



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

MATHEUS PEREIRA NOVAIS CORREIA

EDUCAÇÃO, SUPERAÇÃO E CAPITAL SIMBÓLICO:
TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS DOS CURSOS DE LETRAS NOTURNO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FORTALEZA

2022

MATHEUS PEREIRA NOVAIS CORREIA

EDUCAÇÃO, SUPERAÇÃO E CAPITAL SIMBÓLICO:
TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS DOS CURSOS DE LETRAS NOTURNO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C848e Correia, Matheus Pereira Novais.

Educação, superação e capital simbólico : trajetórias dos alunos dos cursos de letras noturno da Universidade Federal do Ceará / Matheus Pereira Novais Correia. – 2022.
94 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá.

1. Trajetória escolar. 2. Democratização do ensino. 3. Política Pública. 4. Sociologia da educação. I. Título.

CDD 378

MATHEUS PEREIRA NOVAIS CORREIA

EDUCAÇÃO, SUPERAÇÃO E CAPITAL SIMBÓLICO:
TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS DOS CURSOS DE LETRAS NOTURNO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Aprovada em: 20/12/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá
(Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Igor Monteiro Silva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

A todos que me fizeram sorrir e persistir.
Aos meus avós, Archias e Nilza, que são
amor e resistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos alunos e alunas que aceitaram compartilhar suas histórias e sentimentos comigo, que possibilitou uma conexão da subjetividade com a academia.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Leonardo Sá, que me acompanhou no percurso pela sociologia da educação, indicando o que existia do mais clássico e do mais moderno das teorias de sociologia da educação e métodos de pesquisa qualitativa.

Agradeço às contribuições e provocações científicas do Prof. Igor Monteiro e do Prof. Wagner Andriola, que permitiram que eu enxergasse as lacunas e vícios na linha condutora do trabalho.

Agradeço aos meus colegas de turma do POLEDUC, turma que não teve a oportunidade de conviver presencialmente por muito tempo, em razão do início da pandemia quase que simultaneamente com o início das aulas, mas que se fizeram fortes e dedicados no objetivo de estudar e concluir o mestrado. Foram tantas histórias de perdas e reconstruções dos colegas durante a pandemia, que nos obrigamos a sermos mais fortes, por todos. Obrigado pelo compartilhar de vidas e de energias. Em especial, agradeço à amiga Aline que sempre compartilhou e escutou, permitindo que o percurso da dissertação fosse menos solitário, com direito a risadas aflitas, mas verdadeiras.

Agradeço aos meus amigos, que me suportaram na minha ausência e mal humor e continuaram me amando, compreendendo o período em que estava.

Agradeço à minha família, que além de compreender, contribuiu de todas as formas para que esse projeto fosse concluído. Ao meu pai, pelo entendimento e incentivo. Ao meu irmão que sempre me apoiou e demonstrou-se orgulhoso. A minha mãe, achando que não sabia como ajudar, sempre esteve ao meu lado e ajudou a me manter de pé no meio do caos.

Agradeço à Sara e à Isadora, que conviveram de perto, em um apartamento pequeno que chamamos de casa, com pedidos de silêncio contínuos para que as leituras e a escrita fluíssem. Os silêncios não vieram, mas ainda assim agradeço, pois são muito para mim.

Agradeço a Deus, em sua completude, dissociável de qualquer instituição, a sua presença ou a sua ausência, foram-me essenciais. Agradeço ao meu deus, que é distinto de qualquer estupidez, é forte, é fraterno, é emotivo, é amor. Agradeço ao

deus de minha fé, fé na sensatez, na compreensão do errado, fé no prosseguir por mais dificultoso que seja, fé no celebrar, fé no excesso e na escassez. Agradeço ao meu deus, que não tem nome, ou tem vários, não tem sexo, ou tem todos, não tem ódio, mas o compreende. Agradeço ao meu deus que é democrata com os que amam e autoritário com os complacentes do egoísmo medíocre. Fé em um deus que se faz no viver. Obrigado, Deus.

RESUMO

Neste estudo buscou-se analisar, em uma conceituação abrangente, a interrelação de desigualdades, educação e políticas públicas para o ensino superior. A partir dessa macro relação, discutiu-se a relevância dos cursos de Letras Noturnos do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como ação derivada do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), política pública voltada para a ampliação de acesso e permanência no ensino superior. Empregou-se primordialmente a conceituação teórica de Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron (2018) e Bernard Lahire (2012) para uso da ferramenta de pesquisa das trajetórias de ensino. A pesquisa embasou-se nos conceitos bourdesianos de *habitus*, campo e capital, do fortalecimento da elitização educacional, e da legitimação da desigualdade através das instituições de ensino. O contraste da sociologia da reprodução com as teorias complementares e em muitos aspectos divergentes de Alain Coulon (2017), Bernard Charlot (2000), François Dubet (2017) permitiu uma análise crítica do sistema de ensino superior e das relações dos alunos com o saber. O trabalho consistiu em uma pesquisa de trajetória dos alunos dos cursos de letras noturno com o intuito de traçar um perfil social e captar as experiências subjetivas, principalmente daqueles sujeitos que são oriundos de classes populares, suas percepções, avaliações, desejos, crenças, expectativas, sonhos. O trabalho realizou entrevistas individuais com alunos dos cursos de letras noturnos do Centro de Humanidades da UFC. Os resultados apontam problemas em comum na percepção, adaptação e filiação dos alunos com a Universidade Federal do Ceará, e sintonias nas perspectivas e sonhos após conclusão da graduação. Os resultados indicam ainda problemas na política de expansão universitária e na democratização do ensino superior.

Palavras-chave: trajetória escolar; democratização do ensino; política pública; sociologia da educação.

RESUMEN

En este estudio se buscó analizar en una conceptualización amplia la interrelación de desigualdades, educación y políticas públicas para la enseñanza superior. A partir de esa macro relación, se discutió la relevancia de los cursos de Letras Nocturnos de Centro de Humanidades de la Universidad Federal de Ceará, como acción derivada del Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni), política pública destinada para la ampliación del acceso y permanencia en la enseñanza superior. Se llevó a cabo primordialmente la conceptualización teórica de Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron (2018) y Bernard Lahire (2012) para el uso de la herramienta de investigación de las trayectorias de enseñanza. La investigación se basó en los conceptos bourdesianos de *habitus*, campo y capital, de fortalecimiento de la elitización educativa, y de la legitimación de la desigualdad a través de las instituciones de enseñanza. El contraste de la sociología de la reproducción con las teorías complementares y en muchos aspectos divergentes de Alain Coulon (2017), Bernard Charlot (2000), François Dubet (2017) permitió un análisis crítico del sistema de enseñanza superior y de las relaciones de los alumnos con el saber. El trabajo consistió en una investigación de trayectoria de los alumnos de los cursos de letras nocturnos con el objetivo de elaborar un perfil social y captar las experiencias subjetivas, principalmente de aquellos sujetos de origen de clase trabajadora, sus percepciones, evaluaciones, deseos, creencias, expectativas, sueños. Se realizó entrevistas individuales con alumnos de los cursos de letras nocturnos del Centro de Humanidades de la UFC. Los resultados indican problemas comunes en la percepción, adaptación y filiación de los alumnos con la Universidad Federal de Ceará, y sintonías en las perspectivas y sueños después de la conclusión de la graduación. Los resultados indican todavía problemas en la política de expansión universitaria y en la democratización de enseñanza superior.

Palabras-clave: trayectoria escolar; democratización de la educación; política pública; sociología de la educación.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	06
2	A ESCOLHA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR COMO MÉTODO DE PESQUISA DA POLÍTICA PÚBLICA DO REUNI.....	19
2.1	Estado da arte: trajetória escolar até a universidade.....	19
2.2	Referencial teórico.....	20
2.3	Sociologia da educação e a construção de um método de pesquisa.....	24
3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	34
3.1	A educação brasileira: da Colônia ao Império.....	34
3.2	Brasil Império e a perpetuação do amadorismo.....	37
3.3	A velha república e a oscilante política educacional.....	39
3.4	A reforma universitária de 1968.....	42
4.	A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ E A POLÍTICA EXPANSIONISTA EM CONSTRUÇÃO.....	44
5.	TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	49
5.1.	Francisco e a rejeição da universidade à classe trabalhadora.....	49
5.2.	Vivian e a insistência no estudo apesar do não querer familiar.....	53
5.3.	Cássio e o exemplo familiar.....	56
5.4.	Luiza e o ideal educacional.....	59
5.5.	Tatiana e a necessidade como referência.....	62
5.6.	Mário e o reconhecimento dos privilégios.....	65
5.7.	Debora e a excelência da formação pública.....	67
5.8.	Fernanda e a vocação ao ensino.....	69
5.9.	Flávio e a vivência da universidade por inteiro.....	71
5.10.	Enlaces teóricos com os entrevistados.....	72
5.10.1.	Perfil familiar e a escolha do ensino superior.....	72
5.10.2.	Instituições.....	75
5.10.3.	Práticas no ensino médio e superior.....	77
5.10.4.	Os impactos do ensino superior.....	78

5.10.5.	Expectativas e perspectivas.....	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	89

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa partiu da vivência prática do autor em ter trabalhado durante os anos de 2016 a 2019 na Coordenação do Curso de Letras Espanhol Noturno do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará (UFC). A aproximação com a realidade dos alunos e a vivência com os problemas relatados durante o dia a dia despertaram o interesse pela pesquisa da biografia escolar dos estudantes dos cursos oriundos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Com a vivência, ambientação e exposição às realidades dos alunos, percebeu-se a experimentação do público de estudantes com a instituição de ensino superior e a tentativa de acomodação ao espaço da universidade e do ensino. A maioria dos estudantes dos respectivos cursos não possuía referências familiares com ensino superior e passou por dificuldades de acesso, não apenas em razão da questão financeira, mas também por ausência de perspectiva de ascensão social através do estudo. O percurso novo no âmbito familiar, além de árduo, em muitos casos se apresentava como inseguro por ausência do que esperar ao fim do objetivo. O objetivo em si, possuir o nível superior, já é abstrato e torna-se de mais difícil apreensão ao somar-se com as expectativas familiares.

A experiência de trabalho e o convívio diário com essa realidade, até então pouco conhecida pelo autor, dos Cursos de Letras Noturnos da UFC, em confronto com a experiência de estudante egresso da Faculdade de Direito da UFC, significou uma experimentação de conhecer novas sistemáticas de demandas. A Faculdade de Direito da UFC, costumeiramente identificada como uma faculdade elitizada, aparentava apresentar uma gama de problemas menores, em demandas por aprimoramento acadêmico e teórico. Em contrapartida, os Cursos de Letras Noturnos lidavam com dilemas sociais, como, por exemplo, a busca constante de programas, bolsas e editais que amparassem, ou basicamente subsidiassem os estudantes para garantir que os alunos tivessem condições de frequentar as aulas; além dos problemas acadêmicos e de infraestrutura, tão recorrentes nas instituições federais de ensino ao longo dos últimos governos após bloqueios orçamentários sistemáticos.

A realidade social é central e permeia os cursos em sua inteireza. Em analogia com os ditames pedagógicos pela transversalidade de conteúdos nos cursos de licenciatura, podemos sugerir que a verdadeira transversalidade desses cursos é

a desigualdade que surge em todos os momentos. Passa pela matrícula, à submissão de documentação para validar o aluno cotista, ao transporte, a alimentação, a falta de material de pesquisa, a necessidade de conciliar trabalho e estudo. A desigualdade em todas as nuances atingia de forma transversal o percurso acadêmico dos estudantes.

Durante o período de servidor único na Secretaria de Coordenação do Curso de Letras Espanhol Noturno, fui demandado por alunos em todos os períodos, em razão das dificuldades de continuidade dos estudos do corpo discente por problemas externos à universidade, isto é, eles questionavam sobre quais recursos, quais direitos, quais prerrogativas ou meios a universidade poderia entregar ao discente a fim da sua manutenção durante aquele período (frequentemente, recorrente) de dificuldade financeira ou familiar. A conquista de trabalho, emprego, subemprego, com jornadas simultâneas aos horários das disciplinas obrigatórias, a ausência de transporte público regular, a falta de acesso à computadores, laboratórios, rede de internet, revistas, periódicos, livros que permitissem a pesquisa, o estudo e a elaboração de atividades acadêmicas demandadas pelos docentes são exemplos dos muitos casos enfrentados. As demandas apresentadas muitas vezes se repetiam, contudo, em muitos casos, os problemas eram omitidos pelos discentes e expostos apenas em períodos que a instituição universitária já havia sancionado o discente pelas ausências ou pelo absoluto abandono.

A compreensão da particular realidade social do corpo estudantil dos cursos de letras noturno, em contraste com a vivência biográfica do autor em um curso distinto com processo de seleção mais elitista, refletiu no interesse pelas teorias da sociologia da educação bourdesianas. Destaca-se que o autor era lotado exclusivamente na coordenação de letras espanhol, todavia a coordenação do curso de letras inglês noturno também era situada no mesmo espaço físico e os servidores compartilhavam da escuta e das demandas de forma quase síncrona, apesar de responsabilidades institucionais distintas e desvinculadas.

As aparentes travas do percurso acadêmico estudantil repercutiram na falta de compreensão do autor à subjetividade do corpo estudantil. Por mais que seja tentador inferir poucos elementos responsáveis ou causais pelo fracasso escolar, assim como o fraco argumento de “falta de empenho e esforço”, ou mesmo seguir, a linha argumentativa acadêmica de reprodução de uma desigualdade causada pela ausência de capital cultural e legitimado pelo sistema de ensino formal, que antecede

a universidade, e se faz ampliada no ensino superior como garantidor de privilégios, a presente pesquisa buscou não se prender à tais argumentações. O caminho traçado através da pesquisa qualitativa com base na análise das trajetórias estudantis, sistematizada em entrevistas semiestruturadas, mostrou-se um percurso mais adequado para averiguar elementos relevantes de entraves e propulsores do sucesso escolar.

Inicialmente, a pesquisa ansiou encontrar elementos que respaldassem a teoria da reprodução de desigualdades escolares e, conseqüentemente, justificassem casos de “fracasso” e “sucesso” escolar (com todas as ressalvas que tais nomenclaturas alavancam). Destaca-se nesse ponto a afirmação de Charlot (2000), onde fracasso escolar não existe, o que existiria seriam alunos fracassados e situações de fracasso. A afirmação busca contrapor o objeto de pesquisa padrão da teoria bourdesiana de reprodução das desigualdades, o “fracasso escolar”, uma vez que não seria possível então investigar algo que não existe. O contraponto será abordado de forma mais generosa no decorrer do trabalho. Apesar de ensejador de divergências, as expressões “sucesso escolar” e “fracasso escolar” serão usadas no decorrer do texto como mecanismos referenciadores dos elementos centrais das teorias de sociologia da educação.

A vivência da trajetória escolar dos discentes dos cursos de letras noturno, ainda que através de recortes de demandas ou desabafos perante um servidor público, somada a uma avaliação dos dados concretos de formação e retenção escolar, permitiu indagações sobre a construção e os efeitos das políticas públicas de democratização do ensino superior. Não há no presente trabalho a ânsia de uma pesquisa exaustiva sobre resultados quantitativos das políticas públicas de democratização do ensino, mas há sim um objetivo amplo de aprofundar o debate sobre os acessos, meios, conseqüências, dificuldades e conquistas de alunos (dos cursos criados no REUNI) no ensino superior.

De maneira prática, a coordenação do curso de letras espanhol noturno ofertava turmas com o número de vagas menor a cada semestre sequencial, o que evidenciava uma evasão, ou retenção visível. Paralelamente, no curso de bacharelado da Faculdade de Direito, o autor não recorda de colegas de turma que ficaram retidos no passar dos semestres, sendo raros os casos de ingressos do mesmo período letivo que não colaram grau de forma conjunta. Essa distinção prática em cursos da mesma instituição, em períodos tão próximos, situados no mesmo Campus da UFC, o Campus

Benfica, deve implicar a compreensão de condições, privilégios ou estruturas sociais distintas, e ainda, de forma macroestrutural, do corpo discente. Contudo, aponta-se que a pesquisa não equaciona um paralelo estatístico e muito menos utiliza dos recursos de entrevistas para cursos “elitizados” e aparente “sucesso” de formação. A experiência biográfica do autor como estudante e as disparidades à realidade de outro corpo discente foi o que ensejou a curiosidade acadêmica com o incipiente objeto de pesquisa.

As realidades sociais do corpo estudantil dos cursos de graduação em questão refletem-se nos índices oficiais, assim como a Taxa de Sucesso de Graduação (TSG). A título de exemplo, a menor TSG da Faculdade de Direito de 2015 a 2019 foi de 71,73%, enquanto a maior TSG entre os Cursos de Letras noturno (Espanhol e Inglês) no mesmo período foi de 40% (Universidade Federal do Ceará, 2021). As disparidades sociais e as consequências visíveis nos medidores oficiais, geraram no autor questionamentos sobre as causas e sobre as realidades subjetivas desse corpo estudantil.

Importante ressaltar a existência do medidor de Taxa de Sucesso de Graduação (TSG), índice criado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) como um dos elementos de avaliação de desempenho das Instituições de Ensino Superior. O desenvolvimento das teorias *accountability* na esfera governamental desencadeou a necessidade de constante prestação de contas ao suposto cliente, à sociedade. A noção de governança do capital privado foi incorporada ao Estado com o argumento de melhor uso dos recursos públicos. Para isso, fez-se necessário o desenvolvimento de índices de medição de desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Corrêa (2013) detalha que o TCU como órgão de controle externo determinou que as IFES devem calcular e apresentar os respectivos indicadores de desempenho em seus relatórios anuais de gestão. Entre os indicadores, há a Taxa de Sucesso na Graduação (TSG), que é calculada pela fórmula onde o número de alunos diplomados deve corresponder à soma dos alunos que colaram grau nos dois semestres do referido ano.

A sistemática objetiva do Tribunal de Contas da União para obter a Taxa de Sucesso em absolutamente nada coaduna com as noções de sucesso escolar abordadas pelas mais diversas teorias da sociologia da educação, o que pode indicar um distanciamento teórico dos medidores de avaliação de políticas pública no Brasil

com o verdadeiro, ou minimamente, um relativo consenso teórico de sucesso que deveria ser mensurado, ou sutilmente procurado, no ciclo de avaliação de políticas públicas.

O desenvolvimento das competências do ofício de estudante, como defende Coulon (2017), na sua sistemática teoria da afiliação, parece ser um caminho mais bem estruturado para o desenvolvimento de uma definição de sucesso escolar, caminho esse que apesar de relevante não será perseguido nesse trabalho acadêmico. Não se objetiva neste estudo criar conceitos ou terminologias. A presente pesquisa se desenvolverá tendo como referencial teórico tais perspectivas, tanto bourdesianas, através das entrevistas sobre as trajetórias escolares e da busca por elementos de reprodução e capital para entender as condições macrossociais que impactaram a educação do corpo investigado em suas subjetividades, quanto na perspectiva de Coulon (2017), haja vista que se buscará uma análise ainda dentro da ideia de afiliação institucional, abrindo margem para as relações de saber dentro de esfera mais subjetiva, conforme defende Charlot (2000).

A escuta dos relatos diários dos alunos e suas dificuldades sociais e conflitos por falta de compreensão das dinâmicas e normas institucionais da universidade em complemento à própria percepção do autor de fazer parte de uma política pública de expansão universitária despertou uma dúvida que se ampliou e ramificou-se. As dificuldades de assimilação das regras e direitos institucionais dentro da universidade em muito transparecia a uma dificuldade de afiliação, usando-se da conceituação de Coulon (2017), infere-se ainda que, no caso dos estudantes dos cursos de letras noturno, de um longo e insistente *tempo de estranheza*. A não compatibilização, o distanciamento da realidade do novo ambiente, a falta de compreensão sobre o futuro profissional, e ainda, a falta de compreensão sobre o próprio curso que escolheram, ou que foi possível escolher, são elementos que se buscou abordar na análise dos dados obtidos nas entrevistas formuladas.

As demandas estudantis, as dificuldades constantes de continuação da formação estudantil, o assim duradouro *tempo de estranheza* conduziram aos questionamentos direcionados às políticas públicas de democratização do ensino superior, posto os cursos de letras noturno do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará serem resultado do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), política pública direcionada à democratização do ensino superior.

A mais recente política de expansão universitária pública se deu através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), política essa que permitiu a criação dos Cursos de Letras, no turno noturno, do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará. O Reuni consistiu em um programa instituído em 2007 com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, e para o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Dentre as diretrizes apontadas pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, estão a redução das taxas de evasão com aumento das vagas de ingresso, especialmente no período noturno; a ampliação da mobilidade estudantil; a reorganização dos cursos de graduação; a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil.

Apesar do termo democratização do ensino não estar explícito no normativo instituidor do Reuni, o conceito se estabelece por trás da expansão das universidades federais e da implantação de estratégias para a manutenção dos alunos, ou seja, visa à redução da evasão escolar, concomitantemente, com a ampliação do número de vagas em cursos noturnos. O Reuni foi uma tentativa de ampliação da democratização do ensino superior brasileiro, que usou como instrumento as universidades públicas federais, tendo em vista já coexistirem outras políticas públicas de ampliação da rede de ensino superior privada, como exemplo o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O Reuni é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse Plano foi lançado em 2007, em conjunto com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, intitulado Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. O PDE cita a democratização como uma das justificativas do programa de expansão das universidades federais ao inferir que o REUNI permite uma expansão democrática do ensino superior e afirma ainda que o desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil (BRASIL, 2007c).

A política de expansão da rede universitária federal tinha como elemento central a justificativa da necessidade de democratizar o ensino superior, a partir da suposta necessidade, algumas ações foram empreendidas pelo poder público: a criação de cursos de graduação, a ampliação de vagas nos cursos já existentes e o aumento da oferta de cursos em turnos noturnos. Como ponto de partida, buscou-se

na presente pesquisa aprofundar a compreensão da justificativa expansionista e os artifícios desprendidos pelo Estado.

Neste trabalho, levantou-se alguns questionamentos para compreender os instrumentos de democratização estudantil: A expansão universitária democratizou o acesso ao ensino superior? A facilidade de acesso é uma verdadeira democratização do ensino? Quais vagas são disponibilizadas para as camadas populares? A ampliação do acesso às camadas populares foi acompanhada de reestruturação de políticas de assistência estudantil que permitissem a manutenção e o desenvolvimento escolar dos estudantes? A ampliação da oferta de vagas foi pensada na perspectiva de desenvolvimento econômico ou de perpetuação das desigualdades sociais? A criação de cursos foi acompanhada de oferta de estrutura física, apoio acadêmico e financeiro para manutenção dos estudantes, ou apenas de ingresso? Quais fatores são preponderantes na decisão de ingresso no ensino superior? Ciente da impossibilidade de responder a todos os pontos, a pesquisa buscou apresentar elementos que contribuam para a formulação de algumas respostas.

A desconfiança do pesquisador com uma política pública curta de suposta democratização do ensino comunica-se com a análise de Dubet (2015) ante os questionamentos sobre os tipos de democratização do ensino superior. O governo federal brasileiro, principalmente durante a gestão Lula (2003-2011), ampliou consideravelmente o acesso ao ensino superior. Em dados concretos, considerando a rede federal, estadual, municipal e privada do ensino superior, no Brasil de 2002, ingressaram o total de 1.225.825, enquanto em 2011 ingressaram 2.093.368 alunos. Enquanto em 2002, formaram-se no ensino superior no Brasil 467.972 alunos, em 2011 formaram-se 1.017.713 alunos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013). O governo ampliou consideravelmente o crédito estudantil para financiar cursos de graduação, garantiu o pagamento de bolsas de estudo em instituições privadas e financiou a expansão universitária e a oferta de vagas nas IFES. O acesso foi ampliado, o acesso foi massificado.

Dubet (2015) afirma que a massificação do ensino superior desempenha papel democrático, todavia, a massificação não corresponde à democratização. A massificação é garantia de acesso, mas não garante valor social à diplomação. Qual acesso foi facilitado? A quais cursos? Tais cursos são representativos de valor social? São condizentes com profissões bem remuneradas? A massificação possui seus

benefícios, é garantidora de uma porta de acesso. Aparentemente, uma porta secundária.

O desenvolvimento da pesquisa pela perspectiva de estudo da democratização do ensino superior fez necessário analisar a história do ensino superior no Brasil até alcançarmos as mais recentes políticas públicas expansionistas que se apresentaram como meios de democratização do ensino superior. As reformas universitárias no Brasil, desde o início da república até a reformulação de 1968, as causas, os condutores, as demandas ensejadoras da reforma até às mais recentes políticas de expansão nos governos petistas, acompanhadas pelo majoritário estímulo às instituições particulares como uma verdadeira indústria (subsidiada) do ensino superior privado no Brasil.

A partir do histórico de políticas públicas do ensino superior e o suposto esforço de democratização, foi conduzida uma análise qualitativa através de entrevistas de alunos, público-alvo do REUNI, analisando assim os dados em consonância com as teorias bourdesianas sobre capital cultural, os fracassos escolares, levando ainda em consideração a criticidade necessária para os determinismos macrossociais do sociólogo.

Ao partir da perspectiva justificadora da expansão das universidades federais, através da política pública instituída pelo Reuni, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a democratização do ensino superior por meio da análise das trajetórias de ensino dos estudantes ativos e egressos dos cursos de letras noturno do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará.

A metodologia de pesquisa muito se fundamenta nos trabalhos de Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron (2018). Outros trabalhos relevantes, Arruda (2018), Oliveira (2015), Souza (2019), Nunes (2021) discutidos a seguir, fazem correlação e contribuem para o desenvolvimento da presente pesquisa, seja pela análise das trajetórias escolares, seja pela escolha regional em abordar alunos de Instituições de Ensino Superior do Ceará, ou mesmo por triangularem as análises dos entrevistados com as teorias bourdesianas de fracasso escolar.

Arruda (2018), em estudo semelhante, investigou a trajetória de vida escolar e as estratégias de escolarização que possibilitaram a permanência e o êxito dos estudantes que ingressaram no ensino superior. O universo de sujeitos da pesquisa foram alunos de instituições de ensino federal, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e Universidade Federal do Ceará (UFC),

localizadas no interior do Estado do Ceará, município de Crateús. A autora delimitou os indivíduos dentro do espectro de alunos oriundos de camadas populares e ativos em cursos oriundos de uma expansão e interiorização do ensino superior.

A pesquisa de Arruda (2018) partiu das questões que buscava as estratégias materiais e simbólicas adotadas pelos estudantes das classes populares que possibilitaram a permanência e êxito no ensino superior, isto é, as condições de acessos aos capitais essenciais para inclusão na Universidade, a construção das estratégias escolares e o que foi reformulado nas políticas públicas que permitiram por fim a ampliação do acesso das camadas populares.

A partir das questões fundamentais motivadoras, a pesquisa de Arruda (2018) justificou-se pela necessidade de contribuir com os estudos sobre expansão da educação superior, numa perspectiva macrossocial e microssocial, dando enfoque nas histórias de vida de sujeitos que entraram na universidade durante o processo de expansão do ensino superior.

Oliveira (2015), em seu estudo sobre trajetória escolar com alunos do ensino médio de uma instituição pública estadual, localizada em um bairro nobre da capital, buscou conhecer os anseios, intenções, dificuldades e possibilidades que os sujeitos possuem, considerando suas trajetórias pessoais e experiências escolares. A pesquisa ansiou ainda compreender como resulta o desenvolvimento de estratégias para a realização dos objetivos de vida desses indivíduos.

Oliveira (2015), em sua investigação pela compressão das motivações desses indivíduos no manejo dos propósitos futuros, observou dois caminhos possíveis: o depósito de expectativas no prosseguimento da educação institucional após a conclusão do ensino médio; e o vislumbre por outros caminhos, ou seja, o não prosseguimentos dos estudos formais. A delimitação do universo a ser pesquisado, alunos da Escola Paróquia da Paz, coube dentro do anseio de investigação da relação de jovens das classes populares, grupos sociais menos favorecidos socialmente e economicamente.

Os estudantes da escola escolhida foram moradores da periferia e estudantes de escola pública que se localiza em bairro nobre da capital Fortaleza. A partir de então, dessa caracterização do *lôcus* da pesquisa, buscou-se conhecer a elaboração de expectativas de vida a partir do estágio de encerramento do ciclo da educação básica, entre a inserção no ensino superior ou a absorção pelo mercado de

trabalho. A busca do conhecimento pretendido realizou através de entrevistas em profundidade e inspirado no formato de retratos sociológicos (OLIVEIRA, 2015).

A definição do universo pesquisado por Oliveira (2015) das camadas populares não é o mesmo recorte da presente pesquisa como elemento estruturador dos entrevistados, todavia, como se percebe ao longo deste trabalho, a definição pelos alunos dos Cursos de Letras Noturno da UFC engloba-se na temática das camadas populares no ensino superior.

Souza (2019), em sua tese, inserida no âmbito de casos de sucesso escolar improvável, toma como eixo de análise narrativas de jovens estudantes universitários de camadas populares e suas respectivas trajetórias escolares. A questão basilar da investigação situa-se em compreender como os jovens de camadas populares constroem suas trajetórias escolares e vivenciam as respectivas experiências da educação básica até o ensino superior. A técnica usada na tese foi a de entrevistas, em que os jovens estudantes de graduação da UFC, beneficiados pelo Programa de Residência Universitária, narravam sua trajetória escolar. A partir de então, a análise foi um diálogo tridimensional entre as falas dos entrevistados, a contribuição teórica dos interlocutores e o olhar da pesquisadora.

A pesquisa de Souza (2019) demonstrou que as trajetórias escolares foram construídas com muitos desafios, o que obriga os sujeitos a um esforço e dedicação exacerbados, além da necessidade de criação de estratégias para conseguirem alcançar e permanecerem na universidade. A pesquisa aponta que o ingresso na universidade é possibilitado pela interdependência de um conjunto de disposições construídas durante a trajetória escolar influenciado por diversas referências, entre elas, a escola, os professores, a família, influências extrafamiliares e extraescolares.

Todos os trabalhos referenciados tratam da realidade cearense, tanto de alunos de ensino médio e suas expectativas quanto à continuidade dos estudos formais no ensino superior, quanto de alunos de camadas populares do interior do estado do Ceará e seus percursos para continuarem a cada semestre letivo. O trabalho de Arruda (2018) trabalhou o conceito de trajetória e sucesso na delimitação de finalização de um semestre letivo, tendo em vista a extrema dificuldade de cada entrevistado em conseguir se deslocar, se manter e participar das atividades acadêmicas.

O que se percebe pelas pesquisas referenciadas, que abordaram as trajetórias escolares, é a centralidade de dois fatores para a dificuldade dos

estudantes de camadas populares: capital econômico e capital cultural, precisamente, a insuficiência dos dois capitais

Percebe-se nas entrevistas realizadas no presente estudo, que, quando a decisão e o estímulo à mudança da própria realidade partiam do sujeito estudante, eles encontravam dificuldade de aceitação, compreensão e investimento por parte de seus núcleos familiares. A ausência de trajetória na educação formal por parte dos familiares dos entrevistados dificulta a compreensão da expectativa de “sucesso” escolar. Passa-se a questionar a necessidade do investimento financeiro e de tempo. As necessidades básicas são prioridades, a geração de renda é a principal prioridade. Os trabalhos mencionados objetivaram identificar um conjunto de fatores que estimularam positivamente e negativamente os percursos escolares dos jovens de camadas populares no ensino superior.

Em razão das pesquisas sobre trajetórias escolares no âmbito de estudantes cearenses ora apresentadas, cabe ainda apontar as principais diferenças entre as pesquisas já realizadas e a pesquisa aqui discutida. As pesquisas já existentes abordaram alunos de ensino médio e suas expectativas em relação ao ensino superior, alunos do sertão cearense, com realidades sociais típicas de famílias pobres do interior do estado, e abordaram ainda alunos beneficiários de residência universitária, ou seja, de origem pobre do interior do estado.

A presente pesquisa delimitou os sujeitos a alunos dos cursos de Letras noturno do Centro de Humanidades de Fortaleza, portanto, a principal diferença está no grupo amostral, pois se buscou um paralelo entre as expectativas e os desafios dos alunos ativos dos cursos com os alunos egressos dos mesmos cursos. A presente pesquisa ansiou encontrar as expectativas posteriores à formatura dos egressos em relação aos desejos, aos objetivos, à continuidade dos estudos formais e à influência do meio em que vive.

Enquanto as pesquisas já existentes sobre trajetória escolar no universo do Estado do Ceará buscaram a compreensão da trajetória escolar com suas influências e expectativas até a chegada no ensino superior, o atual trabalho buscou compreender as expectativas posteriores à formatura em paralelo com as expectativas dos alunos ativos. Assim como, o trabalho ansiou perceber algum grau de mudança no meio familiar, sendo o aluno egresso do curso de Letras noturno formado um agente causador da influência e de expectativas ao prosseguimento da educação formal.

Dentro desse espectro de análise, esta pesquisa pretendeu descobrir quais são as aspirações de continuação dos estudos pós conclusão das respectivas licenciaturas.

A pesquisa atual justifica-se por apresentar outra perspectiva de trajetória escolar, confrontando as expectativas posteriores à conclusão do curso de graduação com as dos alunos ainda em formação, não se prendendo apenas até a chegada ao ensino superior. Assim sendo, ela ocupa um espaço até então inexistente entre as pesquisas de trajetória escolar no universo do estado do Ceará, pois a análise de trajetórias englobou as expectativas e influências até a chegada na graduação, com as expectativas e influências dos alunos que já finalizaram a graduação.

O objetivo geral, já explanado anteriormente, é analisar a democratização do ensino por meio das trajetórias de ensino dos estudantes ativos e formados dos cursos de letras noturno do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará.

O trabalho apresenta ainda os objetivos específicos:

- Relacionar as trajetórias estudantis dos alunos ativos e formados com conceitos teóricos de trajetória escolar de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.
- Encontrar sintonias e divergências entre os alunos formados e alunos ainda ativos, nas percepções do ensino superior nas suas respectivas vidas.
- Identificar elementos que possam contribuir no modelo de política pública de expansão e democratização do ensino superior.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos, sendo a introdução o primeiro, seguido pela escolha da trajetória escolar como método de pesquisa da política pública do REUNI, o terceiro capítulo é uma exposição do desenvolvimentos da educação superior no Brasil, o quarto capítulo trata da Universidade Federal do Ceará e as políticas públicas expansionistas, o quinto capítulo aborda diretamente as trajetórias escolares dos entrevistados e as respectivas análise de dados e chega-se no último capítulo com as considerações finais.

2. A ESCOLHA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR COMO MÉTODO DE PESQUISA DA POLÍTICA PÚBLICA DO REUNI

O trabalho é fundamentado, primordialmente, nos conceitos de Bourdieu, Passeron (2018), na ideia de reprodução das desigualdades através das instituições formais de ensino. Todavia, os apontamentos teóricos de Charlot (2000), Coulon (2017), Dubet (2015), Lahire (2002), entre outros, transitam em todo o trabalho, da formulação do questionário orientador das entrevistas semiestruturadas, até a criticidade empenhada para análise das políticas públicas educacionais. A base é a reprodução da desigualdade, todavia, o caminho percorrido não se limita em descrever os elementos teóricos de fracasso e sucesso, mas em identificar elementos de fracasso e sucesso institucional, isto é, onde as políticas públicas parecem falhar perante o público-alvo, alunos dos cursos abertos pela política expansionista das universidades federais, assim como os elementos de acerto.

Em uma primeira leitura, o texto pode passar a impressão de muitos objetivos dentro de uma pós-graduação a nível de mestrado, mas cabe aqui à delimitação do trabalho. Há uma busca de elementos que possam contribuir à discussão sobre políticas públicas de democratização do ensino superior. O processo escolhido foi uma pesquisa qualitativa, com entrevistas qualitativas, através de roteiros semiestruturados (YIN, 2016), onde se buscou através dos conceitos teóricos de Bourdieu, Passeron e Lahire analisar os dados coletados e apresentar, em diálogo com o histórico das políticas públicas para o ensino superior no Brasil, uma contribuição à discussão.

2.1 Estado da arte: trajetória escolar até a universidade

A pesquisa teve muita contribuição de dissertações e teses de programas de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará que trabalharam a trajetória escolar como escolha metodológica. Os trabalhos recentes de ARRUDA (2018) e NUNES (2021), que usufruíram dessa estratégia de investigação acadêmica, a trajetória escolar, do Programa de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), muito auxiliaram na construção de um roteiro de entrevista. Apesar de sujeitos diferenciados de pesquisa, o referencial teórico empregado nesses estudos

permitiu uma validação teórica de presente pesquisa. Também de extrema valia para a nossa construção metodológica, temos a dissertação de OLIVEIRA (2015).

2.2 Referencial teórico

Para a formulação do roteiro de entrevista, o pesquisador usou das ferramentas teóricas de capital, habitus e campo para assim segmentar temáticas que apresentassem indicadores de trajetória escolar, relações familiares e referenciais simbólicos. A partir da segmentação temática em um roteiro semiestruturado, objetivou-se identificar elementos em comum, que possam indicar o favorecimento ou o prejuízo do ingresso e manutenção dos alunos no ensino superior e suas consequências.

A construção teórica da análise das entrevistas baseou-se, primordialmente, no estudo da obra *Os Herdeiros*, obra conjunta de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que analisou o sistema de ensino formal francês, partir de dados obtidos por enquetes desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estatística e de Estudos Econômicos e pelo Birô Universitário de Estatísticas. Este último foi onde se desenvolveu a teoria crítica ao mito da escola republicana como instrumento de democratização e de promoção de mobilidade social. A tentativa de identificação de elementos replicadores da imobilidade social, ou mesmo da reprodução da desigualdade dentro de um sistema de validação e justificação das discrepâncias, apresenta-se como o cerne da argumentação dos autores na obra (BOURDIEU; PASSERON, 2018.)

Os elementos apresentados na obra de Bourdier; Passeron (2018), como acesso à cultura nas mais diversificadas formas, como teatro, música, museus, literatura, além da avaliação de condições financeiras, por mais que não sejam o principal propósito da pesquisa, somente seriam possíveis de averiguar entre o público almejado através das entrevistas.

Colocando-se em destaque a informação de que os dados estatísticos apresentados na obra *Os Herdeiros* (Bourdier; Passeron, 2018) são extraídos de pesquisas realizadas na França na década de 1960 e que as ponderações são baseadas nos respectivos dados, aponta-se algumas considerações que são condizentes com as realidades vigentes. Se por um lado, os estudantes mais favorecidos não devem seu mérito exclusivamente aos treinamentos e hábitos

diretamente aplicáveis às suas tarefas escolares e acadêmicas, por outro, herdam um saber-fazer e um “bom gosto” que indiretamente promovem o aumento de sua rentabilidade acadêmica. Essa perspectiva de ganho indireto aparenta ser elemento de extrema legitimação da meritocracia, afinal, a retirada do elemento favorecedor da elite do cálculo reforça a noção simplificada de resultado derivado de esforço, tendo em vista que a estrutura escolar é a mesma ao corpo discente.

A defesa da existência de privilégios culturais como elemento facilitador do percurso acadêmico parece ser clara:

O privilégio cultural é evidente quando se trata da familiaridade com as obras que somente a frequência regular do teatro, do museu ou do concerto (frequência que não é organizada pela escola, ou somente de maneira esporádica) pode oferecer. Ele é ainda mais manifesto nos casos das obras, geralmente as mais modernas, que são as menos escolares (Bourdier; Passeron, 2018, p.34).

Bourdier e Passeron não defendem a existência dos privilégios, mas apresentam como constatação os elementos reprodutores de condições favoráveis ou desfavoráveis para o dito sucesso escolar.

O desenvolvimento das pesquisas de Bourdier e Passeron nas trajetórias escolares e na busca de elementos do fracasso escolar vai de encontro a tese da educação como elemento democrático e meritocrático de mobilidade social. Portanto, não há uma negação à educação formal, há uma busca por transparência no sistema de ensino que, na perspectiva bourdesiana, muito pouco contribui como instrumento de ascensão social. Há ainda uma crítica à defesa do dom, algo espiritualizado, abstrato e difícil sondagem. A coleta de dados de forma a estruturar algo aparentemente abstrato parece ser um mecanismo de pesquisa pouco palatável às primeiras leituras. Mas esses elementos se fazem necessários na presente pesquisa.

A questão dos capitais apresenta-se como elemento central dos estudos sobre trajetórias escolares desenvolvidos por Bourdieu, cita-se os termos mais relevantes para a presente pesquisa, capital cultural, capital econômico, capital simbólico e capital social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021).

A noção de capital cultural surgiu em razão da busca do sociólogo por uma ferramenta que explicasse sociologicamente a alta probabilidade de fracasso escolar entre aqueles socialmente desfavorecidos. O uso do termo capital foi uma analogia ao pensamento de Marx sobre o processo de acumulação de recursos por parte de um determinado grupo social (CATANI; NOGUEIRA; HEY; MEDEIROS, 2017).

A conceituação buscava uma alternativa a ideia do dom, tendo em vista que, até meados do século XX, a explicação predominante para a desigualdade educacional era a de que os seres humanos possuíam capacidades cognitivas inatas, capacitando-os naturalmente com atributos para a aprendizagem natural (CATANI; NOGUEIRA; HEY; MEDEIROS, 2017). Nessa linha argumentativa, o fracasso educacional era inerente aos não dotados de tal atributo.

A crítica de Bourdieu à ideologia do dom faz-se em razão da mistificação das propriedades individuais e inatas às habilidades e recursos que são socialmente e culturalmente construídos. Ao atribuir a responsabilidade pelas diferenças de êxito escolar aos dons pessoais, a escola legitima desigualdades sociais ao mascarar os reais motivos de sucesso e fracasso (BUENO, 2017). A ideologia do dom apresenta-se como o caminho fácil e irreal de justificar um falso sucesso liberal meritocrático.

Baseado em uma série de levantamentos quantitativos na França, que demonstravam uma correlação entre a origem social do aluno, principalmente da escolaridade dos pais, e seu desempenho escolar, o sociólogo levantou a hipótese de que alunos de classe social superior herdaram um patrimônio cultural que se transforma em vantagens no ambiente escolar (CATANI; NOGUEIRA; HEY; MEDEIROS, 2017).

Acerca da aquisição de capital cultural, a argumentação do sociólogo é que ela ocorre por meio da família e de suas ações socializadoras, de tal forma que as famílias cultas transmitem aos descendentes um conjunto de recursos, competências e disposições de natureza diversificada que rendem lucros materiais ou simbólicos em diferentes mercados sociais (CATANI; NOGUEIRA; HEY; MEDEIROS, 2017).

A vivência em museus, teatros, galerias de arte, a presença de extensa coleção literária disponível nos ambientes familiares e os diálogos corriqueiros sobre tais assuntos apresentam-se como elementos, substrato de ganho que perpassa vantagens no decorrer da vida social, principalmente na trajetória escolar. De acordo com os pressupostos bourdesianos, a aquisição de capital cultural se dá principalmente por meio da família e das ações socializadoras. Assim sendo, as famílias cultas transmitiriam recursos socialmente legitimados que renderiam lucros materiais ou simbólicos em diferentes mercados sociais (NOGUEIRA, 2017).

O capital cultural poderia existir sobre três modalidades: em seu estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. O incorporado seria as disposições ou predisposições duradouras, entranhadas corporalmente, assim como habilidades linguísticas e preferências estéticas. O estado objetivado é a própria

posse de objetos materiais representantes de cultura dominante, tais como livros e obras de arte. O estado institucionalizado é o reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas, representado por certificados e diplomas (NOGUEIRA, 2017).

É primordial no conceito de capital cultural que os ditos bens venham de fonte exclusiva da “cultura legítima”. Dita cultura legítima é a identificada, reconhecida e valorada pelas classes dominantes. A cultura legítima apesar de se manifestar dentro de um grupo específico social, impõe-se pelo reconhecimento e uma enganosa universalidade (NOGUEIRA, 2017).

O sistema de valoração do capital cultural é referendado pelo sistema escolar formal, quando a escola estrutura os currículos impositivos com base na cultura legítima. Isto é, usa como medida nas avaliações dos alunos a mesma cultura valorizada pela alta sociedade (NOGUEIRA, 2017). A vivência cultural elitista seria respaldada nas métricas curriculares do sistema de ensino, valorando sobremaneira algo “herdado” por grupos socialmente favorecidos.

Ainda de acordo com o Bourdieu, o desenvolvimento pleno do capital cultural somente ocorrerá nas sociedades capitalistas avançadas, onde a ampliação das taxas de escolarização e o crescimento da indústria cultural propiciarão uma nova divisão do trabalho na qual o tal capital se faz mais relevante e de maior valor (NOGUEIRA, 2017).

O capital simbólico, outro elemento essencial para a construção da análise de trajetória, funciona de maneira diferenciada dos demais capitais, pois depende de todos os demais, e, portanto, é extremamente vulnerável e frágil. A manutenção do capital simbólico pode entrar em conflito de interesse com a gestão de anseios econômicos, profissionais ou até mesmo culturais. Catani, Nogueira, Hey e Medeiros (2017) afirmam que o capital simbólico, em uma analogia creditícia, funciona como uma espécie de adiantamento de promissória, onde os membros de um grupo (credores) ofertam e mantem o crédito àqueles que ocupam determinada posição ou exercem certos trabalhos. Assim, a seleção dos dignos de crédito é em razão da posição social que ocupam. O capital simbólico parece funcionar como uma cessão de confiança daqueles que já o possuem, ainda que em estado fluido, para aqueles que se encontram em situação ou função significativamente relevante aos cedentes.

Segundo Bourdieu (2007, p. 389), o capital simbólico é um capital alienado por definição, um capital que se apoia necessariamente nos outros, no olhar e na fala dos outros (apud CATANI, NOGUEIRA, HEY E MEDEIROS 2017, p. 111).

Destaca-se ainda que, na visão de Bourdieu, as espécies de capitais (cultural, econômico, social e o simbólico) podem ser transformadas umas em outras. A razão de tal mutabilidade decorre de manterem relações entre si muito fortes, o que faz com que nas dinâmicas sociais elas se reconvertam incessantemente (NOGUEIRA, 2017). Dentre das reconversões, a mais recorrente na linha argumentativa do autor está na cultural para a econômica, e vice-versa, o que se alinha à teoria de reprodução de desigualdades sociais no percurso escolar.

A teoria de Bourdieu possui três elementos que se interrelacionam e devem ser pensados em conjunto para entender suas correlações. Há uma equação que busca apresentar tais relações conceituais conforme observamos na figura abaixo:

Figura 1

$$[(\text{habitus}) (\text{capital})] + \text{campo} = \text{prática}$$

Fonte: (GRENFELL *et al.*, 2018, p. 76)

A equação é enunciada como: a nossa prática é o resultado das relações entre nossas disposições (habitus) e nossa posição no campo (capital), dentro do estado atual do jogo na arena social (capital) (GRENFELL *et al.*, 2018).

O habitus enfoca nosso modo de agir, sentir, pensar e ser; ele é estruturado pelas condições materiais de existência e gera práticas, crenças, sentimentos de acordo com a própria estrutura (GRENFELL *et al.*, 2018).

O habitus é definido formalmente dessa forma:

Formalmente, Bourdieu define habitus como uma propriedade de atores (sejam indivíduos, grupos ou instituições) que é composta de uma “estrutura estruturante [...] e estruturada” (BOURDIEU, 2007: 164 [1974]. De modo que é “estruturada” pelo nosso passado e circunstâncias atuais, como criação na família e as experiências educacionais. Ela é “estruturante” no sentido de que nosso habitus ajuda a moldar nossas práticas atuais e futuras. Ela é uma “estrutura” por ser ordenada sistematicamente, e não aleatória ou sem nenhum padrão. Essa “estrutura” é composta de um sistema de disposições que geram percepções, apreciações e práticas (BOURDIEU, 2009 [1980:88-89]). (GRENFELL *et al.*, 2018, p. 75)

A teorização de habitus por Bourdieu é considerada uma grande renovação sociológica do conceito, pois foi concebido para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo.

O habitus é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade do senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de *disposições* duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente. (CATANI; NOGUEIRA; HEY; MEDEIROS, 2017, p. 214)

O modo de agir e as escolhas a tomar são processos contínuos de fazer história, mas não completamente definido por condições criadas pelo sujeito tomador de decisão. A posição ocupada pelo sujeito em qualquer lócus temporal é resultado de eventos passados que moldaram as trajetórias. Loïc Wacquant destaca, porém, que o habitus não é um mecanismo autossuficiente para a geração da ação, mas que opera como uma mola que necessita de um gatilho externo (CATANI; NOGUEIRA; HEY; MEDEIROS, 2017).

Campo foi definido por Bourdieu combinando propriedades de vários teóricos diferentes, em especial Durkheim e Weber. Bernard Lahire aponta os elementos fundamentais e menos invariantes da definição de campo assim:

- Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional, ou mais raramente, internacional).
- Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irreduzíveis às regras do jogo e aos desafios de outros campos. [...]
- Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo. Entre as estratégias invariantes, encontra-se a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão do estado da relação de forças existente [...]
- Esse espaço é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições.
- O objetivo dessas lutas reside na apropriação do capital específico do campo (obtenção do monopólio do capital específico legítimo) e/ou a redefinição desse capital.
- Esse capital é desigualmente distribuído no seio do campo. Por conseguinte, existem, nele, dominantes e dominados.
- Em luta uns contra os outros, todos os agentes de um campo têm, contudo, interesse em que o campo exista. Eles mantêm uma “cumplicidade objetiva” para além das lutas que os opõem.
- A cada campo corresponde um habitus. [...] Apenas os que tiverem incorporado o habitus próprio do campo estão em condições de disputar o jogo [...]

- Todo campo possui uma autonomia relativa: as lutas que se desenrolam no seu interior têm uma lógica própria [...] (CATANI; NOGUEIRA; HEY; MEDEIROS, 2017, p. 65).

Destaca-se a analogia conceitual de jogos, onde sempre o que se está disputando é a acumulação de capitais. Os sujeitos participantes da disputa possuem capitais que formularam dispositivos, equipamentos e a posição no campo; o habitus, formado também por influência dos capitais do sujeito, determina a compreensão do jogo e as regras para conquistar novas posições, destaca-se que cada campo possui regras diferentes, o habitus de um campo não garante posições em campo distinto; o campo é a arena do jogo, que são múltiplos e moldados de maneiras diversas a depender do jogo (GRENFELL et al., 2018).

A partir da conceituação teórica dos elementos estruturais balizadores para uma análise de trajetória escolar, dentro de uma perspectiva bourdesiana, cabe explicitar a escolha do método de pesquisa, descrito na seção seguinte.

2.3. Sociologia da educação e a construção de um método de pesquisa

A escolha das entrevistas como principal método de coleta de dados perpassou pela ponderação dos méritos e deméritos dessa fórmula. Marconi e Lakatos (2018) abordam as vantagens e desvantagens potenciais das entrevistas. Dentre as vantagens, como técnica de coleta de dados, são: possibilita ser utilizada com todos os segmentos da população; fornece uma amostragem melhor da população em geral; dá maior flexibilidade do entrevistador esclarecer perguntas ou significar termos a fim de uma melhor compreensão do entrevistado; oferece maior oportunidades de avaliação de condutas, tendo em vista que a entrevista usa da linguagem verbal e corporal na coleta de dados; oportuniza a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais; possibilita maior precisão de informações; permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico, a depender do tipo de entrevista.

Entre as desvantagens, podem-se citar as dificuldades de comunicação do entrevistador e do entrevistado; incompreensão do significado das perguntas, a possibilidade do entrevistado ser influenciado; a necessidade do entrevistado estar disposto em fornecer as informações necessárias; o receio por parte do entrevistado de ser identificado na pesquisa e por consequência reter informações importantes

para a pesquisa; o pequeno espectro de controle sobre a coleta de dados; o excessivo tempo para a realização das entrevistas.

A teorização da trajetória escolar e os conceitos bourdesianos foram elementos centrais que conduziram à escolha das entrevistas como principal método de coleta de dados da pesquisa e a escolha única de coleta de dados primários. Em razão da entrevista ser o principal método de coleta de dados, optou-se pelo tipo qualitativo de entrevista.

A escolha da entrevista qualitativa fundamentou-se após avaliação das diferenças chave em relação às entrevistas estruturadas e às qualitativas (YIN, 2016). As principais diferenças estão na relação pesquisador-entrevistado e na maneira de condução das entrevistas.

A diferenciação entre os tipos de entrevista pode resultar em espectros diferentes de pesquisa. Na entrevista estruturada, em que se segue um roteiro pré-definido, buscam-se respostas às mesmas perguntas para que sejam comparadas e as eventuais diferenças nas respostas sejam relacionadas aos entrevistados e não às variações das perguntas. Ao limitar as respostas do entrevistado, o pesquisador limita não apenas os dados a serem trabalhados, mas também o nível de detalhamento e profundidade desses dados, tão valiosos em uma pesquisa qualitativa.

Marconi e Lakatos (2018) inferem que na entrevista não estruturada o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. Essa forma permite ampliar a exploração de uma questão, desenvolvendo novos questionamentos dentro de um mesmo tópico e aprofundando algo aparentemente relevante para a pesquisa.

Conforme elenca Yin (2016), na entrevista qualitativa a relação entre o pesquisador e o participante não segue um roteiro rígido, há flexibilidade no roteiro. Não há uma lista exaustiva de perguntas a serem formuladas, há na verdade uma concepção mental das perguntas do estudo realizado, mas as perguntas a serem verbalizadas dependerão do contexto e do ambiente, podendo ser diferentes entre os entrevistados. A outra diferença elencada pelo autor é que o pesquisador qualitativo não se prende a uma condução uniforme para todas as entrevistas, ele deve seguir um modelo conversacional e buscar a qualidade de uma relação individualizada para todo participante (YIN, 2016). O terceiro elemento diferenciador da entrevista estruturada e a qualitativa refere-se à abertura das perguntas, onde as perguntas mais

relevantes e importante sejam formuladas a estarem mais abertas do que fechadas, limitando no mínimo possível a amplitude da resposta.

Após a definição da entrevista como principal método de coleta de dados, e da espécie de entrevista, conforme os resultados que se almeja coletar, colacionado às condições práticas para a realização da pesquisa, cabe ainda justificar a forma de amostragem para a coleta de dados.

Conforme aponta Yin (2016), em pesquisa qualitativa, as amostras tendem a ser escolhidas de uma maneira deliberada, conhecida como amostragem intencional, a fundamentação da seleção é dispor de grupos que resultem em dados mais relevantes para o estudo. A pesquisa qualitativa possui um foco em informações fartas e direcionadas ao estudo, a não seleção, ainda que dentro do público-alvo, pode resultar em um período demasiadamente extenso na coleta de dados e pouco significativo na decomposição dos respectivos dados. Yin (2016) afirma que, ao selecionar participantes, deve-se deliberadamente entrevistar algumas pessoas que você suspeita que poderiam ter opiniões diferentes relacionadas ao seu tema de estudo.

A proposição de seleção da amostragem para a realização das entrevistas foi originalmente a estratégia da bola de neve. Na amostragem bola de neve, a partir da seleção de uma unidade amostragem, no caso específico, a partir da seleção de um entrevistado, o escolhido indica outra pessoa a ser entrevistada. A possibilidade de indicação de novas pessoas a partir da seleção inicial resulta no dito efeito bola de neve. De acordo com Yin (2016), o procedimento pode ser usado, mas somente se o pesquisador pensar de forma pretérita nas razões para a escolha do entrevistado subsequente.

Em razão de ter trabalhado como único servidor técnico-administrativo da Coordenação do Curso de Leras Espanhol Noturno, o autor possuía um conhecimento prévio da realidade de diversos discentes, o que propiciou uma facilidade na escolha da amostragem inicial, que necessitava ser intencional. A seleção inicial para a entrevista teste foi com uma aluna ativa do curso de letras espanhol noturno. A razão da escolha foi em razão do pesquisador conhecer de forma abreviada a trajetória escolar da aluna e por saber que a discente em questão era envolvida em diversos meandros na universidade, e isso poderia facilitar a indicação dos futuros entrevistados, como direciona a abordagem bola de neve de amostragem.

Na finalização da primeira entrevista, foi questionado à aluna se a partir da entrevista realizada, das perguntas formuladas, se ela lembrava de algum aluno dos cursos de letras noturno que tivesse uma jornada, uma trajetória que poderia ser interessante para a pesquisa. Esclarece-se que não foi especificado o modelo de público-alvo para a entrevista, apenas informado os critérios gerais para a pesquisa, que precisava ser aluno do curso de letras espanhol noturno ou do curso de letras inglês noturno, ativo ou egresso, e que ela tivesse conhecimento que o indicado possuísse uma trajetória particular, especial de acesso à universidade. A aluna indicou outros possíveis entrevistados, o que resultou no início à sistemática bola de neve.

A primeira entrevista, a entrevista teste, ocorreu de forma online, através de reunião virtual, videochamada pelo aplicativo *Google Meet*. A reunião virtual foi a forma encontrada de viabilizar a entrevista durante o período de pandemia da COVID-19 no Estado do Ceará. A sistemática virtual permitiu uma flexibilidade de agenda da entrevistada, além da garantia dos cuidados de saúde de ambas as partes (entrevistador e entrevistado). No entanto, constatou-se também dificuldades desse modelo.

A entrevista realizada no modelo remoto, por mais que propiciasse conforto e comodidade aos entrevistados, também retirava a fluidez, a introspecção, a seriedade de certas temáticas. A comunicação mostrou-se limitada, haja vista que o gesticular, o olhar, as demais inclinações e concordâncias corporais são de difícil percepção, e resta aos envolvidos o registro e a atenção apenas ao dito e a entonação captada pelo vídeo. A escuta se faz em um nível de concentração extremado para não se perder o fluxo de raciocínio e acabar por provocar interrupções ou ofertar palavras-respostas ao silêncio do entrevistado.

Conforme já elencado, uma das possíveis problemáticas das entrevistas é a dificuldade de comunicação, de entendimento das perguntas. O fator virtual, com os elementos de instabilidade de internet, alterações de áudio, inviabilidade de leitura labial, por mais controlados que fossem, não auxiliaram em reduzir eventuais dificuldades. Outro elemento prejudicial, foi no viés de compreensão do pesquisador, O pesquisador perdeu, em parte, os recursos para leitura corporal, os trejeitos, a entonação, a fuga dos olhares, percepções essas que poderiam facilitar na condução de uma melhor flexibilização e adaptação do roteiro da entrevista e possibilitar a coleta de dados mais profundos e relevantes para o trabalho. Os já elencados elementos

prejudiciais à entrevista agravaram-se, mas não a ponto de inviabilizar a fluidez e a coleta de dados.

Todavia, entre as principais benesses da via remota, foi a definição de um ambiente seguro, de confiança, que possibilitou a construção de uma relação amigável desde o início do diálogo, afinal, os entrevistados estavam fisicamente em seus espaços de escolha. Outra vantagem dos encontros realizados de maneira remota foi a viabilidade de gravação em vídeo da entrevista, o que permitiu na transcrição das entrevistas o entendimento aprimorado das respostas, entonações e intenções pelas feições realizadas e captadas pelas câmeras. Indiscutivelmente, apesar de todas as ponderações acerca da forma remota de entrevista, tal sistemática foi essencial para a análise empreendida posteriormente das entrevistas.

O principal problema vislumbrado na primeira entrevista decorreu da falta de atenção às perguntas formuladas, provavelmente, por distrações pontuais na casa da entrevistada, local onde ela se situava no momento da reunião virtual. Apesar da disponibilidade da aluna responder com sinceridade suas realidades, a rotina caseira a retirou da entrevista por dois breves momentos para verificar o preparo do seu almoço.

O inusitado fato, por mais que tenha propiciado graça no primeiro momento, resultou em uma preocupação constante nas entrevistas subsequentes acerca do tempo de realização, a fim de não retirar o foco e a concentração dos interlocutores. Outra preocupação foi no sentido de somente agendar qualquer entrevista após relatar e solicitar que reservassem uma data e turno sem compromissos próximos, que assim permitisse uma conversa de uma hora de duração, além da organização para se situarem em um local confortável, tranquilo e reservado. A falta de habitualidade dos alunos com o modelo de entrevista parecia exigir um alerta especial da duração e da seriedade da pesquisa para que reservassem o tempo e o espaço adequado nos cronogramas respectivos de vida.

A distração em casos pontuais não impediu o aprofundamento das respostas e o retorno comprometido à entrevista, que durou uma média de cinquenta minutos entre a conversa pretérita para desinibir eventual constrangimento e criar um ambiente amigável e de confiança, explanação da pesquisa, a apresentação dos termos, e a realização da pesquisa em si. A entrevista foi gravada pelo próprio sistema do Google Meet, conforme explanado no início da entrevista e autorizado pela entrevistada.

Em razão do curto período para realização da pesquisa, da situação excepcional de pandemia de COVID-19 e da ausência de estrutura para uma pesquisa ampla, optou-se pela realização de uma seleção com poucas unidades de dados, no caso em específico, poucas pessoas entrevistadas. Todavia, em razão da abordagem mais abstrata e a necessidade de coletar perspectivas de sonhos, conquistas, frustrações, a escolha foi pela metodologia de entrevistas qualitativas, com roteiros semiestruturados, não inertes e flexíveis à predisposição de cada entrevistado. Optou-se por entrevistas únicas à cada selecionado, abordando seis temáticas gerais: 1) A visão geral das origens; onde se abordaria o perfil sociofamiliar e socioprofissional, as origens da pessoa e de sua família, a profissão da mãe e do pai, a classe social e o capital simbólico. 2) Concepções, valores e cosmovisão. 3) Instituições. 4) Práticas e vida cotidiana. 5) Impacto do ensino superior na vida do aluno e da família. 6) Frustrações, realizações, expectativas, sonhos

Dentro de cada bloco há um roteiro de perguntas-chave que seriam direcionadas ao entrevistado. Todavia as perguntas eram modificadas a partir das respostas em cadeia, a fim de não perder o fluxo de raciocínio do entrevistado e assim conseguir coletar o máximo de dados. Por muitas vezes, as perguntas subsequentes estruturadas no roteiro já haviam sido respondidas em histórias longas contadas em perguntas pretéritas. A relevância da escuta atenta aos dados já elencados endossou a necessidade de reforçar as perguntas mais diretivas como método de saturação, ou mesmo alterar as perguntas previamente pensadas no roteiro, no sentido de esmiuçar dados já apresentados de maneira mais genérica.

Ainda sobre o modelo conversacional adotado na entrevista qualitativa, a atenção aos limites se fez presente e uma preocupação constante na pesquisa. O tênue caminho estava em impor um limite entre um diálogo confortável, mais personalíssimo, que ensejasse confiança e uma abertura à franqueza e sentimentos, necessários na entrevista, e a possível confusão com uma conversa de amigos sem propósito científico.

Em razão do pesquisador possuir uma relação prévia de trabalho com os entrevistados e o estilo conversacional necessário que orienta uma relação amigável, mas não de amizade entre as partes, o desenvolvimento das entrevistas se fez nesse sentido, amigável com distanciamento. A abertura para ser questionado pelo entrevistado sobre possíveis questões institucionais foi sustentada pelo pesquisador, assim como a manutenção do diálogo e a condução da entrevista a aprofundar

temáticas que os entrevistados se sentiam mais à vontade para trabalharem e que possuíam mais interações com a temática estudada.

As entrevistas representam a principal abordagem metodológica de pesquisa. Os demais métodos são revisão bibliográfica e coleta de dados secundários para permitir uma triangulação passível de considerações aptas a contribuir para revisões de políticas públicas de democratização do ensino.

Inicialmente, a pesquisa propôs-se a realização de dez entrevistas, considerando a entrevista teste. Após a entrevista teste, o roteiro foi reformulado em razão das dificuldades encontradas, apesar de outras dificuldades terem se apresentado no decorrer das demais entrevistas. Supõe-se que o reduzido número de unidades de coleta, ensejaram poucas oportunidades de teste de roteiro de entrevista. Todavia, a característica de uma entrevista qualitativa, em profundidade, de roteiro não fixo e flexibilidade de formulação, ou de adequação de perguntas permitiu adaptar os questionamentos no decorrer das entrevistas.

A dificuldade maior apresentada em quase todas as entrevistas foi nas ponderações sobre crenças, na visão de cosmovisão. As perguntas direcionadas às crenças foi difícil assimilação dos entrevistados, talvez pela falta de direcionamento, talvez pela ausência de expectativa relacionada a temática. Todavia as respostas seguiram em quase todas as entrevistas o caminho religioso, não alcançando como almejado o viés também pessoal e institucional.

As entrevistas foram transcritas e, a partir das transcrições, em conjunto com as impressões advindas das observações do pesquisador, com as revisões dos vídeos, realizou-se as análises, primordialmente, conforme os conceitos teóricos de Bourdieu; Passeron (2018).

Em paralelo à coleta de dados pelas entrevistas, a condução do trabalho também realizou uma pesquisa bibliográfica sobre as políticas públicas para o ensino superior, com foco na avaliação da democratização do ensino em concatenação com o processo histórico de desenvolvimento da Universidade Federal do Ceará até chegar nos cursos oriundos do REUNI. A revisão bibliográfica dos modelos de políticas aplicadas à expansão e democratização da universidade analisadas em conjunto com os dados qualitativos, coletados e processados dos alunos é a proposta metodológica para a presente pesquisa.

A partir desse processo, busca-se apontar pontos em comum nas trajetórias escolares para o sucesso ou fracasso, que possam indicar possíveis focos

de novas políticas públicas. Políticas essas que não necessariamente precisam partir do macro poder, de Brasília, do Ministério da Educação, mas sim dos gestores imediatos das instituições *in loco*, no caso em análise da Universidade Federal do Ceará.

Há problemas estruturais dificilmente solucionáveis no curto prazo e na instituição receptora para o ensino superior, todavia medidas mitigadoras de danos podem repercutir de forma não mensuráveis pelas famigeradas Taxas de Sucesso na Graduação (TSG), ou outros índices oficiais criados pelos órgãos de controle, haja vista o objetivo imediatista de análise.

A razão da escolha metodológica e a tentativa de triangular políticas públicas de democratização do ensino com teorias de sucesso escolar da sociologia da educação através da pesquisa bibliográfica e entrevistas em profundidade, explicita-se ainda a decisão pela pesquisa qualitativa.

A natureza qualitativa da pesquisa é a mais apropriada quando se tem como objeto a ação dos sujeitos a partir de suas interpretações, privilegiando aquilo que já experienciado, vivido, os sentidos atribuídos às experiências, assim como as interações com os outros e o mundo (ARRUDA, 2018).

Souza (2019) infere que o trabalho em uma perspectiva qualitativa permite ao pesquisador estar aberto às possibilidades apresentadas pelo campo, a relacionar-se profundamente com o objeto e os sujeitos, permitindo ainda compreender a parcialidade do olhar através da observação, assim como compreender que os resultados apresentados são apenas uma aproximação da realidade, sem que isso signifique descuido com o rigor do trabalho científico.

Os momentos empíricos do presente trabalho foram construídos com base na pesquisa de Arruda (2018), que buscou distribuir os roteiros em eixos temáticos, quais sejam, família, escola, trabalho e sociabilidade, deixando em aberto a possibilidade de novos eixos surgirem ao longo das entrevistas em profundidade. Cita-se ainda o trabalho de Costa e Lopes (2008) para conhecer as trajetórias de estudante do ensino superior português, a identificação dos percursos estudantis possibilitou uma aproximação do entendimento das situações e causas no domínio do abandono, sucesso e fracasso escolar.

Arruda (2018) aponta que os diferentes percursos mostram também a grande variedade e não linearidade que as disposições assumem, não sendo possível apontar um único elemento originador dos tipos de percursos.

A pesquisa encontra-se centrada nos alunos dos cursos de Letras noturnos do Centro de Humanidades, da Universidade Federal do Ceará. São cursos oriundos da política pública de expansão das universidades federais e, portanto, a escolha dos cursos representa uma tentativa de correlacionar a política pública com a democratização do ensino.

Atualmente existem três cursos de Letras noturnos, o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol Noturno, o Curso de Licenciatura em Letras Inglês Noturno, e o Curso de Licenciatura em Letras Libras Noturno. O Curso de Letras Espanhol atualmente tem 178 alunos ativos, tendo já formado 73 alunos. O Curso de Letras Inglês possui 212 alunos ativos e 70 alunos formados. O Curso de Letras Libras possui atualmente 96 alunos ativos e 61 alunos formados. São cursos oriundos de uma política pública de expansão das universidades federais, o Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI).

O percurso metodológico desta pesquisa foi composto em nove etapas, especificadas no quadro abaixo:

Etapa 01	Definição do roteiro da entrevista pré-teste com aluno egresso dos cursos de letras noturnos da Universidade Federal do Ceará.
Etapa 02	Realização da entrevista teste, transcrição, análise das falhas procedimentais, readequação do roteiro.
Etapa 03	Entrevista de quatro alunos com o roteiro adaptado.
Etapa 04	Análise inicial das entrevistas usando como referencial teórico Bourdieu e Lahire.
Etapa 05	Apresentação dos resultados prévios à banca qualificadora.
Etapa 06	Adequação do roteiro após a qualificação.
Etapa 07	Entrevista de cinco alunos após alteração do roteiro.
Etapa 08	Análise dos dados coletados das entrevistas restantes.
Etapa 09	Apresentação das considerações finais à Banca de Defesa.

A principal abordagem metodológica do trabalho parte da análise de trajetórias escolares dos alunos dos Cursos de Letras Noturno da UFC para averiguar a situação de reprodução das desigualdades sociais após o acesso aos cursos derivados da política de expansão universitária.

A análise de trajetórias escolares é uma aproximação da formulação de retratos sociológicos de Lahire, onde através de uma série de entrevistas

semiestruturadas busca-se identificar elementos da vida do estudante que possuem relação à teoria bourdesiana.

O presente trabalho busca seguir uma linha de pesquisa já abordada no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, no trabalho de Arruda (2018) e Nunes (2021). Entretanto, amplia-se o espectro de pesquisa ao empregar como sujeitos os alunos ativos e egressos formados dos cursos de letras noturno do Centro de Humanidades da Universidade Federal Ceará, usando ainda como principal abordagem teórica os conceitos de Bourdieu, justifica-se o uso do estudo de trajetória.

Os estudos sobre trajetórias sofreram mudanças de enfoque oriundas da sociologia da educação e passaram a dar mais atenção ao papel dos próprios sujeitos na construção de suas trajetórias. Assim, as biografias escolares foram evidenciadas como forma de analisar as trajetórias que fugiam à regra de determinação de estrutura social. O entender como os sujeitos lidam com as diversas influências e constroem trajetórias distintas tornou-se a grande questão das pesquisas que se seguiram (ARRUDA, 2018).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Em razão dos propósitos da presente pesquisa em dialogar com a política pública de expansão e democratização do ensino superior no Brasil, faz-se necessário revisitar o histórico desenvolvimento do sistema educacional brasileiro até os tempos atuais de extrema precarização, após um breve período de expansão e suposta priorização do Governo Federal.

3.1. A educação brasileira: da Colônia ao Império.

O primeiro paralelo é do Brasil Colônia em relação à América Hispânica, conquanto em 1538, em São domingos, foi fundada a primeira universidade da América, e, em 1553, a segunda universidade das américas, agora no México, e no Brasil, até a independência, não havia nenhuma (CUNHA, 2007).

Há um evidente atraso na implantação de universidades no Brasil e do próprio ensino superior, independente da organização como instituição universitária. O que se aponta por Cunha (2007c, p. 17) em relação ao paralelo da América Hispânica é a questão da nomenclatura:

É possível que boa parte dessa polêmica esteja presa a mera questão de nome: não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará? Equivalentes aos seminários de Mariana e Olinda e nunca chamados de universidades? Uma pesquisa dos currículos, do porte, dos destinos das universidades da América espanhola poderia arrefecer boa parte do lamento da universidade tardia no Brasil(...).

Levando em consideração essa ponderação de Cunha (2007) sobre a qualidade dos colégios e seminários já instalados pelos jesuítas no Brasil Colônia, destaca-se o processo de reconhecimento dos currículos escolares pela metrópole Portugal.

A Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549 através do governador-geral Tomé de Souza, com a missão de converter os indígenas e de dar apoio aos colonos. Cunha (2007c) ressalta que, apesar da primordial função de conversão indígena, a fundação de colégios, nos moldes que a ordem vinha instituindo em outras regiões, assumiu extrema relevância para os jesuítas. Em 1572, foi instituído o primeiro curso de ensino superior do Brasil, com a criação dos Curso de Artes e Teologia no colégio dos jesuítas da Bahia.

Os estabelecimentos de ensino da Companhia de Jesus seguiam padrões normativos sistematizados pela *Ratio atque Instituto Studiorm Societas Jesu*. O tratado previa um currículo único dividido em dois graus, os *studia inferiora* e os *studia superiora*, correspondentes respectivamente aos estudos de nível médio e nível superior. No Brasil, as escolas jesuítas realizaram adaptações pedagógicas conforme a realidade local. Havia quatro graus de ensino: 1) Curso Elementar, com duração de um ano - ensino de escrita, leitura e de doutrina religiosa católica. 2) Curso de Humanidades, com duração de dois anos – ensino de gramática, retórica humanidades e realizado todo em latim; o ensino das línguas grega e hebraica previstas na *Ratio Studiorum* foram substituídas no Brasil pelo tupi-guarani, havia vista a missão de conversão indígena dos padres. 3) Curso de Artes, com duração de três anos – ensino de lógica, física, matemática, ética e metafísica. O Curso de Artes conferia o grau de bacharel e de licenciado. 4) Curso de Teologia, com duração de quatro anos – ensino teologia moral e teologia especulativa. O Curso de Teologia conferia o grau de doutor (CUNHA, 2007c).

Apesar dos cursos abertos pelos jesuítas serem primordialmente para a formação de novos padres, eram também a única opção de formação intelectual para os filhos das classes abastadas do Brasil Colônia. As escolas da Companhia de Jesus eram divididas em colégios e seminários. Os colégios sendo voltados para o público externo, jovens que não faziam parte da instituição dos jesuítas, enquanto os seminários eram voltados para a formação eclesiástica. Os Cursos de Artes e os de Teologia serviram também como elemento formados da elite que pretendia formar-se na Universidade de Coimbra. Existia uma demanda por formação dos filhos da elite colonial que não era suprida no Brasil, mas as escolas jesuítas apresentavam-se como meio de acesso à universidade na metrópole (CUNHA, 2007c).

O vínculo formado pelos colégios jesuítas com a elite colonial demandante de “direitos” e privilégios equiparáveis aos da metrópole iniciou uma discussão burocrática e política pelo reconhecimento ou implantação do ensino superior no Brasil. Percebe-se que a uniformização pedagógica jesuítica nas escolas é elemento central argumentativo pela demanda de equivalências de títulos entre os formados nas escolas do Brasil Colônia e nas escolas jesuítas de Portugal. Cunha (2007c, p. 33) aponta:

Embora os estudos no Colégio da Bahia (no que se refere ao curso de artes) fossem idênticos aos do colégio dirigido pelos jesuítas na cidade de Évora,

em Portugal, o grau conferido por aquele não tinha o mesmo “valor” deste último que, além de ser reconhecido pelo direito pontifício (como o da Bahia), o era também pelo direito civil, pelas leis do reino português. Desse modo, os graduados em Artes por Évora podiam ingressar diretamente nos cursos de Medicina, Cânones e Teologia da Universidade de Coimbra, conforme as leis civis. Para o curso de Direito, a universidade requeria um ano de Lógica, não todo o curso de Artes. Porém nem esmo esse “ano de lógica” cursado na Bahia era reconhecido. Os graduados em artes na Bahia eram obrigados a repetir o curso em Coimbra ou em Évora, ou, ainda a prestar exames de “equivalência”.

O direito à equivalência dos cursos ministrados nas escolas jesuítas no Brasil finalmente foram reconhecidos pelo Governo Português em 1689, permitindo aos estudantes graduados em Filosofia o ingresso na Universidade de Coimbra sem a necessidade de realização de cursos complementares ou provas de equivalência.

Enquanto na América Hispânica a instituição de universidades já existia desde 1538, no Brasil Colônia a luta é pelo reconhecimento da titulação dos cursos já ministrados. Há uma resistência metropolitana em dar o grau de reconhecimento às instituições ensino na colônia apesar da insistência da elite colonial. Não há um vácuo de formação educacional, mas sim um boicote institucional no reconhecimento e institucionalização de uma rede de ensino no Brasil. A subserviência e a dependência das instituições portuguesas pareciam mais meritórias do que o favorecimento de uma política educacional mais autônoma no Brasil. O propósito educacional instituído no Brasil desde a sua formação parece ter vetor de legitimação das distinções de classes sociais.

Em 1759, os padres jesuítas foram expulsos do Brasil por decisão do governo português e com isso ocorreu um declínio na incipiente, apesar de organizada, rede de educação instituída. Com a expulsão dos jesuítas foram fechadas 25 residências, 36 missões, 17 escolas e seminários “maiores” (ofertavam diversos cursos), além de inúmeros seminários que ofertavam apenas cursos de leitura e escrita. Em 1776, foi autorizado pelo governo a criação de um Curso Superior no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro, administrado pelos frades franciscanos, demonstrando a dominação religiosa do ensino, demonstrando que a expulsão da Companhia de Jesus foi apenas resultado de conflito político específico com a ordem, e não com a Igreja. O curso era na prática uma faculdade, organizada nos moldes da Universidade de Coimbra (CUNHA, 2007c). Até o fim do período colonial, abriu-se seminários e foram criados novos cursos superiores, todavia não existia um propósito muito abrangente além de formação cristã e de resposta a uma demanda por formação da elite.

A história do Brasil Colônia demonstra que a criação de uma rede de ensino no Brasil nunca foi um propósito do Estado, mas formou-se pela tradição jesuítica escolar e pela demanda da elite que almejava educar, instruir seus descendentes, aproximando-os talvez da elite europeia. Diferenciando-os dos demais colonos, como sinal de distinção cultural, social.

3.2 Brasil Império e a perpetuação do amadorismo

A transferência da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808 e a elevação oficial do Brasil, de Colônia para Reino Unido a Portugal e Algarves deu um importante passo na autonomia brasileira e na retirada de entraves educacionais. A educação tinha um novo propósito, formar a burocracia do Estado, agora situada e sitiada no Brasil, e especialistas na produção de bens simbólicos, também, como subproduto da formação, formam-se os profissionais liberais (CUNHA, 2007c).

O Estado possuía a necessidade primária de médicos, cirurgiões e matemáticos e para tanto usou de estabelecimentos militares, a Academia Militar e Academia da Marinha. As necessidades secundárias do estado progrediram para a formação de engenheiros, agrônomos, químicos, desenho técnico, economia política e arquitetura. O curso de direito foi criado apenas após a independência para servir ao serviço estatais de legisladores, diplomatas e administradores (CUNHA, 2007c).

Sobre a necessidade de formação de especialistas na produção de bens simbólicos, Cunha (2007c) infere que tal urgência era uma demanda para consumo das classes dominantes. Assim sendo foram criados cursos de desenho, história e música para garantir o desenvolvimento dessa produção simbólica de consumo.

O ensino superior brasileiro foi recriado com o deslocamento da corte portuguesa, com a criação de novos cursos tanto para a formação burocrática, militar do Estado, quanto para o desenvolvimento de produção cultural simbólica demandada pelas novas classes sociais brasileiras. Apesar do desenvolvimento, a estruturação foi feita em estabelecimentos isolados, não sendo configurados ainda em universidades:

Nesse período formou-se o núcleo de ensino superior sobre o qual veio a ser edificado o que existe até hoje, ligado à sua origem por ampliação e diferenciação.

O ensino superior nasceu, assim, com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste. A independência política, em 1822, veio apenas acrescentar mais dois cursos,

de direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida em que eles se faziam necessários.

O ensino superior permaneceu praticamente o mesmo em todo o Império. (CUNHA, 2007c, p. 71)

Sobre a estruturação do aparelho de ensino no Brasil, cabe ressaltar a evolução até o modelo atual. O ensino público era estatal e religioso até a vinda da corte ao Brasil em 1808. Quando se especifica de religioso, destaca-se que a Igreja Católica administrava as escolas, formava os professores (a grande maioria sacerdotes) e ainda religioso na parte conteudista. A reorganização do estado Português com o Marquês de Pombal definiu uma estrutura secular para a administração do ensino. Assim, a Igreja Católica perdeu o posto de gestora educacional, sendo substituída por um corpo de funcionários do Estado (CUNHA, 2007c).

Ao contrário do que ocorreu em Portugal no período pombalino, a rede de ensino no Brasil permaneceu sendo gerido por religiosos. Após a independência do Brasil, formou-se dois setores: ensino estatal e ensino particular. O ensino estatal era definido como laico e o ensino particular, laico ou religioso. O Estado criado pós-independência ditava as normas do ensino estatal, mas muito pouco regulava acerca do ensino particular. Em 1834, foi instituído o Ato Adicional que, dentre as medidas diversas, dividiu o setor estatal de ensino em duas esferas, a esfera nacional e a esfera provincial. A esfera nacional abrangia o ensino superior em todo o país e o ensino primário e secundário da capital do Império, Rio de Janeiro, na época. A esfera provincial era correspondente ao ensino primário e secundário nas províncias, excluindo-se a capital (CUNHA, 2007c).

A esfera nacional detinha grande poder regulatório, haja vista ter o poder de conferir títulos acadêmicos dotados de validade jurídica em todo o país. A esfera nacional regulava e limitava o acesso ao ensino superior através da exigência de exames de habilitação, exigência inexistente dos alunos oriundos do Colégio Pedro II, colégio de ensino secundário da capital. As restrições e exigências impostas às escolas e alunos de escolas privadas condicionaram à união dos políticos liberais e dos proprietários de escolas particulares em prol de iniciativas que diminuíssem a interferência do Estado no campo educacional. Apesar das disputas políticas pelo aumento de poder de setor privado no campo educacional brasileiro do império, a estrutura educacional no Império continuou muito incipiente. Ocorreram avanços

institucionais, como a criação de novos cursos de ensino superior, a regulamentação de acesso ao ensino superior e a separação em esferas de controle, provincial, nacional e por nível de ensino. Algo muito semelhante, com ressalvas, às estruturas de separações de competências até hoje vigentes no Brasil.

3.3 A velha república e a oscilante política educacional

A velha república é o período da história brasileira que vai da Proclamação da República em 1889 até a Revolução de 1930, ou golpe de 1930. Esse período foi bastante turbulento na política brasileira, em razão da ascensão de um novo regime político coadunado com o rearranjo de poder entre as elites regionais e as ditas ideologias diretivas.

Durante o curto período da república oligárquica, pode-se citar quatro marcos reformadores no sistema de ensino brasileiro que representam a vitória momentânea do grupo ideológico no poder. Os marcos são: 1) Reforma Benjamin Constant, normatizado principalmente pelos Decreto 981, de 08 de novembro de 1890; Decreto 1.232-G e Decreto 1.232-H de 2 de janeiro de 1891. 2) Reforma Rivadávia Corrêa, normatizado pelo Decreto 8.659, de 05 de abril de 1911, intitulado de Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República. 3) Reforma Carlos Maximiliano, normatizado pelo Decreto 11.530 de 18 de março de 1915. 4) Reforma Rocha Vaz, normatizado pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (CUNHA, 2017b).

A partir da delimitação dos marcos normativos, consubstanciados pelos políticos patrocinadores de cada reforma, cabe a análise. A primeira reforma é a vitória da ideologia positivista na educação após as conquistas parciais na formulação do texto constitucional. Cunha (2017b) relata que a proposta da ala positivista para o setor cultural e educacional na constituição de 1891 era de livre exercício profissional sem a necessidade de título de qualquer natureza. Tal proposição iria contra uma regulação estatal que garantia o exercício profissional de diversas áreas aos detentores de titulações acadêmicas. A não promulgação do texto constitucional com a referência aos títulos escolares foi fundamentada pela argumentação de que o privilégio profissional inerente a um diploma não contrariava a liberdade profissional, haja vista que os diplomas estariam disponíveis a todos os capacitados intelectualmente para conquistá-los (CUNHA, 2017b).

Benjamin Constant foi Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e usou de sua posição para aplicar mudanças na estrutura de ensino, tentando conduzir à implantação de reformas positivistas. A primeira normatização foi no ensino médio do Distrito Federal, onde estabeleceu o “exame de madureza”, no último ano do ensino secundário. A aprovação no exame garantiria o ingresso do aluno secundarista em qualquer curso de ensino superior do país sem a necessidade de novos exames. A aplicação do “exame de madureza” e suas benesses de admissão do ensino superior foi facultado às escolas estaduais caso seguissem o mesmo programa de ensino do Distrito Federal. Na prática o ministro abriu espaço para o acesso ao ensino superior, condicionado à reformulação pedagógica proposta no Distrito Federal. Constant também possibilitou que as escolas superiores particulares viessem a conceder diplomas com o mesmo valor daqueles expedidos pelas escolas federais (CUNHA, 2017b).

O Decreto 1.232-G criou o Conselho de Instrução Superior, tal conselho tinha entre as competências, a de aprovar os programas de ensino das escolas federais e das que que lhe fossem equiparadas; de criar estabelecimentos de ensino; de propor regulamentação para inspeção de faculdades livres; de nomear as comissões estaduais de inspeção dos estabelecimentos federais e das faculdades livres. O Conselho detinha a competência regulatória do ensino superior no Brasil. Destaca-se que as condicionantes para a validação dos diplomas, através da equiparação dos cursos de ensino superior não foi bem-quisto unanimemente pelas faculdades particulares. Destacam-se os casos da Escola de Engenharia de Mackenzie College de São Paulo e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, que, por seguirem modelos internacionais, não se dispuseram à validação dos títulos pelo Governo Federal (CUNHA, 2017b).

O “exame de madureza” um dos principais elementos da reforma de Constant para acesso ao ensino superior através da validação do aprendizado no ensino secundário foi adiado, mudado e posteriormente extinto. Cunha (2017b) afirma que o exame foi deslocado do fim do ensino secundário para a entrada nos cursos superiores, confundindo-se com os exames preparatórios anteriormente já aplicados e evidenciando o fracasso da medida. Cunha (2017b) ainda infere que o resultado de todo esse movimento expansionista foi uma alteração qualitativa e quantitativa do ensino superior. Paralelamente à multiplicação dos estabelecimentos de ensino, não mais exclusivamente subordinados ao governo nacional, ocorreu uma quebra da

uniformidade das estruturas administrativas, abrindo-se caminho para o início da figura do livre-docente.

O movimento político e normativo seguinte foi de contenção à expansão e liberalização regulatória promovida por Constant. Faz-se necessário apontar que as pressões por ampliação de acesso e facilitação da diplomação sempre foram conflitadas por argumentos a favor de restrições de acesso em prol da defesa da qualidade intelectual de formação e valoração cultural do diplomado. A facilitação do acesso ao ensino superior, a supressão de exames de admissão, a equivalência de diplomas às instituições particulares, a ampliação das faculdades privadas, todos foram elementos de ampliação do ensino, todavia acompanhados de severas críticas pela deterioração da qualidade da educação.

O movimento político de contenção às reformas de massificação de Constant resultou na promulgação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, o Decreto 8.659, de 05 de abril de 1911. A Reforma de Rivadávia da Cunha, então Ministro do Interior, estabeleceu alguns pontos principais: 1) As escolas criadas pelo Governo Federal não gozariam de qualquer privilégio de acesso ao ensino superior; 2) Os estabelecimentos governamentais passariam a ser corporações autônomas, tendo discricionariedade para eleger seus dirigentes e gozando ainda de autonomia didática, administrativa e financeira; 3) Foi instituído os “exames de admissão” para ingresso no ensino superior; 4) As escolas superiores, independentemente de serem estaduais ou privadas, deixavam de ser fiscalizadas pelo Governo Federal; 5) Criou-se a figura do livre-docente, graduado que tinha trabalho aprovado pela congregação de uma escola superior e poderia ministrar cursos privados.

3.4. A reforma universitária de 1968

Em 28 de novembro de 1968, foi promulgada pelo regime ditatorial brasileiro a Lei 5.540, a chamada Lei da Reforma Universitária, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio. Cunha (2007b) contextualiza que, no período que antecedeu a legislatura, existia uma insatisfação de forma geral com o ensino superior, com passeatas de estudantes por todo o país, o que condicionou o governo de plantão a estabelecer um

grupo de trabalho que formulou um projeto de lei de reforma universitária e outros dois decretos regulamentando a matéria.

Cunha (2007b) contextualiza que foi a partir do golpe de 1964 que se abriu caminho para um novo tipo teórico da educação, o economista, o qual racionaliza a educação como produção de uma mercadoria e equaciona as questões educacionais em termos de custos, benefícios e taxas de retorno de investimento. Esse tipo de racionalização mercadológica do ensino contagiou e dominou os quadros técnicos designados a pensar e propor a reforma universitária.

O grupo de trabalho detinha a missão de estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidades administrativas e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país.

Com o objetivo de racionalizar o ensino e garantir mais retorno do investimento, surgiram propostas que minimizassem o custo da matrícula adicional, assim, deveriam ser unificadas estruturas físicas e humanas a ponto de que o aumento de vagas fosse suportado por uma estrutura unificada e já instituída. A maximização de uso da estrutura existente seria conseguida também com a ocupação de vagas ociosas. A forma encontrada foi a instituição de cursos básicos, anterior e comum a vários cursos; uma outra proposição foi a unificação de vestibulares, garantindo o deslocamento do não aprovado no curso quisto ser direcionado para um curso com vaga excedente.

As diversas proposições instituídas pelo grupo de trabalho do ministério da educação e as alterações legislativas resultaram na lei nº 5.540/68, um marco legislativo que estruturou a universidade no modelo atual. Cunha (2007b, p. 20) pondera sobre as influências na formulação do marco legal, “se a *doutrina* da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, o *modelo organizacional* proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano”.

Entre os principais elementos da reforma universitária, cita-se o fim das cátedras vitalícias, a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa, política de aperfeiçoamento e capacitação docente e a criação de uma política nacional de pós-graduação (MARTINS, 2009). A legislação da reforma universitária somente foi revogada, quase na sua totalidade, no Governo Fernando Henrique Cardoso, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

4. A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ E A POLÍTICA EXPANSIONISTA EM CONSTRUÇÃO

A Universidade Federal do Ceará (UFC) foi uma das primeiras instituições a aderirem ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, apesar de todas as polêmicas e desconfianças da comunidade universitária ante a adesão ao Programa.

Sousa (2017) faz uma análise comparativa das expansões universitárias a partir da década de noventa para demonstrar o peso do REUNI na UFC. Elenca, portanto, quatro fases expansionistas. A primeira, de 1991 a 1995, focou na criação de cursos noturnos no campus de Fortaleza. Anteriormente, não existiam cursos com vagas para o período noturno na UFC. Assim, ao final de 1995, a UFC passou a contar com sete cursos com vagas para o período noturno, totalizando um total de 370 vagas noturnas, com a ressalva que a maior parte (260) veio da supressão de vagas diurnas e transformação em noturnas.

A segunda expansão ocorreu de 1997 a 1999, baseou-se na ampliação de vagas de cursos já existentes, sendo criadas 765 vagas, o que significou um aumento de aproximadamente 29% da oferta. Desse total apenas 160 vagas foram em cursos noturnos (SOUSA, 2017).

Com a terceira expansão, ocorrida entre 2001 e 2004, iniciou-se a interiorização da UFC com a criação dos campi de Sobral e Barbalha, onde foram criados cursos como de medicina. O quantitativo de vagas criados foi ínfimo, apenas 6%, todavia representou o início da descentralização universitária na capital (SOUSA, 2017).

A quarta expansão, ocorrida a partir de 2006, solidificou o processo de interiorização, com a ampliação de cursos e abertura de vagas em Sobral e no Cariri e a criação de um novo campus, em Quixadá (SOUSA, 2017).

Em 10 de outubro de 2007, o Conselho Universitário da UFC (CONSUNI) deliberou em reunião pela adesão ao REUNI, apesar das manifestações contrárias do movimento estudantil na época e de vozes divergentes do conselho, pois temiam a precarização da Universidade ao ampliar o quantitativo de vagas sem muitas garantias orçamentárias no futuro. A proposta aprovada pelo CONSUNI estabeleceu como prioridade de ampliação o fortalecimento dos campus do interior do Ceará e ampliação de oferta de cursos noturnos.

Destaca-se, portanto, alguns elementos centrais da proposta da UFC para o REUNI: aumento de vagas de ingresso, em especial para o período noturno; redução de taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas; e ampliação de vagas de em programas de intercâmbio.

As metas estabelecidas e indicadas na reunião do dia 19 de outubro de 2007 pelo CONSUNI foram estimadas em: 2.120 novo alunos ingressantes no decorrer dos cinco anos do REUNI; orçamento de 175 milhões de reais para custeio e pessoal, 52 milhões de reais para ampliação e reforma de infraestrutura, e uma reserva de 9 milhões para investimentos no primeiro ano de implantação. A criação de novas vagas deveria ser priorizada nos *campi* do interior e os novos cursos criados deveriam, preferencialmente, serem criados no turno da noite (SOUSA, 2017).

Ressalta-se que a meta de aumento de vagas representaria um incremento de 50% das vagas de graduação. Usando a base do vestibular de 2007, pelo menos metade dos novos cursos criados deveriam ser no período da noite, conforme detalha Souza (2017):

Ao assumir que a UFC deveria alocar pelo menos metade (50%) dos cursos criados por intermédio do REUNI no período noturno, o intuito da democratização do acesso era fortalecido. **Com vistas a possibilitar maior inclusão social, especialmente do estudante trabalhador, os currículos de cursos noturnos deviam ser mais flexíveis e contar com a inserção de novas tecnologias e metodologias de ensino-aprendizagem.** Além disso, o documento indica que a provável necessidade do estudante de cursos noturnos por maior acompanhamento acadêmico precisava ser atendida a contento. Essa meta também vislumbra a diminuição da evasão, haja vista a integralização do curso exclusivamente no turno da noite. (Grifos nossos)

Guerra (2017) apresenta os dados de ampliação de vagas de graduação ofertadas na UFC de 2004 a 2013, afirmando que, de 2004 a 2005, ocorreu pouca evolução, em 2006 teve um crescimento de 11,58% em relação a 2004, o que se repetiu em 2008, a partir de 2010, o número aumentou aproximadamente 36%. Ao usar o marco de 2008 a 2013, há um crescimento de 40% no número de vagas ofertadas na UFC. A expansão dos números de vagas ofertadas encontra-se em consonância com a expansão de vagas na UFC, mas principalmente com a expansão de vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Guerra (2017) também expõe a evolução do número de servidores técnico-administrativos na universidade, o que enseja um questionamento se a ampliação da oferta de vagas e criação de cursos foram acompanhadas de uma ampliação administrativa que pudesse dar vazão à necessidade de eficiência, assistência e

qualidade administrativa. Em 2004, ocorreu um aumento de 1% de servidores na UFC, seguido por um período de 2005 a 2012 de completa estagnação, contrastando com o aumento de 40% de alunos ingressantes em 2008 a 2013. Todavia, a relação de docentes com dedicação exclusiva cresce em torno de 16%.

Ainda sobre as metas do REUNI, consta no Decreto nº 6.096, de 24 abril de 2007, a redução da taxa de evasão e a elevação das taxas de conclusão:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º **O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.** (Grifos nossos)

Todavia, os índices da UFC mantiveram-se estáveis de 2007 a 2012 em relação à taxa de sucesso e apresentaram uma leve redução ao fim desse período, atingindo apenas 66,63% (Guerra, 2017).

Apesar dos dados que representam as limitações do REUNI na Universidade Federal do Ceará, tendo em vista ao não acréscimo das taxas de sucesso, a estagnação e não ampliação do quadro de servidores técnico-administrativos e o lento avanço das obras de infraestrutura, destaca-se também os patamares alcançados pela UFC após a adesão ao programa através do recorte de democratização de ensino abordado na presente pesquisa. Entre os elementos e objetivos da adesão da UFC ao REUNI, pode-se citar a consolidação da interiorização da universidade e ampliação de vagas de graduação em período noturno.

Sousa (2017), ao analisar os resultados obtidos pela UFC a partir das metas estabelecidas, conclui que a universidade extrapolou a meta de nova vagas, ao atingir 2.263 de novas vagas em cursos presenciais de graduação, um acréscimo de 143 vagas em relação ao previsto de 2.120. Foram criados 32 cursos presenciais de graduação, entre eles os cursos de Letras Espanhol Noturno e Letras Inglês Noturno, que propiciou o incremento de 1.420 vagas. Foram criadas ainda 843 vagas de cursos pré-existentis à adesão ao REUNI. Em relação aos cursos implantados nos *campi* do interior, foram 11, que resultou em 520 novas vagas. Em relação ao ensino noturno foram criados 15 cursos.

Acerca do processo de interiorização, Souza (2017) afirma que a UFC iniciou o seu processo de maneira tardia, apenas em 2001 deu-se a implantação do curso pioneiro de graduação no interior, através do curso de Medicina em Sobral e Barbalha, apesar de inexistência de campus da universidade nas referidas cidades. Barbalha, Crato e Juazeiro do Norte passaram a compor o campus do Cariri, Sobral e Quixadá receberam campus próprios.

Entre 2006 e 2013, o campus do Cariri passou de 6 a 11 cursos de graduação, o campus de Sobral passou de 6 a 8 cursos de graduação, e o campus de Quixadá passou de 0 a 4 cursos de graduação. O campus de Quixadá foi inteiramente desenvolvido durante o período do REUNI, demonstrando o impacto real da interiorização da universidade no período (SOUSA, 2017).

Deve-se destacar o fator de imensa contribuição para a desigualdade social, econômica, cultural e simbólica, a restrição do ensino superior à capital do estado. Ainda que se possa ponderar pela existência de outras instituições de ensino no interior do Ceará, a exclusão voluntária e política da UFC, a maior e melhor avaliada instituição de ensino superior do estado, é a manutenção de restrição de acesso às camadas populares do interior ao ensino superior de qualidade. A política de interiorização é passo relevante na democratização do ensino, possibilitando a formação, a possibilidade de ascensão econômica, de desenvolvimento social e desenvolvimento de uma economia mais ágil e menos dependente da capital do estado, contribuindo de sobremaneira ao desenvolvimento regional. De forma semelhante, pondera Suliano (2013, p. 36),

Assim, a interiorização da educação superior pode ser compreendida como uma ação que promove a inclusão social, tendo em vista que beneficia uma camada da população que reside distante das capitais e das regiões metropolitanas, por isso quase sempre impossibilitada de frequentar o ensino pós-medio.

O papel assumido pela UFC nas regiões em que se fez presente alterou o campus educacional, social e econômico, permitindo a um contingente de sujeitos sem perspectivas vislumbrarem novas opções, novas jornadas de transformação, garantindo, com as ressalvas possíveis de uma política pública limitada, a ampliação da democracia de acesso ao ensino superior.

A partir dessa breve exposição da formulação, planejamento, adesão e implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais na Universidade Federal do Ceará, onde buscou-se elencar

os principais dados objetivados e alcançados através de um prisma de democratização do ensino superior, buscar-se-á no capítulo seguinte estudar o cliente da política expansionista, o aluno do curso criado no REUNI.

5. TRAJETÓRIAS ESCOLARES E AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA

No presente capítulo, busca-se sintetizar os dados obtidos nas entrevistas e apontar algumas correlações teóricas e elementos em comum dos sujeitos entrevistados. Os nomes dos alunos e alguns dados particulares foram alterados para garantir o sigilo dos participantes da presente pesquisa. Esclarece-se que a pesquisa detinha a meta de entrevistar dez alunos dos Cursos de Letras Noturno, todavia apenas foi alcançado nove alunos, sendo oito (8) do Curso de Letras Espanhol e um (1) aluno do Curso de Letras Inglês.

5.1 Francisco e a rejeição da universidade à classe trabalhadora

O primeiro participante, Francisco, tem 33 anos, nasceu em Maracanaú, mas cresceu na cidade de Pacatuba. Órfão de mãe, aos 3 anos, foi criado pela avó materna, que era viúva e aposentada. Ela criou também seus três irmãos. O pai teve outros três filhos em um segundo relacionamento.

Sobre o percurso escolar dos pais, Francisco não demonstrou ter segurança, acredita que a mãe e a avó terminaram o ensino fundamental, enquanto o pai, o ensino médio. A mãe foi empregada doméstica, o pai começou como cobrador da empresa de ônibus, passou a motorista e, hoje, está aposentado.

Os três irmãos maternos concluíram o ensino médio. A irmã mais velha de Francisco mora na cidade de Horizonte e é dona de casa. A irmã mais nova é auxiliar técnica em saúde bucal e trabalha em um consultório dentário. O irmão é vigilante. Esses dois últimos estão cursando o ensino superior.

Ao ser questionado acerca do que considera importante a se realizar, Francisco diferenciou entre conquistas pessoais e profissionais. Ele já tem casa própria, então nos contou do desejo de ter um carro para viajar e se locomover mais facilmente. Profissionalmente, deseja a aprovação em um concurso público, seja no ensino, seja em outra área com a qual se identifique. Academicamente, Francisco está tentando cursar um mestrado e relatou o desejo de ter um doutorado, mas sua prioridade é um concurso que lhe traga estabilidade financeira.

Francisco não demonstrou interesse em trabalhar no ensino superior. Explicou que já escutou muito sobre a disputa de ego na universidade pública e que isso lhe afasta desse ambiente. Talvez encarasse o trabalho em uma instituição

privada. Demonstrando uma repulsa à Universidade Federal do Ceará como ambiente laboral.

Francisco destacou a empatia e a sinceridade como fundamental nas relações interpessoais. Também demonstrou fé em Deus, como uma entidade superior que conecta a todos. Entretanto, notou-se nesse momento um conflito de crenças, pois se por um lado Francisco ressaltou a meritocracia,

“(...) que a gente tem que lutar por um futuro melhor, que a gente tem que querer que as coisas aconteçam, a gente tem que fazer por onde (...)”.

Por outro, ele frisa um determinismo:

“(...) mesmo que eu acredite que as coisas já são predeterminadas, que tudo que a gente vive já é pré-determinado, já está escrito por esse ser superior que eu te falei, não sei se é deus, mas tudo já está pré-determinado do que vai acontecer em nossa vida. Eu tenho essa crença”.

Sobre sua entrada no curso de Letras espanhol, Francisco disse nunca ter acreditado que conseguiria estudar na universidade pública. Isso se justifica, porque o aluno da escola pública realiza, muitas vezes, o ensino superior em instituições privadas, enquanto o aluno da escola privada segue sua formação na universidade pública.

A realidade costumeira do ensino superior público ser de difícil acesso se reafirma nas crenças das camadas populares, a ponto do imaginário do possível ser restritivo às instituições de ensino superior privado.

Assim, com essa crença, tendo realizado seus estudos em escola pública, ele iniciou um curso superior pago, algo de difícil manutenção tendo em vista a sua realidade econômica na época, tendo que trabalhar para manter suas contas básicas e ainda acrescentar o ensino superior no orçamento.

Ao concluir o Ensino Médio, a avó materna do Francisco adoeceu de câncer, e ele e os irmãos tiveram de cuidar dela. Após seu falecimento, sem o seu apoio, ele teve que começar a trabalhar. Foi um período muito difícil, de desestruturação familiar, de incertezas, de instabilidade emocional, haja vista que, com a perda do pilar familiar, desencadeou-se a quebra de perspectiva de futuro e, conseqüentemente, de estudo. Nota-se que a avó era o elemento central dessa família, seja pelo endosso e estímulo à continuação dos estudos, seja pela manutenção das condições básicas de vida, possibilitando ao neto não se preocupar com a própria manutenção.

Só após três anos, ele conseguiu prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Letras Português pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), ofertado

em Fortaleza. Depois de dois anos, Francisco abandonou o curso por falta de condições financeiras. Buscando reestruturar seus planos, ele dedicou-se aos estudos preparatórios para o vestibular e ENEM, sendo aprovado na UECE em 2013.1 e na UFC em 2013.2. Feliz com essas conquistas, ele cursou um semestre de Letras Português, na Universidade Estadual do Ceará.

Conforme estabelece o MEC, o aluno não pode ter concomitantemente duas matrículas em universidade públicas, por isso Francisco abdicou do curso de Letras Português (UECE) e continuou seus estudos no curso de Letras Espanhol noturno (UFC). Destaca-se que pesou nessa decisão uma situação vivenciada com um professor da Universidade Estadual do Ceará, que, ao escutar de Francisco que ele tinha chegado atrasado na aula porque estava no trabalho, afirmou que não existia isso de aluno de universidade trabalhar e estudar, ou trabalha ou estuda.

A fala do docente universitário reforça a ideia conservadora do período colonial da objetivação do ensino superior formar as elites, não se compatibilizando com a formação das classes populares, que necessitam trabalhar para se sustentar. A verbalização do professor de que o ensino superior se destinava para os privilegiados impactou na decisão de manter-se matriculado na instituição.

Ele afirma que a ideia pré-concebida da universidade pública foi se modificando com o tempo, porque teve uma experiência positiva na UFC, de acolhimento seja com os servidores técnicos, seja com os alunos e professores.

Nesse trecho, pode-se inferir a transição de fases de Coulon (2017), enquanto na UECE o aluno nunca passou do *tempo da estranheza*, na Universidade Federal do Ceará a acolhida e a persistência permitiram a ele chegar no *tempo de afiliação*, com a compreensão dos códigos institucionais e intelectuais necessários.

Sobre o Ensino Médio em Pacatuba, Francisco ressalta que a escola era precária, ainda não contava com acesso à internet e não fornecia lanche. Ele recorda que sentia muita fome até o horário da saída da manhã, às 12h30, e que era cansativo ir e voltar a pé para a escola no sol quente. Uma segunda lembrança muito forte é o esforço dos professores, em suas palavras:

“Inesquecível assim para mim. Os professores eles sempre davam o melhor que eles podiam, eu lembro disso. Todos os professores davam o melhor que podiam, mas de todos, o que marcou para mim, foi a minha professora de português, até hoje”.

Francisco também destaca o fácil acesso à escola, onde havia respeito e segurança para os alunos. A direção e coordenação davam o suporte necessário,

garantindo o incentivo constante aos alunos nos estudos, inclusive para a realização do vestibular e ingresso no ensino superior.

Em sua rotina, o estudo em casa se somava as outras atividades familiares e de lazer, como brincar na rua com os amigos, ver novelas e filmes na companhia da avó.

Durante a graduação, ele mantinha uma rotina bastante exaustiva de conciliar o trabalho de revisor em uma editora e estudar à noite. Devido a distância entre sua casa e o trabalho, ele acordava às 5h30 para chegar às 8h no emprego. No fim do dia, ia à Universidade, retornando para casa às 23h. Após tomar banho, jantar e se organizar para o dia seguinte, aspirava por descansar. Quando tinha algum trabalho ou atividade das disciplinas para fazer, dedicava-se durante a madrugada. Ou no horário do almoço, na empresa. No sexto semestre, Francisco começou a dar aulas e o horário de trabalho e estudos ficou mais flexível.

Francisco foi o primeiro da sua família a terminar uma graduação, a ter um diploma universitário. Sua maior motivação foi a de realizar um curso superior para garantir mais estabilidade no futuro, principalmente após a morte da sua avó, quando se tornou responsável pelo próprio sustento. Outro grande incentivo, foi a professora de português do ensino médio. A avó, seu grande elo afetivo, queria muito que Francisco fosse médico. Hoje ele traz o sonho de cursar um doutorado para ser um doutor, como sua avó desejava.

“Tu lembra que eu te falei do doutorado, como minha meta profissional? O doutorado porque eu serei doutor. Eu só não serei um doutor da medicina, mas eu serei um doutor das letras, então eu serei um doutor de toda forma”.

A força do poder simbólico, o desejo da avó em ter o neto doutor, a valoração da titulação de ensino como status representaram muito na vida de Francisco, que ambiciona conquistar a diplomação de doutorado.

Francisco afirmou que, desde o ensino médio, tinha vontade de ser professor e que se identificava com o curso. Ele teve uma experiência na época da escola, dava aulas de reforço e sempre gostou de travar relações. Entretanto ele chama a atenção para a desvalorização do curso de Letras pelos familiares, em suas palavras:

“Então essa visão que as pessoas têm de incentivo para nós que vamos fazer letras é muito pouco para quem está de fora. ‘Ah mas tu vai fazer Letras, não sei o quê.’; ‘Ah mais tu tem nota pra entrar não sei onde’ [encenou frases faladas por outros]. É muito pouco o incentivo que temos de fora. É muito pouco.”

A experiência do Francisco no ensino superior mudou sua vida, conforme suas palavras *“Eu defino como incrível a minha passagem pela UFC. Pelas pessoas que eu conheci, pelo conhecimento que eu adquiri”*, e de seus familiares. Uma de suas irmãs prestou vestibular e foi aprovada em administração na UECE, após 15 anos longe dos estudos, por exemplo.

Francisco contou ter um único sonho antes de entrar na universidade: possuir um celular. Após a experiência da graduação, ele diz *“os meus sonhos maiores apareceram depois que eu entrei na universidade”*, que são: ter um carro e viajar.

“(...) eu vivo um dia de cada vez. Eu vou construindo o dia a dia. Eu quero comprar um carro, estou trabalhando para isso. Já estou analisando. Viajar, eu já viajo. Eu já consigo viajar tranquilamente, eu consigo me planejar e viajar. Então sonho mesmo, talvez...Eu não tenho um sonho grande. Talvez um sonho grande seja passar uma temporada na Europa, na Espanha. Talvez ir para o México, na América do Norte. Argentina é mais fácil, tá bem aqui. Profissional, o meu Doutorado, primeiro o Mestrado que já estou trabalhando também para isso. Depois o doutorado, concurso é o que quero fazer também (...)”

5.2. Vivian e a insistência no estudo apesar do não querer familiar.

Vivian nasceu em Fortaleza, mas desde os dois anos vive em Maracanaú.

O pai não estudou e trabalhava na CEASA e em feiras, vendendo maçã, enquanto sua mãe estudou até o oitavo ano e sempre foi dona de casa.

Vivian tem 18 irmãos, dos quais somente ela e dois outros irmãos concluíram o ensino médio; os outros 15 filhos do seu pai estudaram até o Fundamental II e são comerciantes. Sua irmã mais nova, que concluiu o ensino médio durante a pandemia, se inscreveu para o ENEM, mas desistiu, porque não se sentia capaz, como afirma Vivian: *“Tentei convencer ela a fazer o ENEM, ela tava inscrita. Mas ela disse que não dava pra isso, que não quer. Ela disse que era burra.”*. Essa afirmação aponta a falta de perspectiva futura com a formação em nível superior: qual o benefício? Em que ponto mudaria a vida dela? A falta de familiaridade com os estudos, com a necessidade de persistir, talvez reforçado pela ausência de exemplos familiares.

A única pessoa na família no ensino superior, a irmã entrevistada, talvez

fosse o exemplo do excepcional, ou ainda reconhecer o ensino superior como local de excelência, e não como a continuidade regular do ensino formal. Em um ambiente familiar de não estímulo à trajetória do ensino superior, provavelmente, o único exemplo, da irmã, não seja simbolicamente suficiente. Destaca-se também que, por mais que no momento da entrevista a estudante estaria avançada no curso, as vantagens financeiras ainda não repercutiam de forma destacada.

Outro dado que nos chamou a atenção é que a Vivian é a única que concluiu o ensino superior em sua família. Ela tem como objetivo ser professora universitária, para tanto afirmou ter interesse em fazer a pós-graduação, mestrado e doutorado. Nota-se que três (3) alunos entrevistados, egressos do curso, e um (1) aluno ativo demonstram vontade, sonho, desejo em seguir os estudos com a formação contínua. A ideia de formação e continuidade dos estudos formais parecia fazer mais sentido do que a interrupção. A educação e a titulação parecem manter-se valorizado pelos sujeitos entrevistados após o ingresso no ensino superior.

Ao ser questionada se o ensino superior mudou algo para sua família, Vivian afirmou que para ela foi uma mudança sim, foi uma grande vitória, mas para seus familiares, não, porque “eles não se preocupam muito com isso”. Talvez seja algo valioso para seus sobrinhos, porque os irmãos, já de cabeça feita, percebem os estudos como algo muito distante de suas realidades. Constata-se que o exemplo do ingresso no ensino superior talvez demore a ter força e se faça mais representativo nas gerações mais jovens, quando as repercussões profissionais e de qualidade de vida se tornem mais evidentes, após a formação da aluna.

Observa-se ainda que a não percepção de sucesso profissional, econômico ou social no futuro de Vivian pode vir a se tornar o exemplo que aqueles que não acreditam no ensino superior como instrumento de transformação e ascensão apontem para a manutenção do *status quo* de baixa instrução formal.

Vivian conta que o mais valoriza nas pessoas é a empatia e o respeito. Afirmou ser católica.

Vivian realizou seus estudos na escola pública. Ela conta que ela mesma escolheu a escola para estudar, pois ouvia ser a melhor do bairro. Além disso, ficava próximo ao curso de espanhol que ela fazia. Ela se deslocava de bicicleta, na companhia do irmão.

Ela afirmou ter tido bons professores e fala da experiência na escola de forma bastante positiva, observemos:

“Ah, eu vivia lá dentro. Eu vivia dentro da coordenação porque eu era...como diz, eu era presidente do grêmio, representante dos alunos na CREDE, era monitora da Multimeios e dava aula, assim, eu dava uns reforçinhos de espanhol”.

Vivian conta que, ao terminar o segundo ano do ensino médio, além de assumir a monitoria da sala multimeios, fez uma seleção de estágio da prefeitura de Maracanaú, para alunos maiores de 16 anos e com melhores notas. Assim, ela se dedicava duas vezes pela manhã à monitoria, pela tarde tinha aulas e pela noite realizava o estágio. Nos fins de semana, frequentava aulas de teatro. Vivian, quando pequena, pediu a mãe para “fazer alguma coisa”, então fez 4 anos de balé, aulas de artes e começou a ter aulas de teatro aos oito anos.

O incentivo para entrar na universidade veio de uma professora:

“Eu lembro de uma professora que no sexto ano do fundamental ela me botava para escrever na lousa, porque eu era líder de sala e às vezes ela tinha que ficar com duas turmas, aí ela passava atividade e eu que escrevia na lousa e auxiliava os alunos que estavam com dúvida. Aí eu criei o amor pela profissão de ser professor”.

Assim, o sonho ao terminar o ensino médio era entrar na universidade e ter um bom emprego. Além disso, destacou que queria muito estudar na Universidade Federal, não queria nem a Estadual nem o Instituto Federal. E mais, se antes do curso de Letras Espanhol, ela almejava ser professora e ensinar na escola que frequentou, como uma retribuição; depois de se formar, passou a querer ser professora universitária.

Sobre a escolha pelo curso de Letras Espanhol, Vivian atribui ao curso de língua espanhola que havia terminado ainda no ensino médio, somado ao sonho de ser professora, tão presente nas inúmeras atividades que desempenhou na escola.

Durante o curso de Letras noturno na UFC, ela trabalhou em duas empresas no turno da manhã e ainda fazia cursos no período da tarde. Ressalta-se que a opção do curso noturno muitas vezes se dá pelo aluno ter que conciliar os estudos com o trabalho. Aqui soma-se que Vivian ainda buscava aprofundar seus conhecimentos em cursos extracurriculares, buscando experimentar a universidade e abarcar as possibilidades de engrandecimento e apropriação cultural.

Os estudos para o curso de Letras se davam em intervalos do trabalho e nos fins de semana. Vivian seguia com as aulas de teatro nos domingos.

Ela aponta como dificuldades no curso a distância entre a universidade e

sua casa e a decepção enfrentada com as disciplinas, porque, apesar de estudar bastante, não atingia a melhor nota:

“Porque sempre tem aquelas disciplinas mais difíceis, né. Eu sempre quero tirar nota boa, aí as vezes não deu pra tirar um nove, ou dez que era o que queria. Eu não gosto de tirar nem 7, nem 8. Às vezes eu tirava um 8 e ficava meio frustrada, porque eu pensava que tinha dado o meu melhor. Mas enfim, tirei um 8, e é isso”.

Sobre as perspectivas de futuro após a graduação, Vivian enaltece o capital simbólico do diploma de graduação. A valorização do diploma como elemento de enaltecimento social mostra-se evidente: *“Eu quero me formar para ter um respaldo. Olha, essa menina é formada. Essa menina é uma mestre, uma doutora, tipo isso.”*

Apesar da incompreensão familiar na insistência de Vivian pela formação superior, a aluna sempre significou positivamente os estudos e a diplomação formal, buscando o aperfeiçoamento por mais árduo que fosse. Ainda anseia a continuação dos estudos e preza pelo meio acadêmico da UFC.

5.3. Cássio e o exemplo familiar.

Natural de Fortaleza, Cássio tem 26 anos. Possui irmãos por parte de pai, com quem afirmou não ter contato há mais de 8 anos. Acerca da escolaridade de seus familiares: o irmão menor, de sete anos, frequenta a escola e o maior está terminando o Ensino Médio; o pai concluiu o ensino médio e a mãe é especialista. Sua mãe trabalha na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, é professora.

Cássio afirma que o maior incentivo para realizar o curso de nível superior recebeu do exemplo e das palavras de sua mãe: *“A minha mãe foi a primeira pessoa da família a fazer o ensino superior, e ela sempre mostrou como o ensino superior abriu muitas portas para ela”*. Uma prima da sua mãe, por influência, fez um curso superior (pedagogia), assim como o filho dessa prima. A figura do possível e do exemplo de conquista parece ter surtido efeito na família de Cássio, haja vista a reprodução de comportamento semelhante de ingresso do ensino de mãe e filho.

De suas qualidades, Cássio destacou a perseverança, em suas palavras, *“se eu começo algo eu tenho que ir até o fim, porque simplesmente não tem como deixar alguma coisa inacabada”*. Das qualidades das pessoas do seu convívio, ele afirmou valorizar o companheirismo. Quando questionado sobre o que deseja

conquistar em sua vida, Cássio respondeu que busca a tranquilidade financeira e familiar, como veremos a seguir, no decorrer da entrevista, esse tema voltará a tela.

Cássio realizou seus estudos do ensino fundamental e médio em uma mesma escola particular, no bairro Montese (Fortaleza-CE), portanto conhecia os colegas e os professores desde sempre. A opção por essa escola se deu pela proximidade da sua casa e por ser referência de qualidade. Neste sentido, sobre a pergunta se a escola atendia as suas particularidades, dificuldades e necessidades, Cássio respondeu que sim, pois havia a preocupação da gestão em saber, mediar e intervir em situações de conflito dos alunos, seja por problemas pessoais e familiares, seja por problemas nas aulas e nos conteúdos estudados.

Contou ter sido um bom aluno, nunca reprovou nem ficou de recuperação. Ressaltou que sempre foi participativo nas atividades extraclasse, eventos e inclusive na liderança estudantil da escola. Além disso, durante todo o ensino médio, fez o curso de espanhol no IMPARH (Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos). A rotina de estudos no ensino médio foi bastante árdua, de maneira que ele diz ter diminuído o lazer com os amigos, inclusive nos fins de semana, para estudar.

A escolha pelo curso de Letras se deu graças a experiência do curso de línguas. Cássio diz: *“(...) eu não esperava que eu ia me apaixonar tanto pela língua ao ponto de resolver ser professor de espanhol. Foi aí que decidi me tornar professor de espanhol”*. O interesse pela língua espanhola começou ainda no ensino fundamental, por causa de uma banda mexicana muito conhecida na época, RBD.

Cássio apresenta a UFC com duas perspectivas. A primeira, quando ingressou no curso de Letras, com apenas 17 anos, em que pensava não conseguir se adequar ao mundo universitário. Na segunda, mais confiante, ele diz ser o lugar onde adquiriu conhecimento científico, amizades e a certeza da escolha da sua profissão. As duas perspectivas entram em sintonia com a teoria de afiliação de Coulon (2017), a não adequação ao mundo universitário, que Cássio sentiu no início do curso, é o *tempo de estranheza*, no segundo momento, após se apropriar do ofício de estudante, reconhece-se o *tempo de afiliação*.

Em sua fala, destaca-se o sentimento de pertencimento, pois se sentiu acolhido pelos colegas e pelos professores. Sobre os professores, Cássio diz: *“os professores do espanhol noturno, eles têm um sentimento de pertencimento ao curso muito grande que ajuda que os alunos se aproximem”*. Cássio apresenta uma relação de acolhida similar à demonstrada por Francisco, significando um mérito do corpo

institucional do curso de graduação da UFC ao compreender e entender a realidade dos alunos. Como ponto negativo da universidade, apontou o problema da evasão. Contou-nos que a entrada em seu curso é de trinta vagas, mas da sua turma somente 8 alunos se formaram, de maneira que deveria existir mais atenção, ações e estratégias para a permanência desse alunado, segundo sua experiência no Centro Acadêmico e na Representação Estudantil em colegiado, falta dar voz aos estudantes.

Durante a graduação, ele conciliou o trabalho como professor e os estudos à noite, além de atuar como bolsista do curso.

Cássio, após concluir a graduação, ingressou no curso de Mestrado também na UFC. Dessa experiência, ele conta ter sentido bastante diferença entre as relações estabelecidas na graduação e na pós-graduação. Ainda que pese o ritmo de estudos no Mestrado, Cássio afirma que a maior dificuldade foi o distanciamento entre os docentes e entre docentes e alunos, além da falta de atenção da coordenação. Observemos:

“Era como se na pós, os professores se tratassem como deuses, que são intocáveis e que entre eles mesmos não podem ser amigos. Já na graduação não, era um sentimento de todo mundo unido, de todo mundo tentando fazer o melhor uns pelos outros, e foi a coisa que mais senti dificuldade.”

Quando questionado se o seu ingresso no ensino superior provocou alguma mudança na vida de seus amigos e familiares, ele mostrou convicção que sim.

Para Cássio, o curso de Letras ampliou suas perspectivas. Antes, ao terminar o ensino médio, ele não possuía uma meta, um sonho. Ao longo do curso, a maturidade lhe fez estabelecer planos para o futuro: *“Os meus sonhos eu fui desenvolver dentro da faculdade. Porque antes disso eu não tinha (...) O meu sonho hoje é ter a minha casa, ter o meu carro, ter uma família, ter tudo estável. Tá caminhando”*. Em 2019, foi aprovado no concurso para professor do Estado do Ceará, sendo empossado em 2021. Ele deseja iniciar em breve um doutorado, está estudando para as próximas seleções. Ao dar continuidade a sua formação, seu principal foco é tornar-se professor universitário. Nesse momento da entrevista, Cássio menciona a forte influência dos seus professores universitários para este sonho: *“Todos eles, de algum modo, me incentivaram a ser pesquisador de algum jeito diferente. Isso, foi me ajudando a construir a visão que eu tenho de um professor universitário e querer ser um”*.

5.4. Luiza e o ideal educacional.

Luiza, natural de fortaleza, no momento da entrevista tinha vinte e sete anos, estudante de escola católica e particular. A mãe trabalhou como professora, apesar de não trabalhar mais, não possui ensino superior, apenas ensino médio e curso técnico que a capacitou para o exercício profissional. O pai de Luiza é servidor concursado aposentado e possui ensino superior. Luiza possui um irmão mais velho que tem formação de graduação e mestrado concluídos e um doutorado em andamento, todos os cursos na Universidade Federal do Ceará. O irmão de Luiza é professor da rede pública estadual do Ceará.

Luiza possui uma relação dúbia com a educação formal, ao mesmo tempo que afirma ser idealista com a educação e com o exercício da docência, reitera críticas à educação que teve. Por ter estudado em colégio católico, ela tinha críticas aos valores estabelecidos dentro da escola, apesar de não ter detalhado as dissonâncias, afirma que, depois de formada, ela teve oportunidade de lecionar no colégio que estudou, mas declinou em razão de ainda não acreditar nas diretrizes da escola e na forma que a direção proprietária do colégio conduzia a administração pedagógica.

“Eu estudei no colégio católico aqui no meu bairro [...]. E aí era mais complicado ainda porque tinha algumas questões de religião também e que eu não concordava muito, então além da cobrança de passar dos meus pais e a minha cobrança também, porque eu queria muito né passar, tinha essas cobranças religiosas também e eu tinha já tinha um pensamento bem diferente. E aí pesava também muito para mim e foi uma época que eu comecei a ler bastante, bastante, sobre inúmeras coisas, e eu estava mudando meu posicionamento, né? É aquela época rebelde de adolescente, né? Que você tá saindo de uma fase e você tá entrando numa fase que você nem é mais adolescente, nem é mais adulto, você não é respeitado por nenhuma nenhum dos lados, nem do lado adolescente, nem dos adultos então. Foi uma época difícil, né de estudos e de mudança de ideais, então foi bem complicado para mim o ensino médio”.

A relação com o ensino médio não parecia simplória e há o reconhecimento das questões subjetivas na formação, no desenvolvimento de ideais e na incompatibilidade com a condução da escola do ensino médio.

Sobre a relação com a família e os estudos, há um composto de pressão e incentivo. Luiza possuía incentivo familiar para o ingresso no ensino superior, teve acesso à educação particular e não precisou trabalhar durante o período de estudos,

apesar de ter que ajudar a mãe nos afazeres domésticos pela manhã. A escola particular foi paga com muito esforço pelos pais de acordo com o relato, contudo o esforço significou um aumento da pressão por resultados. Ela sentia a cobrança para entrar na universidade em razão do esforço do pais ao pagar uma escola particular e também pela comparação com o irmão mais velho que tinha conseguido entrar na universidade federal.

Ao ser questionada sobre o sonho que possuía antes de entrar no ensino superior, respondeu de forma objetiva:

[...]O meu sonho era entrar na UFC. Era entrar na UFC, porque eu achava que dessa forma eu ia conseguir o orgulho dos meus pais. Então o meu sonho era ser alguém que eu nem era. Hoje em dia eu tenho outros sonhos, sonhos reais e possíveis sonhos para Luiza que a Luiza quer ser, mas naquela época era isso.

A relação de necessidade de entrar no ensino superior primordialmente para suprir uma demanda dos pais demonstra que seu núcleo familiar compreendia a educação formal como elemento de relevância no desenvolvimento social. O esforço desse núcleo familiar para manter a filha em uma escola particular com o objetivo de facilitar o ingresso no ensino superior transmitiu uma ideia de importância da educação à Luiza.

Apesar dos efeitos adversos de pressão, a noção de caminho a seguir a partir do ensino médio parecia determinado. Em nenhum momento da entrevista Luiza pareceu inclinar outra possibilidade após o ensino médio do que o ingresso no ensino superior. A entrada na universidade parecia o único caminho, era o desejo dos pais e por reprodução virou o seu: *“Eu diria que eu não sabia nem o que eu queria, eu só queria entrar porque eu queria que os meus pais sentissem orgulho de mim. Então eu queria uma educação superior pelos meus pais, eu não sabia exatamente o que eu queria, né?”*

O ingresso na universidade foi relatado como alívio, tinha cumprido o sonho dos pais, não teve a decepção do não ingresso que ela temia. O sonho que era entrar na UFC foi alcançado, todavia ao ingressar no sonho de outro pareceu se decepcionar com a rotina: *“Quando eu entrei na UFC, que eu me deparei com uma universidade, eu falei opa eu não sei se eu quero isso para mim não, eu achava que era outra coisa.”*

A partir do ingresso na universidade há um problema claro de falta de identificação com a instituição, com a rotina apresentada, até com os colegas de curso. Coulon (2017) identificaria como tempo de estranheza, a dificuldade de afinidade com

a rotina e os questionamentos sobre a correta escolha do curso.

Então eu entrei na UFC e eu percebi que eu não sabia o que eu queria, porque eu queria algo para outra pessoa. Eu queria algo que o outro queria para mim [...] Então me reconheci no corpo de uma pessoa que eu “meu deus, o que que eu tô fazendo aqui? é isso que eu quero? Então eu aprendi a ser quem eu sou. Então a UFC ela foi primeiramente um choque e depois foi um autorreconhecimento [...]

A passagem de fase até o tempo de afiliação, onde Luiza se afinou à rotina universitária, ao exercício laborativo, tendo em vista que lecionava antes de terminar a faculdade, ocorreu com auxílio de terapia. A estudante afirmou que a terapia a fez perceber seus anseios pela docência e a identificação com o curso, ajudou a reconhecer que a escolha da licenciatura também era sua vontade, apesar de não identificar isso racionalmente no período de escolha, definição.

Luiza ao ser questionada sobre os sonhos e objetivos demonstra uma clara identificação com a vida acadêmica e com o exemplo familiar do irmão de continuar os estudos. Apesar de relutante em expressar sonhos, ou projetos a longo prazo, afirma que deseja ingressar em um mestrado e futuramente em um doutorado. Afirma ainda que gosta de dar aula, trabalhar nas escolas.

Eu espero atualmente ingressar no mestrado, é desenvolver meu projeto de Mestrado. Continuar trabalhando na área da Educação. Desenvolver projetos dentro das escolas, projetos culturais. E é isso, por enquanto. Esses são os meus projetos.

Luiza durante toda a conversa demonstra paixão pela transformação, pela autotransformação, pelo seu desenvolvimento como intelectual e a necessidade de se capacitar, estudar e transformar o meio que trabalha. Ambiciona inserir projetos culturais nas escolas que trabalha, continuar a formação acadêmica e apesar da relutância com o próprio papel, assume ser uma referência para os seus estudantes. Há uma identificação com o papel que assume de agente formador e da necessidade de capacitação, não mais exercido apenas por pressão dos pais, mas pelo reconhecimento da escolha profissional e da importância que ela entrega à educação formal.

Sobre as referências, Luiza referiu-se com respeito e admiração pelos professores do ensino médio e pelos professores da UFC, indicando ainda que o apoio que teve dos professores funcionou indiretamente para ela almejar a carreira docente.

5.5 Tatiana e a necessidade como referência.

Tatiana é natural de Fortaleza, tem vinte e sete anos e possui quatro irmãos. O pai é pedreiro e possui o ensino fundamental completo, a mãe é cozinheira e concluiu o ensino médio. Tatiana estudou sempre em escolas públicas e não possui nenhum membro da família com ensino superior. Sobre os estudos dos irmãos, ela esclareceu que o irmão mais novo tem seis anos de idade e os demais concluíram o ensino médio. Ao ser questionada sobre interesse dos irmãos pelo ensino superior, Tatiana assim respondeu: *“É, não tiveram interesse... Eu não sei se é a palavra, não ter interesse. Mas eles... eu acho que talvez, tipo assim, a situação não foi tão favorável para eles ingressarem no ensino superior.”*

A relação da família e a educação foi tortuosa desde o ensino médio, quando Tatiana resolveu ingressar em uma escola longe de casa, por ser considerada uma escola de excelência dentro da rede pública que possibilitaria a ela mais oportunidades de ingressar no ensino superior. Tatiana vislumbrava o ensino superior como forma de fugir da realidade que ela tinha e quis a mudança de escola como o meio de alcançar o objetivo, todavia a decisão não foi bem recebida pelos pais. Ao ser questionada sobre o porquê escolher uma escola distante de casa, Tatiana assim respondeu:

Isso foi uma guerra. A minha mãe queria que eu estudasse perto de casa, para ajudar né, seria mais cômodo. Só que eu sempre escutava que [...] era a escola que mais aprovava no ENEM, então eu foquei que queria lá e insisti até eles deixarem. Aí eu forcei ela a me matricular lá, praticamente, aí eu consegui a vaga. Na época ainda tinha que fazer uma prova para ingressar...

A escolha da escola distante de casa no ensino médio significou que Tatiana precisaria trabalhar para conseguir pagar o transporte até o colégio. Isso representou uma rotina exaustiva. Acordava às 05:30 e ia para o colégio, retornava para casa e ia para uma lanchonete que a mãe tinha para ajudá-la. Após auxiliar no trabalho da mãe, ela ia para a casa de uma tia, onde trabalhava organizando a casa e cuidando dos sobrinhos. Com a renda desse trabalho que Tatiana conseguia pagar o transporte para a escola. Após o trabalho, no turno da noite e madrugada ela estudava, afirmou que era o tempo que possuía.

A falta de perspectivas com o ensino superior e a falta de referências da família pareceram contribuir de forma negativa para o percurso de Tatiana no ingresso na universidade. A ausência do referencial e a falta de apoio familiar são muito fortes

em todo o relato de Tatiana:

[...]

Sendo bem sincera eu não tive uma referência. Na verdade, eu sou a primeira, eu me formei recentemente né, depois de dois anos parada. Eu sou a primeira pessoa na minha família que é graduada né. Na minha família que digo é vó, primo, tio... no geralzão assim...

E -Tu é a primeira pessoa da família?

Isso, a estar graduada. Então assim, eu não eu não tive uma pessoa como referência. Eu acho que eu tive a necessidade como referência.

Tatiana afirmou que possuía um dilema de responsabilidade e vontade de mudar de realidade, ela se sentia cobrada a ajudar em casa, a trabalhar para ajudar e a escolha de estudar parecia uma decisão egoísta a se fazer. A decisão de estudar representava egoísmo para ela, ao se priorizar, e isso minava suas decisões, todavia o desejo, o anseio, a necessidade a fizeram insistir no suposto egoísmo educacional.

Então sempre, eu acho que eu fui muito minada por esse pensamento de egoísmo, de querer ser o que não podia, de querer ser além do que o que eu deveria, sempre escutei muito isso. Então o que dificultou para mim não era nem a pessoa dizer assim [...] nem era nem [...] não ter um incentivo. O que dificultou para mim era além de não ter o incentivo, era ter alguém puxando para trás. Eu acho que isso pesou muito para mim, a questão psicológica desde o começo. Também a questão financeira. Então foi muito difícil para mim tomar a decisão, eu vou, independente do que pensem, se eu vou ser egoísta, se eu vou ser isso ou aquilo.

A escolha do curso de letras passou por influência da escola, tendo em vista que inicialmente Tatiana ambicionava trabalhar com moda e seguir os estudos nessa diretriz, todavia a coordenação do colégio chegou a dizer que o percurso não compensava financeiramente em Fortaleza e que ela deveria selecionar outro curso que garantisse trabalho, a obrigação. A orientação pedagógica do colégio ainda influenciou na escolha da instituição, além do curso. Tatiana foi aprovada em Letras Espanhol em duas universidades públicas, Universidade Federal do Ceará e a Universidade Estadual do Ceará, no momento da escolha, a coordenação do colégio sugeriu que ela se matriculasse na UFC, sob o fundamento da maior relevância e valor do título da instituição federal.

Um fator determinante para a escolha do curso foi a realização no período noturno, Tatiana afirmou que somente poderia escolher entre os cursos noturnos, e não entende o motivo: *“Parece que quem tem que trabalhar para se manter só tem direito a tais cursos. Então é muito complicado.”* A percepção de Tatiana vai ao encontro da crítica de Dubet (2015) sobre democratização da educação e a escolha

política da Universidade Federal do Ceará em ofertar cursos de licenciatura para o período noturno, no período de expansão universitária do REUNI.

Apesar do árduo percurso para ingressar na Universidade Federal do Ceará, o percurso dentro da universidade não foi mais fácil. A problemática financeira foi sentida logo de início. Ao ingressar, ela trabalhava como recepcionista em um salão que fechou logo em seguida. A partir daquele momento, sem fonte de renda, o pai a auxiliou por três meses. Após os três meses, o pai informou à Tatiana que ela precisaria se sustentar. Tatiana conseguiu arranjar um trabalho meio período e assim permanecer na universidade.

Tatiana afirmou não possuir lazer durante esse período inicial do curso, rotina semelhante ao do ensino médio de dificuldade de conciliar trabalho, estudo e responsabilidades, inclusive domésticas.

Sobre a relação com a universidade, Tatiana relatou a falta de empatia dos docentes e a compreensão da realidade dos alunos dos cursos noturnos, por serem alunos que precisam trabalhar para viver e estar ali, não sendo possível seguir as mesmas exigências da realidade de outros cursos, com alunos que são sustentados.

Às vezes, como eu te disse, eu saía de casa muito cedo para trabalhar e tinha que cobrir o meu turno e ficar no período da tarde. Aí eu chegava direto na UFC, aí eu esquecia uma apostila, ou não fazia uma atividade...aí era sempre tratando a gente como se fosse desleixo, entende? Mas não era, porque eu dava tudo de mim para abarcar a faculdade, o trabalho e casa.

Tatiana apresenta críticas ao apoio psicológico da universidade aos estudantes e relata que sofreu muito com ansiedade e depressão e não conseguia qualquer apoio da UFC. A percepção de uma estrutura ineficiente de apoio aos estudantes mais pobres fica claro em todo o relato da estudante. Apesar do conhecimento dos serviços de apoio, não foi efetivo para aquela realidade. A estrutura que existe de apoio médico e psicológico da universidade, apesar de conhecida pela estudante, foi insuficiente e irrelevante para Tatiana.

[...] eu senti também muito problema no final da faculdade, que eu comecei a me ver ali com problemas de ansiedade e depressão e eu ligava para o atendimento psicológico da UFC e nunca tinha, já estava tudo preenchido. Nunca tinha médico, nunca tinha horário para atendimento, tinha que esperar seis meses para abrir. Então eu acho que a faculdade ela é um pouco complicada, como eu disse, para a realidade de algumas pessoas, ainda sendo um curso noturno é um pouco complicado.

Sobre as perceptivas profissionais, Tatiana afirma que gosta da área de tradução e gostaria de poder conseguir trabalhar nessa área, todavia acredita que o

melhor seria ela passar em concurso. Ao ser questionada sobre, ela, hoje, diz ser uma referência para os amigos ou familiares, Tatiana demonstra, ainda insegura sobre o peso do seu papel, o anseio de quebrar a roda da fortuna:

Rapaz, não sei te dizer. Não sei se como referência. Quando eu defendi, né? Eu falei “Pronto, agora eu quero o próximo graduado. Bora os primos.” E eu sempre estimulo eles, sempre mando “Ah e tá tendo concurso, vai estudar, não sei o quê” sempre estimulo. Eu acho que a questão é essa. Eu acho que eu nunca tive ninguém em casa assim, ó “Vai, tenta, eu te matriculo, estuda, eu te dou o material.” Acho que eu nunca tive ninguém que fizesse isso, né? Sempre as pessoas me diziam “não, tem que me ajudar, tem que trabalhar, tem que fazer isso...” então eu acho que o que eu posso fazer, é isso, por eles. Não sei se vai servir de alguma coisa, ou se serve, mas...talvez seja isso.

5.6 Mário e o reconhecimento dos privilégios

Mário se reconhece como portador de privilégios, por ser oriundo da classe média, classe média alta. Filho de pai e mãe formados e ativos no mercado de trabalho, sendo o pai servidor público. Estudou em escola particulares de renome e sempre teve uma vivência conflituosa na escola. Considerando-se rebelde para os padrões da escola.

Ao ser questionado sobre a relação com a instituição, de confiança, demonstrou curiosidade com a questão. Transpareceu uma independência com o colégio, uma compreensão da instituição, das regras e de não precisar da escola em si, compreendendo o papel dela na sua formação, mas de forma protocolar.

Acerca da rotina no ensino médio, era repleta de atividades extracurriculares, o qual ele muito valorizava. O aspecto extraclasse tem seu marco na rotina de Mário.

Conseguia. Eu fiz... No ensino médio, né, eu fiz teatro, fiz coral, esporte, eu não lembro de ter feito ensino médio, não, não fiz esporte no ensino médio, mas eu fiz atividades culturais, semanas culturais do colégio, coordenei feira de ciências, feira de português, dancei em danças de abertura, danças de encerramento, essas atividades culturais, tudo que existe eu adorava.

Considerava natural a escolha por continuar os estudos e cursar o ensino superior após a conclusão do ensino médio. Não precisou trabalhar durante o ensino médio e detinha como objetivo o ingresso em faculdade.

Mário realizou a primeira graduação na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), universidade particular, e apenas após a conclusão do curso ingressou no

curso de Letras Espanhol Noturno da UFC. Simultaneamente, ingressou em um programa de mestrado na UECE e cursou concomitantemente os dois cursos. Atualmente, permanece na graduação em letras e está realizando simultaneamente doutorado na UECE.

Ao ser questionado da escolha pela UFC, por haver concluído uma graduação e ainda estar cursando pós-graduação, Mario demonstrou uma visão de amplitude da educação, almejando novas experiências culturais.

[...], quando tu terminou a primeira graduação e resolveu entrar na outra, né? Em espanhol. Qual era a ideia que tu tinha, assim? Por que fazer outra graduação?

- Porque assim, eu achava que eu precisava ter um, como eu vinha da UNIFOR, eu achava que eu tinha, eu precisava ter uma vivência institucional na Universidade Pública, seja na UECE ou na UFC, né? E eu entrei nas duas, né? Então, eu tinha essa vivência, né? E eu já tinha feito também em casa de cultura alemã, né? Eu fiz casa de cultura alemã na UFC em 2016, acabei a UNIFOR em 2015, né? Aí eu fiz casa de cultura alemã em 2016, e eu achei a vivência lá da UFC bem diferente da vivência da UNIFOR, né? Sejam os colegas, né? É muito mais diversificado a vivência na Universidade, né? E tal. E eu achava que eu precisava ter essa vivência, aí eu prestei a ENEM, né? E passei. Engraçado, eu não passei no ENEM quando eu estava me preparando, né? No ensino médio, eu passei no ENEM quando eu estava me preparando para o mestrado, foi que eu passei no ENEM. Assim, muitos anos depois. Muitos, muitos anos depois. (Grifos nossos)

Mario desejava uma formação em licenciatura, pois tinha optado pela vida acadêmica. Então, além da experiência, vivência, na universidade pública, há um querer pela licenciatura.

Ao ser questionado sobre rotinas, tanto na primeira graduação, como no momento atual, de aluno de Letras Espanhol, demonstra-se que ele possui condições de viver quase que exclusivamente como pesquisador bolsista, prestando atividades profissionais com vínculo temporário. Mário não demonstrou durante a entrevista uma preocupação financeira que poderia inviabilizar a continuação de sua trajetória acadêmica, seja na conclusão do doutorado, seja na segunda graduação.

Em tentativa de identificar na ótica dele o que na Universidade Federal do Ceará o prendia a não desistir do curso, o que era elemento central para a sua permanência, Mario demonstrou a incompreensão da ponderação, afinal nunca cogitou desistir do curso.

Sobre as expectativas profissionais e acadêmicas, Mario demonstrou a ambição de ser professor universitário, condizente com a trajetória seguida até o momento.

5.7 Debora e a excelência da formação pública

Debora pertencente à família de classe popular, o pai era funcionário público e tinha ensino superior incompleto, a mãe já trabalhou como agente comunitária de saúde e pedagoga infantil. A mãe possui ensino superior completo.

Debora sempre estudou em escola pública e fala com muito orgulho da escola de ensino médio que frequentou, considera que ainda milita pela escola e participa de eventos e palestras, dando o “testemunho” dela.

- Tu confiava na instituição de ensino?

- Demais. Confio até hoje. Confio até hoje. É algo que eu faço parte quando eu sou convidada. Eu vou dar testemunho. Tô lá. Tô inserida ainda.

Debora estudou em escola profissionalizante de tempo integral, considerada uma das melhores escolas públicas do Brasil. Adquiriu uma rotina de estudo bastante intensa, as aulas iniciavam às 07h e ela ficava na escola até às 17h, ao chegar em casa ainda se dedicava a realizar os trabalhos escolares. Alega que além da equipe de professores ser boa, os alunos também eram melhores, eram previamente selecionados por prova.

A relação de confiança com a escola é demasiada, afirma que os professores a conduziram na escolha do curso de formação superior e a instituição a seguir visando um objetivo profissional. Por ser uma escola profissionalizante, Debora foi conduzida a ingressar no Curso de Gestão de Desporto e de Lazer do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), por ser de área afim da formação do ensino profissionalizante, o que poderia ensejar o retorno à escola de origem como professora.

O papel da escola mostra-se central na trajetória de Débora, a criação da rotina de estudo, a afiliação ao ofício de estudante, a confiança adquirida no preparo e na própria capacidade e a condução de uma escolha educacional que garantiria o retorno à instituição desejada se apresentam como um conjunto de elementos condutores do sucesso escolar de Debora.

Debora disse que nunca cogitou não realizar o ensino superior, ela e os colegas escutavam isso durante todo o ensino médio. O objetivo era claro da turma, conseguir uma boa nota no ENEM e conseguir ingressar na faculdade.

-Quem foi a tua referência, principal referência, incentivador para entrar na universidade? Fazer ensino superior, né? Porque tu começou no IFCE.

-A escola. Pode dizer a instituição [...] porque foi a escola mesmo, a própria escola. A gente respirava, acordava e dormia, respirando ENEM e ensino superior. A gente não tinha outras palavras. A aula era ENEM, ENEM, ENEM, ensino superior, superior, superior, ENEM, superior. Era todo dia assim, desde o primeiro ano. **Então, a gente já era bem condicionado pela instituição de que esse era um caminho.** (Grifos nossos)

O ingresso no Curso de Letras Espanhol Noturno na UFC deveu-se à impossibilidade logística de continuar os estudos no IFCE. O curso era vespertino na cidade de Fortaleza e o município de Debora na região metropolitana não fornecia o transporte no horário. A locomoção era demorada e cara. Debora afirma que a família nunca se negou a ajudar e custear transporte e comida, mas ela tinha consciência e sabia da inviabilidade de continuar naquela rotina que também considerava extremamente exaustiva. Assim buscou os antigos professores da escola de ensino médio para orientarem que curso era deveria escolher, haja vista ter nota para ingressar em Letras Espanhol Noturno e Pedagogia na UFC, dois cursos que ela tinha vocação. Os professores orientaram pela escolha de Letras, o que ela não se arrepende.

O curso noturno tinha uma rotina bem mais tranquila, a prefeitura fornecia transporte e ela tinha espaço durante o dia para trabalhar. Questionada sobre a rotina de estudos e trabalho na UFC em comparação com a rotina do ensino médio, Débora considerava bem mais fácil a universidade.

Porque apesar de eu gostar de estudar, né, e de fazer as coisas durante o curso inteiro, [...], **parece brincadeira, mas pra mim, foi muito fácil, foi muito fácil. Tanto é, pode olhar meu histórico impecável, impecável.** Eu não tenho aquela lauda de ouro porque eu fui tonta, perdi o prazo, né? [...] Isso, mas as minhas notas são impecáveis, o meu histórico deveria ter vindo com aquela lauda, né? **E não era sofrimento pra mim, não, eu fazia os trabalhos de boa mesmo, era muito tranquilo,** tirar nota boa na prova, nos trabalhos, seminário, pra mim, era muito tranquilo. (Grifos nossos)

Debora demonstrou assimilar as regras e padrões da UFC, considerava a rotina fácil, conseguia conciliar bem estudo e trabalho apesar de depender de transporte público e costumar chegar em casa apenas por volta de meia noite.

Mais tranquilo que a minha escola de tempo integral. Porque como era o dia inteiro. E a gente tinha muita demanda. Eu até tive um alíviozinho quando eu cheguei na universidade, porque tinha menos coisa pra fazer. Não que não fosse tão complexa, né? **Era complexo, óbvio que era outro nível. Nível superior. Mas a minha rotina era um pouco mais tranquila. Até porque no início do meu curso eu não trabalhava.** Eu ingressei primeiro

no IFCE aí lá eu não consegui ficar porque a rotina era muito exaustiva. Aí troquei de curso, né? Do IFCE para a UFC. E aí quando eu fui pro noturno. Foi um mar de rosas, né? Foi maravilhoso. Principalmente os primeiros semestres porque eu não trabalhava. Então eu tinha o dia tarde. Principalmente pra fazer minhas atividades. Meus trabalhos. (Grifos nossos)

O tempo de afiliação teorizado por Coulon (2017) parecer chegou de forma bem mais abreviada para Débora, que compreendeu a rotina estudantil de forma célere e relativamente tranquila devido às experiências anteriores no campo educacional (ensino médio em escola de tempo integral seguido por uma rotina exaustiva no IFCE). O microcosmo da UFC foi uma batalha menos árdua e mais condizente com suas macros condições. Debora ainda conseguiu bolsa de estudos para realizar mobilidade internacional, aproveitando as oportunidades que a instituição de ensino propiciou via edital.

A compreensão da importância da universidade tornou-se exemplo. Ao ser questionada sobre a importância da formação dela na UFC e as repercussões, Debora explicou que na família materna ela foi a primeira pessoa a ter ensino superior e foi a após a formatura dela que a mãe buscou também ingressar no ensino superior. A irmã e o irmão também ingressaram em faculdades, mas no momento da entrevista ainda não tinham concluído suas formações.

Debora estudou em escola pública de excelência, não detinha recursos excedentes que lhe permitiriam cursar em qualquer instituição de ensino, ainda que pública. Todavia realizou o curso com excelência, conseguiu mobilidade internacional e foi aprovada e nomeada professora efetiva da rede estadual de ensino. Atualmente, cursa Letras Inglês e pretende realizar especialização e mestrado para progredir na carreira. Debora compreendeu as regras do jogo, ou da batalha educacional, conseguiu aproveitar a política expansionista universitária e acumular capital cultural, econômico e de alguma forma o simbólico.

5.8 Fernanda e a vocação ao ensino

Fernanda foi criada pelos pais em Fortaleza, possui um irmão e uma irmã. A mãe possui o ensino médio completo e depois do casamento permaneceu com os trabalhos domésticos. O pai possui ensino superior e é professor de inglês. Fernanda sempre estudou em escolas renomadas de Fortaleza em razão do pai ser professor das escolas e ter direito a bolsa de estudo para os filhos.

Fernanda sempre teve uma rotina de estudo exaustiva, sempre estudou muito, ela era cobrada pelo pai e por si. Entendia que por ter bolsa ela deveria apresentar bons resultados, para evitar qualquer problema. Afirmava que o pai não compreendia qualquer nota abaixo de nove. A referência de estudo, de ensino era o pai.

- [...] se tivesse que ter um incentivador maior, seria teu pai?

- Rapaz, com certeza. Porque meu pai era...

- Uma referência, digamos assim.

- **Referência e um general. Ele cobrava muito. Muito mesmo. Aqui em casa, os meus três irmãos, meu pai não aceitava nota baixa de forma alguma. Se a minha média do boletim fosse 8... Eu lembro que uma vez meu boletim ficou 8,8. Meu pai vai me perguntar o que estava acontecendo.** Porque estava muito baixa a minha média. Ele disse, você está escutando música demais. Então o negócio aqui era... Acochado, não sei. E eu fui a filha que mais tirei nota boa aqui nessa casa. E sou a mais lisa. [...] E eu ganho só em aquele saláriozinho professor nível E do estado. Fazer o que? É isso. Estudar da futuro? Mais ou menos. Depende, né? (Grifos nossos)

Fernanda ao ser questionada sobre a opção de cursar o ensino superior após o ensino médio respondeu nunca vislumbrar outra opção.

- No ensino médio, tu sempre focou em fazer um curso de ensino superior ou em algum momento cogitou não fazer?

- **Nunca eu cogitei não fazer. Isso não existia no meu universo. A minha vida era universidade. Minha família toda é de professor. A família de parte de pai é toda de professor. Tem muito professor.** Então não se concebe lá alguém entrar no ensino médio. Tem que estudar. Ou ensino superior, perdão. Tem que estudar. (Grifos nossos)

Após o ensino médio, Fernanda foi aprovada no Curso de Publicidade e Propaganda da UFC e da UNIFOR e matriculou-se nos dois cursos. Na época, o curso da UNIFOR era considerado o melhor do Ceará, todavia ela sentia uma cobrança social para estudar na universidade pública. Fernanda detestou a experiência na UFC, considerava a turma de alunos ruins e o curso era mal avaliado. Em paralelo, a UNIFOR possuía o curso bem avaliado e a experiência com os colegas foi de empatia. Destaca-se que Fernanda ganhou bolsa integral para realizar a graduação na UNIFOR, o que facilitou em muito a escolha de abandonar o curso na UFC e terminar a graduação na universidade particular.

Fernanda ingressou no mercado de trabalho na área de publicidade, todavia ansiava uma nova formação e uma nova área de trabalho e buscou ingressar na UFC para realizar a nova graduação. Fernanda desejava ser professora de escola

pública. Aprovada em Letras Português-Espanhol, novamente teve uma experiência ruim, não se identificou com a turma e a rotina de um curso vespertino, que inviabilizava o trabalho, desistiu do curso e fez novo vestibular.

- Aí eu digo, não, não tenho condições não, tenho que trabalhar. Aí eu cancelei, né, saí, abandonei, aí eu fiz de novo o vestibular só que só pra letras espanhol, que foi no caso o noturno. Aí eu não gostava da minha turma de letras português e espanhol, achava a turma réa besta. **Aí quando eu entrei no letras espanhol noturno, aí eu me identifiquei completamente com a turma. Aí foram os que diziam, eu amei a minha graduação na UFC no noturno.** Não tenho nada pra falar, assim, quer dizer, sempre vem alguma coisa pra gente falar, né? Mas eu amei a minha graduação na UFC. **Tanto os professores quanto a turma, enfim, todo o processo.**

Fernanda detinha uma persistência em buscar a formação ideal que fosse compatível com o seu querer e rotina e insistiu. Seguiu a primeira carreira desejada em Publicidade e buscou uma segunda, após a descoberta de querer seguir uma carreira distinta, no magistério, a exemplo do pai e de boa parte da família paterna. A formação e o exemplo familiar serviram de apontamento do trajeto direto ao ensino superior, superando os anseios financeiros, conforme ela relata, uma vez que a vida do magistério garante a ela a pior remuneração da sua família, apesar de ter sido a mais estudiosa. Nunca demonstrou dúvida sobre a necessidade de estudar, não apresentava preocupação sobre a escolha não ser a mais rentável, há uma clara percepção de valer o risco do investimento, de reforçar a aposta no campo educacional.

5.9 Flávio e a vivência da universidade por inteiro

Flávio foi criado por pai e mãe comerciantes, a mãe possuía o ensino fundamental I, o pai ensino médio. Flávio possui dois irmãos. Flávio sempre estudou em escola pública, realizou o ensino médio em escola integral e disse que sempre objetivou o ensino superior, nunca cogitando outro caminho após o ensino médio.

Flávio ingressou em Letras Inglês Noturno na UFC e considera que era o curso que realmente queria, pois almejava ser professor.

-Como foi a tua escolha do curso de Letras em Inglês?

-Bom, eu escolhi Letras em Inglês Noturno por alguns motivos, né? Na verdade, eu marquei como segunda opção lá no sistema do SISU, mas era a minha primeira opção que eu queria. Era estranho, porque eu coloquei Administração e acabou que eu nem passei, e como segunda opção eu entrei em Letras, mas era o curso que eu queria. **E eu escolhi Letras em Inglês**

porque eu sempre quis ensinar, e eu só não sabia exatamente o que. Antes eu havia cogitado escolher uma licenciatura em Física, mas acabei desistindo da ideia e enveredei para o Inglês, porque era outra coisa que eu gostava, e que eu poderia fazer mais coisas. Eu poderia atuar em mais áreas, então acabei pensando que escolher Letras em Inglês me daria uma segurança profissional também. Então também a questão da escolha do Letras em Inglês Noturno e não Português e Inglês Diurno, é que o Inglês Noturno focava mais na língua estrangeira, então direcionava para a língua estrangeira, que era o que eu queria, e tinha algumas disciplinas que eu evitaria fazer no Português. E ainda poderia trabalhar durante o dia ou fazer alguma atividade na Universidade. Foi assim que aconteceu. (Grifos nossos)

Flávio foi o único aluno entrevistado que não trabalhou durante o curso de graduação. Dentre as suas rotinas na UFC, ele foi bolsista e realizou alguns estágios obrigatórios do curso, a escolha do curso noturno foi uma escolha por formação e pouco em razão da possibilidade de trabalho ao contrário da maioria dos entrevistados.

Sobre as referências e incentivadores para realizar o ensino superior, citou a mãe como exemplo “Foi a minha mãe, na verdade, porque ela sempre reforçou muito o estudo como facilitador da vida, como uma extensão do sucesso. Então eu sempre supervalorizei os estudos. A verdade é essa.”

Flávio foi aprovado em concurso público para professor e aguarda sua convocação, ingressou recentemente em uma especialização e almeja ingressar no mestrado após a conclusão da especialização.

5.10 Enlaces teóricos com os entrevistados

Apesar da pesquisa ter entrevistado o que seriam casos de sucesso dos cursos de Letras Noturno da UFC, alunos em vias de se formar ou alunos já formados, alguns elementos centrais parecerem ser fortes indicadores de tendências de condução de suas trajetórias escolares.

Uma análise simplista poderia ensejar a falsa conclusão de que apesar de tão diferentes, e bases familiares por vezes díspares, o sucesso escolar é esperado, mas não é assim. O trabalho inclina-se em buscar as particularidades da trajetória escolar e encontrar nós da facilitação e dificuldade para alcançar o sucesso escolar.

Identificaremos alguns elementos centrais dos entrevistados a partir dos eixos temáticos do roteiro das entrevistas: perfil familiar; instituições; práticas; o impacto do ensino superior; expectativas.

5.10.1. Perfil familiar e a escolha do ensino superior

O perfil familiar seria o principal bloco de perguntas a identificar elementos de capitais bourdesianos. O capital econômico, apesar de não ser questionado diretamente, transparecia pela formação e em razão da trajetória profissional dos ascendentes. O capital cultural e simbólico foi de difícil apreensão em razão do roteiro aberto, onde as perguntas sobre rotina e hábitos culturais eram abreviadas e poucas vezes respondidas pelos entrevistados.

Dois entrevistados manifestaram diretamente os privilégios de serem pertencentes à classe média. Fernanda e Mário se reconheciam nessa classe detentora de mais capital econômico e cultural. Estudaram em colégios particulares de excelência no cenário de Fortaleza, Fernanda com bolsa por ser filha de professor e Mario por deter condições para arcar o estudo nessas instituições.

Mário, ao ser questionado sobre a escolha pelo ensino superior após a conclusão do ensino médio, assim se manifestou:

Tu sempre pensou em fazer um curso superior no ensino médio ou tu cogitou não fazer em algum momento?

Mário - Não, sempre cogitei em fazer. E isso é muito da classe social que eu vim, né? Se eu vim de classe média, classe média alta, tal, né? Colégio particular, privado, caro, né? Católico, né? Então, assim, todo mundo, acho que 100% da minha turma entrou no ensino superior alguma hora, acho que um ou dois não, mas assim, 99% entrou, assim, em ensino superior seja público ou seja privado, né? Na época, então, acho que todo mundo lá sempre cogitou em fazer em ensino superior.

O caminho a seguir era uno, o ensino superior, a compreensão dessa unicidade representou estranheza ao escutar a pergunta. A pergunta foi repetida para assimilar a consulta a uma via alternativa. A dúvida sempre se inclinou à qual curso e à qual instituição de ensino superior, mas nunca ao ensino.

Tal compreensão do ensino superior como um caminho esperado transparece a noção de *habitus*, da compreensão de entendimento e pertencimento ao campo educacional. Divergindo com a compreensão de Francisco com o ensino superior, que considerava a universidade pública um campo inalcançável para o egresso de escola pública.

O capital cultural acumulado por Francisco, através da grade que visualizava o campo educacional não o permitia entender a universidade pública como algo para ele (estudante de escola pública). Ele se sentia fora da disputa, a percepção

errada de ausência de capital cultural, de aptidão, capacidade para ser aprovado no processo seletivo o invalidava da disputa *a priori*.

Eu, sendo bem sincero (...), eu nunca acreditei na minha capacidade de entrar, chegar num curso de universidade federal. Eu era muito descrente porque eu via muito (...) os alunos de escola particular eles chegam na universidade federal, no caso na UFC e eu sempre achei que eu não seria capaz, eu sempre fui aluno de escola pública.

Francisco se boicotava ao se recusar entrar na disputa, considerando um jogo perdido e simbolizando a noção de habitus que preserva a desigualdade do sistema social. Destaca-se aqui trecho de Karl Marton, ao tentar explicar habitus no sistema educacional através da teorização de Bourdieu e Passeron:

Eles descrevem como estímulos inumeráveis durante sua formação moldam as perspectivas, crenças e práticas dos atores de modos que têm impacto sobre suas carreiras educacionais. Em vez de o sistema educacional bloquear o acesso de atores de origem não tradicionais, esses próprios atores se afastam do sistema, enxergando a universidade como algo que “não é para mim”. Inversamente, os atores de classe média têm probabilidade muito maior de considerar a educação superior como um passo “natural”, como parte de sua herança. (GRENFELL *et al.*, 2018, p. 85)

Dentre do campo educacional, o subcampo do ensino superior público parecia natural aos filhos da classe média com exemplos de sucesso escolar dentro de casa e era considerado impossível ao egresso de escola pública sem exemplo familiar. O espaço de luta se apresenta mais hostil aos que não possuem o exemplo familiar.

Dentre os nove entrevistados, Cassio, Luiza, Mario e Fernanda tinham pais ou responsáveis que concluíram o ensino superior. Todos relataram em suas entrevistas um caminho mais certo e direcionado à continuidade dos estudos à universidade, em comparação com os demais. O exemplo, incentivo, cobrança se transfiguraram como incentivo no acúmulo de capital e na criação do habitus, na familiaridade com o campo de disputa ao acesso.

Destaca-se também a relevância do ensino público, os pertencentes à classe média valorizaram o ensino público em todos os momentos, mas nunca o consideraram fator condicionantes e exclusivo para o exercício da graduação. No caso de Fernanda e Mário, as primeiras graduações foram exercidas em instituição privada. Há divergências ainda sobre a escolha derivada da classe econômica ou do exemplo familiar.

Fernanda e Mário nunca precisaram trabalhar durante o ensino médio e não viam como urgência o trabalho durante o primeiro curso do ensino superior. Escolheram os cursos por interesse pessoal, sem pressão da família. Cursaram a primeira graduação em instituição privada.

5.10.2 Instituições

Sobre as instituições, vale detalhar o tipo de escolha de escola do ensino médio dos entrevistados, conforme as perspectivas e condições pessoais e de suas famílias.

Os alunos que possuíam pais ou responsáveis com ensino superior concluído conseguiram estudar em escolas particulares. Mario e Fernanda conseguiram estudar em escola particulares renomadas em Fortaleza, apesar de Fernanda ter estudado sempre com bolsa por ser filha de professor. Luiza e Cassio também estudaram em escolas particulares de bairro, com o reconhecido sacrifício familiar para arcar com tais estudos. O sacrifício de arcar com os estudos representava o entendimento da valorização do estudo formal para aquelas famílias, o meio encontrado de dar ferramentas de acesso ao ensino superior e tentar garantir acúmulo de capital cultura, econômico e simbólico. O título formal tem peso à tais famílias. Há o reconhecimento do valor simbólico e tentativa de reproduzir o valor aos filhos.

Divergência encontrada nas famílias de Vivian e Tatiana, onde não se observou qualquer tipo de estímulo a continuar os estudos no âmbito do ensino superior. Parece transparecer uma falta de percepção de futuro, restando-se o viver o hoje pelas limitações econômicas familiares, pela falta de exemplo; eram famílias sem exemplos de formação superior. As duas, Vivian e Tatiana, foram as primeiras formadas de suas famílias. Apesar de não ter sido abordado diretamente, o discurso enfrentado pelas alunas de suas famílias era repleto de machismo, de posição da mulher nas relações familiares e de dever com o cuidado de casa. Além da falta de perspectiva de ganho, ainda há uma cobrança de cuidar dos afazeres domésticos.

De acordo Nogueira e Nogueira (2021), há uma tendência nas classes populares ao envolvimento moderado aos estudos passando por uma percepção de que as chances de sucesso escolar são reduzidas, pois faltam recursos econômicos,

sociais e culturais para obter um bom desempenho escolar. Assim sendo, o risco de sucesso é incerto e as famílias estão menos preparadas para suportar os custos da espera ao suposto investimento.

Destaca-se o caso de Vivian, que não existia compreensão de porquê tanto esforço para estudar, existia um apoio materno, mas existia um pesar contrário por parte do pai.

Isso. Quando eu estava estudando muito, aí eu pegava os livros né, acordava de madrugada, porque meu pai trabalhava na CEASA, aí eu assistia o Tele Curso 2000. Mesmo assim sem entender às vezes. **Meu pai ficava brigando comigo, dizendo que ia ficar doida. Minha mãe sempre me incentivou mais.** Esse negócio de artes, de ir pra dança, balé, essas coisas, ela sempre me incentivou mais que o pai, não tanto, mas ela me dava mais apoio. (Grifos nossos)

A escolha da instituição escolar no caso de Vivian, Tatiana e Débora sempre foi uma tomada de decisão particular, contando com uma ausência familiar ou total desencorajamento, como no caso de Tatiana. As três alunas optaram por escolas que consideravam a melhor opção de estudo e possibilitavam mais chances de disputar o ensino superior.

Vivian decidiu enfrentar a resistência familiar por escolher uma instituição diferente da que o irmão mais velho frequentava. A percepção do que era melhor para galgar posições prevalecia à comodidade e segurança representada pela escola conhecida.

- A escolha da escola era a que era mais perto de casa?

- Não, quem escolhia a escola era eu. E não era a escola mais perto de casa não.

- Tu preferia? Tu escolhia a que tu achava melhor?

- Isso, a que as pessoas falavam melhor da escola[...] Assim, desde pequena eu sempre fui sozinha para a escola, porque a minha mãe nunca foi me deixar. Aí eu ia com meu irmão mais velho, que é só um ano mais velho que eu. Aí no fundamental eu fui para uma escola e ele foi para outra escola, aí a gente se separou. Eu fui para uma [escola] que eu achava melhor que a que ele tinha ido. [...] **Eu sempre tive essa consciência de ...**

- Estudar?

- **De estudar não, de qual escola seria melhor.**

- Sim, sim. Mas isso no Ensino Médio, né ? Que tu escolheu?

- No fundamental também. Aqui na Pajuçara que é onde eu moro só tinha uma escola até o quinto ano. Essa escola é considerada a melhor escola aqui do bairro de fundamental. Mas era pública. Aí depois do quinto ano a gente vai para uma escola de fundamental 2, que é só fundamental 2. Aí eu fui para uma e ele foi para outra. **Aí eu poderia ter ido para a mesma dele, mas eu escolhi ir para a outra. Fiz um chororô medonho.** (Grifos nossos)

Tatiana passou por situação parecida ao decidir estudar em uma escola melhor, por ser mais distante, que implicaria mais tempo longe de casa e aumento de custo com a passagem de ônibus. A decisão era determinante para ter uma possibilidade de ingresso no ensino superior. Existia o desejo de mudança, apesar da concepção das inúmeras desvantagens econômicas, sociais e culturais que limitariam a disputa pelo acesso.

Tatiana estudou no Adauto Bezerra, uma escola pública de prestígio em Fortaleza, o sustentar a decisão significou uma batalha:

- Por que tu escolheu o Adauto?
- Isso foi uma guerra. A minha mãe queria que eu estudasse perto de casa, para ajudar né, seria mais cômodo. Só que eu sempre escutava que o Adauto era a escola que mais aprovava no ENEM, então eu foquei que queria lá e insisti até eles deixarem. Aí eu forcei ela me matricular lá praticamente, aí eu consegui a vaga. Na época ainda tinha que fazer uma prova para ingressar...
- Entendi. Então tu teve que trabalhar para conseguir pagar o transporte?
- Isso, para pagar o transporte. (Grifos nossos).

As disparidades são perceptíveis, não nas conquistas, todos os entrevistados ingressaram no curso de ensino superior, mas no esforço da batalha para conseguir o acesso e no conseguir se formar. A aposta no ensino superior é demasiado arriscada e cara àqueles que não detêm o exemplo e valorização dentro de casa.

5.10.3 Práticas no ensino médio e superior

Na perspectiva de rotinas, podemos perceber de forma mais clara a noção de habitus e disposições facilitadas ou não, além da teorização de Coulon (2017) e a afiliação do estudante, teorias que se complementam na disposição de rotinas universitárias. Mário e Fernanda escolheram o curso de Letras Espanhol Noturno como segunda graduação, após formação em instituição privada. Detinham a experiência universitária e a compreensão de como seguir, apesar de outras atribuições, trabalho, vida social e compreensão de ser aquilo apenas outra parte de suas vidas, não necessariamente a mais difícil.

O tempo de estranheza teorizado por Coulon (2017) é mais duradouro naqueles alunos com menos disposições à rotina acadêmica. Esses parecem conseguir superar a suposta falta de capitais bourdesianos por necessidade,

insistência, domínios intelectuais, suporte da instituição, alguns professores. A superação das dificuldades, a conquista, apesar da posição instituída no campo, é bem mais necessitada de outros elementos.

Os alunos que ingressaram em Letras Noturno como segunda graduação não demonstraram uma necessidade de apoio da instituição para concluir a graduação. Quando questionados sobre a manutenção e/ou a possibilidade de desistir, afirmaram que nunca haviam cogitado a desistência. O caminho, por mais árduo que tenha sido, nunca foi sobremaneira a ponto de pensar na interrupção. Ideia semelhante à possibilidade de cursar o ensino superior, nunca cogitaram outro caminho.

5.10.4 Os impactos do ensino superior

Quando questionados sobre os impactos que a formação em Letras teria nas pessoas próximas, as respostas foram inspiradoras. Cassio, Francisco e Debora afirmaram ter influenciado na retomada aos estudos por parte de seus familiares. Debora foi o principal estímulo a mãe ingressar na universidade. Francisco atuou para que seus irmãos retomassem os estudos. Vivian demonstrou não saber se é referência na sua família e se conseguirá convencer outros a tentarem o ensino superior, mas insiste com os sobrinhos, como uma geração mais fácil de convencimento.

Tatiana foi a primeira de toda a sua família a concluir um ensino superior e não sabia como poderia representar um exemplo ou agente de mudança, mas expressou que tenta estimular e motivar qualquer ação de estudo dentro da família, ato que sempre sentiu falta dentro de casa.

As transformações do acesso ao ensino superior, principalmente no caso das famílias com falta de referencial, parecem se desenvolver de forma gradual e geracional. O sucesso educacional precisa ser atrelado ao sucesso financeiro e simbólico para atrair atenção e aspirações dos demais membros. Elementos esses que a classe média já vislumbra de forma mais rotineira nas próprias bolhas de convívio. Arruda (2018) abordou tal problema em sua pesquisa, quando na análise das entrevistas percebeu a inexistência de uma disposição para perseguir uma ascensão social por meio da educação escolar.

5.10.5 Expectativas e perspectivas

As origens, as referências familiares e os anseios parecem se confundir no que foi ausente na criação, na vivência dos estudantes. A maioria dos entrevistados egressos de famílias mais fragilizadas economicamente relataram ambicionar a estabilidade financeira, muitas vezes associada à estabilidade emocional. De forma indireta, os estudantes de camadas populares demonstraram a cumplicidade de querer a complementação da formação e novos benefícios financeiros.

Cassio, Debora e Fernanda são professores concursados da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e entendem a necessidade de continuar a formação para alcançar melhorias salariais. Fernanda proveniente de uma realidade menos dificultosa financeiramente não demonstrou a motivação financeira como motivo de um eventual mestrado, e sim a ambição de conseguir se aprimorar na área de interesse dentro de Letras. A educação formal parece menos relacionada aos aspectos de ganhos econômicos e mais aos simbólicos e culturais.

Vivian afirmou gostar de trabalhar como professora, gosta da formação escolhida, mas, após a realização da entrevista, hoje está formada e ingressou em novo curso de graduação na UFC. O anseio pela troca do curso existia durante a formação em letras, mas informou ter receio da reação da família em explicar a desistência para começar “tudo de novo” em algo que ainda consideravam um investimento desmedido.

Os anseios de continuidade da educação formal foram explicitados por todos os entrevistados. Vivian ingressou em nova graduação, mas ambiciona realizar mestrado e doutorado para conseguir tornar-se professor universitária. Cassio ingressou e concluiu mestrado na própria UFC e ambiciona o ingresso no doutorado para pleitear uma vaga docente na instituição. Francisco após a graduação realizou uma especialização e estava participando de diversos processos seletivos para ingresso mestrado, com o sonho de se tornar o doutor que a vó desejava.

Francisco almeja a titulação, mas não demonstrou anseio por se tornar professor universitário. Luiza também demonstrou interesse de realizar mestrado e doutorado, seguindo o exemplo do irmão. Mário já estava na fase final de doutorado e ambiciona a carreira de docente universitário. Débora apesar dos receios de ingressar em programas de pós-graduação, planeja-se para realizar uma

especialização e posteriormente um mestrado de modo a garantir uma progressão na carreira do magistério. Fernanda já possui uma especialização e analisa o melhor programa de pós-graduação para tentar o mestrado. Flávio ingressou recentemente em curso de especialização e demonstra um querer receoso por continuar os estudos em um mestrado.

Tatiana foi a única que não verbalizou interesse em continuar os estudos com especialização ou mestrado. Tatiana também foi a que mais demonstrou insatisfação com a universidade e a falta de suporte dentro da instituição. A relação conflituosa no processo de formação aparentemente a fez desistir de continuar a carreira acadêmica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como objetivo geral analisar a democratização do ensino superior por meio das trajetórias de ensino dos estudantes ativos e formados dos cursos de Letras noturno do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará.

A partir de tal perspectiva, foi feito um resgate histórico das políticas educacionais do Brasil desde o período Colonial até o REUNI - a mais recente política de expansão da universidade pública brasileira e suas pretensões - e sua implantação na Universidade Federal do Ceará. Em paralelo, foi feito também um resgate dos conceitos teóricos bourdesianos de reprodução de desigualdades no campo educacional e o contraste com teóricos divergentes da concepção mais positivista ou fatalista de desigualdade legitimada pelo sistema de ensino.

A pesquisa intencionou inicialmente realizar dez entrevistas com alunos dos cursos de Letras Espanhol e Inglês Noturno, todavia conseguiu realizar apenas nove entrevistas, com um roteiro pensado em coletar dados para discussão e análise segundo à teoria bourdesiana de capital, *habitus* e campo.

O trabalho teve como objetivos específicos: (1) relacionar as trajetórias estudantis dos alunos ativos e formados com conceitos teóricos de trajetória escolar de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; (2) encontrar sintonias e divergências entre os alunos formados e alunos ainda ativos, nas percepções do ensino superior nas suas respectivas vidas; e (3) identificar elementos que possam contribuir no modelo de política pública de expansão e democratização do ensino superior.

Os elementos de capital cultural, econômico e simbólico foram evidenciados na análise das entrevistas. Aspectos como as dificuldades de transporte, e a escolha do curso em razão do horário (turno noturno), que viabilizassem o trabalho em tempo integral, evidenciaram o impacto do capital econômico na escolha da graduação. A distinção entre alunos com os respectivos responsáveis formados e aqueles sem essa representação doméstica simbolizou uma enorme diferença de visão de mundo e escolhas.

Após as análises, pode-se afirmar que a escolha pelo ensino superior se demonstrou de forma mais fácil e uníssona nos alunos com pais formados. Em caminho oposto, a ausência da formação superior aos pais dos alunos resultava em inércia, levando a demonstração de pouco interesse pela vida acadêmica do aluno até

a repreensão à escolha de realizar o ensino superior, bem como o estímulo à desistência do projeto de formação. As visões de percurso, de percepção de possibilidades de progressão e conquistas se desvelam deturpadas naqueles pertencentes às famílias sem formação de nível superior. O *habitus* se fez presente e propiciou a demora na percepção das regras do jogo educacional. Francisco não acreditava poder cursar o ensino superior público, Tatiana foi orientada a desistir da escola pública de qualidade por ser distante de casa e dificultar que ela ajudasse na vida doméstica.

Entre os elementos que poderiam contribuir para a política pública de expansão e democratização do ensino superior, destaca-se as dificuldades multidisciplinares enfrentadas pelos alunos de camadas populares. Dentre os problemas citados, tem-se a maior diversidade de ofertas de cursos no período noturno, com intuito de propiciar a decisão mais próxima à vocação desses jovens, isto é, uma formação condizente com o interesse do estudante, que valha o sacrifício de uma jornada no ensino superior.

Também se constatou problemas de anteparo institucional, como uma melhor comunicação das normas e programas de apoio estudantil ofertados pela universidade pública. Em muitas entrevistas, ficou cristalino a baixa compreensão das ações universitárias de apoio estudantil. Quando percebido, era considerado aquém da necessidade, como a oferta de serviço psicológico e médico, assim como os programas de bolsas de manutenção e apoio à permanência estudantil. A Universidade possui tais serviços, mas falta uma apropriada divulgação e expansão do serviço a ponto de acompanhar a demanda posta, ou pelo menos reduzir a espera.

A escassez de cursos noturnos, ainda que expandidos no REUNI, proporciona uma permanente ruptura no conceito de democratização do ensino, haja vista a perpetuação de ofertas secundárias de carreira às classes populares. Entre as diretrizes do REUNI, estava a ampliação da oferta de vagas em cursos noturno, em um claro intento de garantir acesso à classe trabalhadora que não possui condições de ser estudante exclusivo. Todavia a decisão de quais cursos criar parece enfrentar a crítica de Dubet (2004), ao se expandir o ensino superior com o escopo democrático, há a escolha de quais cursos ofertar e, muitas vezes, esta resulta na oferta cursos que a elite econômica não possui interesse, cursos de baixo poder simbólico e de baixo retorno financeiro. Para as camadas populares, esses cursos representam sua única

a escolha, perpetuando uma divisão social e econômico que se revela pela carreira profissional, umas com mais prestígio e outras desprestigiadas.

Considerado o histórico de políticas educacionais brasileiras, que, desde os princípios, vocacionou os esforços com o intuito de formar suas elites e capacitar as próprias elites, ou os imediatamente abaixo, a classe média, para que conseguissem ocupar a burocracia estatal e garantir o funcionamento do Estado, o REUNI pode e deve ser considerado uma política pública benéfica e garantidora de espaços das classes populares no ensino superior. O campo do ensino superior tornou-se mais acessível, mas há a necessidade das instituições (instituições de ensino, prefeituras, governos) ocuparem as lacunas (capitais e *habitus* bourdesianos) existentes nos estudantes de camadas populares a fim de garantir uma batalha menos desequilibrada na busca de uma ascensão e garantia de melhor qualidade de vida. O referencial de sucesso precisa ser expandido nas classes populares, a fim de que o investimento a longo prazo e o risco sejam mais palatáveis para as famílias.

Ao longo da pesquisa, percebeu-se uma lacuna teórica no desenvolvimento do roteiro de entrevistas por se ter centrado na análise de dados por um prisma essencialmente bourdesiano, ou seja, europeu. A sociedade brasileira tem elementos e estruturas diversas da sociedade europeia, estudada na pesquisa de Pierre Bourdieu e Passeron, isto é, há elementos raciais que fazem parte da estrutura de reprodução de desigualdades. Assim, compreender um sistema de reprodução de desigualdades pela centralização do mote econômico é vislumbrar apenas uma face do problema. Oliveira e Silva (2021) demonstram de forma pedagógica a exacerbação da incorporação das teorias bourdesianas no Brasil, haja vista a necessidade de ponderações sobre a estrutura social brasileira e educacional.

Percebe-se pelo histórico educacional brasileiro e da Universidade Federal do Ceará que o REUNI, pelo prisma dos Cursos de Letras Noturno, foi uma política exitosa em abrir espaços de acesso ao ensino superior às camadas populares resultando em trajetórias de sucesso escolar, de ganho de capital, de formação de um magistério capacitado. Todavia, a permanência do aluno alvo, do cliente principal, percebe-se continuamente ameaçada na falta do mapeamento dos problemas de permanência e êxito e, conseqüentemente, na aplicação de medidas saneadoras.

Na definição de uma política universitária expansionista, deve-se apropriar-se com inteireza do aspecto democratizador, não garantindo apenas um quantitativo de um acesso (número de vagas), mas a garantia de qualidade, de permanência, e

de oferta de cursos com impacto de transformação social, principalmente se considerarmos como público o alunado trabalhador.

De modo conclusivo, a presente pesquisa apresenta indícios de elementos que contribuem para o acesso, permanência e conclusão dos cursos de Letras Noturno, podendo contribuir na formulação de pesquisas mais profundas, ou com foco em outras perspectivas teóricas, metodológicas, a fim de garantir embasamento para a formulação de políticas públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Bárbara Diniz Lima Vieira. **Quando o povo chegou ao ensino superior: as trajetórias escolares de estudantes de camadas populares no sertão cearense**. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/37842>. Acesso em: 01 nov. 2020.

BOURDIEU, P. Postface. La noblesse: capital social et capital symbolique. In: LANCIEN, D.; SAINT MARTIN, M. (Orgs.) ***Anciennes et Nouvelles aristocraties de 1880 à nos jours***. Paris: Ed. de la MSH, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 2. ed. Florianópolis: Editora da Ufsc, 2018.

CARMIGNOLLI, Andreza Olivieri Lopes. **A influência dos capitais cultural, social e econômico no sucesso da trajetória escolar**. 2019. 60 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181586>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 96 p.

CORREIA, Denise Maria Moreira Chagas. **Indicadores de gestão do TCU e o desempenho dos cursos no ENADE**: um estudo de cursos de graduação. 2013. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5943>. Acesso em: 10 abr. 2022.

COSTA, A. F.; LOPES, J. T. **Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior**: sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto de Sociologia, 2008.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 43, n. 4, p. 1239-1250, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. São Paulo: Editora Unesp, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior; da colônia à era vargas. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007c.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007d. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300009>.

CRESWELL, John W.. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUBET, François. O QUE É UMA ESCOLA JUSTA? **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 34, n. 123, p. 539-555, set. 2004.

GRENFELL, Michael (ed.). **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018.

GUERRA, Agercicleiton Coelho. **A implementação do REUNI na Universidade Federal do Ceará no contexto da contrarreforma da Educação Superior**. 2017. 136f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2011**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 114 p. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

LAHIRE, Bernard. Indivíduo e mistura de gêneros: dissonâncias culturais e distinção de si. **Dados**, [S.l.], v. 50, n. 4, p. 795-825, 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0011-52582007000400006>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582007000400006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 nov. 2020.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002000200004>.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302009000100002>.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, [S.l.], n. 17, p. 240-264, jun. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-45222007000100010>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 01 nov. 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NOGUEIRA, Claudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 36, n. 130, p. 47-62, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302015140412>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100047&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 01 nov. 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 128 p.

NUNES, Ilanna Teixeira. **Acesso à política de assistência estudantil: uma análise do impacto do auxílio moradia nas trajetórias de estudantes da UFC no Campus Sobral**. Orientador: Leonardo Damasceno de Sá. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

Oliveira, Amurabi; Silva, Camila Ferreira da. (2021). **A recepção de Pierre Bourdieu na sociologia da educação brasileira**. Cadernos de Pesquisa, 51, Artigo e07292. <https://doi.org/10.1590/198053147292>

OLIVEIRA, Antonia Aleksandra Mendes. **Na terra da luz: o sol nasce para todos, mas a sombra é para poucos!** Projetos de vida e campos de possibilidades dos jovens das classes populares – Fortaleza – CE. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2015.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, [S.l.], n. 22, p. 120-156, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-45222009000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n22/n22a07.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

Sousa, Camila Farias Martins de. **REUNI – proposta de expansão universitária do Governo Lula (2008 - 2012): a democratização do acesso em questão**. 2017. 156f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017

SOUZA, Francisca Lidianne Araújo de. **Trajetórias escolares e experiências trilhadas por jovens universitárias/os das camadas populares**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/45854>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SULIANO, Daniele Cirilo. **Expansão e interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC): avaliação das repercussões educacionais e sociais**. 2013. 140f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2013.

Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 315-321, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200009>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Anuário Estatístico UFC 2021: base 2020. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2021_base_2020.pdf. Acesso em 10 maio 2022.

YIN, Robert K.. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro adaptado da pesquisa de Arruda (2018).

Bloco 1 - Perfil sociofamiliar e socioprofissional. Origens da pessoa e de sua família. A profissão da mãe e do pai. Classe social. Capital simbólico.

- Qual o seu nome, gênero (que se identifica), idade, nasceu e foi criado onde (região metropolitana ou interior)?
- Onde seus pais/responsáveis trabalham?
- Até quando eles estudaram?
- Você tem irmãos?
- Quantos? O que eles fazem? Estudam/estudaram?

Bloco 2 - Concepções e valores. Cosmovisão.

- O que você considera mais importante a se realizar ou conquistar?
- O que você mais valoriza nos outros e em si?
- Quais são suas crenças?
- Você crer em algo, alguém ou instituição?
- Qual a ideia/valor que você tem da UFC?

Bloco 3 - Instituições

- Você estudou em escola particular ou pública?
- Como foi o Ensino Médio?
- Você precisou trabalhar nesse período?
- A instituição de ensino era próxima? Acessível à suas particularidades, dificuldades e necessidades?
- Você confiava na instituição de ensino (direção/professores/colegas)?

Bloco 4 - Práticas e vida cotidiana

- Como era a sua rotina no ensino médio?
- Como é/era a sua rotina na UFC? Trabalha, estuda, assiste aula? Passeio, pratica esporte...

Bloco 5 - O impacto do ensino superior na vida das pessoas e suas famílias

- Quem foi sua referência/incentivador para cursar o ensino superior?
- Por que você escolheu esse curso?
- Você acredita que o seu ingresso no ensino superior mudará algo na vida dos seus amigos e familiares?

Bloco 6 - Frustrações, realizações, expectativas, sonhos

- Qual era o seu sonho, antes de entrar na Universidade?
- Qual o seu sonho hoje?
- Qual foi a sua frustração, decepção com a UFC?
- O que você espera que aconteça daqui em diante (formados e alunos ativos)?