dificuldades financeiras. Chamam atenção as inscrições no vestibular feitas de forma tempestiva, ocasional. A demonstração de não se tratar de um projeto e de uma escolha melhor alicerçada, aparece ainda em outras falas de Amanda: *eu fui meio assim no susto* ou *deu um estalo e fui fazer faculdade*.

Essa fragilidade no processo de escolha, revelada nessas falas, vai ao encontro dos estudos de Bardagi e Hutz (2009, p. 101), que constataram em suas pesquisas, também com evadidos, “uma escolha inicial frágil, irrefletida”, sem maior exploração da carreira, do curso e da própria vida acadêmica. Nessa situação, os autores indicam a possibilidade de “[...] um menor envolvimento acadêmico e maior probabilidade de frustração e evasão, uma vez que a identidade profissional e o comprometimento com o curso são aspectos importantes para a permanência”. A insatisfação por

não ter feito a melhor escolha do curso, de ter-se deixado levar por outros fatores em detrimento da preferência pessoal aparece com destaque nas falas dos entrevistados e é objeto de análise do próximo capítulo.

Concluindo, a análise das condições de chegada desse grupo ao ensino superior aponta para condições notadamente vantajosas apresentadas nos relatos sobre as condições familiares e na participação social, acumulando, portanto, a partir das variáveis utilizadas por Bourdieu (2003), um capital cultural e social positivos para o percurso escolar. Esse quadro ganha outros contornos nos relatos quanto à vida escolar, pois parte do grupo acumula condições desvantajosas, ao carregarem uma história escolar construída em situações de precariedade, nas quais o aproveitamento e a dedicação cederam lugar ao estudar o suficiente para passar de ano, ou, ainda, à repetência, à bagunça e até mesmo à esperteza como uma atitude de sobrevivência. Nesse sentido, o próprio processo de escolha do curso, realizado às vezes de forma ocasional, tempestiva, aponta para as consequências dessa formação básica precária. Por fim, como afirma Ezcurra (2011, p. 63), “[...] un corpus de investigation sólido funda la hipótesis de que la preparación académica en el punto de partida es un factor decisivo en la permanencia y la deserción”. Assim, de algum modo as condições de chegada se refletirão nas condições de permanência.

## **A passagem pela universidade: a luta por um projeto**

*Rosa: Tranquilo. Mesmo cansada [risos], a gente passava, mas era tudo tranquilo. Porque eu fazia o que eu gostava, então isso me incentivava muito.*

*Amanda: não vou te falar que o problema de eu ter largado a faculdade foi o financeiro porque eu poderia dar um jeito, mas foi mais identificação do curso e eu não encontrei ali.*

Analisar as falas dos evadidos sobre a experiência da vida universitária é deparar-se, antes de tudo, com um processo de luta para realização de um projeto. Se as condições de chegada já revelam muitas precariedades escolares e fragilidade das escolhas, há que se somar a elas as limitações financeiras, a conciliação trabalho e estudo, as demandas do novo espaço, tanto de adaptação quanto em referência às exigências de estudo para o acompanhamento do curso. Desse modo, este texto discorre sobre a passagem pela universidade, explorando a transição do ensino médio para o ensino superior, os estranhamentos diante do novo espaço e os muitos esforços empreendidos diante de barreiras, interdições. No limite dessas condições surgem os motivos da desistência.

Convém ressaltar que, dentre todos os entrevistados, nenhum contou com a tranquilidade do ensino gratuito de uma instituição pública, tampouco com apoio familiar, no sentido de garantir o pagamento das mensalidades. A questão financeira é gerenciada pelo aluno, a mensalidade é paga com recursos oriundos do trabalho, do estágio, ou então o aluno participa de algum programa de bolsas, como a Escola da Família, ou o SIMUB (Sistema Municipal de Bolsas – Prefeitura de Taubaté), ou, ainda, com o FIES. Mesmo assim, observa-se em várias falas, uma relativização

do peso do elemento financeiro nas razões da desistência, ganhando destaque o envolvimento ou não com a área escolhida.

### **5.1 - As interdições econômicas, financeiras**

A análise das falas dos evadidos sobre sua passagem pelo ensino superior revela, primeiramente, a relação direta com as suas condições de chegada, em especial a duas situações, à vida escolar e à forma como se deu o processo de escolha. Afirma Bourdieu (2003, p. 41): “Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante todo o *cursus*, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar”. Chegar ao ensino superior foi uma vitória e indica que o indivíduo sobreviveu aos muitos mecanismos de seleção presentes em cada degrau dessa escada do percurso escolar. Porém, cada qual chegou a seu modo. Os conflitos e as tensões enfrentados ao longo da carreira escolar foram diferentes, como também o foram as estratégias de superação adotadas. Assim, na inserção no ensino superior podem-se observar os efeitos da herança escolar, e também as decorrências de se realizar o curso de que gostaria ou de ter escolhido um curso fortemente condicionado por outros fatores, seja pela influência familiar, seja pelas pressões do mercado de trabalho.

Os relatos de Rosa, sobre a passagem do ensino médio para o ensino superior, refletem o contexto, tanto da forma de escolha do curso, quanto de uma experiência escolar positiva:

*[...] como eu sempre fui uma aluna dedicada, e, assim, muito centrada, então, pra mim, não teve/eu não senti essa dificuldade. E graças a Deus, mesmo eu vindo “duma” escola de estado, eu tive muita base.*

*Tranquilo. Mesmo cansada [risos] a gente passava, mas era tudo tranquilo. Porque eu fazia o que eu gostava, então isso me incentivava muito. Às vezes eu chegava, aquilo me chamava a atenção. Então, eu... aquilo que mantinha...me.*

Dois elementos a destacar nos depoimentos de Rosa: o primeiro, o reconhecimento da qualidade da sua formação básica realizada em escola pública, e o segundo, o seu envolvimento com o curso de enfermagem – *Eu não me vejo em outra área. Foi uma escolha amadurecida durante a realização de um curso técnico em Patologia Clínica. Munida dessas vantagens, Rosa relata com naturalidade os esforços empreendidos na superação das dificuldades financeiras.*

*Era a conta, era certinho. Aí eu trabalhava aos finais de semana, eu fazia faculdade durante a semana inteira, aí eu cuidava de paciente particular à noite... saía, trabalhava a noite inteira, saía antes de ir pra faculdade... ficava na faculdade o dia todo, saía... voltava, vinha pra casa tomar um banho, voltava pra casa de outro paciente... e assim foi indo. Porque daí eu tinha que comprar livro, tinha meu ônibus pra mim pagar... porque, assim, eles pagavam a faculdade que era 100% integral, então pra mim “tava” ótimo, só que daí eu tinha que comer, tinha que comprar meus livros...*

A participação no programa Escola da Família, do governo do estado, garantia-lhe o pagamento da mensalidade, porém Rosa precisava se esforçar para garantir os demais custos da faculdade. Envolvida com o curso e comprometida com a profissão escolhida, sua luta diária ocorria sem maiores transtornos. Diante desse contexto de satisfação com o curso, de ver com tranquilidade os esforços, tanto em relação aos estudos, quanto ao atendimento às necessidades econômicas, emerge para quem olha de fora a pergunta: por que esse projeto não pôde ser concluído? Qual foi a barreira intransponível para Rosa? Considere-se, ainda, que ela já estava no sétimo semestre, o penúltimo do curso.

*Aí, quando chegou no meio do semestre, tinha que... foi onde também teve essa transição de, de que tinha que fazer a rematrícula, no meio do ano. [pausa] Porque antes não, antes a gente renovava a bolsa... e, quando chegou no meio do ano, eu tinha que pagar. Aí a IES começou a cobrar muito alto... e eu “tava”*



*com dívidas anteriores à bolsa, que eu já tinha negociado com eles... aí eu não tive como. Aí tentei negociar, pagar os cinquenta... aí eles queriam que eu pagasse 50% da dívida, na época. Eu falei “gente, eu não tenho”. Se eu tivesse 50%, eu teria pagado o acordo que eu já tinha feito, que eu “tava” pagando na medida do possível, mas infelizmente eu não consegui. Aí, como eu não consegui fazer a minha matrícula, eu perdi a bolsa do governo, que era a bolsa Família. Porque pra mim entrar no processo de novo da bolsa da Escola da Família eu tinha que tá matriculada. [pausa] E eles não queriam, assim: eu fiz, eu levantei, trabalhei de sol a sol, consegui o dinheiro pra matrícula, que na época eu acho que era 780 reais. Aí eu “tava” com o dinheiro da matrícula, porém eu tinha dívidas anteriores com a faculdade, e a faculdade não quis liberar... e também não quis fazer acordo. Aí, infelizmente [risos] eu não pude fazer a matrícula e perdi a bolsa.*

Observa-se que o sobressalto na carreira universitária de Rosa se dá em razão de dificuldades de negociação em um momento de renovação de matrícula. Com seus esforços, tinha conseguido o dinheiro para a matrícula, mas não para os débitos anteriores. Tendo uma história de boas relações com a IES, onde já havia feito curso técnico e sido monitora, Rosa não se conforma diante da limitação financeira:

*Eu até mandei carta pro reitor, esperei um dia lá, fiquei um dia inteiro e não consegui falar, esperei ele entrar no carro, fui no carro falar com ele. Aí eu falei assim... nossa, o tanto que eu falo.*

*[...] provavelmente eu nunca passei uma humilhação tão grande por conta de um estudo. Nunca! Eu falei, uma coisa que eu queria era o meu diploma, a única coisa que eu queria. Eu cansei de falar, eu não queria de graça. Eu me ofereci a ir trabalhar na faculdade “pra”... com que eles me ajudassem a dar esses 60%, seja 50%, 30%, “pra” que eu conseguisse ir abatendo na minha dívida, e eles me liberassem a matrícula pra mim não perder a bolsa. Mas não teve acordo.*

Com um forte comprometimento com o curso e com a carreira profissional escolhida, Rosa é, dentre os entrevistados, a que coloca de

forma mais intensa as limitações financeiras como razão de sua desistência do ensino superior. Fica por ora uma pergunta: por que a IES foi inflexível nas negociações? Mesmo financeiramente, não teria sido mais interessante possibilitar a rematrícula, uma vez que a aluna tinha a bolsa do programa Escola da Família?

Uma adaptação tranquila à vida universitária truncada por dificuldades financeiras também aparece nos relatos de Fábio, um sujeito que na trajetória escolar carregou a marca do bagunceiro, mas que, de forma inteligente, desenvolveu estratégias para fazer o suficiente para não ter problemas com repetência. Essa maturidade em gerenciar sua vida estudantil aparece agora nos relatos sobre o ensino superior:

*Ah, era. De novo com a galerinha mais popular. Mas... Daí, na/ na faculdade, eu aprendi a absorver mais as outras pessoas, aquelas mais reservadas. Porque - o que acontecia - eu vivia no meio dos populares, "pá"... mas, na hora de montar meu grupo, sempre tinha um ou dois... daquele... que ia puxar a nota pra cima. Então/ e eu já tinha facilidade com relação a cálculo, com as coisas assim, então ficava fácil pra mim, às vezes, perder meia hora, quarenta minutos com um... um aluno mais dedicado, porque eu ia compreender o que ele "tava" falando pra mim. Teve alguns amigos meus que desistiram até antes de mim, porque não entrava na cabeça, mas não tinha como, faltava a semana inteira, lá no bar... (Fábio).*

Neste depoimento, destaca-se a articulação das estratégias adotadas, a começar pela escolha do curso. Tendo facilidade com a matemática, Fábio escolhe fazer Engenharia. As relações com os colegas e o tempo de dedicação aos estudos são conduzidos tendo em vista o aproveitamento, revelando por parte do aluno certa maturidade no uso da autonomia universitária, inclusive para valorizar a frequência às aulas.

Adaptado às exigências do curso, as barreiras intransponíveis para Fábio se apresentarão também no aspecto financeiro, em uma situação

bastante conhecida, que consiste na renegociação dos débitos anteriores. O aluno vai acumulando dívidas e renegocia a cada matrícula. Se o curso for anual, essa estratégia pode ser a garantia de mais um ano. Em um curso de três anos, se o aluno conseguir uma renegociação por duas vezes, garantirá o término do curso com uma dívida para ser liquidada ao final. Essa dificuldade/necessidade das IES em limitar o acesso do aluno inadimplente é um dos elementos condicionantes para se transitar de um sistema anual para um semestral. As dificuldades de renegociação a cada semestre foram o principal motivo para a desistência de Fábio, quando se encontrava no quarto semestre:

*Então, na época, começou a apertar pra mim a questão financeira, e a IES, ela tem uma política muito complicada com relação/ eu tenho uma dívida ainda com a IES ainda, financeira, até hoje. Porque que acontece na IES: você/ é semestral, a cada seis meses você tem que renovar a sua matrícula. Se você, por algum motivo, você atrasa... que nem, nos primeiros semestres, foi dando pra ir, foi pagando certinho... aí eles impõem pra você um acordo... que só após aquele acordo, o pagamento da primeira, você consegue fazer a matrícula. Cara, mas se 'ocê já não "tá" conseguindo pagar a mensalidade, aí 'cê faz aquele acordo, aí, no próximo mês, 'cê vai ter que pagar a mensalidade e o acordo. Aí um dia eu cheguei pra estudar, e a minha carteirinha "tava"... barrada. Daí eu fui procurar saber, não sei que, aí já desmotivou completamente, daí foi a gota d'água. "Pô", agora... todos esses acordos que eu fiz aqui, foi dois ou três acordo, mais mensalidade, não sei que, eu vou parar de vez.*

Apesar de Fábio não apresentar maiores dificuldades diante das exigências das disciplinas, também não deixa transparecer um envolvimento com o curso. Pelo contrário, reclama do processo de renegociação da dívida. Tendo desistido no quarto semestre do curso de engenharia na IES X, devido a dificuldades financeiras, mais tarde se matricula no curso de educação física na IES Y. Nesse caso, vale observar em sua fala o envolvimento com o curso: *Ah, a questão da IES Y foi mais*

*realização, “né”, porque daí... era tudo que eu imaginava, era... a questão da Educação Física, era completamente diferente da... da Engenharia. Uma que... “puta”... ‘cê “tava” fazendo o que ‘cê gosta. Então todas as atividades, ‘cê tinha aquele comprometimento. Sempre envolvido com atividades físicas, tem como sonho montar uma academia. Desse modo, ele enaltece o comprometimento com o curso de educação física e deixa transparecer suas restrições com a Engenharia, afirmando: ... e ali já fala: “é exata, não tem meio certo”. E, na Educação Física, não, daí já era/ tudo que você ia fazer ‘cê fazia com gosto. Porque era pra fazer/ “ah, vai ter/ ‘cê vai ter que preparar uma aula de natação, você vai dar aula pra sua turma”...*

Apesar de todo esse envolvimento com o curso de educação física, Fábio acaba trancando a matrícula no final do primeiro semestre. *Daí, foi indo, foi indo, acabou a questão financeira pesando também, que a gente tinha outras prioridades, e eu acabei desistindo.* Agora em outro momento da vida, a questão financeira continua aparecendo diante de novas demandas, a casa que está construindo para casar, apesar do apoio, os ciúmes da noiva diante das relações do meio universitário, a prioridade da educação do filho. Pesa ainda, conforme abordagem no item subsequente, a desvalorização do diploma, pois, com a situação econômica mais estabilizada, é proprietário de uma oficina mecânica, passa a questionar o retorno do investimento em uma graduação.

Concluindo, tendo realizado as escolhas do curso de acordo com áreas de maior afinidade, as falas de Rosa e Fábio revelam uma tranquilidade com os estudos. Em ambos os casos, acentua-se o fator financeiro como motivo principal para a desistência. Porém, nos depoimentos de Rosa aparece de forma mais intensa a luta para se evitar a desistência, pois apresenta, além do envolvimento com o curso, um comprometimento com a área profissional da enfermagem, área na qual hoje ela atua como técnica.

## 5.2 - A insatisfação com a área escolhida

Quanto às condições de chegada, apresentou-se neste texto o fato da precariedade da escola na preparação para as escolhas que os jovens precisam fazer ao terminar o ensino médio. Relatou-se, também, o peso da ordem midiática, que com a força da propaganda mais direta e com um conjunto de reportagens, articulando dados e entrevistas com especialistas, e recorrendo sobretudo ao poder sedutor das imagens, tem o potencial de “fazer ver e fazer crer”. Nas escolhas aqui em análise não aparecem os cursos mais valorizados da região e, mesmo entre as opções menos prestigiadas, ainda prevalece para muitos uma distância entre o curso que realiza e o curso desejado. Essa será uma marca sobre a passagem pelo ensino superior e também a principal barreira de permanência, notadamente nos relatos de Carla, Débora, Beatriz e Amanda. Com essa sequência emerge ainda, nesta questão, um recorte de gênero: seriam as mulheres as mais ameaçadas por esses condicionantes? Pergunta esta que os limites dos dados desta pesquisa apenas enuncia; permite talvez levantar algumas hipóteses, mas não respondê-la de forma mais ampla.

Veja-se como estes elementos aparecem, a começar pela fala de Carla:

*Eu passei em Biomédicas, aí quase que eu fui fazer Biomédicas, aí... por causa do valor... passei em décimo terceiro lugar, não estudei pra prova, passei super bem. Aí fiquei arrasada. Mas aí ia ter o vestibular pra Psicologia, que eu tinha feito inscrição [...] aí eu tinha feito inscrição pra Psicologia, aí passei também, falei: “então, vou...”, era mais barato, aí dava pra eu pagar. Eu lembro que era setecentos e pouco a Biomédicas... Aí passei/ aí eu peguei e fui fazer Psicologia.*

Tendo começado um curso em Patologia Clínica, após a realização do ensino médio, Carla tinha se apaixonado pela área de enfermagem, porém o seu sonho era cursar Medicina. Como não havia esse curso em

universidade pública na região, acaba prestando vestibular para Biomédicas, em uma faculdade de Mogi das Cruzes. Para se matricular nesse curso, pesa para ela a questão econômica, e por esse motivo abre mão de sua opção primeira e faz, por quatro semestres, o curso de psicologia. A dificuldade diante da realização de um trabalho de uma disciplina acabou sendo a gota d'água, diante do seu frágil envolvimento com o curso. Reconhecendo isso como principal motivo de abandono, afirma: *É. Foi. O principal, porque financeiramente eu “tava” conseguindo levar, “né”. Então foi assim: “não tenho paixão”, aí foi a palavra-chave, fechou, é isso, vou trancar. E tranquei antes de completar o semestre.*

No relato de Carla fica claro um conjunto de interdições para a realização do ensino superior. Primeiramente, a ausência do curso de que gostaria em uma universidade pública próxima, depois a limitação financeira para cursar biomédicas e, ainda, a desistência da Psicologia por não ter uma paixão maior pelo curso. Apesar de uma experiência positiva de vida escolar, que lhe garantiu ter boas colocações, tanto nos vestibulares que prestou, quanto para se tornar funcionária pública em um concurso, o não poder optar pelo curso que gostaria e a realização de um curso com o qual tem pouco envolvimento acabaram truncando o seu projeto de se graduar.

O desencontro entre o que gostaria de fazer e o curso em que se matriculou seguirá nas falas de Débora, Beatriz, Amanda, todas optando pelo curso de administração. Segue o relato de Débora:

*Eu namorava um rapaz na época que estava se formando em Engenharia. Eu falava para ele que queria fazer Letras. Daí ele falava... “Letras não dá dinheiro”. Era coisa do tipo. E a minha mãe não me incentivava a fazer faculdade, porque ela queria que eu estudasse para fazer concurso público. Só que eu já tava naquela... “não... vou fazer faculdade, tal. Porque minha mãe tá errada. Quem falar comigo tá errado, só ele que tá certo”. Ai eu caí no dia da inscrição, eu me*

*lembro até hoje, que eu fui fazer... e tinha lá a opção, ah! Vou fazer Administração... Aí eu passei no vestibular, daí as aulas começaram em fevereiro de 2011. Aí ele foi embora para Fortaleza, fiquei morando sozinha, porque ele se formou em Engenharia dava para me ajudar, em matéria, né... Aí foi uns dois meses depois a gente terminou; e eu lá sofrendo fazendo Administração. Aí eu consegui um bom estágio na Total Lubrificantes em Pinda, e eu fiquei lá por quase dois anos, até o término do contrato, mesmo. Aí eu já tava desanimada com a faculdade, já. Mas eu pensei, se me efetivarem aqui na fábrica eu vou, continuo, vou até o final. Ah! Mas, no momento que eles não continuaram comigo, eu falei não quero saber mais, vou trancar, cansei, não dá. Foi pelo lado financeiro também, mas eu acho que o que pesou mais foi 70% do curso ser isso, cálculo, matérias que eu não me identificava. Fora o arrependimento, por que eu não fiz Letras, porque agora são três anos, né. Poxa vida, eu podia ter me formado.*

O relato de Débora aponta para a convergência de elementos desvantajosos para a sua maior permanência. Primeiramente, vem de uma experiência escolar negativa. Relata que conclui o ensino médio no período noturno em uma escola precária e que era pouco aplicada: *estudava para prova em cima da hora, tirava a nota que tinha que tirar*. Distancia-se da sua vontade de cursar Letras ao se inscrever em Administração, um curso que demanda conhecimento básico de matemática em várias disciplinas, justamente uma área em que carrega dificuldades desde a educação básica. Impulsionada pela conquista de um estágio na área, consegue realizar dois anos do curso, porém com o rompimento do contrato e desanimada com o curso, acaba trancando. *Quando foi na metade do ano eu já estava saturada com a faculdade, não é para mim, não vai dar certo, as minhas notas já não estavam muito boas...* Desse modo, a sua não identificação com o curso acaba sendo o elemento de maior peso na sua desistência da faculdade. Diante desse quadro, perguntada sobre o que foi significativo em sua passagem pela faculdade, ela afirma: *Então, me faz pensar bastante*

*em escolhas, porque quem tem que escolher sou eu, não é ninguém mais não.*

As implicações negativas para a vida universitária envolvendo escolha do curso e herança escolar aparece também nos relatos de Beatriz. Diante da questão sobre a transição do ensino médio para o ensino superior, afirma:

*Eu creio que não tem muita diferença para quem acompanha, eu tenho dificuldade até hoje em acompanhar o técnico que eu faço, por quê? Por essa dificuldade que eu carrego de lá de trás, então eu acredito que para quem não tem dificuldade no acompanhamento durante o ensino médio não tem problema nenhum.*

Pode-se observar que a transição é tranquila desde que o aluno consiga entender o que está acontecendo no novo espaço.

*Com o tempo eu fui vendo que a minha dificuldade ela não mudava nunca e eu sentia um peixe fora d'água na sala, todo mundo entendia e eu não, isso de uma certa forma me incomodava muito, eu gastava muito dinheiro com a aula particular e não alcançava o meu objetivo, isso tudo foi me desanimando já levando em consideração que não era o curso que eu gostaria de ter feito.*

Beatriz relata a facilidade com as disciplinas de humanas do curso de administração, porém no currículo desse curso há muitas disciplinas que envolvem cálculo, o que acaba constituindo para ela um obstáculo para maiores avanços, apesar do apoio dos colegas e das aulas particulares. *Eles tentavam me ajudar de tudo quanto é forma, porque Administração nada mais é do que matemática, então eles me ajudavam muito, lembro que a gente fazia todos os nossos trabalhos de sala, era tudo em grupo, não porque exigia...* Essa boa relação com os colegas é uma constante nas falas, o que demonstra que não era o fator que causava maiores estranhamentos



nesse novo espaço. Para Beatriz pesava ainda o fato de não ter feito o curso de que gostaria: *cheguei a prestar para Serviço Social [...] mais por influência da minha mãe, ela falava que o Serviço Social não ia me dar nada, que não ia ser bom, que não tinha campo e isso e aquilo, e eu acabei me inscrevendo para a Administração.*

Esse desencontro em relação à escolha aparece também nas falas de Amanda, que gostaria de ter cursado História ou Geografia, mas acaba optando pelo curso de administração em decorrência de maior identidade dessa área com os trabalhos exercidos na fábrica. Afirma Amanda:

*Eu não tinha paciência de ficar ali ouvindo aquela coisa e era a minha vivência na fábrica, era aquilo ali, era tudo muito parecido [...] eu descobri que eu realmente não gosto do que eu faço. Ao invés de enriquecer o trabalho acabou que decepcionando em alguns aspectos, o meu semestre na faculdade não foi jogado no lixo porque é uma experiência, mas eu não aproveitei em relação ao estudo mesmo. [...] Eu ia para a escola, mas não tinha paciência, eu saía da sala ficava para fora ou então ia para o bar com o pessoal, foi um dinheiro mal gasto vamos dizer assim, talvez se eu tivesse realmente fazendo o que eu queria fazer teria sido mais proveitoso.*

As falas de Amanda revelam a precariedade da sua escolha de curso, condicionada pelo mercado de trabalho. A continuidade que ela observa entre o curso e suas atividades na fábrica, o que poderia ser considerado uma motivação, para ela é motivo de chateação, pois descobre que realmente não gosta do que faz. Seus relatos deixam transparecer ainda a precariedade das condições de estudo. Em comparação com o ensino médio, quando relatou uma experiência positiva de escola, *foi o melhor tempo da minha vida*, achava estranho agora o fato de predominar na sala de aula um entre e sai, *era muita falta de respeito para com os professores*, inclusive no meio das apresentações. E, falando de si mesma, afirma:

*mesmo faltando eu fiz todas as provas e passei.* Suas importunações com o curso aparecem ainda quando relata as atividades *online*:

*Lá não tem aula sexta feira, mas tinha que fazer as provas online, e tinha que fazer uns acompanhamentos online, e eu já não tinha paciência para isso também de ficar vendo vídeo-aula. Então, o mais chato para mim e o que eu não fazia era isso. Nas sextas-feiras eu não ia para a faculdade porque eu não tinha aula, mas eu não acompanhava as vídeo-aula por conta de ser uma coisa muito maçante. Era você e o professor lá longe, e você tem que ficar voltando o vídeo para saber se entendeu direito o que estava acontecendo ou não.*

Desmotivada com os conteúdos do curso e com a descontinuidade entre eles e o ambiente da fábrica, Amanda também não vê atrativos no percentual de atividades realizadas *online*. Por fim, observa-se uma experiência universitária negativa, marcada por situações de precariedade e pelo desencontro entre suas motivações e o curso que realiza. Nesse contexto, ela afirma sobre a sua saída: *Eu alopei na verdade, eu não quero mais, eu não quero, acabou, eu estava no meio de um processo de ATPS pro semestre seguinte, eu falei: Oh galera essa daqui é a minha parte do projeto, toma porque eu estou fora da faculdade, eu não quero mais fazer faculdade.* Na resposta ao questionário Amanda havia anotado como motivos para a desistência: a insatisfação com o curso e dificuldades financeiras. Na entrevista, porém, a questão econômica não apareceu. Questionada sobre isso, responde: *não vou te falar que o problema de eu ter largado a faculdade foi o financeiro porque eu poderia dar um jeito, mas foi mais identificação do curso e eu não encontrei ali.*

No conjunto dessas falas, articuladas neste tema eixo, constata-se que a fragilidade das escolhas foi decorrente da falta de uma pesquisa exploratória do currículo dos cursos, dos assuntos a serem estudados, e também não se realizou uma pesquisa mais efetiva sobre as condições da

vida acadêmica. À precariedade das escolhas somam-se as limitações impostas pela condição financeira e por uma herança escolar e familiar que também não constituiu uma base de informações mais consistente.

Nesse cenário de tantas limitações, pulsam as tensões entre a carreira desejada e a carreira possível. Afirma Bourdieu (2003, p. 47), “[...] as famílias têm aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas”. As condições objetivas de existência acabam condicionando as atitudes em relação ao futuro e, desse modo, as escolhas dos indivíduos não passam de um veredicto de suas condições sociais. No intuito de atender aos condicionantes da mãe, do namorado ou da fábrica, as escolhas são influenciadas por uma mesma ordem: fazer um curso superior com expectativa de retorno financeiro e de inserção no mercado de trabalho. Desse modo, status social. Como afirma Bauman (2000, p. 79-80), as opções individuais são duplamente limitadas, pois não se escolhe o leque das opções em pauta e muito menos os códigos do processo da escolha, uma vez que eles são tensionados por forças “[...] associadas aos mercados financeiro e de consumo”.

A vocação, a construção da carreira desejada, as aptidões pessoais ou o fato de aquilo de que gosta cedem lugar para a carreira possível. As opções por carreiras acima citadas como desejadas, Serviço Social, Letras, História, Geografia serão duramente questionadas. Não faltam relatos dos alunos e alunas desses cursos sobre os bombardeios que sofrem em decorrência das opções que fizeram. Novamente aparece o peso de uma ordem social mais ampla, francamente influenciada por um aparato midiático, sempre indicando de forma explícita ou sutil o que deve ser valorado ou não. Nessa direção, afirma Dubar (2005, p. 246): “As imposições estruturais dos mercados de trabalho, através dos setores, são amplamente preditivas dos percursos de mobilidade dos assalariados atuais”. Refletindo sobre o processo de socialização profissional e a

construção de identidades, esse autor afirma que “[...] hoje em dia, é na confrontação com o mercado de trabalho que, certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise” (*Idem*, p. 148). Apenas para nomear, são indicativos dessa crise o fato de que os modelos clássicos de profissão estão mais limitados, pois houve uma multiplicação das funções, sobretudo com a expansão do setor de serviços. É uma realidade que pesa mais sobre as camadas desfavorecidas. Com mais pressões advindas dos fenômenos do desemprego ou do subemprego, a formação pode ser um diferencial que agrega valor a essa luta fratricida por um lugar ao sol. Afirma Fábio:

*Na questão do estudo, eu acho que meu irmão influenciou muito, pois ele sempre falou: “ou, a gente não é nada, sem um diploma a gente não é nada, a gente é só mais um na multidão, faça um curso, porque... mesmo você trabalhando como ajudante geral, todo mundo é ajudante, você é formado em x, você vai ser o último a ser dispensado. Vai dispensar todos aqueles que não têm nada...” O Fábio eles vão sempre segurar por quê? Porque, numa nova oportunidade, você poder ser reaproveitado com outra função”. Então o meu irmão influenciou bastante nisso daí... questão de estudo.*

O depoimento de Fábio vai ao encontro das reflexões de Dubar (2005, p. 146), que explicita as relações entre a formação e o emprego: “A ‘formação’ se tornou um componente cada vez mais valorizado, não somente do acesso aos empregos, mas também das trajetórias de emprego e das saídas de emprego”. Diante desse imperativo da formação, qual curso realizar? Segue outro imperativo: não está em primeiro plano o “[...] que os trabalhadores possuem como características consideradas estimáveis pelos empregadores”, mas o que “os empregadores julgam estimável” (*Idem*, p. 246). Não basta ao trabalhador investir em sua formação, ampliar suas competências naquilo que gosta de fazer, é necessário que se qualifique naquilo que o mercado está demandando. Afirmou Frei Betto

(1998, p. 7), em uma palestra no final dos anos noventa: “Minha geração deve ter sido a última beneficiada pelo luxo de ter vocação”. Um luxo que funda a tensão entre a carreira desejada e a carreira possível, tensão esta que compromete o envolvimento com o curso e o comprometimento com a carreira, resultando, para o estudante, em desânimo com o curso, dificuldade no enfrentamento das dificuldades, sendo, por fim, um dos motivos para o abandono do sonho da graduação. E quais seriam as consequências para a sociedade? Entre outros, a pressão do mercado desvirtua as pessoas de suas aptidões, podendo tirar bons profissionais das áreas menos valorizadas e colocar pessoas pouco compromissadas nas áreas mais valorizadas.

O jogo não para por aqui, e também não há clareza em relação ao que pretende o mercado, pois muitas são as possibilidades. Além da definição da área, qual é a melhor opção, por exemplo, um técnico, um tecnólogo ou uma graduação? Elucidando o campo pantanoso dessas alternativas, afirma Dubet (2012a, p. 44): “Mientras que los títulos y diplomas, antes relativamente raros, tenían valores y utilidades sociales más bien homogéneos, ahora no cesan de jerarquizarse con la multiplicación de las orientaciones y de las opciones”. Chamando a atenção para os perigos inerentes às muitas possibilidades de formação oferecidas pelo sistema escolar, pondera Bourdieu (1983, p. 4): “Atualmente há uma porção de desdobramentos pouco diferenciados entre si e é preciso ser muito consciente para escapar dos jogos dos becos sem saída ou das ciladas, e também da armadilha das orientações e títulos desvalorizados”. Armadilhas estas que podem fazer “as pessoas terem aspirações incompatíveis com suas chances reais”, comprometendo recursos, tempo, e correndo o alto risco de ter que parar no meio do caminho, ou, então, de alcançar um título que não atende a suas expectativas. Não é fácil escapar dessas armadilhas, pois às pressões do meio, sejam elas do mercado de

trabalho ou da família, somam-se ainda a carência de informações. Desse modo, afirma Bourdieu (1999b, p. 587): “[...] a escola está na origem do sofrimento das pessoas interrogadas, decepcionadas em seu próprio projeto ou nos projetos que fizeram para seus descendentes ou então pelos desmentidos infligidos pelo mercado de trabalho às promessas e às garantias da escola”.

Em síntese, a fragilidade das escolhas faz parte do jogo e constitui um importante mecanismo de eliminação. Podem trazer a ilusão da liberdade, da autoafirmação do sujeito e, ao mesmo tempo, dissimular as condicionantes das oportunidades objetivas. Não por acaso, a falta de maior envolvimento com o curso foi apresentada como motivo principal de desistência pela metade dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

### **5.3 – A desvalorização do diploma**

A temática da desvalorização do diploma aparece de forma clara em dois dos sujeitos entrevistados, não diretamente como uma das razões da desistência, mas, pode-se dizer, como um elemento que contribui para uma desmotivação em relação à graduação. Cabe-se esclarecer, ainda, que esse discurso aparece nas falas de Fábio e Lucas, os quais se apresentam numa condição bem colocada no mercado de trabalho. Gostariam de ter concluído a graduação, teriam um diploma, o que seria uma opção a mais de colocação profissional, sobretudo em tempos de crises, porém consideram que estão bem e melhor do que outros, graduados.

A desvalorização do diploma aparece nos relatos de Fábio quando relembra o discurso dos seus professores da educação básica:

*Que eu... por causa do meu comportamento, por causa do meu jeito rebelde... brigar, aquelas bagunça não só de arte... que eu não ia ser ninguém. [...] Porque hoje... eu tenho... graças a Deus... eu não sei se foi por merecimento ou porque foi, mas eu adquiri um patrimônio, eu adquiri/ eu construí a minha vida. E*

*essas pessoas não conseguiram. Até um desses meninos chama Fábio também, mora na rua de trás de casa, mesma questão, desde criança, mesmo endereço, e hoje ele trabalha de servente de pedreiro, eu vejo ele todo dia de bicicletinha, todo sujo. Aí eu ficava pensando: “cara, o professor não tinha razão”. A vida é feita de oportunidades, sim. Estudar, se dedicar ao estudo, com certeza, é um passo a mais. Mas eu acho que... a garra, a perseverança, você aproveitar as oportunidades que aparecem na sua vida acho que... ajuda bem mais do que eles. Estudava... era os exemplos da escola, mas não conseguiram adquirir um status na vida ainda. Não que eu tenha um status muito grande, mas comparado com o que eles falavam...*

A partir da sua experiência, Fábio deixa explícita uma crítica à ideia corrente de que todos necessariamente tenham que se graduar. Reconhece a importância dos estudos, mas indica que, diante das oportunidades da vida, a *garra*, a *perseverança* podem fazer muita diferença. Em outro momento, deixa em dúvida se uma maior dedicação aos estudos teria sido compatível com as realizações que conquistara:

*Então, daí eu falo: “cara, isso porque eu não estudei...”. Ainda penso ainda: “puts, será que se eu estudasse, eu teria mais? Será que meu leque de opções... ia melhorar a minha vida? Ou será que, se eu estudasse, eu não teria tempo de/ de fazer tudo o que eu fiz?” Então, eu ainda sou uma pessoa que eu ainda tenho essa dúvida: eu não me arrependo de ter entrado na faculdade, e também não me arrependo de não ter concluído a faculdade. Lógico que tem aquele sentimento de... de frustração, “pô”, ‘cê podia ter um diploma, ‘cê podia ter formado, ‘cê podia ter dado uma alegria a mais “pro” seu pai, pra você mesmo. Mas hoje eu penso em “formá” meus filhos, eu já não penso mais em estudar. Eu “tô” com trinta e quatro pra trinta e cinco anos - quando eu preenchi, eu acho que “tava” com trinta e quatro...*

Qual o custo de uma graduação? Quanto tempo de dedicação? Observa-se que essas questões estão presentes no cálculo deste sujeito. Suas condições econômicas, de certa estabilidade, permitem-lhe encarar

com naturalidade sua própria desistência e a levantar questionamentos se teria sido positiva em sua trajetória uma maior dedicação aos estudos.

Nessa direção aparecem também os relatos de Lucas, que vem de uma história escolar conturbada, passa por diferentes escolas, acumula uma repetência e, estrategicamente, muda de escola no terceiro ano do ensino médio, para não repetir de novo. Essa atitude de sobrevivência, de uso de estratégias ou da esperteza diante do sistema escolar, parece marcar sua inserção profissional e também sua passagem pela universidade. O principal motivo para entrar na universidade foi buscar um diferencial econômico, motivo este que o levou ainda a deixar um emprego público para se inserir em uma atividade no mercado imobiliário. Tem um bom aproveitamento em disciplinas chave do curso de propaganda e publicidade, como teoria da comunicação, o que inclusive o ajudou no processo de mudança de profissão e a enfrentar as demandas dessa nova atividade profissional, sobretudo a necessidade de utilizar a linguagem adequada A seus possíveis clientes. Porém, apesar desse envolvimento com o curso, Lucas faz questão de ressaltar os limites de sua dedicação: não gostava de levar trabalhos para casa, não seria capaz de abrir mão das regalias, somente com maior maturidade seria capaz de vislumbrar um enfrentamento, de realizar um sacrifício em favor da faculdade. *Eu gosto de fazer e curtir um pouco também (risos), eu tenho que ter meu descanso, eu tenho que ter minha diversão. [...] então eu tinha outras prioridades também, era sair com a mulherada, ter grana para fazer as coisas.* Lucas revela um estilo folgado, mas orgulhoso. Não fazia os trabalhos, mas tirava boas notas nas provas. Levou a vida escolar a partir de escolhas, com exercício de certa autonomia; um percurso, no entanto, insuficiente para garantir a permanência até a conclusão do curso. Satisfeito com sua atuação profissional, Lucas deixa transparecer seus questionamentos quanto ao diferencial do graduado:



*Mas, eu não me vejo diferente de ninguém que tenha um curso superior. Talvez se alguém, várias... nessa expansão imobiliária de 2008 pra 2013, em 2013 já estava caindo um pouco a marcha. Mas, até 2013 o mercado da economia ainda estava muito boa, muitas pessoas migraram para a área da corretagem, teve arquitetos, teve fisioterapeutas, teve advogados, teve engenheiros, teve profissionais de todas as áreas com curso superior; talvez até pós graduação, não sei, mas não tiveram o mesmo desempenho do que eu. Então, assim, como pessoa eu não me sinto menos do que ninguém porque eu passei por ali. Você entendeu...*

Nesse depoimento são questionados, tanto o pressuposto de que há empregos para todos os graduados, como também a correlação entre bons diplomas e bons empregos. Como afirma Dubet (2012a, p. 46), há limites na correlação entre emprego e diploma, pois, em última instância, “no autoriza el silogismo según el cual, dado que los que tienen más diplomas tienen un empleo, si todos tuvieran diplomas bien calificados, entonces todos tendrían un empleo que correspondiera a esa calificación”. Devem ser considerados ainda os efeitos da massificação da escola frente aos diplomas. Conforme esclarecem Bourdieu e Champagne (1999, p. 483), a ampliação do acesso aos “[...] filhos das famílias mais pobres econômica e culturalmente aos vários graus do sistema escolar, e especialmente aos mais elevados” ocorre com uma modificação profunda no “valor econômico e simbólico dos diplomas”. Uma vez que um maior número de pessoas tem acesso a um título, ele acaba perdendo o seu valor. Desse modo, as camadas antes alijadas do sistema escolar, têm garantido o acesso a ele, e nele permanecem por longo tempo. Porém, paradoxalmente, essa conquista pode não significar ocupar um lugar diferente na hierarquia social, pois o acesso a um título pode não representar o acesso aos benefícios que dele se esperam.

A desvalorização do diploma não se dá apenas em decorrência da multiplicação dos títulos disponíveis no mercado; perversamente, ocorre ainda nas condições em que ele foi conquistado. Ou seja, pode-se tratar de um título conquistado em condições precárias de estudo, em referência ao estudante e/ou às instituições de ensino. Essas condições precárias de formação se tornam propícias para a fabricação de títulos também precários, no sentido de que seu portador pode não dominar as competências e habilidades que dele se esperam.

As limitações institucionais quanto à qualidade de ensino já apareceram em alguns relatos acima apresentados, não necessariamente em uma crítica direta às instituições, mas em algumas descrições como o fato de estudar pouco, de ter frequentado mais o bar do que a sala de aula, e, mesmo assim, não repetir em nenhuma matéria no semestre. Na trajetória de Lucas, a precariedade das condições de ensino apresenta-se como sendo o motivo principal de sua desistência. Satisfeito com o curso de propaganda e publicidade da IES Y, mas impaciente para realizá-lo por quatro anos, tanto na dedicação quanto nos custos, ele resolve mudar para um curso mais rápido, que custava a metade do preço e estava diretamente ligado às suas atividades profissionais. Desse modo, ele muda para o curso de tecnologia de marketing e vendas da IES X. Afirma Lucas:

*Só que quando eu fui para a IES foi um choque também, só que um choque de informação, eu estava acostumado a agregar muita informação, adquirir muito conhecimento, eu tive professores realmente bons, tem muita gente que critica a IES Y, mas eu acho que tive professores muito bons e quando eu fui para a IES X eu não tive... porque eu aprendi a questionar muito, eu sempre questionei demais, eu acho que se a pessoa está ali ensinando alguma coisa, se ela não falou alguma coisa tem que ter um porquê, e tem que justificar isso, e tinha professores que eles só liam o que estava ali. “Não, mas porquê? Me dá um exemplo?” “Está escrito aqui. Você não está vendo?” Daí aquilo foi me decepcionando, eu falei... “eu vou fazer um investimento aqui”...eu fui a*

*primeira turma de Marketing e vendas também, de repente isso pode ter sido corrigido.*

Lucas tenta minimizar a sua crítica: como ele foi da primeira turma, quem sabe essas condições tenham sido melhoradas... Porém, diferentemente dos outros entrevistados, os quais também passaram por condições institucionais parecidas, sua crítica é mais direta. Perguntado sobre o que significou esse tempo para sua formação, afirma: *Nada, se eu falar para você o que eu aprendi na IES, eu aprendi a jogar bilhar, tipo bar todo dia* (risos). E, questionado sobre o tamanho da turma, conclui: *120 alunos, alunos para caramba e... caiu demais o padrão, eu perdi o interesse em fazer aquilo e daí eu tranquei e abandonei*. Enquanto nos relatos de Amanda e Beatriz, descritos anteriormente, o ensino precário se somou às escolhas frágeis enquanto desmotivação para a permanência, no relato de Lucas as precariedades institucionais se apresentam diretamente como fator de abandono do ensino superior. As descrições de parte dos entrevistados sobre as condições precárias de ensino remetem ao contexto das condições delimitadas do acesso, discutidas no capítulo II. As camadas desfavorecidas, no caso do grupo desta pesquisa, mais da metade com uma renda familiar inferior a dois salários mínimos, chegam ao ensino superior e frequentam cursos e/ou instituições menos valorizados. Refletindo sobre essas diferenças no âmbito dos sistemas educativos em diferentes países, afirmam Dubet, Duru-Bellat e Véréto (2012, p. 41): “A segregação dos públicos entre estabelecimentos seria o parâmetro mais claramente associado à formação das desigualdades entre os alunos”. O termo segregação é mais do que apropriado, dada a distância daquilo que se oferta institucionalmente e também as próprias condições dos alunos em poder usufruir do que lhes é oferecido.

As condições daquilo que se oferta a esses que agora passam também a frequentar o espaço universitário parece ter um paralelo muito próximo com a ampliação do acesso na educação básica, discutida por Bourdieu e Champagne, no texto *Os excluídos do interior*, referindo-se à experiência francesa, e na experiência brasileira, entre outros, por Patto (1992) e Penin (1995). Em seus estudos sobre a escola pública no município de São Paulo na década de setenta do último século, Penin aponta que os portadores das condições menos favorecidas acabam não tendo acesso às escolas, mesmo públicas, que reúnem as melhores condições. A autora descreve os elementos que caracterizam as escolas em piores condições como uma infraestrutura precária e maior rotatividade de professores, com menos professores efetivos, professores em processo de remoção. Registra ainda que, entre as escolas, chega a haver diferença no tempo de estudo.

Caminhando na direção de um paralelo com as condições de ensino ofertadas para parte desse contingente das camadas desfavorecidas que hoje chega ao ensino superior, não faltam elementos para ratificar que há oferta de uma faculdade pobre para os pobres. Pobre, obviamente, nas condições de ensino que oferta: pouca infraestrutura, com grandes galpões transformados em sala de aula, salas de aula numerosas, com um tempo reduzido de aulas<sup>1</sup>. Esse contexto de precariedade também se estende aos professores, pois há um limite quanto aos professores titulados e as condições de trabalho, inclusive salariais, são pouco atrativas, provocando, além da rotatividade, uma concentração das atividades acadêmicas na

---

<sup>1</sup> Quanto às condições institucionais mais precárias quanto à oferta de ensino, obteve-se informação de que, dos cinco dias da semana, um era dedicado para as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, também conhecidas como atividades complementares, de participação livre para os alunos, e outro era dedicado para atividades *on line*. Desse modo, o aluno deve frequentar efetivamente a sala de aula três vezes por semana, tendo a cada dia uma disciplina de quatro horas/aula, sendo a última aula o desenvolvimento de um projeto que pode ser realizado com outros colegas e postado em ambiente virtual. Desse modo, os alunos acabam tendo, concretamente, três horas/aula presenciais, totalizando nove semanais. Como do ponto de vista do capital, espaço vazio significa dinheiro parado, ocorre, inclusive, uma rotatividade das turmas nas salas, de modo que um mesmo espaço físico possa atender a mais de uma turma durante a semana no mesmo período.

função ensino, sem espaço para outras atividades, tanto de pesquisa quanto de extensão. Ressaltando a equação faculdade pobre para os pobres, Almeida (2015b, p. 3) afirma, a partir de seus estudos sobre os bolsistas do PROUNI na cidade de São Paulo,

[...] que há uma relação entre bolsistas de mais baixa renda e cursos de baixíssima qualidade. A maior parte dos estudantes, geralmente os mais pobres, com maior idade, provedores familiares, moradores de bairros mais afastados, encontra-se alocada justamente nas instituições de ensino e cursos mais destituídos de qualidade.

Apesar desse contexto, chama a atenção nos relatos a forma como as instituições e cursos são preservados de uma crítica mais direta pelos sujeitos. Com exceção da fala de Lucas, os demais podem até relatar situações de um contexto de educação precária, mas a culpa pelo insucesso escolar acaba recaindo sobre o próprio sujeito. A fala de Amanda reflete um pouco desse contexto: *É, não culpo a escola de maneira nenhuma e nem o curso em si, mas eu não me identifico com o curso de administração, técnico de administração, contabilidade não é para mim.* Apesar de ter cursado um semestre, de ter frequentado mais o bar do que a sala de aula, de ter feito as provas e ser aprovada, em nenhum momento ela questiona a qualidade das aulas, e nem um possível esforço da IES no sentido de tornar o curso mais atraente. Desse modo, o que prevalece nos relatos é um elogio às IES, aos professores e àquilo que o tempo passado na faculdade significou. Respondendo à questão sobre a desistência no questionário, afirmou um sujeito: *Gostaria muito de voltar, porém os acordos oferecidos ainda não cabem no meu bolso, é uma ótima instituição e muitos professores capacitados... a minha desistência é devido ao valor alto de meus débitos, gostaria de ter mais tempo para pagar.* Outras falas seguem na direção de uma responsabilidade pessoal. Afirma Beatriz:

*depende muito do que cada um quer.* Desse modo, prevalece uma força legitimadora, que reconhece a importância das instituições de ensino e coloca no plano individual os principais fatores, tanto do insucesso quanto das realizações.

Por fim, a desvalorização do diploma é um fenômeno que acompanha a ampliação do acesso. Decorre da multiplicação dos títulos, mas também da precariedade das condições de ensino. O diploma vale menos porque está inflacionado no mercado, mas também porque as condições que o geraram têm efeitos limitadores. Nesse caso, importa ainda a origem do diploma, o reconhecimento do curso e da IES que o gerou. Mais uma vez as camadas desfavorecidas, que não puderam escolher os cursos e as IES mais valorizados, são prejudicadas. Compõem ainda esse quadro as condições do estudante que, além das desvantagens culturais e econômicas, tenta conciliar as exigências do trabalho com as demandas do estudo.

#### **5.4 - Trabalhar e estudar**

O fato de se realizar o curso eleito, assim como o fato de reconhecer o sentido do curso para o enriquecimento das suas atividades, também não é o bastante para garantir a permanência. Nessa direção são reveladoras as falas de Pedro, que tem um envolvimento com o curso, uma vez que opta pelo curso de educação física em razão da prática de atividades físicas, sobretudo a capoeira. Seus relatos apontam para as conquistas realizadas, mas não deixam de afirmar que se trata de outro mundo (lembre-se que ele acumulou, ao longo da educação básica, quatro repetências, e que estudou em uma escola marcada por situações de precariedade).

*Foi um bom aprendizado que eu tive ali dentro, eu acho que eu fiz muitos amigos, aprendi muita coisa ali que eu nem imaginava que eu fosse aprender em um curso de educação física, os professores que incentivavam muito a gente*

*ali na aula. Então eu acho que foi assim um outro mundo, saí de um mundo e caí de paraquedas dentro de um outro, porque tinham coisas ali que eu achava assim, ah vamos faz isso faz aquilo é fácil, na hora que a gente vai ver é uma coisa totalmente diferente até na própria natação e no atletismo que eu já tinha feito. Ali dentro da faculdade é totalmente diferente do que a gente faz no clube, então eu tive uma outra visão, um outro mundo ali dentro (Pedro).*

Pedro fala de outro mundo no qual ele caiu de paraquedas. Que outro mundo é esse? Trata-se de um mundo que tem suas exigências, envolvendo conhecimentos e habilidades. As carências da educação básica acabam sendo negligenciadas, e o aluno pode ser cobrado de conhecimentos os quais nunca viu (ZAGO, 2006, p. 233). Comentando esse assunto em sala de aula, este pesquisador ouviu: *Professor, isto nós ouvimos todos os dias*. Desse modo, ao desconsiderar as diferenças entre as condições dos alunos, pode-se contribuir para as situações como a descrita por Beatriz: *eu me sentia um peixe fora d'água na sala, todo mundo entendia e eu não*. Esclarece Bourdieu (2003, p. 53): “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”. Com o ignorar das diferenças na sala de aula, fica exclusivamente por conta do aluno adequar-se às exigências, pois suas condições próprias serão pouco consideradas.

Ezcurra (2009, p. 109) explicita que pode ocorrer uma distância entre as demandas acadêmicas e o capital cultural, entendendo por este o domínio, não apenas, de um conjunto de saberes, mas também de habilidades, tais como, “[...] saber aprender, saber estudar – por exemplo, como fazer anotações em aula, como estudar muita bibliografia e entendê-la, como organizar o tempo e as atividades, como preparar-se para os

exames”. Diante dessas exigências, Pedro ressalta a falta de tempo para se preparar para as avaliações.

*Então aí que foi muita correria, era uma prova atrás da outra e não tinha como estudar, eu particularmente não tinha como estudar. Eu estudava às vezes assim 10 minutos encima da moto, que eu parava lá e ficava estudando 10 minutos encima da moto, entrava com a aula já começando e saía correndo para fazer a prova. Saía de uma aula e já ia ali para estudar para fazer uma prova atrás da outra então complicou muito.*

A descrição de Pedro sobre como estudou para as provas de junho faz lembrar aqueles que, em dia da prova, chegam correndo e atrasados. Alguns sentam e fazem a prova sem maiores dificuldades, mas em outros se pode observar uma miragem, parece que visualizam um filme, dada a distância do que se requer para a realização da prova e do caminho que puderam fazer. Às vezes isso culmina em uma justificativa ao professor, ou até mesmo em um pedido de desculpas por não ter podido estudar.

Pedro refere-se às suas dificuldades de acompanhamento como decorrentes da falta de tempo para estudar. Chega a pontuar concretamente que, quando começa a trabalhar, as suas dificuldades se acentuaram: *Então eu comecei a trabalhar. Foi no começo de junho, então até ali eu tinha um tempo, até o final de maio eu estava em um nível, depois de junho, eu já mudei e fui totalmente para baixo.* Pedro não tinha mais o tempo de quando cursava a educação básica, e as demandas agora eram maiores e mais complexas. *No Jaques Félix eu tinha tempo para estudar, eu podia sentar ler, pesquisar, ali na faculdade eu não tinha tempo, não tinha como porque até o final de semana eu dava aula de capoeira e dia de semana eu trabalhava e estudava. Então, meu tempo era contado para aquilo.* São as condições do trabalhador estudante, pressionado pelas demandas do trabalho, pela correria em tentar conciliar, trabalho, estudo



e vida privada. Seus relatos apontam ainda que, apesar de realizar um curso noturno, as demandas desse curso extrapolam o período: *a gente tinha que estar ali dentro da faculdade no horário diferente, pesquisando, então eu não tinha esse tempo e pra mim estava difícil, tinha três aulas ali que não tinha como eu acompanhar porque eu tinha que ir a tarde à faculdade*. Relata ainda que às vezes fazia as aulas teóricas, mas não conseguia fazer a parte prática, revelando concretamente uma inadequação entre o curso que realizava e as suas condições. Nesse contexto, abandona o curso, por não dar conta de enfrentar, coordenar, administrar as dificuldades.

Observa-se ainda que, para o bom atendimento às demandas, o curso deveria ser realizado em tempo integral, ou, para que fosse possível equilibrar essas demandas com as condições de vida dos alunos, deveria ser realizado em um período de tempo mais alongado. As consequências dessas inadequações serão sentidas por aqueles que tentam realizar o sonho de uma graduação, porém em condições muito limitadas para atender às exigências. É o que se sente, por exemplo, no atual formato dos cursos de licenciatura realizados em três anos. Ao final do último semestre o aluno precisa ter cumprido as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, também chamadas de Atividades Complementares, ter entregado o relatório de estágio e concluído o Trabalho de Conclusão de Curso. Torna-se difícil para os alunos cumprirem todas essas exigências, pois muitos deles trabalham, têm filhos e outras demandas familiares.

Conciliar trabalho e estudo é tarefa difícil, facilitada em parte quando ocorre uma identificação entre a área do trabalho, do curso e a motivação do aluno. Quando esses elementos se integram, os esforços são vistos com mais tranquilidade, como apareceu nos relatos de Rosa, que cuidava de pacientes à noite como forma de cobrir os custos com a faculdade. Embora não esteja convicta da sua opção pelo curso de administração, Débora

consegue cursá-lo enquanto dura um bom estágio em uma fábrica. Já Amanda acaba se desmotivando em relação ao curso de administração, justamente em decorrência das proximidades entre as situações trabalhadas no curso e as atividades desenvolvidas na fábrica. De qualquer modo, as demandas do trabalho comprometem a dedicação aos estudos, embora não do mesmo modo. A funcionária pública Carla termina a sua jornada de trabalho em São José dos Campos com tempo de ir para Mogi das Cruzes, para a faculdade, já o trabalhador estudante Pedro tem todo o seu tempo comprometido, e chega atrasado para as aulas das 19 horas. Nesse caso, fica clara a questão das condições de trabalho e de que elas sejam compatíveis com as exigências dos estudos. Analisando essa temática, Paula e Vargas (2011) apontam para a situação do trabalhador-estudante, para referir-se ao contexto no qual o estudo é pensado a partir das exigências do trabalho. A prioridade é o trabalho, não o estudo. Portanto, a realização do curso, a começar pela escolha curso/instituição, deve ser feita de modo a se adaptar às condicionalidades do trabalho. Observando que essa situação atinge sobremaneira os estudantes das faixas salariais mais baixas e que é uma das causas importantes do insucesso escolar, as autoras levantam a questão sobre a importância de se construir, no Brasil, uma legislação trabalhista específica que facilite a vida estudantil (*Idem*, p. 15).

Cabe ressaltar, ainda do relato de Pedro, o fato de que ele não podia sequer aproveitar as possibilidades que a IES oferecia. Não tinha tempo para as atividades que aconteciam em outros horários, e nem para estudos na biblioteca e no laboratório. Novamente é possível estabelecer relações com os estudos de Penin (1995) sobre a educação básica. Agora não se trata da escola pobre para os pobres, mas de quando eles vão para uma escola de melhor qualidade e não conseguem participar do melhor que ela oferece: biblioteca, laboratório, tempo para atividades alternativas –

projetos dos professores, eventos, horários de estudo diferenciado. As dificuldades são de toda ordem - trabalham, moram longe, outras participações podem demandar novos custos. Penin (1995, p. 114) refere-se ainda à forma como os agentes escolares tratavam com os alunos mais pobres. Observa que, quando as dificuldades de aprendizagem envolvem alunos da classe trabalhadora, a mobilização dos agentes quanto a “[...] alternativas de mudança das práticas se dão em menor número ou grandeza”. Ou seja, há uma expectativa diferente dos professores em relação às distintas camadas sociais no tocante àqueles que podem render mais ou não. Como isso se opera, no cotidiano universitário? Há predileções? Sugere-se que não apenas se trata os desiguais com a mesma prática pedagógica, mas também, aos mais favorecidos, ampliam-se as ofertas de possibilidades para enriquecimento curricular. Desse modo, consagra-se a perversidade de uma lógica: a quem mais precisa menos se oferece (CASTEL, 2013, p. 92).

Por fim, uma síntese tomando como foco as falas *caí de paraquedas* (Pedro) e *sentia um peixe fora d’água* (Beatriz). O indivíduo nasce em um lugar, pertence a um lugar. Nesse *hábitat*, desenvolve hábitos, modos de ser, de agir, e de se comportar que contribuem para identificar quem ele é e, ao mesmo tempo, o distingue quanto aos grupos e lugares sociais a que pertence. Estar em um determinado lugar pode não significar participar dos bens e serviços materiais e culturais disponíveis, pois isso depende das capacidades de apropriação do sujeito, tanto culturais quanto materiais, como dinheiro, meios de transporte. “Pode-se ocupar fisicamente um *habitat* sem habitá-lo propriamente falando se não se dispõem dos meios tacitamente exigidos, a começar por um certo hábito” (BOURDIEU, 1999c, p. 165). Nessa direção, podem-se ler as falas dos entrevistados acima destacadas: Se certas condições possibilitaram atravessar os muros e adentrar o *lócus* universitário, aí permanecer, beneficiar-se dos bens e

serviços aí disponíveis, haverá demandas de outras capacidades, tanto materiais quanto culturais. Por exemplo, a ausência de um tempo de dedicação para os estudos dificulta o melhor aproveitamento das aulas e até mesmo de um diálogo mais qualificado com o professor sobre os conteúdos em pauta. Do mesmo modo, faltará o tempo para frequentar a biblioteca, os laboratórios, participar de eventos e até mesmo de possíveis atividades oferecidas pela IES para contribuir na superação de dificuldades de acompanhamento da vida acadêmica. O que é estar em um espaço e dele não fazer parte? Pode ser fazer a experiência do intruso, conforme apontada no Capítulo II deste texto. O que significa ser intruso? Contribui Bourdieu (1999c, p. 165-166): “[...] o intruso está fadado a provar um sentimento de exclusão capaz de privá-lo de certas regalias” por não ter todas as propriedades desejáveis àquele espaço, ou simplesmente por apresentar uma das indesejáveis.

Antes de realizar uma síntese desses relatos dos evadidos sobre a passagem pela vida universitária, cabe registrar um pouco dos muitos esforços empreendidos na luta para graduar-se. Diante de tantas desvantagens acumuladas, passando pelas limitações econômicas e culturais, tentando conciliar trabalho e estudo, muitas vezes estudando em cursos e/ou instituições de ensino precário, emerge uma pergunta: Qual é o preço que as pessoas pagam para realizar o sonho do ensino superior? Quantos comprometimentos? Chama a atenção um esforço impressionante em continuar, a persistência na superação das dificuldades. Nesse contexto, as falas vão revelando os esforços empreendidos por esses batalhadores na tentativa de superação das muitas dificuldades, sejam elas financeiras ou acadêmicas:

*Pedro: Às vezes que eu chegava na minha casa pegava um livro e começava a ler, a hora que ia ver eu já estava dormindo e acordava no outro dia com o livro encima de mim. Então eu não consegui, podia esforçar, mas não conseguia.*

Carla: *É, era no ônibus... que ia estudando e, às vezes, final de semana, “né”. Então, como eu falei, eu sempre fui assídua, então eu prestava muita atenção... na aula assim. Então, não tinha... “cê” não ficava com a cara no livro porque nem tinha tempo, “né”, então era a... prestar atenção na aula mesmo, frequência... [...] Que que eu fazia, a minha mãe fazia bolo, e eu vendia no ônibus...*

Débora: *Na época de prova eu nem almoçava, eu tinha 1 hora de almoço, mas assim eu engolia a comida em 10 minutos e ia estudar. Na faculdade mesmo eu, às vezes, nem saía para a hora do intervalo, eu sempre estava fazendo alguma coisa, estava lendo, ficava mexendo na internet ou alguma coisa.*

De origem latina, a palavra *estudo* significa esforço, zelo, aplicação. É com esforço que se constrói o conhecimento. Os relatos apontam, no entanto, os muitos outros esforços necessários para garantia do ato de estudar. Ficar acordado, quando deveria estar dormindo. Aproveitar o intervalo, em vez de descansar, distrair-se, relaxar. Todo tempo é importante, o ônibus, o final de semana. Às vezes, o esforço é compartilhado e se pode contar com o apoio da mãe, a compreensão da/o companheira/o. Às vezes, o esforço não é compreendido. O sucesso é uma possibilidade. Outra opção é desistir, apesar de todos os esforços.

Relatando a persistência e o esforço impressionante de seus alunos trabalhadores, afirma Souza (2015, p. 17): “A frequência diária às aulas depois de uma jornada integral de trabalho e o cumprimento das tarefas escolares não são tarefas fáceis para alunos com ‘tempo curto’, ‘dinheiro contado’ e precária formação anterior, mesmo que muito interessados”. Onde encontram forças para tanto? Sugere Souza (2015, p. 18):

Seja como for, me parece que as pessoas, como os meus alunos, que, em última instância, contam apenas consigo próprias e seu esforço individual numa situação social adversa, correspondem com muita afetividade ao amparo (ainda que momentâneo) que recebem e demonstram muita, muita alegria em ampliar horizontes pessoais e intelectuais. O riso, manifestação de alegria,

satisfação e, ao mesmo tempo, crítica e autocrítica, é particularmente presente, e torna suportáveis o esforço e as dificuldades escolares.

Em um jogo luta-se até esgotar todas as forças, que são exploradas no limite. Enquanto houver alguma possibilidade de vitória, “não se joga a toalha”. Os depoimentos acima apontam para uma situação de se canalizar todas as energias para a realização do objetivo proposto. Como as condições são desfavoráveis, é grande o temor de não se chegar ao fim. São muitos os medos, desde o financeiro até o acadêmico. Será que vou dar conta? Será que estou aprendendo o suficiente para entrar no mercado de trabalho, depois? A aposta é muito grande, o investimento é alto. O cálculo dos riscos e do custo/benefício também é constante, sobretudo quando se está “sobre o fio da navalha”. Como analisa Kalmus (2010, p. 160), há o medo de se “nadar, nadar e morrer na praia”.

### **5.5 - Em síntese...**

Os relatos dos evadidos apontam para diferentes experiências da vida universitária, a começar pela transição do ensino médio para o ensino superior. Para uns, um percurso tranquilo, em que a vida dedicada aos estudos se soma agora ao envolvimento com o curso escolhido. Para outros, pode ser a continuidade das mesmas dificuldades, pois a área escolhida demanda domínios justamente naquelas disciplinas com as quais menos se envolveram na educação básica. Desse modo, a dificuldade de uma herança escolar precária vai aparecendo. Dificuldade esta que poderá ser um fato marcante ou um conjunto de fatores que, acentuados em um determinado momento, passam pelos óbices financeiros mas ancoram nas precárias condições de quem veio de outro espaço e “caiu de paraquedas”.

Nesse sentido, aparece para alguns o estranhamento com o espaço acadêmico, seja naquilo que ele apresenta de novo, sobretudo as exigências

para o acompanhamento nos estudos, seja na necessidade de ter um tempo para se dedicar, pesquisar, estudar para as provas, estudar em grupo em horário diferenciado. Trata-se de uma realidade diferente da experiência de uma escola precária, realizada na educação básica. Inversamente, também aparecem relatos de quem veio de uma experiência positiva de ensino médio e se deparou na universidade com condições precárias de ensino. Nesse caso, estranhou-se o entra e sai da sala de aula, o desrespeito com professores e colegas, o ser aprovado apesar das muitas faltas e frequência ao bar, e de ter que realizar um conjunto de atividades virtualmente. Apesar desse estranhamento, em ambas as situações descritas observam-se uma boa integração com os colegas, revelando que a condição do intruso, conforme discutida no Capítulo II, se dá muito mais em relação à estrutura universitária, devido às condições exigidas no novo espaço ou, talvez, justamente pela ausência delas.

O gostar ou não do curso aparece de forma intensa em todas as falas, seja no sentido da motivação para superar as dificuldades, seja no sentido de inviabilizar um melhor comprometimento com o curso. Quando as condições desvantajosas se acumulam, há o peso da questão financeira, porém contrabalanceado com outros fatores, pesando neste caso com intensidade a questão da escolha do curso. Não pode faltar paixão, gosto por aquilo que está fazendo, pois do contrário se sucumbe, às vezes por um motivo episódico, como um trabalho de uma disciplina, uma nota ruim, uma gravidez. Porém, quando se olha para trás, reconhece-se que esse não foi o principal motivo, e que as dificuldades poderiam ser contornadas, se houvesse maior envolvimento com a área do curso.

Registram-se ainda as falas referentes à desvalorização do diploma, que apareceu diretamente no relato de experiências de dois sujeitos. Primeiramente, quando se aponta que aqueles alunos considerados

exemplares pelos professores, ainda na educação básica, não têm hoje, a mesma colocação do aluno que era visto como bagunceiro. A relativização da importância dos estudos nessa direção aparece quando se questiona se um maior envolvimento de tempo e de custos com os estudos não poderia ter comprometido conquistas realizadas. Em outro relato, a desvalorização do diploma aparece de forma mais direta, quando um não graduado, um evadido, observa que obteve resultados melhores de inserção profissional no mercado imobiliário do que seus colegas diplomados. Não se trata de absolutizar essas falas ou mesmo de indicar uma tendência, mas simplesmente relativizar um pouco o peso do discurso envolvendo a correlação estudos e mercado de trabalho. De qualquer modo, esses relatos apontam para o fato da desvalorização do diploma, fenômeno que ocorre pela multiplicação dos títulos em decorrência da ampliação do acesso e também das condições precárias de obtenção do próprio título, sejam elas as precariedades nas condições de ensino, seja na situação do estudante, sobretudo quando ele, para além das limitações econômicas e culturais, precisa ainda realizar a difícil conciliação trabalho e estudo.

Por fim, a partir desses diferentes relatos sobre a vida universitária delineiam-se as razões que marcaram a desistência do ensino superior. Em cada situação um fator pode ser destacado como motivo principal. Porém, um determinado fator aparece, na maioria das vezes, articulado com outras situações desvantajosas para a permanência, ressaltando-se, mais uma vez, como as desvantagens são cumulativas para as camadas menos favorecidas. Entre essas camadas pode estar uma IES cujos investimentos na captação de alunos não têm a mesma proporção para garantir a permanência. Dada a desistência, seguem dois temas, objeto dos próximos capítulos: os sentidos da desistência e os evadidos e a instituição universitária.



## Dos sentidos

Carla: *Porque... em alguns lugares assim, “cê” vai fazer qualquer tipo de/ responder alguma coisa, é... nível, como é que é [?], grau de escolaridade, “né”, eu até ponho nível superior incompleto. Eu considero que eu fiz dois anos de faculdade, “né”, só eu sei o quanto que eu batalhei, “né”... [...] E, tipo eu saí não porque eu não tive capacidade, “né”, assim, intelectual... Então isso, assim, sinto que me eleva...*

As diferentes percepções dos evadidos sobre a desistência estão diretamente relacionadas à forma como se deu a vida universitária, desde a escolha do curso, passando pelas conquistas e superações, até às razões que levaram ao abandono do ensino superior. Desse modo, destacam-se nos relatos diferentes olhares diante da desistência e as dificuldades de abordá-lo: o silêncio. De que o sujeito está desistindo? O que significou para eles essa passagem pelo ensino superior? Antes de abordar os relatos sobre a desistência, seguem algumas falas que destacam o que significou para eles esse tempo de vida universitária.

### **6.1 – Ensino superior: foi importante ter chegado lá**

A passagem pelo ensino superior deixou marcas, independentemente do tempo em que ficou na faculdade e das experiências realizadas. Ingressar na universidade significa deixar um *lócus* delimitado de conhecimento, de relações e abrir-se para outro universo de saberes, relacionamentos e experiências. A distância entre estes universos foi relatada por alguns como um *cair de paraquedas* ou *um outro mundo*. Dos sentidos sobre essa passagem – de um mundo a outro, e não somente pelo

ensino superior – destacam-se o esclarecimento e o ganho de maturidade para as escolhas, os impactos para a atuação profissional ou inserção no mercado de trabalho e, por fim, a dimensão do reconhecimento, do status, um sentido de elevação da autoestima.

Discorreu-se, no item 4.3 deste texto, sobre o processo de fragilidade das escolhas, decorrente da ausência de uma preparação consistente, tanto pela família quanto pela escola, condicionada pelas pressões do mercado de trabalho. Nesse caso, o aluno optou por um curso distante daquele com o qual tinha maior afinidade, sendo esta uma das razões que o levam a abandonar o curso. Ressaltar a clareza conquistada em relação à importância das próprias escolhas será uma recorrência para esses alunos. Afirma Amanda:

*Com certeza, se não tivesse acontecido eu acho que essa clareza não teria na minha cabeça, mas não me arrependo de ter feito, acho que tudo vale como experiência, [...] é isso que eu levo para a minha vida hoje [...] faça o que você quer, você quer falar inglês, então faça um curso de inglês, você quer fazer Matemática, vai fundo, mesmo que você trabalhe na área de medicina, você trabalha em um laboratório mas eu quero fazer História, faça o que te faz feliz, eu acho.*

Amanda abriu mão de fazer História ou Geografia por considerar esses cursos incompatíveis com as atividades que realiza na fábrica. Na mesma direção, e com mais intensidade, fala Débora, a qual abriu mão do curso de letras por influência de um namorado: *Então, me faz pensar bastante em escolhas, porque quem tem que escolher sou eu, não é ninguém mais não. Acho que nem a minha mãe vai escolher por mim, uma hora ela fala... “não você tem que fazer a faculdade”. Não, mas quem vai saber disso agora sou eu, mas acredito que tudo foi válido.* O tempo de faculdade significou para esses sujeitos alcançar uma maturidade para a escolha, pois

somente com essa experiência chegaram a uma convicção em relação às próprias escolhas. Este pesquisador tem lecionado, nos últimos anos, nos cursos de Letras, História e Geografia, e chamou-lhe a atenção o fato de que em todas as turmas há um grupo de alunos que já passaram por outros cursos, concluídos ou não. Sugere-se que, diante das pressões do mercado pelas áreas supostamente mais vantajosas de inserção profissional, acompanhadas de um contexto de desvalorização das licenciaturas, a opção por esses cursos, em um primeiro momento, é tarefa difícil para os jovens concluintes do ensino médio.

A importância da passagem pelo ensino superior na atuação profissional apareceu mais diretamente diante da pergunta sobre a opinião do evadido sobre o discurso de que a passagem pela universidade é uma promessa de futuro, de emprego, de mudança de vida. Nos relatos predominou uma postura relativizadora. Afirma Amanda:

*Eu não acho que o ensino superior seja o milagre que vá me colocar em um cargo bom, [...] depende muito do que você quer fazer, cada caso é um caso. Se você fosse trabalhar em uma fábrica com certeza que você tem que ter uma faculdade para poder subir de cargo, [...] por exemplo, na Autoliv depois do encarregado vem o supervisor, você já não consegue ser um supervisor sem ter a Administração, você só vai até encarregado.*

Há clareza de que o ensino superior não significa garantia de bons postos de trabalho; no entanto, entende-se que sua ausência delimita o acesso a posições mais valorizadas no mercado de trabalho. Como afirma Schilling (2012, p. 98), “[...] talvez a escola não seja suficiente para um bom emprego: mas sem ela, a miséria se reproduz inevitavelmente”. Beatriz também segue nessa direção:

*Eu acho que isso é uma exigência que cobram da gente, eu acho que hoje as coisas elas estão cada vez mais difíceis e ela já está difícil pra que tem, imagina*

*para quem não tem. Para poder ter uma vida financeira melhor e poder oferecer para o filho o que gostaria, a única forma seria nascer rica ou casar com alguém rico ou eu estudando pra ter uma boa colocação no mercado, isso eu acho uma exigência pra quem deseja viver bem.*

É verdade que o ensino superior não pode fazer milagres, mas estudar é uma possibilidade que agrega positivamente, não apenas para se ter um melhor salário, mas também como um diferencial, sobretudo em contextos de aumento do desemprego. Nesse sentido, Lucas afirma que, se tivesse concluído, teria *um coringa, porque hoje eu verifico, estou sempre vendo infojobs linkedi; para eu ter um salário acima de R\$ 3.000, que eu acho que é o mínimo satisfatório para você tocar uma vida, pagar o seu carro, comer bem, é exigido um nível superior*. Embora faça questão de dizer que está melhor do que muitos diplomados, inclusive do que graduados, que no *boom* do setor imobiliário acorreram para este mercado de trabalho e não tiveram o mesmo sucesso, ele reconhece que neste momento de baixa do mercado imobiliário teria uma opção a mais de atuação profissional. No relato de Lucas aparece ainda a importância dos três semestres do curso de propaganda e publicidade realizado no seu percurso profissional. Insatisfeito com as condições salariais do emprego público efetivo em presídio da região, de forma corajosa abandona o posto para se arriscar em outro mercado. Nessa direção, faz um mapa do mercado e percebe a demanda pelo posto de corretor de imóveis, devido ao *boom* pelo qual passava esse setor nos idos de 2007. Para tal, fica evidente a contribuição dos subsídios trazidos dos bancos universitários. Mas seus relatos, que ressaltam a importância do ES não param por aí, pois descreve ainda a importância dos aprendizados na disciplina teoria da comunicação no desenvolvimento de habilidades para se comunicar com os clientes, em especial os de setores mais elitizados.

Os impactos da realização do primeiro ano do curso de educação física são relatados por Pedro na sua atuação como professor de capoeira:

*Eu acho assim que abriu muito a minha mente, porque eu era um professor de capoeira que ia lá e simplesmente dava uma aula de capoeira. Hoje não, hoje eu aprendi a trabalhar com projetos que a gente aprendeu a montar um projeto, aprendi o significado do projeto, o que é ser um professor, até onde o professor pode ir e até onde ele não pode.*

Apesar desse reconhecimento, bem na linha da desvalorização do diploma, ele se lembra dos amigos que se formaram e *não conseguiram nada dentro da área do esporte, tenho vários amigos que estão trabalhando em fábrica, em oficina e em vários outros lugares*. A ambiguidade do discurso em relação à importância de se graduar também aparece na fala de Débora: *Eu acho que em partes. Eu vejo pelo meu irmão, porque ele fez a primeira faculdade e não adiantou muito, continuou no mesmo cargo*. Relata ainda que o seu irmão realiza agora um curso de tecnólogo em logística como forma de contribuir para a manutenção de seu emprego. Reforça-se, desse modo, que a conclusão do ensino superior pode não ser a garantia de uma boa colocação, mas a sua realização abre portas e torna-se um diferencial que pode trazer maior tranquilidade ou até mesmo maiores possibilidades de mobilidade profissional, na própria empresa ou em outros espaços do mercado de trabalho. Como disse Fábio: *impacto assim com relação a mudar de ramo, ou tomar outro rumo profissionalmente*.

Os sentidos mais contundentes sobre o ter frequentado os bancos universitários apareceram na referência ao reconhecimento, tanto pessoal quanto social. De algum modo, é a afirmação de um status, colaborando para a autoestima, pois se pode chegar até lá. A primeira manifestação desse aspecto apareceu ainda na aplicação do questionário, quando se

descobriu que uma pessoa de um determinado meio sustentava a ideia de que chegara a frequentar a universidade, mas que uma vez abordada para responder ao questionário desmanchou-se em prantos, revelando que essa ideia é falsa. Mesmo sem a conclusão, o fato de chegar à universidade já se torna objeto de reconhecimento. Entre os entrevistados, nesse sentido afirma Beatriz: *pra mim foi importante conseguir chegar até lá, mais importante se eu tivesse continuado, mas chegar até lá pra mim já foi importante*. Essa importância está explicitada na fala de Carla:

*Porque... em alguns lugares assim, “cê” vai fazer qualquer tipo de/ responder alguma coisa, é... nível, como é que é [?], grau de escolaridade, “né”, eu até ponho nível superior incompleto. Eu considero que eu fiz dois anos de faculdade, “né”, só eu sei o quanto que eu batalhei, “né” [...] Ai, ah, pra mim é importante, eu me sinto melhor. O fato de ter... sabe, assim, eu acho assim que ninguém precisa disso pra se valorizar, em hipótese alguma. Tem muita gente mais... assim, mais gente do que muitos que têm nível universitário, não tem nada a ver isso assim. Mas, assim, me faz mais importante pra mim mesma, eu me sinto, sabe... “eu já consegui”, é sinal assim de... como que fala (?)... eleva a autoestima, “né”, “eu consegui já entrar numa Universidade”, “né”, já... E, tipo, eu sei não porque eu não tive capacidade, “né”, assim, intelectual... Então isso, assim, sinto que me eleva...*

Ter frequentado o ensino superior passou a constituir a identidade: sou um *superior incompleto*, revelando toda a importância desse fato no imaginário de um coletivo, um fato valorizado e objeto de conquista de apenas uma parcela da população. Para Carla, os dois anos realizados do curso de psicologia foi o resultado de uma batalha, conciliando trabalho e estudos, a viagem da cidade de São José dos Campos para Mogi das Cruzes, além dos esforços, tanto nos estudos quanto diante das limitações financeiras. Não concluiu, mas foi uma realização que passou a compor o seu currículo. Este sentido de *status* e de elevação da autoestima também aparece na fala de Fábio:

*Ah ((pensa))... eu acho que... só a parte da comunicação... Eu era uma pessoa muito... apesar de aprontar muito, eu era muito comunicativo em coisas... que... “tava” no mesmo nível que eu ou um pouco abaixo de mim. Hoje em dia, depois que a gente... começou a fazer atividade em grupo... você assiste algumas palestras, participar... da questão... pedagógica da faculdade... e se envolver com pessoas que têm um pouco mais de estudo que você, mais educação... que tem uma coisa diferenciada... então hoje eu me relaciono melhor com as pessoas... se eu estiver num ambiente que é igual o que eu vivia antigamente, ou o que eu vivo hoje, ou... uma coisa mais sofisticada... não vai me incomodar em nada...*

Destacando como os benefícios da inserção no ensino superior superaram os domínios objetivos da especialização em uma determinada área, essa declaração sobre o seu maior domínio da comunicação, do poder sentir-se à vontade em diferentes espaços de domínio linguístico, não vem de um sujeito que fez dois anos de um curso na área de humanas, mas que cursou dois anos de Engenharia e um semestre de Educação Física. Ele reconhece, inclusive, que isso acabou sendo um diferencial para o relacionamento com a sua noiva, uma professora com formação em Pedagogia.

Por fim, temos ainda o relato contundente de Rosa, sobre os sete semestres do curso de enfermagem, e certamente não somente o curso, mas também o seu envolvimento profissional com essa área. Disse Rosa: *Ai... isso, eu acho que, pra mim, é a vida. Não tenho outra resposta pra mim te “dá”. É o amor, carinho, dedicação.* E, diante da frustração por não ter terminado, segue: *foi a melhor fase da minha vida e, ao mesmo tempo, a pior.*

Independentemente das condições, tanto as de ensino quanto as de estudo, a frequência à universidade possibilita um incremento que amplia as possibilidades vitais. Retomar essas falas dos evadidos sobre o sentido

desse tempo vivenciado no ambiente universitário, destacando conquistas como maior clareza em relação aos próprios projetos, o diferencial do ensino superior no mercado de trabalho e seu impacto no reconhecimento social e na autoestima, contribui para se aproximar da dimensão do que pode significar o abandono desse sonho. Desse modo, na sequência deste texto, abordam-se os sentidos da desistência.

## **6.2 – Desistência: um sentimento de tristeza, decepção**

A decisão de romper com um percurso no qual já se dedicaram muitas energias não é um processo tranquilo. Não é fácil abandonar o jogo, porém certa tranquilidade pode ser observada diante de determinadas condições, por exemplo, a clareza de que não é este o curso que se quer realizar. Afirma Amanda: *Eu tranquei a faculdade, porque eu realmente não me identificava com o curso, não vale a pena você fazer apenas porque alguém quer que você faça ou porque você acha que vai se dar bem no trabalho.* Após cursar um semestre do curso de administração, Amanda descobre que as motivações para realizá-lo em função de suas atividades na fábrica não são o bastante. *Então, eu prefiro fazer uma coisa que eu quero e ter um diploma válido do que fazer uma coisa que me convém, porém eu não quero ter um diploma a mais na minha gaveta. Então, eu conversei com meus irmãos.* Com essa clareza, adquirida nessa experiência na faculdade, antes de trancar ela conversa com seus irmãos, que a apoiavam nesse projeto, e tranca o curso logo no término do primeiro semestre. A convicção de que gostaria de se enveredar para a área de história, influenciada inclusive por sua participação no grupo de estudo de dança africana, e ainda o fato de desistir logo no começo são fatores para um processo mais tranquilo de abandono, chegando inclusive a conversar com quem mais a apoiava. O tempo de faculdade significou clareza para outros voos. Mais madura e certa do que quer, pretende realizar o curso



que deseja em uma IES pública, tendo inclusive, para tanto, que deixar a casa dos pais.

A não identificação com o curso também aparece no relato de Carla, diante da questão sobre o que significou ter deixado a faculdade: *Ah... assim, eu não... eu acho que é meio frustrante, mas, em outros termos, não, porque não era o que eu realmente queria, “né”*. Ela relativiza sua frustração, pois não estava fazendo o curso que realmente gostaria de fazer, lamenta o abandono, chegando a relatar como seria bom no seu dia a dia profissional se tivesse feito Biomédicas, visto que poderia contribuir nos diagnósticos e no atendimento aos pacientes. A ausência de uma formação mais especializada impede-a de participar de relações mais qualificadas. Como afirma Dubar (2005, p. 199), os “[...] assalariados não profissionais (ou não qualificados) são duplamente excluídos”, tanto na relação com o saber, quanto na relação com o capital. A não conclusão da graduação delimita os espaços, é fonte de interdições.

Outra condição para um olhar para o abandono sem ressaltar uma sensação de fracasso pode ser observada quando o evadido se encontra em uma posição profissional ou até financeira mais confortável. Comenta Lucas:

*Olha, hoje como eu tenho a minha profissão, a minha singela profissão, hoje eu me sinto inserido no mercado. [...] Sou seguro do que eu faço, tenho carteira de clientes, tenho habilidade no que eu faço. Então, eu não me envergonho em nenhum momento de não ter um curso superior. Sei lá... continua não sendo uma prioridade para mim, mas pelo momento mesmo que eu estou vivendo, como eu falei para você, poderia se tornar um coringa para esse momento. Mas, em se dizendo que eu posso ver isso como um fracasso na minha vida, como uma derrota, é claro que não, muito longe disso, porque eu, com um curso técnico em Transações Imobiliárias, feito a distância, eu conquistei muitas coisas, ganhei melhor do que muita gente, em um bom período da economia, que é graduado e pós-graduado.*

Lucas reconhece que, para sua inserção no ramo de corretores do mercado imobiliário, foram importantes os aprendizados realizados na área de comunicação, nos dois anos que fez do curso de propaganda e publicidade. Afirma que o curso técnico pouco acrescentou, mas que lhe garantiu a certificação exigida para a atuação nessa área. Sobre falar a respeito da desistência, afirma:

*Pra mim é tranquilo, o que me envergonha é só a imaturidade mesmo, porque a falta de condição não é vergonha para ninguém. [...] Porque, como eu disse para você, se talvez eu estivesse mais focado na graduação, eu teria feito mais esforço pra concluir, porque não era impossível, era dolorido (risos).*

Apesar dessa tranquilidade, ele afirma, por fim, que há um sentimento de vergonha decorrente do fato de que poderia ter sido mais persistente em seus esforços. Desse modo, conclui que, se tivesse mais maturidade, poderia ter um diploma de ensino superior, *um curinga a mais* para momentos em que o setor de sua atuação profissional não for favorável.

Uma situação econômica favorável também pesa na percepção de Fábio sobre sua desistência, embora reconheça que essa comparação com outros colegas funciona mais como um consolo. Afirma Fábio:

*Até... a questão de satisfação também, que eu hoje eu vejo que meus amigos formados não têm o que eu tenho... eu acho que isso dá até que eu... é um consolo. Eu acho que eu uso isso aí como consolo, acho que eu até expressei, comentei a respeito disso aí... mais pra justificar um pouco essa... essa desistência minha. Mas não justifica. Eu acho que eu deveria ter continuado, sim, e... Se eu tivesse oportunidade, principalmente a questão da Educação Física, eu faria, sim.*

Fábio havia abandonado o curso de engenharia em decorrência de dificuldades envolvendo a negociação da dívida com a IES, após ter cursado dois anos. Depois ele cursa um semestre de Educação Física, um curso com o qual ele tinha maior envolvimento. Porém, não esconde sua frustração e sentimento de fracasso diante da interrupção. Reconhece, inclusive, que seu discurso relativizando a importância do diploma não deixa de ser um consolo diante do sonho não realizado. Relatando uma conversa que teve com a sua noiva, ele afirma:

*E, com relação à (noiva)... vou parar, “vai parar de novo, ‘cê num... vai?”, não sei que, eu falei: “não vou... deixa pra criancada agora e... bola pra frente”. Mas, no fundo, no fundo, eu me decepcionei bastante comigo mesmo, tanto numa quanto na outra. Acho que... quando eu parei Engenharia, eu fiquei frustrado, fiquei decepcionado, não transmiti isso pra ninguém, mas... acho que, pessoalmente assim, ‘cê se sente um pouco fracassado assim. Depois, pesou pra caramba na Educação Física - “de novo, velho”, “tendeu”?... de novo! ‘Cê... empatou um dinheiro, ‘cê pagou, ‘cê dedicou seu tempo e vai parar de novo. E ‘cê... daí ‘cê fica meio triste assim. Mas depois supera.*

Apesar de uma situação econômica favorável, o depoimento de Fábio ressalta dois elementos nos relatos: a manifestação de um sentimento de frustração e a dificuldade de falar desse assunto.

A realização da faculdade apresenta-se no meio social como uma exigência para se conquistar uma ascensão social, como um passaporte para uma mudança de vida. Trata-se de um projeto que demanda investimentos altos e de longo prazo. Assim, a decisão de abandonar o ensino superior não é um processo simples, pois significa a ruptura com um projeto de vida. Desse modo, a questão sobre o que significou para você ter deixado a faculdade foi um ponto emblemático nesse encontro com os evadidos. Afirma Beatriz:

*Eu sou consciente de que isso me prejudicou muito, principalmente pelo tempo perdido, mas eu também não posso sentar em cima dessa história e chorar, né, e acabar o mundo aí, mas eu sou consciente de que foi muito ruim, ruim não ter largado, ruim já não ter escolhido o que eu queria fazer e ter feito na época que eu podia fazer, hoje já pra mim é uma dificuldade muito grande em voltar.*

A insatisfação de Beatriz se manifesta de forma contundente na afirmação de um *tempo perdido*. Um tempo de oportunidade e de condições que não volta mais. Queria fazer Serviço Social, porém, por influência da mãe, foi para Administração, onde se esbarrou nas disciplinas que exigiam fundamentos de matemática. Hoje ela não tem as condições financeiras e nem o tempo de dedicação que tinha quando poderia ter se enveredado para a área de sua preferência. Nesse contexto, ela visualiza o que poderia significar a conclusão do ensino superior:

*Eu acho que isso é uma exigência que cobram da gente, eu acho que hoje as coisas elas estão cada vez mais difíceis e ela já está difícil pra que tem imagina para quem não tem. Eu acho que isso depende muito do que cada um quer, eu gostaria muito de ter uma vida financeira melhor hoje para dar um conforto melhor para o meu filho, e poder proporcionar uma boa educação pra ele no sentido de pagar um estudo de línguas, pagar de repente uma computação, um colégio, alguma coisa, proporcionar viagens culturais, alguma coisa desse tipo e, pra isso, só eu nascendo rica, eu casando com alguém rico ou eu estudando pra ter uma boa colocação no mercado, isso eu acho uma exigência pra quem deseja viver bem.*

A realização do ensino superior é primeiramente a realização de uma cobrança social e a exigência para quem *deseja viver bem*. Para Beatriz, no entanto, agora há a prioridade do filho com suas demandas e as demandas daquilo que ela, mãe, gostaria de poder lhe oferecer. Nesse contexto, aparece esse ressentimento entre o que poderia ter acontecido e como as coisas poderiam ser. O indivíduo assume para si uma responsabilidade

pelo que foi e pelo que acontece, sem considerar a possibilidade de políticas institucionais que lhe poderiam assegurar uma proteção social, tanto ontem quanto hoje. Refletindo sobre a condição desse indivíduo em um contexto da erosão da proteção institucional, afirma Santos (1999, p. 29-30):

Os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependências nem planos predeterminados. [...] O indivíduo é chamado a ser o senhor do seu destino quando tudo parece estar fora do seu controle. A sua responsabilização é a sua alienação; alienação que, ao contrário da alienação marxista, não resulta da exploração do trabalho assalariado, mas da ausência dela. Esta responsabilidade individual pela trajetória social é uma culpa por um passado que verdadeiramente só existe à luz de um presente sobre o qual o indivíduo não tem qualquer controle.

A realização do ensino superior, como já desenvolvida no início do capítulo sobre a vida universitária, é um projeto do indivíduo, planejado e executado de forma quase solitária, ou seja, não conta com um apoio institucional mais claro, seja este de políticas públicas, da própria instituição universitária, da empresa em que trabalha ou ainda do âmbito familiar. Nesse contexto, apesar de todas as condicionalidades, ele se coloca diante do seu destino, faz uma avaliação do tempo, tanto do ontem como do hoje, e, conseqüentemente, imagina um amanhã. Afirma Débora:

*Não, me pesou pra caramba porque eu pensava no outro posto que eu poderia ter feito, eu saí com raiva, brava mas de mim, nada em relação a faculdade... “puxa vida se eu tivesse feito, eu tava me formando”. Porque eu tenho uma amiga que é professora, ela casou e agora ela dá aula em Osasco, eu tenho uma amiga que é professora municipal, estadual. Eu tenho um amigo que dá aula de História no municipal, ele se formou na UNESP, ele tem a minha idade, daí ele falou assim... “nossa... mais vai fazer agora, eu ganho tanto é assim assado”,*

*sabe quando a pessoa está falando, não acredito, só para te deixar com mais raiva ainda, mais eu saí muito brava, chateada e pensando “e agora quando eu vou voltar”?*

Após cursar dois anos do curso de administração, de realizar um bom estágio na área, Débora lamenta não ter se matriculado logo no curso de letras, sua área de maior identificação. Visualiza em amigos professores o espaço que ela poderia estar ocupando. Diante do futuro, fica um projeto por realizar com uma interrogação: quando? Sua escolha de ontem, pressionada pelas forças do mercado, fazer um curso que lhe pudesse conferir emprego, um bom emprego, já foi consequência de um estreitamento de futuro. Ao entrar no futuro por uma “porta giratória”, parece ter contribuído, nesse caso, para ampliar ainda mais o afunilamento das possibilidades.

No mundo das possibilidades, querer é poder e, não tendo aproveitado da melhor maneira as oportunidades, sobra para o indivíduo um sentimento de assumir a responsabilidade pelo próprio fracasso. Afirma Pedro:

*Não, eu só acho que a única coisa que faltou foi questão minha mesmo, mais objetivo. Faltou esse objetivo do querer um pouco mais, porque ninguém chega a lugar algum se não tiver um objetivo e, principalmente, quando a gente está ali dentro do esporte, que a gente vive no esporte, a gente sabe que sem objetivo não se chega a lugar nenhum. Então, foi mais a minha parte mesmo.*

A fala de Pedro é transparente. Não considera o contexto, nem da escola precária que frequentou na educação básica, nem o das dificuldades impostas pelas condições do trabalhador estudante, tampouco a falta de atenção da IES às suas condições. Simplesmente assume que faltou *querer um pouco mais*. É a regra do jogo, que ele conhece bem: os vencedores são

os que têm foco. Como afirma Dubet (2012a, p. 81), no mundo ideal das possibilidades os vencidos

[...] verdaderamente no hicieran uso de sus oportunidades, se dejaron estar y son tanto más responsables de sus fracasos porque se les ofrecieron todas las chances. Para triunfar, hay que ser virtuoso, hay que levantarse temprano y trabajar, y también hay que dominarse a uno mismo.

Quanto maior o acesso às oportunidades, afirma ainda o autor, “[...] más se convierte cada uno en un microempreendedor a cargo de sí mismo”. Se para Pedro faltou querer um pouco mais, outros seguiram em frente porque foram mais dedicados. Vencem os melhores. Nesse processo meritocrático, “[...] os indivíduos devem, portanto, perceberem-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis” (Dubet, 2003, p. 40-41).

Diante desse peso de ser o gerente de si mesmo, sem poder considerar também o peso das condicionalidades, Pedro manifesta o seu sentimento em relação a ter deixado a faculdade: *Com certeza muita tristeza, porque eu acho que hoje eu podia ter dado um outro rumo até para minha vida, principalmente na área do esporte, que é uma área que eu gosto muito. Eu tive minha vida inteira dentro do esporte, então eu acho muita tristeza nesse lado.*

Se não tivessem perdido a oportunidade, hoje a vida poderia ter ganho outro ramo para eles. Por isso, o abandono do ensino superior é visto por Pedro com muita tristeza, por Beatriz como uma coisa muito ruim, e Débora ficou muito brava. Trata-se de diferentes manifestações de um sentimento diante da desistência, das dificuldades do hoje e de um futuro incerto. O tempo perdido, o esforço sem realizar o objetivo recai sobre um presente sobre o qual o “indivíduo não tem qualquer controle”.

Ao assumir o caráter acentuadamente individual do projeto de realizar uma graduação, diante do abandono emerge uma manifestação de solidão. Os próximos não podem ajudar. Assim, ao discorrer sobre a vida familiar, aponta-se a importância de uma rede de apoio na trajetória escolar, tanto por parte da família como de pessoas próximas. Agora, nesses relatos acerca das dificuldades dos indivíduos em responder às novas demandas, aparece justamente uma situação de solidão.

Em sua pesquisa sobre a trajetória escolar nas camadas populares, Lahire (1997, p. 19) observa essa situação de solidão diante dos ‘fracassos escolares’. “Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis”. Lahire refere-se mais diretamente ao contexto de uma situação familiar que não permite apoio ao aluno diante das exigências escolares, isso ainda nos primeiros anos do percurso escolar. Observa-se, no entanto, que essa relação entre solidão e fracasso aparece também nos relatos sobre a desistência do ensino superior. Por exemplo, diante da dificuldade de negociação da dívida com a faculdade, para poder fazer a rematrícula, afirma Rosa: *Ah, eu não conversei com ‘váarias’ pessoas... e tudo mundo “não, não...”, mas eu não tinha o que fazer, porque também ninguém podia me ajudar, porque o meu problema era o financeiro. E como eu não tinha esse apoio, não teve mesmo quem me ajudasse, então, eu, eu tive que decidir por parar*. Rosa não tem um problema escolar, no sentido de uma dificuldade de acompanhamento. As pessoas com quem conversou lhe disseram que não devia parar, mas ninguém podia ajudar.

Nessa cultura do indivíduo, observa-se um fechamento que torna difícil a possibilidade de construir alternativas para as dificuldades. Um fechamento de dupla face, tanto do coletivo em relação ao indivíduo, quanto de uma abertura do indivíduo para buscar alternativas de apoio.



Desse modo, acaba-se aprofundando a relação entre solidão e fracasso, pois, do mesmo modo que o indivíduo se sente só diante das dificuldades, o retraimento é uma das estratégias acionadas quando se constata que as chances de vencer são muito limitadas (DUBET, 2003, p. 41). Afinal de contas, o que se pode dizer quando, depois de muitos esforços, os degraus alcançados não foram o bastante, sobretudo, diante de uma expectativa social, familiar?

Antes, porém, de refletir sobre essa temática do silenciamento diante do abandono, cabe ressaltar que um dos sofrimentos decorrentes do projeto não realizado é não poder corresponder às expectativas dos familiares. Afirma Bourdieu (1999b, p. 588), após discorrer sobre a projeção dos pais diante dos filhos: “Aí está uma das maiores fontes de contradição e sofrimento: muitas pessoas sofrem duravelmente a distância entre suas realizações e as expectativas parentais que não podem satisfazer nem repudiar”. A mãe de Carla tinha o sonho de ver um dos seus filhos formado:

*Ah... assim, ela... “tudo bem”. Não, eu lembro que ela ficou meio frustrada, porque ela falou assim que já “tava” pensando até em comprar um anel pra mim... Sabe. Aí isso... foi muito triste pra mim. Porque nenhum dos outros filhos... o meu irmão mais velho não tinha se formado, tanto que a minha irmã mais nova que se formou agora, a Milena, “né”, que a gente... [...] Porque minha mãe não conseguiu que ninguém tivesse se formado, e ela acho que sonhava com a minha formatura, e aí... não aconteceu. E eu sempre quis também... porque eu gosto de estudar.*

O projeto não realizado é também uma expectativa de familiares, e o sofrimento é dobrado, em decorrência das dificuldades de poder contribuir. É o que manifesta Pedro sobre contar para seus irmãos: *Muita tristeza, até mais do que eu, porque na verdade eu abandonei e eles que me ajudaram praticamente minha vida toda [...] acho que eles principalmente*

*muito mais até do que, porque eles queriam que eu seguisse para frente... É recorrente, nas falas sobre a desistência, a manifestação desse sentimento de tristeza, um sentimento que ganha intensidade frente às expectativas familiares, em especial, daqueles que mais apoiavam. Débora também ressalta as dificuldades de contar para a avó, destacando, inclusive, que nesse caso, não cabia a justificativa do não gostar do curso. Questionada se havia contado para a avó, ela afirma:*

*Contei. Porque ela que tava mais assim em cima, né. Não tinha uma vez que a gente se falava que ela não perguntava... e quando eu falei para ela... “ah vó, é que não tem dinheiro para pagar”. Ela falou... “vou vender meu cordão”. Eu falei... “vó, não dá”. Porque eu não podia falar para ela que eu já não estava interessada no curso...*

As dificuldades de partilhar o processo de tomada da decisão de se evadir e a própria decisão já tomada, com os familiares ou com outras pessoas próximas, tais como amigos, colegas de sala, professores, coordenadores, apontam para um aspecto recorrente da desistência: o silenciamento.

### **6.3 – O que dizer? Silêncio. Silenciamento**

A dimensão do ocultamento do evadido e também de sua fala foi uma constante no desenvolvimento deste estudo. Desde quando se delimitou o evadido como o sujeito desta pesquisa, pairou com constância a pergunta: como você vai fazer para chegar a esse sujeito? Não há uma clareza quanto ao percentual dos evadidos, conforme discutido no Capítulo II, mas os números são relevantes, superando 50%, em alguns cursos, e tendo uma média geral superior a 20%. Desse modo, por que é tão difícil encontrar os evadidos? Os evadidos são aqueles que conseguiram chegar ao ensino superior, mas não conseguiram concluir. E, na medida em que

abandonaram esse projeto, ganharam uma invisibilidade. Quando ficam fora do circuito, não são mais reconhecidos. Deixam de existir, são ocultados. Eles desaparecem. Primeiro vão desaparecendo da sala de aula, depois da IES. Em geral, os colegas não costumam ter maiores informações sobre eles, e as IES têm informações limitadas sobre os seus evadidos. Não aparecem nos dados do INEP e nem nas formaturas. A esse contexto chamamos de ocultamento, em parte decorrente de um processo de silenciamento. Tenta-se, aqui, a seguir, explorar diferentes dimensões desse silêncio/silenciamento.

O processo de construção dos dados, conforme amplamente discutido no Capítulo III, só fez acentuar a perspectiva de um assunto do qual não se fala: silenciamento, ocultamento, apagamento. Conheciam-se pessoas, porém poucos dos questionários distribuídos retornavam. Apenas para ressaltar, retomam-se algumas dessas manifestações: *conheço algumas pessoas, porém posso falar apenas com duas; sinto constrangimento em falar com algumas pessoas sobre este assunto*, ou, ainda, *ele pode responder ao questionário, agora falar sobre o assunto não*. Diante da desistência, do não ter correspondido às expectativas, decorre um sentimento de tristeza, de vergonha, difícil de ser partilhado. É difícil falar, ou de ter alguém com as condições de escuta.

Uma primeira manifestação de silêncio aparece, pois, com uma exceção ou outra, prevalece entre as situações de abandono, uma tomada de decisão não compartilhada, nem mesmo com as pessoas mais próximas. Diante da pergunta se procurou antes os professores, a coordenação, não há nenhuma resposta positiva. Existem os casos, como o de Pedro, que vão abandonando, desaparecendo e sequer realizam o processo de trancamento. Outros, mais cientes do processo burocrático, realizam o ato formal do trancamento de matrícula. Como afirma Lucas: *eu só comuniquei que eu estava abandonando o curso*. Diante da pergunta

se a IES poderia fazer algo para evitar a saída, chega a aparecer como primeira resposta: *Não, já era uma decisão tomada*. Ou ainda: *fui lá e tranquei, eu não dei tempo para eles*.

Essa decisão solitária se relaciona com um projeto pessoal, de empenho pessoal, no qual se pode receber algum apoio, mas ele é todo uma construção, um planejamento, um desenvolvimento de um sujeito. Então, quando não dá mais, não se partilha o abandono, ele acontece, ou vai acontecendo. As exceções aparecem na fala de Amanda, que conversa com seus irmãos, que mais a apoiaram antes de realizar o trancamento, e também com Fábio, que, em sua segunda tentativa no curso de educação física, antes de trancar ele partilha sua decisão com o assistente social da IES. Outra exceção é a já comentada luta de Rosa com a IES para tentar uma negociação da dívida para realizar a rematrícula.

Apesar da convicção diante da decisão tomada, não foi tranquilo para Amanda contar para os seus pais: *nossa, para explicar isso para o meu pai e para a minha mãe foi difícil*. Uma das alternativas utilizadas é não falar e deixar que as pessoas possam ir descobrindo aos poucos o que está acontecendo. Sobre o contar para sua mãe ela afirma: *Eu não contei na verdade, eu comecei a parar de ir à faculdade, no dia mesmo eu não contei para ela, daí ela falou, já está na hora, você não vai para a faculdade? E eu falei, não vou mais, eu tranquei o curso. Não acredito que você fez isso, porque que você fez isso? Por que você pagou então seis meses? O que dizer? Houve tantos esforços, dinheiro gasto e agora o projeto foi abandonado. Essa estratégia de evitar o assunto e deixar as pessoas próximas descobrirem aos poucos também é relatada por Débora, diante dos amigos: *A princípio eu não contei, deixei que eles me perguntassem... “e aí, como está a faculdade?” Aí eu falei... “não está, né, eu não tô”. Daí que uma amiga minha falou assim... “nossa, mas não vai ficar mais difícil conseguir um emprego?” Eu falei... “vai, mas paciência”*.*

O que significa deixar as pessoas irem descobrindo? Antes de mais nada, ninguém precisa sair proclamando que está abandonando a barca. Essa atitude mostra tratar-se de assunto do qual não se quer falar. Se ninguém ficar sabendo, melhor, ou, se souberem, também não precisa ficar comentando. Desse modo, observa-se um constrangimento, decorrente de uma dificuldade de se lidar com o assunto ou de um sentimento de vergonha, sentimentos tanto do sujeito que não quer falar como do outro, que não pergunta para evitar situações constrangedoras.

Que silêncio é esse? Não é um silêncio do vazio, da ausência do sentido, pelo contrário, o não falado está carregado de sentido. Fonseca e Almeida (2012, p. 511) recuperam uma fala do filósofo Federico Sciacca:

[...] que não há silêncio sem sentido; aquilo que não tem sentido é 'mudo', mas não silencioso. Nem todos os silêncios são traduzíveis em palavras (sons articulados, cores, notas musicais), embora seja verdade que toda palavra nasce do silêncio e traduz um silêncio.

E a linguagem se vê impotente para exprimir a densidade do sentido. É um vazio da linguagem, que não consegue exprimir a intensidade do sentido, de alcançar a profundidade da experiência vivida. Trata-se de uma interdição da palavra, pois um pronunciamento pode gerar constrangimentos, ou simplesmente por se tratar de assunto sobre o qual é melhor não fazer qualquer referência. Desse modo, não está mudo, porque o seu sentido está gritando, talvez tão alto que impede a fala.

Foi uma constante entre os entrevistados as manifestações de certo silêncio diante da experiência do abandono do ensino superior. Na maioria dos relatos, familiares, amigos, professores, coordenadores não foram procurados pelos sujeitos, seja para falar da decisão de desistir, seja para comunicar a desistência.. Às perguntas sobre o assunto predominou como

resposta um lacônico não. Na sequência, o depoimento de Rosa<sup>1</sup>, que apresenta de forma carregada e não menos transparente a densidade dos sentidos da desistência, em especial o silêncio. Ainda no questionário, ela respondera sobre o que significou ter deixado o curso de enfermagem no sétimo semestre: *Sensação de impotência*. De que impotência fala Rosa?

S – E, e você disse... que hoje... você já consegue falar desse assunto...

R – ... “ahã” ...

S – ... quer dizer, “pra” você, isso foi uma coisa muito pesada.

R – É. É, ainda assim, hoje eu consigo falar, e, mesmo assim, se eu for começar a pensar, eu ainda choro... Porque eu falo, gente, assim, nossa!... foi a melhor fase da minha vida e, ao mesmo tempo, a pior. Foi um sonho que eu tive e infelizmente... tanto que eu, quando eu coloquei, eu coloquei sensação de impotência – foi impotência que eu coloquei, não foi?

S – Foi, foi, na resposta aqui, foi...

R – ... então eu me senti impotência nessa situação, porque eu não tinha o que fazer. E até hoje, eu ainda me vejo em uma situação de não ter o que fazer! Porque o meu sonho é voltar e terminar. Porém, eu preciso da transferência de lá, até mesmo pra mim ir pra uma outra faculdade. E eu também não consigo isso, porque eu “tô” amarrada com dívida com a faculdade.

S – E você fazer matrícula lá, “cê” não consegue também.

R – Nada, consigo nada.

S – Entendi. Ô, Rosa, como é que foi contar “pros” amigos, “pra” família, que “cê” “tava” deixando...

R – Ah, foi muito triste. Pros amigos, na verdade, eu nem contei. Eu abandonei mesmo, eu não me despedi de ninguém. Depois de um ano, depois que acabou o curso, na verdade... Que eu optei fazer o curso técnico, eu comecei a fazer estágio nos hospitais e foi onde eu comecei a encontrar com os amigos da faculdade (risos).

S – Formados!

R – Exatamente. Aí eu fazendo estágio... oh, eu já “tô” quase chorando de falar... eu fazendo estágio, aí já “tava” todos como enfermeiros... “mas, Rosa, por que

---

<sup>1</sup> Retomando, apesar de todos os esforços, Rosa não consegue uma negociação das dívidas para fazer a rematrícula. Assim, perde a bolsa do programa Escola da Família.

*que ‘cê’...?’. Ai que, eu, pra uns que eram amigos realmente, eu contei; pra outros, “ah, eu tive um problema familiar e tive que sair”.*

S – *“Hum”. Quer dizer “cê” arrumou uma desculpa “pra” não falar do assunto.*

R – *Exatamente. Porque, assim, é um assunto, que, eu ia falar é muito, pra mim é totalmente complicado.*

Rosa tem muito o que falar, mas é muito complicado falar. Impotência. Afirma Orlandi (1993, p. 105): “O silêncio não é a ausência das palavras”, mas pode ser uma forma de impedir o interlocutor de sustentar outro discurso. O evadido não fala, prefere deixar que as pessoas possam descobrir aos poucos, ou precisa de um tempo para poder falar do assunto. O que está silenciado nos evadidos? Do relato de Rosa emergem diferentes situações que aproximam o interlocutor desse silêncio/silenciamento que paira sobre o evadido.

Um primeiro contexto refere-se às relações de trabalho. Não podendo concluir o curso de enfermagem, ela faz o técnico de enfermagem. Afirma ela: *Porque “taria” com uma estabilidade diferente, trabalhando como uma enfermeira, que recebe o dobro do que eu recebo!* Além de ganhar a metade do que poderia estar ganhando, como técnica ela trabalha com colegas de faculdade, agora enfermeiros. Além da desigualdade econômica, há ainda uma relação de inferioridade quanto ao conhecimento e às atividades que realiza. Esclarece Dubar (2012, p. 366):

A socialização profissional, que possibilita a utilização e o reconhecimento de competências, o prazer e a progressão no trabalho, ao longo da vida, se tornaria, cada vez mais, um privilégio que preservaria o trabalhador do inferno ou da monotonia repetitiva do ‘trabalho ordinário’.

A conclusão do ensino superior significaria estar em uma situação diferente. Cada qual a exprime de um modo, e Pedro a sintetizou assim: *eu podia ter dado um outro rumo até para minha vida. Que jogo é esse?*

Não é o de um campeonato, que começa outro jogo, na sequência. É perder talvez a única partida. É perder a oportunidade única e ter que lamentá-la vida afora. Afirma Débora: *e agora, quando eu vou voltar?* A derrota, nesse caso, não poderá ser sublimada, sufocada, explodida num ‘porre’. Ela será calada, calcada, sempre lembrada. Afirma Rosa: *Assim, eu tenho muito contato com eles pelo Facebook, porque, daí, eles criaram um grupo, igual dia de enfermeiro, todo mundo se parabeniza... Aí põe as “foto” lá, nossas, da época da faculdade, dando parabéns pra todo mundo... Assim, essas coisas mexem bastante comigo.* Ressalta-se o martírio de estar no meio profissional e conviver cotidianamente com a lembrança do que se realizou e das consequências do que não se realizou. Portanto, no contexto das relações de trabalho a condição de evadido pode significar ter que ocupar um posto menos valorizado, contentar-se com um salário menor e realizar o trabalho que outros não querem fazer. O que não deixa de ser bem acolhido, pois, afinal de contas, apesar do apelo pela qualificação da mão de obra, em uma sociedade estratificada, hierarquizada a abundância da mão de obra semiqualficada e barata costuma ser sempre muito bem-vinda.

Um segundo contexto apresenta-se na condição de mãe. A prioridade do voltar a estudar é agora dividida com a prioridade do filho. O que não foi possível fazer ontem pesa hoje com novas demandas. Rosa tem o seu *baixinho*. *Que é a minha preocupação maior é por conta dele, tanto que eu falo, gente, hoje em dia, do meu salário, a gente passa apertado, mas eu ainda mantenho uma poupança pra ele, que eu consigo guardar 150 reais todo mês, “pro” futuro dele. Que eu já penso nisso...* Calejada pelas dificuldades passadas ela se esmera por um futuro diferente para o seu filho. Do mesmo modo, a prioridade agora dos filhos aparece nas falas de Carla, Beatriz e também do pai Fábio, que afirma: *Então, daí eu acabei deixando essa questão ‘pro’ meu filho agora. [...] Pelo menos vamos ver. A*



prioridade da formação dos filhos, de garantir-lhes um futuro, elimina a possibilidade de voltar a estudar, e não faltam casos de pais e mães que voltam aos bancos escolares depois que encaminham a formação dos filhos. Registre-se ainda que a prioridade da formação dos filhos se torna muito mais onerosa no contexto de uma educação como mercadoria e de precariedade das políticas públicas.

Um terceiro contexto na condição do evadido é que o projeto não foi concluído, mas pode ter ficado a dívida. Afirma Rosa: *Tanto que hoje meu nome tá no SPC/SERASA, por conta da faculdade... Tô pagando aí, que só/ e continua essa bola de neve, porque eu também não consegui pagar ainda, porque, cada dia que passa, a dívida aumenta mais...* Em decorrência das dívidas acumuladas ela se vê amarrada, pois, sem condições de um acordo, não consegue retornar à faculdade e nem transferir-se para outra IES. Impotência. Tendo feito curso técnico e sido monitora na IES, ela não esconde os seus sentimentos: [...] *que eu, assim, fiquei muito sentida, assim, eu até tenho um ressentimento muito grande por conta da faculdade em si.* É a situação também de Fábio, que ainda recebe cobranças da IES onde cursou dois anos de Engenharia, e de Pedro, que ainda não havia tomado ciência do tamanho de sua dívida com o FIES. Na condição da dívida, o evadido da instituição particular amarga ter que pagar um produto que não recebeu por completo ou paga por aquilo que não pode usufruir.

Por fim, podem aparecer ainda na condição do evadido a situação de preconceito e de injustiça. No relato de Rosa, a situação de preconceito racial não apareceu em um primeiro momento da entrevista. O subterrâneo demora a aparecer. Precisa ser cavado. Após o término de uma entrevista mais rápida, marcada por repostas mais diretas, entrecortadas pela presença do filho de aproximadamente um ano e meio, houve necessidade de aguardar diminuição de uma chuva intensa. As

águas torrenciais ajudaram a perfurar o chão duro, fazendo emergir interdições ainda não reveladas. Novas informações apareceram, gravadas na fala rápida que segue:

S – *Então você acha que no momento da negociação com a faculdade, da questão das bolsas, além da questão financeira teve outras questões?*

R – *Teve a questão racial, com certeza, e não é só eu não, é com mais pessoas.*

S – *E isso em relação a que tipo de bolsas?*

R – *Bolsas de estudos: 100%, 50%. Bolsas da própria IES. Porque era da IES. Eles poderiam ter cedido, mas eles não me arrumaram.*

S – *Isso da discriminação racial, vocês fazem esta avaliação, porque tinha outros colegas que conseguiram?*

R – *Que tinham bolsas, que na verdade nem precisavam e que muita gente sabia. A gente chegou, tentou negociar, mais é, fulano não tem, mas a gente sabia que tinha. Mas também não tinha como provar, não tinha o que fazer, fazer o quê? Era aqueles da alta sociedade, de poder aquisitivo maior, e a gente da ralé como que iria brigar com este povo.*

S – *Não tinha um critério, uma lista pública dos interessados em bolsa?*

R – *Era para ter. Tudo era bonito porque dizia que existia, mas na prática, na verdade, não existia.*

Dois elementos saltam nessa continuação do depoimento: o preconceito racial e a injustiça. A fala sugere ainda que ambos se complementam, ou seja, a condição de cor pode ter condicionado a injustiça. De forma um tanto implícita, a questão da injustiça já tinha aparecido durante a entrevista. Dissera Rosa: *E teve/ e tinham meninas que, na época, também, faziam faculdade. Inclusive uma que fazia comigo monitoria, ela tinha 50%, 60% da bolsa e trabalhava.* Nesta fala se enuncia privilégio: sua colega era monitora, trabalhava e tinha bolsa. Isso não lhe foi possível. Não é um pedido de favor, mas de oportunidade, de negociação, de poder ter o mesmo tratamento que os outros. Em direção parecida, no questionário sobre desistência outro evadido responde: *Acho*

*que é muito frustrante, 'deixa' de fazer o curso por falta de não 'ganha' um pouco mais. E ver outro que não deveria 'ganha' bolsa, mas tem os famosos Q.I. Agora deixo para o meu filho.* Na ausência de um critério transparente e de uma lista pública para a distribuição das bolsas, há margem para as influências e também para o sentimento de desconfiança e de injustiça. Diante da falta de transparência fica um vazio, algo difícil de dizer. Impotência. Silenciamento.

Sensação de impotência. De aspectos múltiplos. De negociação com a IES, da bola de neve da dívida que se paga e não se acaba, de não poder voltar à faculdade, de não poder atuar como enfermeira e continuar atuando como técnica, tendo um salário pela metade, de não conseguir falar do assunto. A sensação de impotência carrega ainda uma dimensão mais profunda: a discriminação racial, a sua condição de negra e pobre como condicionantes para não ter acesso a determinados benefícios. Por isso, ela os vê como privilégio, injustiça e racismo. Afirma Rosa: *Mas também não tinha como provar, não tinha o que fazer, fazer o quê? Eram aqueles da alta sociedade, de poder aquisitivo maior, e a gente da ralé como que iria brigar com este povo?* A condição de classe é mais explícita do que a condição racial. A interdição do econômico embrenhou-se na interdição da discriminação racial. Qual é a mais forte? Ou, qual é a mais eficaz? Diferentes respostas. Segue apenas um ensaio: a interdição econômica é mais transparente, pode ser dita e até mesmo assimilada, pode estar dentro de certa legalidade. Já a interdição racial é implícita, não pode ser dita e muito menos admitida, sequer reconhecida por quem a exerce; na garganta de quem padece as consequências fica calada, como um calo. Um calo difícil de engolir, difícil de ser decifrado. Da impotência para o silêncio. Impotente, silencia.

Um silêncio também de aspectos múltiplos. Não há palavras para expressar a sensação de impotência, decorrente da injustiça diante de uma

bolsa de estudos, porque outros conseguiram, não havia uma lista pública, nenhuma transparência. Seria essa injustiça dada pela condição da pele negra? Assim afirma Rosa: *Ah, foi muito triste. Pros amigos, na verdade, eu nem contei.* O que dizer? Somente um ano depois, quando reencontra os colegas já formados no hospital, na condição de estagiária de um curso técnico, ela tem que retomar o assunto: *pra uns que eram amigos realmente eu contei; pra outros, “ah, eu tive um problema familiar e tive que sair”.* O que dizer diante dos vencedores tão cientes de seus méritos, de sua dedicação, interesse, empenho? O que dizer diante dos melhores titulados? Somente para os *amigos realmente*, talvez os ‘mais iguais’, se pode contar, para os demais prevalece uma desculpa. Schilling (2012, p. 93) narra a insuficiência da teoria, das palavras diante da gramática da violência: “Se há uma ‘gramática da violência’, ela significa a anulação da fala de um outro. [...] Quando há violência há uma quebra dos discursos”. Emprestando esta chave de leitura, pode-se perguntar: o que dizer diante de uma injustiça? E quando esta injustiça está lastreada na discriminação racial?

Resta o direito ao silêncio. Os de perto não fazem perguntas, participam da mesma impotência, compreendem e são solidários no silêncio. Sobre contar para a mãe, irmãos, Rosa simplesmente diz: *eles sabem... sofreram. Participaram comigo de tudo.* No diálogo com Andréa Perdigão sobre o silêncio, Schilling (2005, p. 156), ao comentar o cotidiano de uma cela das presas políticas, destaca a “[...] aprendizagem de respeitar algum momento de silêncio do outro”, como parte de um cuidado com a relação. Desse modo, o constrangimento de se tocar em determinado assunto tem ainda essa dimensão de um respeito ao outro, de compreensão, de acolhida diante de situações geralmente dolorosas. Por isso, às vezes basta a solidariedade da presença, dispensam-se as palavras. Como afirma Orlandi (1993, p. 162): “No silêncio, o sentido ecoa no

sujeito”. Desse modo, o silêncio decorre das condições do sujeito. Ele vem de dentro e ecoa. Grita. Está carregado de sentido. Não é mudo.

Por outro lado, o silenciamento vem de fora. Também de aspectos múltiplos. O silenciamento dos evadidos pode começar a apontar a partir dos colegas, professores e coordenação, que não percebem o desaparecimento do outro. Um silenciamento da IES que não procura o evadido para saber o que está acontecendo, a não ser em decorrência de fatores burocráticos e financeiros, do não trancamento e/ou da dívida a ser quitada. A situação da prisão também é retratada por Schilling (2005, p. 151) como “um lugar muito loquaz”, porém ocorre a imposição de um silêncio vindo de fora, administrando as falas e o conteúdo do que pode ser dito. Aqui o constrangimento tem outra dimensão, não o do respeito ao silêncio do outro, mas o de impedir a manifestação de determinadas falas. Desse modo, não se pergunta, não se toca no assunto, como uma casca que se forma sobre uma ferida que não para de latejar. É o constrangimento dos mendigos de rua a incomodar o olhar dos transeuntes. Podem não falar, mas gritam. Desse modo, os projetos não concluídos ficam calados, mas dizendo alguma coisa.

Somente com o tempo se adquire alguma condição para falar desse assunto. *Hoje eu já consigo falar*. Foi necessário um tempo de acomodação, de assimilação, e as cicatrizes já não são tão percebíveis, pois se confundem de algum modo com a pele, porém jamais deixarão de ser cicatrizes. Estarão sempre presentes para serem visitadas. Marcas que não se apagam.

Como síntese sobre o silenciamento, tem-se:

- a) O não poder falar: a palavra não articulada não pode ser pronunciada. Sem condição de articular a própria fala.
- b) O não poder falar: A palavra articulada cala por que não pode ser falada. O sujeito a articula, mas se silencia. Medo, vergonha, orgulho ferido,

sentimento de impotência, raiva. A palavra calada como uma ação do sujeito, uma opção, um não querer expor, talvez, a própria tragédia. Porque admitir a própria tragédia que se sofre, se sou pequeno ante a injustiça que me acomete?

- c) O não poder falar: O poder falar e não ser escutado. Não há espaço para *isegoria*, conforme apontado por Chauí (2002, p. 134), uma condição da ordem democrática, o direito de pronunciar e de ter a fala considerada. Acresce-se aqui o poder falar e se esbarrar nas interdições das respostas prontas, articuladas no “arbitrário cultural dominante” (BOURDIEU, 2003). Cria-se uma tensão: as respostas prontas dizem uma coisa, e a experiência do cotidiano, outra. Fala-se, mas não se é entendido. Então, é melhor não falar.

Se há o silêncio, quem fala diante do emudecido? No silêncio dos vencidos, prevalece o brado dos vencedores. Como é a lembrança (quando existe), no grupo dos formados, dos que não concluíram? A história é contada, no futuro, pelos vencedores. Quem conta a história do insucesso? Os bem-sucedidos. Com que parâmetros? E o intelectual, o historiador, ao interpretar a história, de que lugar fala (CHAUI, 1984, p. 14)? De que visão de mundo participa? Enraizado nas contradições de cada tempo, que leitura faz dos que não venceram? Temos que ficar com a impertinente pergunta: temos condições de dar voz ao outro que ficou à beira do caminho para que interprete as suas falas?

Por fim, uma pergunta: Pode o evadido falar?

Emudecida, Rosa grita, pois foi longe, chegou ao sétimo semestre. Não faz o discurso da vítima, nem o discurso da culpa, como fez Pedro, também de ascendência negra e pobre, do *faltou querer mais...* Sua fala é de indignação, pois foi injustiçada. Nas reflexões de *Experiência-Brasil*, Kowalewski (2014, p. 358) destaca o ensaio da filósofa indiana Spivak: *Pode o subalterno falar?* Emprestando palavras, talvez Rosa diria: *Pode! Mas as palavras poderão não sair. E se sair, serão ouvidas?* No mesmo

texto citado, Kowalewski traz ainda uma fala da peça Íon, de Eurípedes: “Pois quando algum estrangeiro cai numa cidade irrepreensível, por muito que seja nominalmente cidadão, possui na mesma uma boca de escravo e não tem liberdade de expressão” (*Idem*, p. 382). Seria esta a condição daqueles que tentam atravessar os muros da segregação racial/social no Brasil? Nominalmente são considerados cidadãos, votam, podem ter até carteira de trabalho, porém sem voz e em trabalhos claramente delimitados. Desse modo, o refletir sobre o silenciamento sugere um desdobrar para algumas interdições que compõem as desvantagens acumuladas pelas camadas desfavorecidas, nesse processo delimitado de democratização do acesso ao ensino superior.

#### **6.4 – Interdições**

Analisar a trajetória de evadidos do ensino superior foi oportunidade para se deparar com algumas das limitações para a ampliação do ensino superior no Brasil. Trata-se de um processo limitado, a começar pelas políticas públicas de ampliação do acesso, como o PROUNI, o sistema de cotas e o próprio FIES, que contribuem para os selecionados entre os pobres galgarem novas posições. Apartados de seu lugar de origem, dificilmente voltam, e os guetos ficarão sem eles, talvez mais abandonado, e as elites ficarão reconfortadas em uma paisagem mais colorida, ainda que menos homogênea (DUBET, 2012a, p.91). Possibilidades de acesso ampliadas incomodam os estabelecidos, que se sentem ameaçados, injustiçados, consideram que não são valorizados em seus méritos em detrimento dos privilégios oferecidos a outros que, de repente, não batalharam o bastante. São falas barulhentas que podem contribuir para camuflar as condições desvantajosas dos contemplados por essas políticas inclusivas, nas suas condições de frequentar o espaço acadêmico, como também na qualidade dos cursos aos quais têm acesso. Pagam um preço

alto com retorno delimitado. Porém, tiveram oportunidade e, se fracassarem, o que lhes resta dizer?

Os limites da democratização ancoram em raízes mais profundas. Tentando se aproximar delas, segue uma contribuição de Bourdieu (1999a, p. 85), que no texto *A ordem das coisas*, relata a entrevista com dois jovens de um conjunto habitacional “deteriorado” de uma pequena cidade francesa, um deles imigrante argelino, e o outro, francês. Após ouvir o relato dos jovens sobre as precariedades do bairro, dos estigmas que carregam, por pertencerem a um *locus* desvalorizado, e a consequente “rejeição social”, o autor ressalta “[...] a violência inerte da ordem das coisas, aquela que está inscrita nos mecanismos implacáveis do mercado de trabalho, do mercado escolar, do racismo”. Considerando, primeiramente, a relação mercado escolar e de trabalho, observa-se nos Dados Gerais dos Pesquisados (Anexo I), que metade dos sujeitos informou uma renda decorrente da atividade profissional de até dois salários mínimos, e que eles exercem, em sua maioria, atividades pouco valorizadas no mercado de trabalho. Além de Rosa, entre os entrevistados este é o espaço delimitado de Amanda, Carla, Pedro e Beatriz. Desse modo, a condição do evadido (e aqui é possível ampliar para falar dos evadidos não apenas do ensino superior) tem um lugar muito próprio no mercado de trabalho, pois ele contribui para reforçar o contingente da mão de obra barata e sem qualificação profissional.

Essa colocação do evadido no mercado de trabalho relaciona-se intimamente com o papel desenvolvido pela escola em uma sociedade desigual. Isso porque os mecanismos de seleção presentes ao longo de todo o sistema escolar, inclusive no ensino superior, funcionam como operadores eficazes que dificultam o progresso escolar de muitos, ao mesmo tempo em que facilitam o sucesso de outros. Accardo (1999, p. 599), após apresentar os muitos desencontros enfrentados por um



entrevistado que frequenta uma escola muito diferente de sua realidade social, chega a concluir que “[...] as aristocracias colocam os intrusos no seu devido lugar”. Apesar de alcançarem posições mais elevada da seletividade escolar, os evadidos, ao não chegarem ao termo da viagem, podem amargurar duramente os efeitos do abandono.

Nessa relação entre o sistema escolar e o mercado de trabalho, qual o lugar do evadido? Buscando compreender “a distribuição social das atividades” em um determinado campo de trabalho, Dubar (2005, p. 177) recupera algumas questões propostas por Hughes, tais como: “O que você considera repulsivo, penoso ou vergonhoso em seu trabalho? Você tem a possibilidade de delegar os trabalhos desagradáveis? A quem? Como?” Desse modo, as posições profissionais mais prestigiadas podem delegar os ‘serviços sujos’ de um determinado campo. Em um estudo sobre o campo da saúde a partir dessas referências, Dubar (2012, p. 10) relata que médicos, enfermeiros e auxiliares de enfermagem têm em comum “o cuidado e o bem-estar dos doentes”. Nesse caso, porém, a quem cabe o ‘serviço sujo’ de cuidar da higiene do paciente? Em um paralelo entre o médico e a auxiliar de enfermagem, “[...] trata-se também de dois grupos ‘de gênero’, pois médico ou doutor se diz normalmente no masculino (com uma conotação burguesa), enquanto as auxiliares de enfermagem são as herdeiras das ‘serventes’ reputadas em geral como ‘mulheres de classe popular’”.

Assim, quando Rosa volta ao hospital na condição de estagiária de um curso de técnica de enfermagem e depara com os seus ex-colegas, agora formados enfermeiros, os seus sentimentos são de humilhação, tristeza, retraimento. De forma muito direta há um paralelo entre os “mecanismos implacáveis do mercado de trabalho, do mercado escolar, do racismo” e os relatos de Rosa. Esta foi longe, talvez longe demais, quase chegou lá, mas o jogo não termina antes do apito final. Quando o mecanismo da barreira

financeira se entrelaça com os interditos decorrentes da discriminação racial e de gênero, delinea-se o lugar de Rosa no mercado de trabalho. Não é tarefa fácil romper com tantas muralhas. São desvantagens acumuladas, interdições que delimitam o processo de democratização do ensino superior no Brasil.

O evadido passa a pertencer a outra classe social, não é mais um igual, um companheiro, não pertence à categoria. Rosa percebe sua situação de classe e os interditos para uma mudança de vida. Experimenta na própria pele os limites da suposta ordem democrática. A universidade não é para todos, é para os selecionados, os de uma raça talvez escolhida, superior, capaz de pensar, iluminar, conduzir. Os mecanismos de seleção têm essa eficácia de proteger os nobres daqueles que tentam invadir o seu espaço. Entretanto, a Casa Grande precisa da Senzala. Precisa-se de muitos para fazer o trabalho sujo. Como já citado, *afinal de contas [...] e se todos fizerem faculdade quem irá fazer o trabalho do lixeiro...* As afirmações acima são duras e referem-se a todo o contingente dos que são barrados nos mecanismos da seletividade escolar, e não apenas aos evadidos do ensino superior. Eles são necessários e, de forma delimitada, serão bem-vindos ao mercado de trabalho e ao de consumo de bens e serviços.

Os evadidos do ensino superior qualificaram-se, foram longe. Dos trajetos aqui analisados, alguns ficaram no primeiro semestre, outros chegaram ao sétimo. A passagem pelo ensino superior deixou suas marcas e, independentemente do lugar que ocupam no mercado de trabalho, eles estão olhando para a frente, tocando a vida, alimentando novos projetos. Relembrando alguns trajetos: Amanda participa ativamente das atividades de dança afro e quer fazer História em uma universidade pública fora da região onde mora; Lucas fala com orgulho da sua atuação como corretor no mercado imobiliário; Rosa termina seu curso técnico e pretende voltar para terminar a graduação em enfermagem; Beatriz também retoma a

partir de um curso técnico<sup>2</sup>. Beatriz, Rosa, Carla e Fábio olham ainda para o futuro tentando garantir a formação de seus filhos. Enfim, estão tocando a vida e, embora não concluintes, as marcas/sementes deixadas pelo ensino superior ficaram cravadas, fazem a diferença na vida. Por isso, este trabalho não traz a voz dos vencidos, mas de batalhadores, que da passagem pela educação superior carregam a diferença que a educação pode impregnar na vida, carregam a maturidade adquirida pelo conhecimento e a luta para sua conquista do mesmo. Como se diz, carregam aquilo que ninguém lhes pode tirar.

### **6.5 - Os sentidos do poder falar**

Após percorrer a trajetória do evadido, desde os primórdios de sua formação até o presente, a última pergunta consistia sobre o que teria significado essa conversa. Importa lembrar que os entrevistados fazem parte do grupo que se dispôs a conceder uma entrevista, aproximadamente 50% do total de pesquisados. E, dentre estes, com alguns contatados não foi possível viabilizar a entrevista. Ou seja, este poder falar foi uma ruptura com uma escala de silêncio, a começar pela dificuldade de contato, pela não resposta aos e-mails ou ao questionário entregue, pelo disponibilizar-se ou não para uma entrevista. Um silenciamento de diversas faces que só se confirmou nos diferentes relatos dos evadidos. Desse modo, o que significou poder falar?

Primeiramente, um ato de resistência. Participar do questionário, atender a uma entrevista, falar da experiência. Quebrar um silêncio. Como apareceu nos relatos: *Hoje eu posso falar desse assunto*. Rosa, após confirmar que não fala com ninguém sobre sua desistência, relata como

---

<sup>2</sup>O curso técnico pode ser uma alternativa de retomada (ACCARDO, 1999, p. 597) e, dentro das condições da trajetória do sujeito, um passo de maior viabilidade do que a realização de uma graduação, podendo reduzir “[...] certa defasagem das aspirações em relação às chances reais” (BOURDIEU, 1983).

aceitou o convite, recebido por meio de uma tia, para participar desta pesquisa: *Tanto que quando minha tia falou, eu fiquei meio assim e falei “não, pode deixar que eu ‘vô’ fazer”*. E, explicando por que não fala, traz duas informações pontuais: a falta de tempo e de alguém que possa escutar. Disse Rosa: *É, ma/mais, mesmo por conta de tempo mesmo. A gente também não tem uma coisa de alguém escutar, de ter essa disponibilidade de querer ouvir o que aconteceu*. Duas dificuldades são ressaltadas: diante das muitas solicitações do cotidiano, parece não haver espaço na pauta para a narrativa das próprias histórias, em especial para os acontecimentos que estão no subterrâneo. Estes, para virem à superfície, demandam condições, a começar por alguém que possa escutar. Assim afirma Débora sobre a entrevista: *Foi bacana, porque ninguém nunca me perguntou isso, nem na IES o dia que eu fui trancar, mas por que e tal. Então é bacana quando alguém assim, eu sei que faz parte do seu trabalho e tal, mas é bom quando alguém pergunta e se interessa mesmo, e foi o que você fez*. Foi bom revisitar a própria história e o silêncio é novamente colocado em destaque, a começar pelo da própria IES, e se estende para os próximos: *ninguém nunca me perguntou isso*. Será que as histórias dos vencedores recebem o mesmo destino, ficarem condenadas ao anonimato, ao não dito?

Um outro tema é novamente ressaltado: existir alguém para ouvir, que *se interessa mesmo*. Essa insistência remete à pergunta: Qual a condição para alguém poder falar? Qual a condição da escuta, ou como propiciar ao outro a possibilidade da fala? Afirma Bourdieu (1997, p. 47): “Quando se quer que alguém que não é um profissional da palavra chegue a dizer coisas [...] é preciso fazer um trabalho de assistência à palavra [...]. Trata-se de se colocar a serviço de alguém cuja palavra é importante, de quem se quer saber o que tem a dizer, o que pensa, ajudando-o no trabalho de parto”. Em um tempo no qual se tem muita pressa e se tem muito

barulho, criar as condições da escuta também constitui um ato de resistência.

No caso da pesquisa acadêmica, possibilitar essas condições constitui o trabalho do pesquisador, cabendo ao entrevistado oportunizar o tempo da parada. A entrevista com Rosa, ao final do dia, quando chegava de sua jornada de trabalho, passara por uma consulta médica e dividia a atenção com seu pequeno filho, foi ato de resistência. Um momento extraordinário para possibilitar falas extraordinárias, submersas, desejosas ou não de vir à tona. Escreve Bourdieu (1999a, p. 84-85) ao final do relato de uma entrevista com dois jovens: “A imagem que eles transmitem deles mesmos, nesta entrevista, deve muito, evidentemente, sem ser por isso falsa, à relação social completamente singular, extraordinária, instituída pela relação de pesquisa: sentindo-se compreendidos e aceitos, eles podem confiar uma de suas verdades possíveis...”. Um deixar falar, sem a necessidade de um julgamento, tanto para acatar a verdade dita, quanto para recusar a “verdade possível”. Um dispor-se a ouvir. Como resultado de uma confiança estabelecida, conclui o autor: “A entrevista criou uma situação de exceção que lhes permitiu revelar o que eles seriam sem dúvida mais frequentemente e mais completamente se o mundo agisse de outro modo com eles...”. A possibilidade de visitar à própria história acaba sendo uma oportunidade de o entrevistado refletir sobre si mesmo (ACCARDO, 1999, p. 599), constatar o que foi e imaginar o que poderia ter sido, com diferentes manifestações: ora de tristeza, frustração, ora de orgulho pelo realizado, ora de utopia pelo que ainda pode ser. Essas manifestações aparecem diversamente, nos relatos que seguem.

Fábio completou o que estava faltando e com isso tranquilizou-se, sentiu-se mais aliviado. Pôde colocar para fora o que estava incubado. Afirma Fábio:

*Ah, dá uma aliviada, “né”, um desabafo. Eu acho que essa conversa eu não tive com ninguém, acho que era uma conversa que ficou faltando. Acho que eu vou sair daqui mais tranquilo, mais... vamos dizer assim... mais leve. Eu coloquei pra fora toda... a minha frustração, a minha decepção comigo mesmo. Até... a questão de satisfação também, que eu hoje eu vejo que meus amigos formados não têm o que eu tenho...*

Carla relembrou fatos, detalhes que povoaram essa realização.

*Então foi tudo, tudo foi muito intenso, os relacionamentos, [...] não tem como esquecer nenhum detalhe (risos) até quando eu subia, com um frio do caramba lá em Mogi, “né”, antes de eu subir pra sala, tinha que tomar um chocolate quente. Então, sabe, até esses detalhes pequenos, ... a gente... depois do laboratório, todo mundo... ficava/ parecia cebola, tirando a roupa, de tanta blusa, porque aí ficava todo mundo sentado no sol (risos). Então umas coisas assim... foi uma coisa/ um período na minha vida que não tem como apagar, sabe... Inclusive, como disse, os mínimos detalhes, foi muito bom...*

E ao mexer com o que estava acomodado, sente-se provocada a alçar outros voos. *Hum”, lembrar... (risos) Foi muito bom. Inclusive, como é que é [?] cutucar... o negócio de voltar (risos), sabe, foi uma cutucada (risos), mas...*

Para Pedro foi uma aprendizagem. *Significou muito, eu acho que eu aprendi muito também com essa conversa, porque dialogando também a gente aprende, não deixa de ser uma aula também, a gente acaba lembrando muitas coisas que a gente fez que a gente deixou de fazer...*

O diálogo com a própria história constitui uma aprendizagem. Alguns fatos foram priorizados, uma versão sobre eles prevaleceu, sentimentos foram se manifestando. A entrevista constituiu em uma oportunidade para visitar os próprios arquivos. E na intensidade da narrativa foi aparecendo “[...] o sentido que desejamos dar às coisas” (ARTIÉRES, 1998, p. 11). E este aparece de forma límpida. Como se disse em alguns momentos ao

longo deste texto, há uma transparência nas falas. E essa visita aos arquivos, esse direito à voz, esse poder falar provoca as emoções. Sobre o sentido da conversa, afirma Lucas: *Foi legal!* Pergunto: *Por que é legal visitar a história?* Ele responde: *Porque hoje eu me sinto orgulhoso...* (com a voz embargada), *por mais que eu tive... várias dificuldades eu me sinto um vencedor.* A voz antes eloquente e intensa ficou embaraçada, no embargo – o silêncio, e os olhos marejaram. Conclui-se: é a saga, são tantas lutas, enfrentamentos, burlas, superações. Já dei conta de tanto e, de repente, poder revisitar tudo isso é também um mexer com as emoções.

Assim entendemos a manifestação de gratidão no final das entrevistas: em um tempo barulhento, de tantas vozes, a minha voz pode ser escutada por alguém. A minha história pode ser ouvida. Possibilidade da escuta. Possibilidade de dizer. Disse para o outro, disse para mim mesmo. Disse o que nunca havia dito. Isso remexe, apresenta a história. Estamos em um lugar, em um tempo. Já passamos por muitos outros. O estar aqui não está desarticulado do ontem. Revisitar esse ontem ajuda a significar o hoje, a compreendê-lo, a lançar-se para o futuro. Visitar os arquivos é um ato de resistência. Resistência. Resistir a quê? Ao barulho, ao silêncio. À falta de tempo, à correria. Ao silenciamento do meu passado, de minha história. Trajetória minha, trajetória de muitos.

## Por fim, a instituição universitária e os evadidos: Que fazer?

Beatriz afirma: *sobre o apoio a não desistir eu acho que pode ser uma ajuda, porque nem todos estavam com essa ideia fixa como eu acredito, né, então às vezes só um empurrãozinho, uma ajudinha poderia impedir alguém de desistir.*  
Fábio: *eu acho que a faculdade devia se apegar um pouco mais... com relação à relação professor-aluno.*

Entre as razões da desistência apontadas pelos evadidos destacaram-se as dificuldades de conciliar trabalho e estudo, dificuldades financeiras e insatisfação com o curso, decorrente de um processo precário de escolha, pressionado, sobretudo, pelas demandas do mercado. Apareceu ainda desvalorização do diploma e insatisfação com a qualidade do curso ou IES. Nesse contexto, objetiva-se, na sequência deste texto, tratar do que pode/deve as IES fazer para contribuir no processo de permanência do aluno. Ao ouvir a voz do evadido sob suas condições e o sentido da desistência, pretende-se verificar o que se pode concluir como papel das instituições no sentido de se construir estratégias de combate à evasão, a começar pelas próprias sugestões dos evadidos diante dessa pergunta<sup>1</sup>.

Porém, antes de analisar um possível papel positivo das instituições no sentido de combate à evasão, primeiramente é necessário explicitar o papel também desenvolvido pelas IES no sentido de contribuir para a intensidade do fenômeno da evasão. Como sugerido no exame de

---

<sup>1</sup> As estratégias discutidas no âmbito das IES podem contribuir para um espaço acadêmico mais acolhedor e com maiores condições de permanência, porém não se deve desconsiderar a importância das políticas públicas na vida estudantil, sobretudo das camadas mais desfavorecidas, bem como, as implicações na problemática da evasão quando se prevalece uma concepção de educação como mercadoria.



qualificação, compõe esta pesquisa, também, “escancarar o que a instituição está fazendo com o aluno”. Não se trata de colocar a instituição como a única responsável pelo processo de evasão, de se buscar causas simples para fenômenos complexos, mas de descrever situações que dificultam a permanência ou, ainda, como a temática da evasão aparece ou não como uma preocupação institucional. Apesar de, ao longo das entrevistas, as instituições terem sido poupadas de maiores responsabilidades, nos relatos envolvendo, tanto a escola na educação básica, quanto as IES, na passagem pela universidade, não deixaram de ser mencionadas práticas institucionais que contribuem para um processo de expulsão do aluno dos bancos universitários.

### **7.1 – A evasão calculada**

O que a instituição está fazendo com o aluno? Como eles são recebidos? Como são tratados?

Retomando a conclusão decorrente no processo de levantamento de dados, da precariedade das informações sobre os evadidos, tanto no âmbito das IES quanto no próprio INEP/MEC, deve-se considerar que essa base de dados é alimentada pelas próprias instituições. De qualquer modo, observa-se que não se constitui uma preocupação mais intensa ter dados mais objetivos quanto a esse fenômeno. Deve-se considerar ainda que parte das dificuldades de informações sobre os evadidos relaciona-se à situação de trânsito comum a esse público, que muda de curso, de instituição, deixa de estudar por um tempo e depois volta.

Entretanto, a ausência de um diagnóstico mais objetivo é apenas a face mais visível do problema em tela, pois, ao que parece, existe na IES um conhecimento implícito sobre a evasão. O fenômeno da evasão não é apenas difícil de ser diagnosticado e de ser combatido; é implícito, ou seja, faz parte. Já se calcula que ocorrerá determinada evasão. Faz parte da

estatística, está no planejamento. Portanto, do ponto de vista administrativo e financeiro, não constitui uma novidade, pelo contrário, um percentual de evasão é explicitamente considerado no cálculo do valor integral dos cursos. Compõe a planilha. E os recursos para combatê-la, também a compõem?

É compreensível que um percentual de evadidos seja considerado na composição da planilha de um curso. Parece, porém, que se pode avançar nessa leitura e afirmar que a evasão chega a ser planejada, quando, por exemplo, são abertas turmas de primeiro semestre com até 120 alunos, como afirmou Lucas: *120 Alunos, alunos para caramba e... caiu demais o padrão, eu perdi o interesse em fazer aquilo e daí eu tranquei e abandonei*. Então, trata-se de uma estratégia de natureza financeira, e esse grande número de pagantes do primeiro semestre será uma base para o financiamento do curso que, no último semestre, tem turmas menores, com aulas de melhor qualidade, respaldando-se assim, a possibilidade de bons egressos e de resultados razoáveis no ENADE<sup>2</sup>. Realiza-se uma coleta de recursos em massa e se devolvem sob medida os benefícios pedagógicos. São estratégias de aumento de arrecadação<sup>3</sup>, de consolidação de cursos e de garantia de dividendos para os investidores.

Nesse contexto, é muito importante a realização da matrícula e, depois, a cada semestre, a rematrícula. Não faltam iniciativas para garantir a entrada, por exemplo, peças de marketing sugerindo que, para driblar a crise será possível parcelar a matrícula. Nessa direção, e apontando a caráter mercadológico da entrada na IES, o depoimento de Débora é contundente:

---

<sup>2</sup> Os casos apresentados por Almeida (2012), envolvendo instituições que utilizam mecanismos para maquiar os resultados nas avaliações oficiais, certamente não constituem fatos isolados.

<sup>3</sup> Uma das estratégias de sustentação financeira ou aumento de dividendos se dá no financiamento do FIES, quando há uma diferença entre o valor da mensalidade para pagamento à vista e quando ela é objeto de financiamento, observando-se que, no pagamento à vista, é possível obter um desconto de até 50% em relação ao valor financiado.

*Eu lembro que antes de fazer o vestibular na IES Y, eu fiz na IES X. Quando eu entreguei a prova, estava saindo, já me abordaram para fazer pré-matrícula. Eu falei... “nossa, acabei de fazer a prova, nem sei se eu passei... nossa é uma fábrica de boletos, né?” Eu lembro que no mesmo dia saiu o resultado do vestibular. Eu falei... “como assim gente, eles aprovam todo mundo”. Uma coisa meio... “não, não quero, espera vir o da IES Y, que eu vou fazer”.*

A entrevistada confirmou que essa atitude foi decisiva para que ela procurasse outra IES. De forma muito direta, aponta ainda tratar-se de uma *fábrica de boletos*, e não de uma fábrica de diplomas, como se diz dos cursos nos quais os alunos estão apenas preocupados em alcançar um título, um certificado. O trocadilho cabe muito bem para ressaltar a lógica de se garantir a entrada, acima descrita. Desse modo, pode-se entender, por exemplo, a longa lista de evadidos de apenas um curso nos anos de 2013 e 2014, (Tabela VII). Se houve grande entrada e grande número de evadidos, a expressão *fábrica de boletos* é mais indicativa para esse contexto do que a expressão fábrica de diplomas. Esta última não está invalidada, mas talvez seja um complemento. Vale ressaltar, ainda nessa fala de Débora, o fato de o vestibular não ter um caráter seletivo no sentido do preenchimento de um número de vagas, uma vez que elas extrapolam a demanda, como também no sentido de apontar as condições do sujeito para ingressar no ensino superior. O importante é garantir a entrada, uma entrada que pode acontecer a qualquer momento. Pode-se entrar com o semestre já iniciado, realizando um processo de reposição das aulas. Na mesma lógica mercadológica da garantia da entrada acontece a estratégia da rematrícula, já discutida neste texto (Cf. item 5.1). Afirma Fábio: [...] *eles mesmos sugeriam que você fizesse o acordo e pagasse a primeira mensalidade. Porque aí seu nome voltava pra lista, seu nome voltava pra ata de prova durante aquele semestre, aqueles seis meses...*

Se a matrícula ou a rematrícula vier acompanhado do FIES<sup>4</sup>, melhor ainda. Não importa por quanto tempo – com a matrícula, emite-se o boleto do semestre. Nesse capitalismo selvagem, a educação é uma mercadoria com exponencial de lucro, e a escola é uma empresa que tem dono, que tem acionista (muitos donos anônimos, ou nem tanto!). Como disse Fábio, comentando a insistência da IES nos acordos: [...] *eu acho que... vamos dizer, eles são muito capitalistas, eles “tão” pensando na questão financeira*. Essa lógica econômica tem predominado na expansão desse “ensino superior privado lucrativo” no Brasil, como afirma Almeida (2015b, p. 2):

Para conseguirem mais lucros, os empresários do ensino reduzem investimentos no mais importante: na qualidade do professor (demitem ou investem pouco em profissionais mais qualificados, com doutorado, devido ao ‘custo’) e em uma seleção mínima do estudante (acabam fazendo pseudo vestibulares, pois, como se trata de empresas, precisam do ‘cliente aluno’ para pagar).

Desse modo, as estratégias de aumento dos dividendos redundam em mecanismos de precarização do ensino, como o aumento do número de alunos por sala e a redução do número de aulas (Cf. item 5.4). Quanto aos professores, a estratégia é garantir uma cota de docentes titulados. Atingida a cota, os demais serão remunerados, não a partir da titulação que possuem, mas como especialistas. Reproduzindo a fala de uma professora: *Neste sistema, só vou ser contratada como mestre se alguém morrer*.

Outro aspecto dessa educação de massa, sobretudo nos primeiros semestres, pois envolve um grande número de pessoas, é o caráter quase

---

<sup>4</sup> No processo de levantamento de dados, constatou-se em uma das IES que o contrato do FIES chegava a ser distribuído na fila da matrícula.

anônimo ou até mesmo invisível de professores e alunos. O aluno faz a matrícula, frequenta um tempo, deixa de frequentar, abandona o curso, e ninguém tem ciência disso. Como afirmou Amanda sobre a coordenação: *Nunca tive contato com eles, não sei se é que eu fiquei muito pouco tempo*. Quanto ao professor, ele chega à faculdade, passa pela sala dos professores “assina o ponto”, dirige-se para uma sala de aula e vai embora, e poucos o conhecem. Professores anônimos que aparecem pouco, sobretudo das cadeiras mais periféricas do currículo, e que não participam de outras atividades no espaço da academia, para além da sala de aula.

Nessa situação, observa-se um descaso da IES em relação ao aluno. Isso se intensifica com turmas maiores, cursos mais concorridos, nos quais predomina um tratamento de massa. É um número a mais, uma mensalidade a mais. Sabe-se de antemão das dificuldades pedagógicas para se garantir um patamar de qualidade em turmas muito numerosas, ao menos nos modelos predominantes nesse setor privado lucrativo<sup>5</sup>. Desse modo, reafirma-se a constatação de Dubet (2004, p. 542-543), de que “[...] todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos”, quando se observa que os “[...] primeiros ciclos das universidades acolhem os alunos menos bons e menos privilegiados em anfiteatros abarrotados em que os cursos são mais diluídos e às vezes menos valorizados”. Reforçando a relação entre a busca por maiores dividendos e essas práticas de precarização que afetam os mais desfavorecidos, Almeida (2015b, p. 2) afirma que “[...] essa lógica econômica não se dá bem com qualidade de ensino, sobretudo quando está direcionada para estudantes dos segmentos mais destituídos socialmente”. Nessa lógica perversa, o grupo que mais precisa recebe menos, e contribui

---

<sup>5</sup> Podem-se imaginar outros modelos, nos quais uma turma grande para algumas aulas se subdivide, em outras atividades de estudo, pesquisa e extensão, em grupo menores, coordenados por professores tutores.

financeiramente para a sustentação do curso, garantindo para os sobreviventes um curso melhor nos anos finais.

Nesse contexto mercadológico de ensino superior, respondendo à questão sobre o que estão fazendo com os alunos, pode-se afirmar que existe uma evasão planejada. Porém, essa afirmação remete a outra realidade: a evasão também é desejada, pois pode ser uma boa alternativa administrativa, pedagógica, para o aluno não integrado à norma ou que supostamente não atende às exigências de um padrão que se imagina ideal para que ele possa frequentar o ensino superior. Desse modo, a seletividade que não acontece no vestibular ocorre por meio de outros mecanismos, sobretudo nos semestres iniciais dos cursos. O que fazer com aquele que não atende às expectativas, às estruturas rígidas de um sistema estabelecido? De algum modo, pode-se apontar para um desejo pela sua eliminação. Um desejo implícito no ideal de pureza de colegas de turma, de professores<sup>6</sup>, ou até mesmo da coordenação pedagógica. Não seria um alívio saber que um suposto “caso problema” realiza um trancamento? Seria um desejo de refinamento. Uma turma grande transforma-se em um grupo mais selecionado, de alunos mais interessados, com melhores condições.

Os desafios pedagógicos e o volume de trabalho são maiores quando se tem turmas muito grandes. Entre os professores, também se encontra o desejo de trabalhar com turmas menores, objetivando melhor desenvolvimento das aulas e consequente desempenho dos alunos. Esse desejo por turmas mais selecionadas pode ganhar dimensões mais escandalosas, quando se explicita em falas como *esta turma ficará melhor para ser trabalhada nos anos seguintes, quando estará mais selecionada,*

---

<sup>6</sup> Os desafios pedagógicos e o volume de trabalho são maiores quando se tem turmas muito grandes. O desejo não mais implícito, mas explícito de redução das turmas escandalosamente apareceu quando se ouviu sobre uma turma de primeiro ano: “não se preocupe, no segundo ano teremos uma turma boa”. Entenda-se uma turma mais bem selecionada e de tamanho menor.

fala esta que segue de forma orgulhosa, apontando os mecanismos que serão utilizados nesse processo de redução do grupo, referindo-se obviamente a determinadas práticas de avaliação. Os mecanismos de eliminação (BOURDIEU, 2003) redundam em estratégias de pureza (FOUCAULT, 2002). De purificação da turma, do grupo, daqueles que constituirão o grupo dos formados.

A afirmação de uma evasão planejada, desejada, é coerente com a ausência de trabalhos mais objetivos de manutenção dos alunos. É coerente com os relatos de evadidos que não foram procurados pela IES após o abandono, a não ser por questões financeiras ou burocráticas. Nesse caso, não prevalece a estratégia do mercado da satisfação dos clientes, ou de ligar para saber se foi bem atendido. Não se vai atrás, como também não há incentivo para que os professores fiquem atentos às situações de alunos que possivelmente estejam em processo de abandono. Pode-se deparar com ações isoladas, mas as preocupações com a permanência não fazem qualquer eco aos investimentos pesados nas estratégias de captação de novos alunos.

Quanto às estratégias de uma evasão planejada e até mesmo desejada, atingindo em especial os menos favorecidos, encontra-se respaldo nos estudos de Ezcurra (2011, p. 99), sobre a fragilidade dos discursos que centralizam a culpa pelo fracasso nos alunos e que deixam de reconhecer o papel dos estabelecimentos nos processos de evasão. Desse modo, conclui-se, com a fala de Bourdieu (2003, p. 53), que não há como “abdicarmos de nos interrogar sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais”.

Por fim, enfatizando a consideração ao aluno em determinadas IES, é exemplo a prática de algumas IES de não devolver para o aluno as avaliações oficiais. O argumento principal consiste em que, se o aluno entrar com recurso discordando da nota, a prova está com a IES. Ora, e se

a prova estiver com o aluno, qual o problema? Supõe-se que o aluno poderia alterar o conteúdo da prova corrigida? Seria, desse modo, uma desconfiança *a priori* de todos os alunos. Por acaso, o volume dos recursos justificaria tal prática? Não seria a prova um documento do aluno, ou mais do que isso, uma produção acadêmica<sup>7</sup>? Por exemplo, uma prova final pode ser a síntese privilegiada do percurso acadêmico realizado em uma disciplina, podendo mesmo ultrapassar o horizonte da própria disciplina. Essa temática traz, portanto, uma concepção de aluno e, de certo modo, uma concepção da própria avaliação. O que mudará, na elaboração e correção das provas, se elas sempre ficarem com aqueles que a realizam? Portanto, o que se observa é uma atitude de desconfiança ou até mesmo de desrespeito com os sujeitos, sem os quais as IES não existiriam.

Sem ilusão, nesse contexto descrito até o presente não há preocupação com a evasão, pois ela é planejada, calculada, e até mesmo desejada. Abrem-se as portas para todos, de preferência pagantes, todos têm garantidas suas oportunidades, e os mais preparados, os mais dedicados terão o mérito de saírem vencedores. Diante da pergunta “Há uma preocupação da IES em relação à evasão?”, uma coordenadora de curso respondeu tacitamente, sem vacilo: “não”. Nesse contexto, qualquer esforço para combatê-la seria um paradoxo. Em uma lógica econômica, os custos decorrentes de estratégias para evitá-las poderiam ser maiores do que os resultados de uma menor evasão. Nesse sentido, outras razões de natureza pedagógica ou social não teriam maior força de argumentação.

Não obstante esse contexto, a evasão estudantil no ensino superior é uma preocupação, pois se trata de um problema que afeta o resultado dos sistemas educacionais e que deve ser considerado em diferentes

---

<sup>7</sup> Um levantamento informal averiguou ser o arquivo das avaliações ou a não devolução para os alunos uma prática corrente. A principal razão seria a precaução diante da possibilidade de algum aluno entrar com recurso. Se o aluno exercer esse direito, a avaliação já estará com a IES. Um argumento frágil, pois, além de representar uma desconfiança de todos os alunos, a incidência de casos de recurso é baixíssima.



perspectivas. As perdas de estudantes que iniciam e que não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Do ponto de vista dos alunos, são projetos, sonhos não realizados.

Nessa outra lógica, a evasão torna-se um problema, e esforços passam a ser direcionados para combatê-la. Do ponto de vista das IES, esses esforços se manifestam com maior intensidade quando se apresenta uma queda na procura dos alunos pelos cursos<sup>8</sup>. Do ponto de vista dos cursos, a preocupação em não perder alunos aparece nos cursos de menor procura, nos quais maior permanência é condição para sua própria sustentabilidade. Ambientes acadêmicos marcados por essas situações tendem a adotar outra atitude em relação ao conjunto dos matriculados em seus cursos. Diante do exposto, cabe agora trabalhar a questão que segue: o que as IES podem/devem fazer para se evitar a evasão?

## **7.2 - A IES e a luta pela permanência**

A escuta dos evadidos é um convite a olhar para frente: algumas ações podem ser realizadas para a garantia de maior permanência. Esse QUE FAZER apresenta-se agora como ponto de chegada. Dado o diagnóstico, ouvidas as vozes dos que abandonaram, que iniciativas as IES podem desenvolver, para conseguir maior permanência? A evasão ultrapassa as limitações do evadido. É fenômeno amplo, de consequências também amplas. Algo pode ser feito. É possível iniciar algo. Schilling (2008, p. 694), ao apresentar um estudo com jovens sobre a violência na escola, aponta para a possibilidade de “[...] abrir as visões e as escolas para um mundo

---

<sup>8</sup> Se a evasão é planejada e se conta com um grande número de pessoas à disposição para se matricular, essa situação pode sofrer alguma reversão, com as limitações no acesso ao FIES, a partir do ano de 2015. Não por acaso, justamente no segundo semestre deste ano, apareceram propagandas de cursos e assessorias preocupados em como garantir a permanência do aluno.

maior, conseguir encontrar formas de superar o silenciamento, o isolamento, o abandono, a impossibilidade de ocupar um lugar na instituição”. QUE FAZER para que as IES se tornem mais acolhedoras, que jovens não entrem e saiam por suas portas de forma anônima, quase sem serem percebidos? Há muitas superações a serem feitas, e parece estranho pedir para a universidade abrir se para visões mais amplas, uma vez que ela já se pretende universal. Então, QUE FAZER para que as IES sejam apenas aquilo que lhes deve ser próprio: um espaço acolhedor das muitas diferenças?

Lefebvre (1981), ao propor uma leitura da realidade, assevera: “[...] não se apresenta outra alternativa: ou bem a aceitação do cotidiano (tal qual ele se faz através de suas mudanças) ou bem a recusa” (p. 3). A compreensão da realidade é um desafio para o pensamento, que busca descortiná-la como uma obra, uma realização humana, portanto passível de ser modificada. Essa “reversibilidade” das coisas apresenta-se como uma “muralha contra a angústia” (p. 121), a angústia da passividade, da conformidade, do não poder fazer nada. O fenômeno da evasão está posto e atinge, sobretudo, os que mais precisam. Sobre eles recaem ainda as maiores consequências. Uma delas, apontada ao longo deste texto, é justamente o reforço de um sentimento de culpa diante do fracasso, um sentimento que vem acompanhado de um discurso no qual as IES são poupadas. Não cabe a aceitação, porém a recusa não é processo simples. QUE FAZER? O desenvolvimento desta pesquisa e da construção deste texto conta com esse horizonte: algo pode ser feito. O conhecimento da história do evadido, de suas lutas, conquistas e percalços impõe o combate à evasão. Sim, combate, luta, pois não é processo fácil, é preciso incomodar posturas e estruturas solidificadas. A evasão é planejada, desejada e dificilmente é lida a partir do evadido.

O aluno das camadas populares que chegou ao ensino superior sobreviveu a muitos mecanismos de seleção. O que a universidade vai fazer com ele? Vai intensificar os percalços, até para garantir uma raça purificada de graduados? Ou será capaz de acolhê-lo em suas dificuldades, oferecendo-lhe outras condições? Que outras mensagens podem lhe ser dirigidas, do que aquela referente aos conhecimentos que deveria dominar? Se por ventura não reúne as atitudes ideais para ocupar o lugar a que chegou, qual deve ser a atitude digna da IES? As portas, de um modo ou de outro, foram abertas. E agora? Simplesmente dizer *ele não tem condições* não resolve o problema e nem respeita a dignidade que lhe é própria, alicerçada em muitos esforços e sonhos. *Ter chegado aqui já significou muito*, apenas para retomar uma fala. QUE FAZER? Responder a esta pergunta é uma demanda silenciosa dos indivíduos e uma necessidade posta pelo Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024): elevar a parcela da população com ensino superior no Brasil.

Seguindo a trajetória deste texto, a resposta precisa ser construída a partir das falas dos evadidos, os quais responderam à questão: O que a faculdade/universidade poderia ter feito para evitar a sua saída? Considerando a forma como as IES foram poupadas de maiores críticas ao longo das entrevistas e a atitude decorrente de assumir uma condição de culpa ante o fracasso, as respostas dadas podem ser consideradas tímidas. No entanto, não deixaram de sinalizar os temas eixos presentes nos debates<sup>9</sup> acerca do papel da IES diante da evasão: a) mobilização em favor do aluno; b) flexibilidade no currículo; c) acesso a informações ou

---

<sup>9</sup> Por exemplo, em um estudo comparativo entre a democratização do ensino superior no Brasil e na Argentina, Paula (2011, p. 56) afirma que o acesso não garante a permanência, e aponta que isso requer “una inversión significativa en asistencia estudiantil, incluyendo el aumento considerable del número de becas para atender la demanda por la enseñanza superior, ayuda para transporte, alimentación, vivienda, entre otros; reestructuración curricular de los cursos y las disciplinas; acompañamiento didáctico adecuado de los alumnos; mejor formación pedagógica de los docentes, entre otras medidas a ser implementadas en las instituciones de educación superior”.

conhecimento das regras do jogo; d) educação de qualidade, com destaque para “boa aula e boa relação professor-aluno”.

**a) Mobilização em favor do aluno.** Quando o óbvio deixa de ser uma realidade, precisa ser reafirmado. Os alunos são a razão de ser da IES, mas nem sempre ocupam a centralidade que lhes é própria. Por isso, a proposta: uma mobilização em favor do aluno, com a IES sensibilizada para as necessidades de seu corpo discente. A evadida Beatriz realiza hoje um curso técnico. Diante da demanda de dar maior atenção para o seu filho, comunica a escola de que precisará abandonar o curso. Assim ela descreve a reação da escola:

*Agora, isso aconteceu semana passada e houve uma mobilização total da parte da escola, de gente que eu não conheço, a direção, a secretaria, a coordenação, os professores todos vieram o meu professor: “não a gente vai dar um jeito, eu peço pra minha esposa cuidar do seu filho”. O diretor marcou uma reunião comigo semana que vem [...] então assim, essa mobilização não houve não é que eu não me lembro, não houve na época da faculdade.*

Beatriz descreve um contexto no qual os agentes escolares estão mobilizados no sentido das demandas do aluno. Não se pode perder um aluno que chegou à IES sem antes esgotar todas as possibilidades de garantir sua permanência. Para tanto, há necessidade de atenção ao que está acontecendo. A IES precisa antecipar-se ao aluno, conhecer sua trajetória, suas dificuldades. A respeito desse incentivo para a permanência, Beatriz afirma: *Sobre o apoio a não desistir eu acho que pode ser uma ajuda, porque nem todos estavam com essa ideia fixa como eu, acredito né, então às vezes só um empurrãozinho, uma ajudinha poderia impedir alguém de desistir.* Na perspectiva de maior atenção ao aluno, pode-se, com *um empurrãozinho*, oferecer-lhe condições para que supere uma determinada dificuldade. A palavra *empurrãozinho* é emblemática,

pois usualmente indica o completar de uma queda. No entanto, o empurrãozinho em referência não é para colocar para fora, ou agilizar o que está caindo, mas para descortinar horizontes onde estiver nebuloso. Para que o empurrãozinho seja para frente e evite a queda é preciso estar atento, próximo, e agir rápido, antes que decisões difíceis de serem revertidas já tenham sido tomadas.

Atitudes nessa direção são difíceis de serem construídas onde prevalece a concorrência, o espírito de competição, de valorização do mérito. Quando se trata a todos de forma igual, aqueles que vêm de contextos diferenciados e não respondem às exigências são aos poucos eliminados. Enquanto apenas o aluno tiver que adaptar-se, ao invés do contrário, ainda serão ouvidas falas como a de Pedro (*Eu caí de paraquedas*) ou de Beatriz (*Eu me sentia um peixe fora d'água*).

Poderia a IES adaptar-se às condições dos alunos, ou somente eles devem se adaptar? Que relação é essa? O papel de formação é sempre vertical, mais objetivamente, sempre de cima para baixo? Qual a voz do sujeito em formação? Como oxigenar as estruturas acadêmicas a fim de que possam ser mais acolhedoras? Quando o são? Como ser acolhedoras sem perder o respeito, sem perder a identidade do lugar que lhes é próprio?

b) **Flexibilidade no currículo.** Ao imaginar uma IES acolhedora, depara-se com o que ela oferece e como oferece aos sujeitos que são a sua razão de ser. As falas de Pedro apontam para as necessidades do trabalhador estudante: *Então algumas aulas eu tinha facilidade de acompanhar, mas algumas aulas eu tinha dificuldade, porque era muita coisa que a gente tinha que ter um tempo para estudar, e eu não tinha esse tempo.* Realizando o curso de educação física no período noturno, Pedro lamenta não ter tempo para estudar e nem para participar de algumas atividades que aconteciam durante o dia. Como começou a trabalhar no

meio do semestre, percebe claramente as dificuldades para a vida estudantil decorrentes da sua nova condição. Desse modo, imagina outra organização da vida acadêmica que pudesse ser compatível com a sua necessidade de trabalhar. *Eu acho que o negócio de horário, se tivesse um horário específico para as pessoas que trabalham, ou até no final de semana ter algum outro horário, acho que facilitaria sim.* A compatibilidade com o trabalho poderia ser pensada, por exemplo, na possibilidade de o aluno administrar a realização do curso em um tempo mais longo, podendo, desse modo, cursar a cada semestre um número menor de disciplinas. No caso do trabalhador estudante do ensino superior privado, isso teria um duplo impacto. Por um lado, o aluno teria tempo para dedicar-se aos estudos além das atividades de sala de aula, e por outro, poderia contar ainda com um valor de mensalidade um pouco menor. Um currículo flexível, compatível com trabalho e com a condição financeira. Grosso modo, parece que essa possibilidade inexistente sobremaneira no ensino superior privado. O tema flexibilização curricular tem outros aspectos, por exemplo, um percentual de disciplinas eletivas nas quais o aluno possa optar por áreas de maior interesse ou em que, por ventura, tenha maiores dificuldades.

**c) Acesso a informações ou o conhecimento das regras do jogo.**

Uma IES acolhedora, mais próxima de seus sujeitos, por excelência precisa oferecer possibilidades de atendimento, a fim de que eles, diante das dificuldades, não se sintam abandonados à própria sorte. Porém, não basta oferecer o atendimento; é preciso que ele seja de conhecimento do aluno e que seja acessível, sobretudo para aqueles que dele mais necessitam. Por exemplo, uma central de atendimento que funcione em lugar diferente do *campus* onde acontecem as aulas e apenas no horário diurno dificilmente será acessada pelo trabalhador estudante. Diante de um mundo amplo, novo e estranho ao aluno, as informações disponíveis em um suposto

*Manual do aluno* não são suficientes para garantir o conhecimento e muito menos a compreensão das regras do jogo que prevalecem nesse espaço. Por exemplo, Pedro desconhecia a necessidade de cancelar o contrato do FIES, quando abandona a faculdade: *Então, aí que eu vou falar para você o que aconteceu, porque assim eu tinha que ter trancado o FIES e até então eu não sabia que eu tinha que ter trancado, aí eu não tranquei, aí essa semana eu recebi uma carta que é para eu ir lá ver isso.* Aquilo que é usual no cotidiano administrativo pode ser absolutamente estranho, desconhecido para quem está fora dessa rotina. A perspectiva de uma IES que seja próxima do aluno tem em vista a construção de mecanismos que possam estreitar essas distâncias. Desse modo, quiçá possa ser revertido o que, em seus estudos sobre as percepções de alunos evadidos, concluem Bardagi e Hutz (2009, p. 102): “Os participantes verbalizaram que a instituição não se interessa por suas dificuldades durante o curso e não se interessa em saber os motivos de saída ou auxiliar no processo de transferência ou reopção”. De forma convergente afirma Carla, sobre a sua saída:

*Em nenhum momento, ninguém falou nada, ninguém veio perguntar por quê, simplesmente... Mas eu acho que seria interessante, poderia ter mudado a situação, “né”. Se procurasse me ouvir... Como, por exemplo, assim: “por que você vai sair?” “Né”, eu acho que, se tivesse algum profissional na área assim, pra “tá” conversando, seria bastante interessante, sim. Ou até então: “ah, por que você não tenta outro curso?”, “né”. E, assim, te direcionar, porque às vezes “cê” “tá” perdido, porque... Não era tão jovem, mas às vezes a gente não se encontra direito, “né”... Seria muito interessante.*

Diante da insatisfação com o curso, manifesto como uma das razões de abandono por parte dos entrevistados, destaca-se em suas falas o desconhecimento sobre as possibilidades de transferência de curso, bem como a ausência de alguém que pudesse orientar esse processo. Sobre a

possibilidade de deixar o curso de administração e transferir-se para o de Serviço Social, área de seu maior interesse, afirma Beatriz: *Na época eu não pensei nisso, devia, até, mas acho que não tinha ninguém para falar isso para mim, na época.* Uma maior proximidade com o aluno poderia facilitar o processo de transferência de curso e evitar o abandono. Desinteresse e apatia necessariamente não significam “não querer nada com nada” e nem dificuldade de aprendizagem. Pode ser uma decorrência de escolhas feitas sem as condições de um bom discernimento. Além do mais, o aluno pode desistir de um curso e não do ensino superior, do mesmo modo que o curso pode perder um aluno, mas a IES, não. Débora também ressalta o desinteresse da IES pelos motivos da saída e a falta de uma orientação que pudesse descortinar possibilidades diante da situação do abandono.

*Evitar eu não sei, porque já era uma decisão tomada. Mas talvez querer saber o porquê e aprofundar mais, dar alguma outra solução, você tranca volta daqui a um tempo, vai fazer outro curso então, tem essa opção, eu acredito que deve ter algum teste vocacional, porque sempre tem as feiras de profissões, e não teve nada assim que eu me lembre.*

Além de facilitar o processo de transferência entre cursos, Débora indica a necessidade da contribuição da IES no processo da escolha. As atividades realizadas pelas instituições universitárias, como a citada feira de profissões, são destinadas ao público externo, sobretudo aos jovens estudantes do ensino médio. Porém, o depoimento chama a atenção para a possibilidade de uma atividade de orientação que ocorresse para o público interno, sobretudo para os alunos ingressantes. Pode-se imaginar que essa atividade poderia ter um interesse maior nos cursos que em cada ano acabam sendo a chamada ‘bola da vez’, como o foi a área de engenharia na última década. Esses cursos acabam recebendo um grande



número de matrículas, mas também apresentam índices altos de evasão, considerando que as opções acabam atendendo aos apelos midiáticos ou de mercado, nem sempre condizentes com a área na qual o sujeito tem maior envolvimento. Desse modo, a faculdade ajudaria na orientação dos alunos, que não precisariam frequentar um tempo de universidade, arcar com todos os custos e as consequências do abandono, para alcançar, após pagar um preço muito alto, a maturidade para investir em escolhas acertadas.

Por fim, considerando que os evadidos tinham referência de alguém que fez ensino superior ou estava fazendo, deve-se ressaltar ainda a importância da relação da universidade com o ensino médio, possibilitando a presença de graduandos junto a alunos da educação básica, sobretudo das regiões mais periféricas. Essas iniciativas poderiam ajudar os alunos a construir horizontes, expectativas positivas em relação ao futuro (PENIN e MITRULIS, 2006, p. 294). Esse contato contribui no conhecimento do próximo degrau da formação, instituições, áreas, cursos, detalhes da vida universitária, como exemplo, as possibilidades abertas com um bom resultado na prova do ENEM.

**d) Educação de qualidade, com destaque para a boa aula e uma boa relação professor e aluno.** A expansão do acesso à educação, no Brasil, inclusive na educação básica, tem colocado a questão da qualidade em pauta como um desafio. No caso do ensino superior, a questão da qualidade não pode aparecer deslocada da dimensão da permanência. Isso porque uma condição primeira para a permanência é justamente a satisfação do aluno com o curso e as expectativas positivas decorrentes de uma boa graduação. Entre os entrevistados, apenas Lucas relata o abandono em decorrência da precariedade do curso, apontando inclusive o grande número de alunos em sala de aula. Por sua vez, Fábio aponta a importância da relação professor-aluno:

*Então eu acho que [...] do mesmo jeito que o aluno tem que acompanhar a evolução disso tudo, acho que os professores também têm que acompanhar... a questão... a questão social, o jeito de ser tratado... Porque, às vezes, ‘cê... “pô”... ‘cê pega uma sala de universitário, recém-formado, tudo aí... dezoito, dezenove anos, vamos colocar aí. Daí ‘cê coloca um professor lá de... setenta anos pra “dá” aula “pros” caras... naquele regime militar... “tendeu”? Não tem como dar certo, não tem como dar certo.*

Insistindo na forma como os alunos são tratados na relação com os professores, segue Fábio: *Então eu acho que... essa questão pedagógica também, o jeito de/ de ensino, as novidades que vêm aparecendo, acho que teria que mudar também.* E aproveita para comentar sobre um professor de Algoritmos, de quando cursara Engenharia: *o cara é extremamente inteligente... extremamente inteligente. O cara... eu num/ até hoje não conheci uma pessoa com a inteligência daquela pessoa. Mas, pra ele... pra ensinar, não. Pra ensinar, ele não tinha paciência nenhuma. Ele não sabia passar aquele conhecimento dele “pros” outro.* A fala de Fábio aponta que não é suficiente para o professor da educação superior ser um *expert* em determinada área do conhecimento, pois precisa também saber ensinar. Como afirma Almeida (2007, p. 46), são necessários esforços para “[...] a mudança de paradigma de docência, que consiste em passar de uma docência centrada no ensino a uma outra centrada na aprendizagem”. O foco na aprendizagem requer valorizar a centralidade do aluno na vida acadêmica. Tudo pode ser objeto de mudança, currículo, metodologia de ensino, menos o aluno. Sem ele não existe escola. Quando o professor entra na sala de aula, não existe o aluno ideal, existe aquele que está matriculado na sua disciplina. É este, com todas as suas vicissitudes, que será o seu interlocutor principal no processo pedagógico do semestre. Afirmam Penin e Mitrulis (2006, p. 294): “[...] a principal qualidade de um

professor é ter interesse pela aprendizagem dos alunos e a principal qualidade da escola é estar mais voltada para a formação dos educandos do que para questões do seu próprio desenvolvimento”. As autoras apontam, não apenas para a centralidade do aluno, mas também para a anterioridade do pedagógico ante o administrativo e o burocrático. A vida da instituição escolar é o aluno, e é em função dele que outras prioridades devem ser definidas.

Ampliando essa relação professor aluno para além da relação ensino aprendizagem, Fábio afirma ainda, agora sobre uma professora do curso de educação física:

*Acho que desde o primeiro ano até o quinto ano era uma relação muito mais próxima, muito mais humana, vamos dizer assim. Não era aquela relação professor-aluno, que nem era antigamente, o professor co'a régua na mão, louco pra dar uma “reguada” na sua cabeça, não. Certo/ que aluno também... apronta, “né”.*

E conclui: *Mas... eu acho que é só nessa questão que eu acho que a faculdade devia se apegar um pouco mais... com relação a/ relação professor-aluno.* Essa insistência na relação professor aluno, tendo em vista a relação mais próxima da IES com os alunos, bem como a qualidade da educação, justifica-se pelo fato de o professor ser o contato mais direto e o principal representante da IES junto ao aluno. Se a vida acadêmica precisa reconhecer e valorizar a centralidade do aluno, no quesito da qualidade do ensino a centralidade está no professor, no seu trabalho e, consequentemente, nas suas condições de trabalho. Assim, é possível imaginar uma tensão entre a centralidade do aluno e a do professor, e também que o reconhecimento da autonomia de ambas é um bom passo para a realização da qualidade em educação.

Desse modo, da qualidade do ensino chegamos à qualidade da aula, que tem como sujeito responsável o professor e que precisa estar centrada nas condições do aluno. A importância da aula como momento privilegiado do processo de construção do conhecimento deve ser ressaltada, sobretudo, diante do pouco tempo disponível que boa parte dos graduandos tem para se dedicar aos estudos. Considerando-se que metade do público do ensino superior tem média de idade igual ou superior a 26 anos, a pouca disponibilidade não é uma condição apenas do trabalhador estudante, pois nessa faixa etária, além do trabalho, a vida está rodeada de muitas outras solicitações. Assim, acentua-se a importância da aula presencial, como afirma Carla: *Então, como eu falei, eu sempre fui assídua, então eu prestava muita atenção... na aula assim. Então, não tinha... “cê” não ficava com a cara no livro porque nem tinha tempo, “né”, então era a... prestar atenção na aula mesmo, frequência...* Parece que se pode dizer que a centralidade da aula, das atividades em sala de aula, na vida acadêmica, acentua-se, para esse aluno com mais maturidade e para o qual a prioridade dos estudos precisa ser ajustada a outras prioridades. Referindo-se a esse grupo, Ezcurra (2009, p. 113) afirma que “[...] para eles, a aula é quase o único lugar onde se encontram com seus pares e com os docentes. Portanto, a conclusão é que a aula resulta decisiva”.

Essa valorização da relação direta com o professor aparece nas falas de Amanda como crítica às atividades a serem realizadas virtualmente: *...tinha que fazer as provas online e tinha que fazer uns acompanhamentos online e eu já não tinha paciência para isso também de ficar vendo vídeo-aula, [...] por conta de ser uma coisa muito maçante, era você e o professor lá longe.* Pode-se dizer ainda que a valorização da aula presencial como um espaço no qual a construção do conhecimento acontece na mediação direta com o professor e na interlocução também direta com outros colegas

certamente se configura como um dos fatores que dificultam a educação no modo a distância, conforme indicado nas falas de Amanda.

Por fim, se a qualidade da educação é fator de maior permanência estudantil, cabe ressaltar que a qualidade da aula e também a qualidade da relação professor aluno como elementos que podem/devem se conjugar positivamente no espaço sala de aula, constituindo-se como fatores decisivos no combate à evasão.

Para Ezcurra (2009, p. 115), “[...] as práticas docentes na aula constituem a chave orientadora dos esforços para fortalecer a permanência estudantil”. E assevera: “[...] é surpreendente e preocupante que numerosas instituições continuem alocando professores pouco experientes, e às vezes mais mal pagos, nas disciplinas do primeiro ano”. Além do fato de os professores de maior identificação com o curso nem sempre terem uma participação importante nas disciplinas do primeiro ano, retoma-se ainda o agravante, já comentado neste texto, da predominância das turmas numerosas nos semestres iniciais dos cursos<sup>10</sup>.

Partindo das respostas dos evadidos à questão sobre o que a faculdade/universidade poderia ter feito para evitar a sua saída, destacou-se a relevância de uma IES mais próxima do aluno, atenta a suas demandas, reconhecendo a sua centralidade na vida acadêmica, capaz de antecipar-se a uma possível decisão de abandonar os bancos universitários. Nesse espírito, pode-se imaginar ou se requer um currículo flexível, transparência e acesso às informações e, sobretudo, a boa qualidade da aula e da relação professor aluno, com ênfase especial para

---

<sup>10</sup> Matéria do jornal o Estado de São Paulo, intitulada *Escolas cheias têm qualidade 22% menor no ensino médio*, destaca os efeitos negativos da superlotação na sala de aula, nas escolas da rede estadual paulista. O estudo afirma ainda os benefícios da redução do número de alunos nas turmas, destacando como principais beneficiários os alunos advindos das famílias mais vulneráveis. <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-cheias-tem-qualidade-22-menor-no-ensino-medio-,1000002015>. Acesso em 01/12/2015.

as turmas dos semestres iniciais, nas quais acontecem os maiores índices de desistência.

Sobre esse cuidado especial com o aluno do primeiro ano como uma estratégia importante de uma política institucional de permanência, tem-se como exemplo o relato de Almeida (2007, p. 41) sobre a experiência da universidade espanhola de Alicante, em especial o Programa Ação Tutorial direcionado para as turmas iniciais. Nesse programa duas atividades complementares se realizam, nas quais “[...] um professor tutor se responsabiliza por um pequeno grupo de alunos durante o primeiro ano do curso”, em uma Tutoria Direta; e um segundo acompanhamento se realiza com alunos tutores, estes “rigorosamente selecionados” dentre os do último ano dos cursos, em uma Tutoria de Pares. Há um acompanhamento com estes últimos, que recebem ainda formação durante a tutoria. Dessa proposta cabe destacar, primeiramente, o fato de a IES ter uma política institucional de permanência, o que indica uma preocupação e uma atitude institucional de combate à desistência. Em seguida, observa-se o intuito de colocar no acompanhamento dos alunos ingressantes um professor e alunos concluintes, realizando dois movimentos, a proximidade da IES com o aluno, representada na figura do professor, e a integração dos que chegam com seus pares, a partir da experiência dos alunos do último ano. Desse modo, espera-se, com essas intermediações, uma inserção mais tranquila do ingressante no espaço acadêmico, a percepção de suas dificuldades e consequente apoio, podendo se antecipar uma possível decisão de abandono. Essa atenção com o público do primeiro ano, sobretudo daqueles que chegaram ao ensino superior com um conjunto de desvantagens acumuladas, tais como a falta de preparo para a vida acadêmica, a fragilidade da escolha, as dificuldades de conciliar trabalho e estudo, além das limitações econômicas, pode fazer a diferença no sentido da redução da evasão. Significa que o aluno não está

sendo tratado com descaso, e ele percebe que a IES se preocupa com aqueles que adentram suas portas. Sua luta e seus esforços ganham outra dimensão, e ele pode perceber que não está sozinho. Não é mais um anônimo.

Desenvolver uma política de valorização da permanência com metodologia centrada no aluno, que busque acolhê-lo e acompanhá-lo na vida universitária, pode significar a criação de condições para se superar visões reducionistas sobre os evadidos, limitadas a fatores de ordem econômica ou de dificuldades de aprendizagem. Desse modo, as atividades de apoio não se restringirão a se criar alternativas ante as dificuldades financeiras e nem se limitarão a supostos cursos de nivelamento. Tudo isso é importante, como também o é o desenvolvimento de hábitos de estudo, de pesquisa e outras exigências próprias da vida acadêmica. A proposta de um estreitamento de laços entre professores, alunos veteranos e os que estão chegando pode atender à exigência de maior proximidade da IES e facilitar o acesso a informações, o conhecimento do jogo do mundo acadêmico e até mesmo orientações no sentido de uma mudança de área ou de curso, quando for o caso. Como afirmam Bardagi e Hutz (2009, p. 103), “[...] no momento em que a universidade se implicar como responsável, entre outros fatores, pela permanência e satisfação do aluno, ela pode desenvolver estratégias que permitam identificar problemas acadêmicos com maior precocidade e oferecer intervenção preventiva”.

Superar visões instaladas em uma cultura institucional não é caminho fácil. Investir em dispositivos de permanência pode ser uma forma de se construir uma mudança de postura, porém esses dispositivos devem ser indicativos de uma mudança de atitude. Uma atitude que venha a mudar a cultura institucional de expulsar alunos, de trabalhar com os melhores, de vê-los como portadores de dificuldades e não de possibilidades. Uma compreensão de universidade mais inclusiva e menos

aristocrática e que tenha ao menos a pretensão de ser universal. Desse modo, pode-se desenvolver um trabalho em que o aluno se sinta acolhido, não seja um anônimo ou um número a mais, que perceba que está aprendendo, realizando superações, que suas dificuldades estão sendo tratadas com seriedade. Um trabalho em que o aluno não sinta que o tempo todo a sua precariedade está sendo reforçada, em que o tempo todo ele toma conhecimento do que não sabe, do que não fez. Um trabalho que reforce a sua capacidade, e não a sua incapacidade. Um trabalho no qual ele se sinta respeitado.

Se no âmbito da universidade as mazelas decorrentes das desigualdades sociais não podem ser eliminadas, que esse espaço possa ser pelo menos um lugar de acesso ampliado, de um ensino de qualidade e no qual os sujeitos, por excelência, sejam respeitados. São justamente estas as exigências apresentadas por jovens em uma pesquisa realizada por Schilling (2012, p. 135), sobre a escola justa. Enfatiza ainda a autora que a condição do respeito requer conhecimento. Que alunos e professores não tenham uma presença anônima, que professores conheçam seus alunos e que ambos tenham a centralidade que lhes é própria, no seio da academia.

Uma academia atenta e acolhedora, sobretudo àqueles que mais necessitam. Assim, ela poderá ser menos injusta, pois tratará melhor os que dela mais precisam. A realização dos estudantes será também a sua realização, e o fracasso ou a expulsão não poderá ser comemorada, pois incomodará. Desse modo, certamente será possível falar de democratização do ensino superior, não apenas do acesso, mas também da qualidade e da permanência. Todos ganharão: o aluno, o professor, a IES e, sobretudo, a sociedade brasileira.

Esta é a convicção que brota do encontro com os evadidos. Todos perdem com a evasão. Perde o aluno, perde a IES, perdem as políticas públicas, perde a sociedade. Perde a realização da justiça. Quem ganha?



Ganha a injustiça, a reprodução e a legitimação da desigualdade. Ganham os interesses privados, perde a coletividade. Ganha uma meritocracia desvinculada de interesses públicos, ganha também o sentimento de fracasso e de impotência.

A IES não precisa perder tanto aluno. QUE FAZER? Começar, ir realizando o possível, com coragem e criatividade para enfrentar as resistências. Com disposição para aprender a cada passo e com a renovação daqueles que chegam. Desse modo, quem sabe, pode-se realizar a indicação de Arendt (2005, p. 247): “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”.

Uma mudança de postura da IES diante do evadido requer uma mudança de discurso. Enquanto predominar o discurso dos vencedores, o tema da evasão continuará com indeterminação, quanto aos dados quantitativos, e carregado de justificativas que não contribuem para práticas que possam avançar em perspectivas de ganhos em termos de permanência. Precisa ser acolhedora e compreender que pertencer a esses espaços não é fácil, para aqueles que sempre estiveram fora dos lugares valorizados pela sociedade. Apesar dos esforços, a porta que abre caminhos é também giratória.

Enfim, sem ilusão nem ingenuidade, é preciso reconhecer que uma política institucional de permanência terá efeito limitado se prevalecer a lógica da educação como uma mercadoria, da IES como uma *fábrica de boletos* e do aluno como um cliente. A centralidade do aluno não acontecerá se os destinos das IES forem pautados por interesses outros que não a prioridade do pedagógico.

## Referências

- ACCARDO, Alain. Sina escolar. In BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 595-611.
- ALMEIDA, Maria I. **Pedagogia universitária** – demandas e possibilidades na formação contínua do docente universitário. Relatório de pesquisa. Universidade Autônoma de Barcelona. Departamento de Pedagogia Aplicada. 2007.
- ALMEIDA, Wilson M. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do PROUNI na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado). FFCHL/ USP, São Paulo, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Os herdeiros* e os bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 85-100, jan./mar. 2015. <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00085.pdf>
- \_\_\_\_\_. PROUNI: limites, avanços e desafios de uma década de existência. **Opinião** N16, Rio de Janeiro, GEA – Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, p. 1-6, 2015b. <http://flacso.org.br/?publication=opinioa-n16-prouni-limites-avancos-e-desafios-em-uma-decada-de-existencia>
- AMARAL, Nelson C. Os recursos financeiros aplicados nas universidades federais nos governos de FHC e Lula e um olhar sobre a qualidade. In: SOUSA, José Vieira (Org.). **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 315-341.
- ARAÚJO, M. A. D; PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69ao2.pdf>
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**. FGV, São Paulo, vol. 11, n. 21, p. 9-34, 1998. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>

BARDAGI, Marucia P. e HUTZ, Cláudio S. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, Itatiba- SP, vol.14, n.1, p. 95-105, jan./abr. 2009.

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712009000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712009000100010&script=sci_arttext)

BARREYRO, Gladys. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília, Inep: 2008.  
<http://each.uspnet.usp.br/gladysb/publicacao.html>

\_\_\_\_\_ y AURELIANO, Arlei F. La inclusión en la educación superior latinoamericana: las nuevas instituciones públicas del Estado de San Pablo, nuevos *campi*, viejas desigualdades? En: LAMARRA, Norberto Fernandez y Paula, Maria de Fátima Costa (Compiladores). **La democratización de la educación superior em América Latina**. Argentina: EDUNTREF, 2011. p. 35-59.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, abr./jun. 2012.<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000200006>.

BELETTATI, Valéria C. F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública**: indicadores para reflexões sobre a docência universitária. Tese (Doutorado). FE/USP, 2011.

BETTO, Frei. O cansaço da modernidade. **Revista Problemas Brasileiros**, São Paulo, n. 326, encarte, p. 1-9, mar/abr, 1998.

BOURDIEU, P. Juventude é apenas uma palavra. In BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero1983. p. 112-121.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. A ordem das coisas. BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999a. p. 81-101.

\_\_\_\_\_. As contradições da herança. BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999b. p. 587-593.

\_\_\_\_\_. Efeitos de Lugar. BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999c. p. 159-175.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 39-64.

\_\_\_\_\_ e CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 481-486.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. **Pesquisa em Educação** – conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Loyola/PUC-RJ, 2002, p. 27-43.

BRASIL, MEC/INEP. **Evolução do ensino superior: 1980-1998**. Brasília: MEC/INEP, 2000. <http://www.anped11.uerj.br/1980-1998-evolucao.pdf>

\_\_\_\_\_. **Sinopse da educação básica**. 2009 e 2011. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

\_\_\_\_\_. **Sinopse do ensino superior** 1995/2002/2009/2010/2011/2012/2013. <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2010**. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Brasília: MEC/INEP, 2011. [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2010/divulgacao\\_censo\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf)

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2012. <http://www.abruem.org.br/uploads/foruns/51/palestras/censo.pdf>

\_\_\_\_\_. **Primeiros Resultados do Censo da Educação Superior de 2012**. Brasília: MEC/INEP, 2013. [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1379600228\\_mercadante.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228_mercadante.pdf)

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: MEC/INEP, 2014. [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)

- BRASIL, Ministério da Educação. PNE - **Plano Nacional de Educação**.  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida. **Uma análise crítica do financiamento do PROUNI**: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior? Texto apresentado na 34a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Natal, 2011. Educação e Justiça Social. <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-935%020int.pdf>
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: Castel, R.; Wanderley, L. E; Wanderley-Belfiore, M. **Desigualdade e a questão social**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000a. p. 21-54.
- \_\_\_\_\_. As transformações da questão social. In: Castel, R.; Wanderley, L. E; Wanderley-Belfiore, M. 2.ed. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2000b. p. 235-264.
- \_\_\_\_\_. **La inseguridad social**: ¿qué es estar protegido? 1. ed, 5ª reimp. Buenos Aires: Manantial, 2013.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, 9/05/1999.  
[http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_1\\_3.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm)
- \_\_\_\_\_. **Introdução à história da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>
- \_\_\_\_\_. História a contrapelo. In: DE DECCA, Edgar. **1930, o silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 11-28.
- COMIN, Alvaro. Desenvolvimento econômico e desigualdades no Brasil: 1960-2010. In ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Unesp, CEM, 2015, p. 367-394.
- COSTA, Silvio L. **Taubaté**: O local e o global na construção do desenvolvimento. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2005.

- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226. <http://netart.incubadora.fapesp.br/portal/midias/controle.pdf>.
- DETIENE, M. **Comparar o incomparável**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>
- \_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34i23.pdf>
- \_\_\_\_\_. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 47, p. 289-305, maio-ago. 2011. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>
- \_\_\_\_\_. **Repensar la justicia social**: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012a.
- \_\_\_\_\_. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.2, n.2, p.171-179, dez. 2012b. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/187>
- \_\_\_\_\_; DURU-BELLAT, Marie; VERETOUT, Antonie. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, nº 29, p. 22-70, jan./abr. 2012. <http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/26319>
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad.: Lourenço Filho. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poetas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1980.

EZCURRA, Ana M. Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidades das instituições universitárias. In PIMENTA, Selma G. e ALMEIDA, Maria I. (Orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 91-127.

\_\_\_\_\_. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En: LAMARRA, Norberto Fernandez y Paula, Maria de Fátima Costa (Compiladores). **La democratización de La educación superior em América Latina**. Argentina: EDUNTREF, 2011, p. 60-72.

FONSECA, Wanderson F. e ALMEIDA, Miguél E. O silêncio: possíveis lugares e significações. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 18, n. 54, p. 510-516, 2012. <http://www.filologia.org.br/revista/54supl/048.pdf>

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOMES, Alfredo M. e MORAES, Karine N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.33, n.118, p. 171-190, jan./mar. 2012. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=pt&nrm=iso)

HOBBS, T. **Leviatã**. Vol. I. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 4. ed., 1988.

KALMUS, Jaqueline. **Ilusão, resignação e resistência**: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia/USP. São Paulo: 2010.

KOWALEWSKI, Daniela P. **Experiência Brasil: diversidades, diferença, educação**. Tese (Doutorado). São Paulo, FE/USP, 2014.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

- LARROSA, Jorge. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? **Educación e Sociedade** – Dossiê “Diferenças”. Campinas, n. 79, ano XXIII, p. 67-84, ago. 2002. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10850.pdf>
- LEFEBVRE, Henry. **Crítica da vida cotidiana III**: da modernidade ao modernismo. (por uma metafísica do cotidiano). Paris. Editora Arche. 1981. (Versão digitada – tradução de Nobuko Kawashita).
- LIMA, Márcia. **Ações Afirmativas e sistema privado de ensino**: O caso do Programa Universidade para Todos (Prouni). Apresentação no Seminário do Centro de Estudos da Metrópole. FFLCH- USP, 30/04/2014.
- MAIOR, Jorge L. S. Passe Livre juventude e à democracia: um basta à brutalidade. Especial para o **Viomundo**. São Paulo. 2013. <http://www.viomundo.com.br/politica/jorge-souto-maior-um-basta-a-brutalidade.html>
- MANZINI, Eduardo J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Anais do II SIPEQ**. Bauru, SP, 2004. <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>
- MARTINS, José S. **A sociedade vista do abismo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MILLS, Wright. Do artesanato intelectual. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1965.
- MITRULIS, Eleny e PENIN, Sonia. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, nº 128, p. 269-298, maio/ago, 2006. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a02.pdf>
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior no Brasil**: expansão, diversificação e inclusão. Porto Alegre, UFRGS, p. 1-18, 2012. [www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf](http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf)
- NOGUEIRA, Maria A. e NOGUEIRA, Cláudio M.M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- \_\_\_\_\_. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educación & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/ao3v2378.pdf>



OLIVEIRA, João F. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In SOUSA, José Vieira (Org.). **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 273-313.

\_\_\_\_\_ e CATANI, Alfredo M. La reconfiguración del campo universitario en Brasil. Perfiles Educativos, México, vol.34, n.135, p. 149-163, ene. 2012. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/29176>

OLIVEIRA, Romualdo P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.30, n.108, p. 739-760, out. 2009. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So101-73302009000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-73302009000300006&lng=pt&nrm=iso)

\_\_\_\_\_ e SOUZA, Sandra M. Z. L. **Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo**. Relatório final. USP/Pró-Reitoria de Graduação. 2004.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

**OS ESQUECIDOS**. Direção: Luis Buñuel. México: Cult & Classic, 1950, 1 DVD.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004 (Série Documental. Textos para discussão n. 12).

PAIS, J.M. Viajando o cotidiano e seus enigmas. **Revista Margem**, São Paulo, n.12, 2000.

PAULA, Maria F. C. Educacion superior e inclusion social em América Latina: um estúdio comparativo entre Brasil y Argentina. En: LAMARRA, Norberto Fernandez y Paula, Maria de Fátima Costa (Compiladores). **La democratización de La educación superior em América Latina**. Argentina: EDUNTREF, 2011. p. 35-59.

\_\_\_\_\_ e VARGAS, Hustana Maria. **Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo**. Texto apresentado na 34a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Natal, 2011. Educação e Justiça Social. <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-418%02oint.pdf>

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PRADO, Anderson L. M. **A desigualdade e a distribuição da renda na cidade de Taubaté.**

Monografia (Graduação). UNITAU, Taubaté, 2007.

\_\_\_\_ e VIEIRA, Edson T. **A desigualdade de renda e a segregação territorial na cidade de Taubaté SP.** Texto apresentado no 9º Encontro Internacional Humboldt Réquiem para el, Juiz de Fora -MG. 2007. <http://elistas.egrupos.net/lista/encuentrohumboldt/archivo/indice/2201/msg/2262/>

**QUE HORAS ELA VOLTA.** Direção: Anna Muylaert. Brasil: Pandora Filmes, 2015, 1 DVD.

SANTOS, Boaventura S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES, Coimbra, n. 135, jan. 1999. <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>

SCHILLING, Flávia. Silenciamentos e resistência. Entrevista a Andréa Perdigão. In: PERDIGÃO, Andréa B. **Sobre o silêncio.** São José dos Campos, SP: Pulso, 2005. p. 147-160.

\_\_\_\_. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitas Psychologica**, Bogotá, Colômbia, v. 7, n. 31, p. 685-694, 2008.

\_\_\_\_. **Direitos, violência, justiça: reflexões.** Tese (Livre Docência). FEUSP, São Paulo, 2012.

SECCA, Rodrigo Ximenes; LEAL, Rodrigo Mendes. **Análise do setor de ensino superior privado.** BNDES Setorial 30, p. 103-156. 2009. [http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3003.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3003.pdf)

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.29, n.105, p. 991-1022, set./dez. 2008. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So101-7330200800040004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-7330200800040004&lng=pt&nrm=iso)>

\_\_\_\_. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: Mancebo, D., Fávero, M.L.A. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente.** Cortez, 2004, p. 33-52.

SKLIAR, Carlos. Alteridades y pedagogías. Y si el otro no estuviera ahí? **Educação e Sociedade** – Dossiê “Diferenças”. Campinas, ano 23, n. 79, p. 85-124, ago. 2002. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>

SOUZA, Regina Magalhães de. **Trabalhadores vão à faculdade**: notas para uma investigação sobre sujeitos que voltam a estudar. Texto apresentado no Encontro sobre A expansão do ensino superior privado e as manifestações populares. Rede Interdisciplinar de Pesquisadores sobre Neoliberalismo e Políticas de Subjetivação. FFCLH/USP, 2015.

TARÁBOLA, Felipe. **Quando o ornitorrinco vai à universidade**:longevidade e sucesso escolares de jovens oriundos de escolas públicas na USP. Dissertação (Mestrado). FE/USP, 2010.

TEIXEIRA, Inês A. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília P. e VILELA, Rita A. T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-105.

WACQUANT, Loïc J.D. Da América como utopia às avessas. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 167-175.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção. In ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília P. e VILELA, Rita A. T. (Org.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP7A, 2003. p. 287-309.

\_\_\_\_\_. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**.Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, mai./ago. 2006. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/ao3v11n32.pdf>

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**