

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELLEN CRISTINA XAVIER DA SILVA MATTOS

A MISTIFICAÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: CRENÇAS DE PROFESSORES
SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO ACADÊMICO

SÃO CARLOS

2024

HELLEN CRISTINA XAVIER DA SILVA MATTOS

**A MISTIFICAÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: CRENÇAS DE PROFESSORES
SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO ACADÊMICO**

**Tese apresentada como requisito para
o exame de qualificação de Doutorado
em Educação, no Programa de
Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de São Carlos.**

**Orientadora: Prof^a Dra. Maria
Cristina da Silveira Galan Fernandes**

SÃO CARLOS

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos, realizada em 28/08/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Denise Silva Vilela (UFSCar)

Profa. Dra. Máisa Aparecida de Oliveira (UFV)

Prof. Dr. Darbi Masson Suficier (UFMS)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Dedico esta tese à SOFIA XAVIER MATTOS,
por me ensinar os desafios e a alegria de viver.*

AGRADECIMENTOS

É sempre difícil escrever os agradecimentos. Ao longo do doutorado, muitas pessoas estiveram ao meu lado me apoiando e tornando os meus dias de doutoramento mais leves, divertidos e repletos de trocas de conhecimento. Menciono alguns nomes, mas com certeza muitos outros poderiam estar presentes que, espero, não fiquem chateados com os meus lapsos.

Para iniciar, agradeço a Deus, por ter me guiado com muito carinho, provisões e proteção. Foi por meio da minha fé e confiança Nele que consegui manter a esperança mesmo em meio de tantos desafios. Sou eternamente grata pelas Suas ações na minha vida.

Agradeço, em especial, à Prof^a Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, uma mulher e professora incrível! Não sei se tenho palavras para expressar a minha enorme gratidão por ter me orientado, apoiado e estado ao meu lado em diferentes momentos difíceis de minha vida acadêmica e pessoal. Nem sempre conseguimos realizar as mudanças sociais que tanto sonhamos, mas com certeza a Cristina conseguiu transformar a minha trajetória. Foram dez anos de orientação e amizade que guardarei com muito carinho e inspiração.

Também agradeço aos professores que compuseram a banca de avaliação da minha tese: Prof^o Dr. Eduardo Pinto e Silva, Prof^a Denise Vilela, Prof^o Dra. Maísa Aparecida de Oliveira e Prof^o Dr. Darbi Masson Suficier, por suas leituras e contribuições em minha formação. Agradeço com um carinho ainda maior à Maísa, que me acompanhou nos meus primeiros passos científicos.

Esta tese não teria sido desenvolvida sem a reestruturação do projeto em tempos da pandemia da Covid-19. Em relação a essa fase, agradeço à Prof^a Dra. Livia Bocalon Pires de Moraes e à Prof^a Dra. Juliana Miraldi, por terem sido generosas em suas leituras e sugestões para o projeto e início do doutorado. Da mesma forma, agradeço aos membros dos grupos de pesquisa “Sociologia, Trabalho e Educação” e “Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu”, com suas discussões e trocas de conhecimento que tanto ajudaram na minha formação científica e compreensão da teoria bourdieusiana.

À minha família, que mesmo distante me apoiaram e me incentivaram em momentos nebulosos. Destaco o agradecimento à Jerusha Mattos Câmara, por estender a mão e me dar suporte quando precisei de refúgio, jamais esquecerei a sua contribuição em minha vida. Também agradeço ao Marcos Antônio Gonçalves, aos meus amigos e às pessoas queridas que

estiveram ao meu lado, me alegrando, me incentivando, tornando os meus dias melhores e compartilhando os anseios da vida acadêmica.

Agradeço à minha querida Sofia Xavier Mattos, por ser uma luz em minha vida e estar ao meu lado em todos os momentos. Não há amizade melhor que a sua.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por apoiar o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e por subsidiar financeiramente este estudo. Sem a bolsa, dificilmente esta tese teria sido concluída.

*[...] depois de muito meditar
resolvi editar
tudo o que o coração
me ditar.*

Paulo Leminski

Penso que é importante reintroduzir o social na percepção e que, ao omitir a percepção do social, privamo-nos frequentemente de uma possibilidade real de ação, pois em certa medida o que o social faz, o social pode desfazer; enquanto que em relação ao natural nada se pode.

Pierre Bourdieu

RESUMO

Esta pesquisa investiga a universidade como um espaço simbólico no qual os estudantes são inseridos quando ingressam na graduação, problematizando as classificações dos professores enquanto agentes dominantes do campo e influentes para uma educação socialmente inclusiva. O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as crenças sobre a formação e o trabalho acadêmico manifestados pelos professores de departamentos com altos índices de evasão e retenção, visando compreender de que forma as ideologias meritocráticas ou de dom perpassam o campo universitário. Trata-se de um estudo qualitativo e de campo, aproximando-se de uma investigação relacional defendida por Pierre Bourdieu e Loic Wacquant. Os instrumentos de coleta de dados são o levantamento bibliográfico e documental, análise dos currículos Lattes e entrevistas semi-diretivas com professores universitários de departamentos que ofertam disciplinas com altos índices de evasão e retenção. Os dados foram analisados por meio da triangulação e discutidos, em especial, com as contribuições de Pierre Bourdieu. Os resultados nos levam a inferir que a meritocracia está presente na crença educacional e sobre a seleção que ocorre por meio do sistema de ensino, inclusive pela universidade. A organização dos currículos Lattes dos professores apresenta perfis profissionais com particularidades de cada departamento mas, em todos, é perceptível o avanço progressivo da graduação para a pós-graduação, bem como para a atuação docente nas universidades. Concluímos que os professores participantes de nossa pesquisa evidenciam um trabalho prévio de inculcação familiar e escolar, no reconhecimento da educação, apresentando características de um ideário meritocrático camuflado na associação do desempenho com aspectos individuais, bem como por terem aprendido a se adaptar na universidade por meio do senso prático. Com poucos questionamentos e discussões sobre as Ações Afirmativas, os participantes acreditam que os conteúdos das disciplinas com altos índices de evasão e retenção são altamente complexos e universais, corroborando a violência simbólica e a manutenção da função seletiva da universidade. Tais constatações confirmam nossa hipótese de que as crenças dos professores universitários são formadas por meio de uma articulação entre as suas posições no campo, que recebe influências do Estado enquanto detentor do monopólio simbólico, e seus *habitus*, formado ao longo de suas experiências socializadoras.

Palavras-Chave: Educação superior; Formação universitária; *Habitus* acadêmico.

ABSTRACT

This research investigates the university as a symbolic space in which students are inserted when they start undergraduate studies, problematizing the classifications of professors as dominant agents in the field and influential on socially inclusive education. The general objective of this study is to analyze the beliefs about academic education and work expressed by professors in departments with high dropout and retention rates, aiming to understand how meritocratic or gift ideologies permeate the university field. This is a qualitative and field study, approaching a relational investigation defended by Pierre Bourdieu and Loic Wacquant. The data collection instruments are bibliographic and documentary research, analysis of Lattes curricula and in-depth interviews with university professors from departments that offer subjects with high dropout and retention rates. The data were analyzed through triangulation and discussed, in particular, with contributions from Pierre Bourdieu. The results lead us to infer that meritocracy is present in educational beliefs and in the selection that occurs through the education system, including universities. The organization of the professors' Lattes curricula presents professional profiles with particularities of each department, but in all of them the progressive advancement from undergraduate to postgraduate studies, as well as into the position of teaching at universities, is noticeable. We conclude that the professors participating in our research demonstrate being previously inculcated by their families and schools with a recognition of education, presenting characteristics of a meritocratic ideology camouflaged in the association of performance with individual aspects, as well as having learned to adapt at university through the use of practical sense. With few questions and discussions about Affirmative Action, participants believe that the contents of subjects with high dropout and retention rates are highly complex and universal, corroborating symbolic violence and the maintenance of the university's selective function. Such findings confirm our hypothesis that the beliefs of university professors are formed through an articulation between their positions in the field, which receives influences from the State as holder of the symbolic monopoly, and their *habitus*, formed throughout their socializing experiences.

Keywords: Higher education; University education; Academic *habitus*.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índices de evasão e retenção por departamento do CCBS	33
Tabela 2 - Índices de evasão e retenção por departamento do CCET	35
Tabela 3 - Índices de evasão e retenção por departamento do CECH	36
Tabela 4 - Índices de evasão e retenção da UFSCar - campus São Carlos	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professores participantes das entrevistas	38
Quadro 2 - Principais características dos perfis professorais	104
Quadro 3 - Posição no campo acadêmico e aspectos da trajetória narrados pelos participantes	167

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Instituição de doutorado dos professores do DFiI	91
Gráfico 2 - Nível máximo de orientação - DFiI	93
Gráfico 3 - Número de autoria única em artigos publicados - DFiI	94
Gráfico 4 - Área de formação no mestrado - DEFMH	96
Gráfico 5 - Oferta de cursos de extensão - DEFMH	97
Gráfico 6 - Publicações no período de 2010 a 2022 - DEFMH	98
Gráfico 7 - Atuação em outras universidades públicas - DM	100
Gráfico 8 - Atuação em cargos de gestão - DM	102
Gráfico 9 - Autoria em livros e/ou ebooks - DM	103

Lista de Siglas

ACM	Análise de Correspondências Múltiplas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAC	Departamento de Artes e Comunicação
DB	Departamento de Botânica
DC	Departamento de Computação
DCAm	Departamento de Ciências Ambientais
DCF	Departamento de Ciências Fisiológicas
DCI	Departamento de Ciência da Informação
DCSo	Departamento de Ciências Sociais
DEBE	Departamento de Ecologia e Biologia Evolutiva
DECiv	Departamento de Engenharia Civil
DEd	Departamento de Educação
DEE	Departamento de Engenharia Elétrica
DEFMH	Departamento de Educação Física e Motricidade Humana
DEMa	Departamento de Engenharia de Materiais
DEMec	Departamento de Engenharia Mecânica
DEnf	Departamento de Enfermagem
DEP	Departamento de Engenharia de Produção
DEQ	Departamento de Engenharia Química
DEs	Departamento de Estatística
DF	Departamento de Física
DFCFE	Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação
DFil	Departamento de Filosofia
DFisio	Departamento de Fisioterapia
DGE	Departamento de Genética e Evolução
DGero	Departamento de Gerontologia

DHb	Departamento de Hidrobiologia
DiGRA	Divisão de Gestão e Rendimentos Acadêmicos
DL	Departamento de Letras
DM	Departamento de Matemática
DME	Departamento de Metodologia de Ensino
DMed	Departamento de Medicina
DMP	Departamento de Morfologia e Patologia
DPsi	Departamento de Psicologia
DQ	Departamento de Química
DS	Departamento de Sociologia
DTO	Departamento de Terapia Ocupacional
DTPP	Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FESC	Fundação Educacional de São Carlos
IC	Iniciação Científica
Inclusp	Programa de Inclusão Social da USP
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OBM	Olimpíada Brasileira de Matemática
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
ProACE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
ProEx	Pró-Reitoria de Extensão
ProPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USP	Universidade de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	METODOLOGIA	28
2.1	A proposta metodológica de Pierre Bourdieu	28
2.2	Abordagem de pesquisa	31
2.3	Local e participantes da pesquisa	32
2.4	Procedimentos de coleta de dados	38
2.4.1	Levantamento teórico e bibliográfico	39
2.4.2	Análise documental	40
2.4.3	Entrevistas semi-diretivas	40
2.5	Organização e análise dos dados	42
3	A CRENÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO: CAMPO DE PODER, DOMINAÇÃO E MERITOCRACIA	45
3.1	A noção de crença na sociologia	45
3.2	O espaço simbólico em textos clássicos da sociologia e seus desdobramentos na obra bourdieusiana	48
3.2.1	Durkheim - A crença que possibilita o consenso	49
3.2.2	Marx - A crença que reforça a dominação	55
3.2.3	Weber - A crença na produção da legitimidade	61
3.2.4	Bourdieu - A crença como um ato de obediência	66
3.3	A produção da crença na educação e sua interface com o campo do poder	73
3.3.1	A meritocracia na crença educacional	83
4	OS DEPARTAMENTOS E OS PERFIS DOS PROFESSORES	88
4.1	O Departamento de Filosofia	90
4.1.1	Formação acadêmica / profissional - DFil	91
4.1.2	A docência na UFSCar - DFil	93
4.1.3	Publicações - DFil	94

4.2	O Departamento de Educação Física e Motricidade Humana	95
4.2.1	Formação acadêmica / profissional - DEFMH	95
4.2.2	A docência na UFSCar - DEFMH	97
4.2.3	Publicações - DEFMH	98
4.3	O Departamento de Matemática	99
4.3.1	Formação acadêmica / profissional - DM	99
4.3.2	A docência na UFSCar - DM	101
4.3.3	Publicações - DM	102
4.4	Panorama dos departamentos	103
5	TRAJETÓRIAS DOCENTES: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO TRABALHO NA UNIVERSIDADE	107
5.1	Roberto: a Filosofia na família e na carreira acadêmica	107
5.1.1	Currículo e posição docente	107
5.1.2	A formação dos avôs, o trabalho da mãe e a intelectualização do pai	108
5.1.3	O gosto pelo estudo, pela postura universitária e pelos desafios acadêmicos	110
5.1.4	A conduta dos estudantes, massificação da universidade e naturalização da complexidade	113
5.2	Julieta: as possibilidades da universidade pública	118
5.2.1	Currículo e posição docente	118
5.2.2	Os esforços da mãe, a cultura do tio e as exigências da escola	119
5.2.3	Dificuldades acadêmicas, o trabalho colaborativo e apoio docente	121
5.2.4	Inclusão social, precariedade na formação básica e a seriedade nos estudos	125
5.3	Da Lua: a universidade como um caminho de superação	129
5.3.1	Currículo e posição docente	129
5.3.2	Privação financeira, esforços da família e a influência da escola e amigos	130
5.3.3	Dificuldades financeiras da permanência e a importância de amigos e professores	133
5.3.4	Ações afirmativas, desprestígio da área e dedicação do estudante	136

5.4 Alexandre: da exigência dos pais à paixão pela Matemática	141
5.4.1 Currículo e posição docente	141
5.4.2 Valorização, apoio e cobrança dos pais nos estudos	142
5.4.3 A escolha, os desafios e paixão pela Matemática	144
5.4.4 As dificuldades dos estudantes e a complexidade da Matemática	148
5.5 João Batista: a precoce carreira acadêmica e o ensino de Matemática	153
5.5.1 Currículo e posição docente	153
5.5.2 A ausência de informações na família e o curso pré-vestibular	154
5.5.3 A universidade pública, a nova forma de estudo e a naturalização na trajetória acadêmica	157
5.5.4 A carreira profissional, desenvolvimento do departamento e o ensino de Matemática	160
6 ESPAÇO SIMBÓLICO E CRENÇAS NA UNIVERSIDADE	167
6.1 O reconhecimento da educação como herança familiar	168
6.2 A relação da origem social com os desafios da vida acadêmica	171
6.3 O gosto como dissimulação da meritocracia	174
6.4 A influência da posição acadêmica dos professores na relação com a universidade	177
6.5 Senso prático na adaptação universitária	179
6.6 A inclusão social nas categorias de visão e divisão do mundo	181
6.7 Violência simbólica: a naturalização da retenção e evasão	183
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
 REFERÊNCIAS	 194
APÊNDICES	203
ANEXOS	208

1 INTRODUÇÃO

O processo educacional no Brasil se constituiu por meio de características elitistas e excludentes (Ferreira Júnior, 2010). Historicamente, os interesses que permeavam a educação estavam voltados a atender um grupo dirigente da sociedade, manter a sua posição de dominação e excluir as camadas sociais subalternas. Inserida nesse contexto, a formação da educação superior consolidava uma cultura de privilégios que beneficiava aqueles que já tinham condições e posições sociais favoráveis para se inserir e se formar na universidade (Vechia, 2005).

Embora muitas iniciativas de universidades tenham sido realizadas para reverter esse cenário, a mudança com maior alcance ocorreu por meio de programas e leis federais que visam a expansão e a inclusão social na educação superior (Portes, 2014). Ações realizadas a partir do Programa Universidades para Todos (Prouni, 2005), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Brasil, 2007), Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2006), O Sistema de Seleção Unificada (SISU), Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2010) e a Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas (Brasil, 2012), promoveram a criação de novas universidades federais e campi universitários; o aumento de cursos, vagas e matrículas; subsidiaram bolsas de estudos em instituições privadas para estudantes de camadas populares, expandiram os cursos de graduação com a modalidade da Educação a Distância, favoreceram a interiorização das universidades, fomentaram bolsas de auxílio à assistência e permanência de estudantes com vulnerabilidade social e regulamentaram o ingresso nas instituições federais, reservando 50% das vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

Essas iniciativas realizadas no início do século XXI trouxeram uma nova fase para a educação superior, a qual passa a ser compreendida a partir de uma concepção de igualdade de oportunidades em que é preciso ir além da igualdade formal de direitos e considerar a diferença na estrutura de oportunidades. Apesar de haver críticas referentes à forma como ocorreu a expansão e a inclusão social, indicando a intensificação do trabalho nas universidades federais (Silva, 2020), é visível que houve uma alteração do público branco e elitista que até então usufruía da educação superior pública (Ristoff, 2016).

Essas alterações provocaram uma diversificação no perfil do estudante universitário, incluindo jovens que são considerados como “novos estudantes” por serem oriundos de

camadas da sociedade que estavam historicamente excluídas das universidades (Ristoff, 2016), além de serem a primeira geração de suas famílias a ingressarem na educação superior (Heringer, 2020). A presença desses “novos estudantes” nas instituições públicas de ensino superior também trouxe um aumento da preocupação institucional sobre a permanência e para os serviços de assuntos estudantis (Dias; Sampaio, 2020; Heringer, 2020).

Em resposta à diversificação do público universitário, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) busca ampliar as condições de permanência dos estudantes, minimizando os efeitos das desigualdades e, assim, combater a retenção e a evasão e contribuir para a inclusão social por meio da educação (Brasil, 2010). Segundo Dias e Sampaio (2020), uma parte expressiva dos programas e ações institucionais para a permanência universitária se desenvolve nos setores de “assuntos comunitários” e no âmbito da assistência estudantil. Apesar de ser indispensável, a dimensão material não é suficiente para viabilizar a permanência plena e o sucesso acadêmico, pois dimensões simbólicas, culturais, acadêmicas e pedagógicas estão envolvidas e influenciam o percurso dos estudantes universitários (Heringer, 2020).

Nesse sentido, consideramos os estudos que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975; 2015) realizaram para analisar o processo de expansão da educação superior na França. Segundo os autores, o sistema escolar tende a reproduzir as desigualdades sociais ao camuflar o aspecto social e naturalizar a diversificação no desempenho escolar de estudantes de diferentes origens sociais. Para esclarecer essa proposta, a teoria bourdieusiana propõe três conceitos principais e que são utilizados relacionalmente: capital, *habitus* e campo (Bourdieu, 1996).

O capital se refere à uma propriedade distintiva do agente que pode ser utilizado como uma forma de vantagem em um determinado espaço/relação social. No caso da análise escolar, o principal capital a ser considerado é o cultural, o qual se baseia em um determinado conjunto de conhecimentos e valores, recebidos durante a socialização familiar, que irão constituir um repertório de cultura legitimada que pode ser aplicado na escola (Bourdieu, 1998). O capital cultural só se torna uma vantagem porque está inserido em um campo que o valoriza. Assim, é no espaço de relações de forças desiguais que estruturam o campo que o capital cultural pode se tornar uma vantagem na busca por posições de poder e reconhecimento simbólico (Bourdieu, 2004a; Moore, 2018).

A escola, portanto, pode ser compreendida pela noção de campo, um microcosmo social relativamente autônomo, com valores, linguagens e regras próprias. O campo é estruturado de forma desigual na distribuição do capital valorizado e disputado no jogo simbólico. Cada agente ocupa uma posição específica de acordo com o volume e o peso de capital que detém e está em disputa para alcançar posições dominantes. A dinâmica do campo é uma dinâmica de forças para conservar ou transformar a sua própria estrutura (Bourdieu, 2004b).

Essa dinâmica de forças e de capitais que se colocam em jogo no campo social é apreendida pelo agente por meio do *habitus*. Esse conceito está relacionado a um processo de exteriorização da interioridade das experiências dos indivíduos. Ou seja, as atitudes e o sistema de valores dos membros familiares ou de uma mesma classe social são interiorizados pelo agente durante a socialização a ponto de orientar as suas futuras aspirações, disposições e tomadas de decisão (Bourdieu, 1996). No caso da análise escolar, Bourdieu (1998) esclarece que as experiências de êxito e fracasso de indivíduos pares (com características sociais e escolares semelhantes) são interiorizadas pelos alunos em forma de objetivos e desejos sobre suas próprias trajetórias escolares. Logo, as condições sociais moldam as expectativas individuais fazendo com que alunos oriundos de camadas sociais com baixa escolaridade acreditem que a trajetória escolar não é para eles.

O estudo de Bourdieu e Champagne (2007) traz contribuições que nos auxiliam a entender esse sentimento de não pertencimento. Os autores identificaram que há uma série de condições sociais que estão relacionadas tanto ao trabalho escolar quanto ao desempenho do estudante. Perceberam, portanto, que “[...] o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma” (Bourdieu; Champagne, 2007, p. 482-483). A combinação dessas variáveis já indica uma diferenciação inicial dos estudantes frente à cultura e à escola, “[...] e isso sem apelar, absolutamente, para as desigualdades inatas” (Bourdieu, 1998, p. 43). Assim sendo, há uma distinção entre os estudantes que está relacionada às condições sociais.

A exclusão que ocorre no interior das escolas e das universidades se refere à forma como a instituição trabalha com as diferentes origens sociais dos estudantes. Em seus estudos, Bourdieu e Passeron (2015) identificaram que os conteúdos ensinados e a forma como eram transmitidos estavam relacionados à cultura de um determinado grupo social. Os estudantes

oriundos de camadas culturalmente favorecidas encontravam na escola uma extensão da cultura que partilhavam em seus ambientes familiar e social. Por outro lado, os estudantes de camadas desfavorecidas culturalmente encontravam na escola um ambiente desconhecido, com uma cultura distante e uma linguagem diferenciada (Bourdieu; Passeron, 2015).

Ao avaliar os estudantes a partir de sua proximidade com a cultura legitimada, considerando seus gostos, preferências, formas de falar e agir, a instituição escolar estaria camuflando as influências sociais e familiares sobre o desempenho acadêmico, e fortalecendo o arbitrário cultural com a imposição de uma cultura legitimada pelas classes dominantes na sociedade. A ideologia do dom, presente no ambiente universitário, é um componente que reforça o caráter reprodutivo da universidade ao atuar na conversão de desigualdades sociais em desigualdades escolares (Bourdieu; Passeron, 1975; 2015). Nesse sentido, é uma ideologia que intimida os membros das classes populares, limitando suas aspirações a um lugar de destaque no campo, pois oculta longos anos de aprendizagem ao atribuir o êxito a aptidões naturais (Saes, 2007).

Amparada por essa análise bourdieusiana, realizamos pesquisas a fim de compreender a permanência universitária e suas relações com as diferentes dimensões da vida estudantil. Ao longo dessas pesquisas de Iniciação Científica (2016; 2017), financiadas pelo CNPq (2015/2016) e Fapesp (2017), e de Mestrado (2020), também financiada pela Fapesp (2016/20998-4), entrevistamos estudantes universitários matriculados em diferentes períodos e em variados cursos de graduação. Nas entrevistas, os estudantes relataram suas experiências com a educação superior, ressaltando as dificuldades e estratégias para permanecerem na universidade.

Identificamos que o respaldo das bolsas de auxílio social e de cunho científico foi um importante avanço na permanência universitária, pois propiciaram um aumento do tempo para o estudo acadêmico e uma boa fruição tanto dos espaços como das atividades acadêmicas. As principais dificuldades de adaptação apontadas pelos estudantes se referiram à quantidade de leitura e estudos, à carga horária do curso e ao conteúdo das disciplinas. Inferimos que essas dificuldades estavam relacionadas principalmente às origens sociais e familiares dos participantes, dos quais 80% eram a primeira geração de suas famílias a ingressarem na universidade e apresentavam uma herança familiar e capital cultural distantes do ambiente acadêmico, além de carregarem um *habitus* de classe trabalhadora com poucas expectativas em relação aos estudos.

Durante as entrevistas semiestruturadas, verificamos que as dificuldades dos participantes ocorriam devido à defasagem de conteúdos escolares e à ausência de um habitus específico ao campo científico (principalmente por causa da herança familiar), trazendo um sentimento de incapacidade para esses estudantes em relação à universidade. Os participantes ressaltaram a importância da instituição por meio das bolsas de auxílio e de cunho científico, porém em suas estratégias de permanência não encontraram o apoio institucional para enfrentarem as dificuldades em relação ao desempenho acadêmico, o que fortaleceu o sentimento de incapacidade diante das exigências universitárias.

Consideramos que quando a instituição não oferece ações ou programas para apoiar estudantes nos estudos acadêmicos, ela reforça ideias meritocráticas, que consideram que o êxito se refere a esforços pessoais e contribui para a conversão de desigualdades sociais em desigualdades culturais (Bourdieu; Passeron, 2015; Piotto, 2009). Contudo, na universidade estudada, encontramos duas modalidades de acompanhamento pedagógico, mas que, na época, não tinham visibilidade entre os estudantes.

Um outro dado comum encontrado nas diferentes experiências dos estudantes foi que uma das principais dificuldades para a adaptação e permanência na universidade se refere às práticas pedagógicas e a relação com os professores universitários. Os relatos convergiram na identificação da importância do professor ao acolher, orientar e estar acessível às dificuldades dos estudantes. O trabalho docente também esteve relacionado a outros elementos que permeiam a permanência universitária, principalmente no que se refere à mudança de práticas de estudos e aprendizados da educação básica para a educação superior. Além disso, muitos estudantes apontaram que os professores estão mais envolvidos com as pesquisas do que com o ensino na universidade, sendo poucos os exemplos de docentes que se mostraram acessíveis e preocupados com o aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, percebemos que a ideologia do dom (crença na existência de capacidades inatas dos estudantes) é reforçada quando a prática pedagógica não considera o ensino do “trabalho acadêmico” (Honorato, 2015) e reserva pouco espaço para respaldar as dificuldades e dúvidas dos estudantes. Os dados obtidos indicaram que as práticas docentes ainda não auxiliam a permanência dos estudantes, em especial devido à pouca atenção dada para colocar os recursos pedagógicos a favor do aluno (Piotto, 2009). Consideramos que essas práticas se relacionam, entre outros aspectos, à intensificação do trabalho docente na universidade, o qual se encontra em um campo fortemente meritocrático que privilegia as

ações de pesquisa em detrimento das de ensino, tornando-as mais rentáveis (Fernandes; Oliveira, 2019; Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017). Ou seja, a universidade reforça a meritocracia, pois é sua característica intrínseca institucional, levando ao reforço da desigualdade cultural para além da desigualdade econômica, configurando uma ação pedagógica na qual o professor foca em quem está “apto” a aprender (Mattos, 2020).

Reconhecemos que o ingresso das classes populares na universidade coloca esses agentes sociais em um campo que, a princípio, lhes é estranho, no qual terão que estabelecer estratégias para sua permanência. Os relatos dos discentes trouxeram muitas críticas às práticas docentes, o que acreditamos que seja uma manifestação das disputas do campo, pois os estudantes com baixo capital valorizado são os ingressantes que resistem às forças do campo para ajustá-las aos seus próprios *habitus* (Bourdieu, 2004b).

Assim, compreendemos que o ingresso de estudantes na universidade os coloca em um campo permeado de classificações e trocas simbólicas. O trabalho de Coulon (2008) analisa o processo dessa inserção acadêmica, indicando que a afiliação institucional ocorre quando os estudantes aprendem as regras e dinâmicas de funcionamento da universidade para serem reconhecidos como aptos a jogarem o jogo simbólico presente na formação acadêmica.

A inserção nesse espaço simbólico, contudo, é ainda mais difícil para os estudantes de origem popular e/ou que ingressaram pela Lei de Cotas, diante de suas baixas condições de subsistência, insuficiência de capital cultural escolarmente valorizado e ausência de *habitus* específico para a universidade (Mattos, 2020; Piotto; Nogueira, 2013). A experiência estudantil dos não-herdeiros enfrenta fronteiras simbólicas em relação ao desconhecimento sobre as regras, linguagem e simbolização das práticas que compõem o espaço acadêmico. Essas fronteiras simbólicas evidenciam a contradição de um *habitus* institucional e da cultura universitária que buscam o aumento da diversidade, mas mantêm reproduções simbólicas que conservam fronteiras contrárias à inclusão social (Lima, 2020).

Os estudantes que participaram de nossas pesquisas anteriores relataram sobre as dificuldades relacionadas com a reprovação em disciplinas, em especial naquelas em que sentiram pouco suporte do professor e não compreenderam o que estava sendo avaliado. Foi comum o relato sobre amigos que evadiram da universidade diante do acúmulo de reprovações, indicando que as fronteiras simbólicas oriundas do ensino são tão fortes quanto as condições de subsistência amparadas pelos auxílios assistenciais (Mattos, 2020). O acúmulo de reprovações manifesta aos estudantes oriundos de camadas populares que eles

não são aptos para cursar a educação superior. Apesar de os docentes não serem capazes de impedir a violência simbólica que ocorre na educação, eles carregam a possibilidade de diminuir o sofrimento que ocorre por meio dela ao desnaturalizar a arbitrariedade, as relações de força e os mecanismos de reprodução do ambiente universitário, colocando-se dispostos a oferecer os recursos pedagógicos àqueles discentes que mais precisam de apoio (Bourdieu; Passeron, 1975; Almeida, 2005; Piotto, 2009; Vicente; Pich, 2021).

As fronteiras simbólicas do campo universitário, portanto, são subsidiadas pelas classificações dos professores que exercem uma função de legitimação e reconhecimento dos estudantes que estão aptos para serem aprovados e pertencentes à educação superior. Além da posição docente, os professores universitários detêm o capital científico, ou seja, a autoridade de definir quais conhecimentos são científicos, o principal capital valorizado no campo e que os coloca em uma posição dominante (Bourdieu, 1983). Nesse sentido, para conhecer o campo universitário, as suas necessidades, linguagens, disputas e trocas simbólicas é preciso compreender a crença que o sustenta (Bourdieu, 2007), pois é por meio desta que os agentes irão aceitar que o jogo do campo vale a pena ser jogado, que o investimento terá um retorno (Bourdieu, 1996). Para se ajustar a essa crença do campo, contudo, é preciso ter um *habitus* específico para perceber e atuar nas disputas simbólicas. Os professores são os agentes que ingressaram e atingiram êxito nos mais altos níveis do sistema escolar. Portanto, eles detêm o interesse sobre o campo, incorporaram o *habitus* necessário e impõem as regras de funcionamento e visão de mundo aos agentes recém-chegados (Bourdieu, 2004a).

O trabalho de Bourdieu e Saint-Martin (1998) indica que a percepção, apreciação e as práticas dos professores são organizadas por sistemas de classificação. Esses princípios classificatórios estão relacionados com a lógica do campo universitário e com a divisão da sociedade, convertendo classificações sociais em classificações escolares. As representações que os professores têm sobre si e sobre os estudantes carregam valores sociais, fundamentando taxonomias escolares que definem como excelência as qualidades dos agentes que são socialmente dominantes. Dessa forma, a homologia existente entre as estruturas do sistema de ensino e as estruturas mentais dos professores, as fronteiras simbólicas relacionadas com as fronteiras sociais, são o “[...] princípio da função de consagração da ordem social que o sistema de ensino preenche sob a aparência de neutralidade (Bourdieu; Saint-Martin, 1998, p. 196).

As fronteiras simbólicas do campo universitário são ainda maiores nas disciplinas com grandes índices de evasão e retenção. Essas disciplinas possuem, além da imposição arbitrária, a naturalização do objeto de aprendizagem como sendo altamente complexo e que requer muito estudo para ser adquirido. A legitimação da universidade e de seu funcionamento é forte o suficiente para justificar os altos índices de desistências e reprovações em determinadas disciplinas, mistificando seus conteúdos como inacessíveis e camuflando a influência do trabalho pedagógico. Para Honorato (2015), os professores universitários ainda compreendem que os aprendizados e estudos acadêmicos são ações próprias para aqueles que estão capacitados. Contudo, a autora reforça que o trabalho acadêmico não é natural, é um trabalho que deve ser ensinado, no lugar de ser “[...] visto e exigido como ‘talento’ e ‘aptidão’ inatos e/ou como um ‘problema da família e da educação básica’” (Honorato, 2015, p. 112). Os trabalhos de Vaz (2018) e Fernandes e Oliveira (2019) demonstram que os professores valorizam os seus conhecimentos e prática docente como pertinentes à formação universitária, apresentando resistência em propor alterações em seu trabalho para atender às modificações da inclusão social na educação superior.

Esses posicionamentos dos professores universitários em relação à formação e ao trabalho acadêmico fazem parte de um sistema escolar que tem um bom funcionamento quando seu público são seus herdeiros, aqueles com características sociais favorecidas. Quando há uma grande entrada de “novos” alunos com desvantagens sociais, ocorre uma crise nesse sistema, manifestada por meio da concepção de “queda de nível” ou perda da “excelência” da instituição (Bourdieu, 1998). Essa situação traz o paradoxo da desvalorização das ações pedagógicas que se voltam para esse fim por serem ações muito “primárias” ou “escolares”. Ou seja, como os valores e proezas intelectuais são legitimados como “verdadeiros” e “certos”, a desenvoltura da cultura livre frente ao conteúdo escolar se inclina a demonstrar dons e capacidades inatas dos estudantes das classes privilegiadas, enquanto os estudantes oriundos de camadas populares (por sofrerem um lento processo de aculturação) atingem a cultura livre por meio de metódicos esforços. Nesse sentido, Bourdieu (1998) acrescenta que a desvalorização das ações pedagógicas visa ensinar as proezas intelectuais que, segundo a ideologia do dom, o aluno deveria ter em si para prosseguir nos estudos. Dessa forma, a valorização do campo em que se atua é realizada ao se mascarar as explicitações de funcionamento, camuflar o custo do investimento e o jogo disputado (Bourdieu, 1996), mistificando a formação e o trabalho acadêmico.

Diante desse cenário, esta pesquisa se volta para a investigação do espaço simbólico no qual os estudantes são inseridos ao ingressarem na universidade, problematizando as classificações dos professores enquanto agentes que detêm maior capital simbólico, sendo dominantes no campo e influentes para uma educação socialmente inclusiva. As questões que orientam esta investigação são: Quais valores e crenças sobre a formação e o trabalho acadêmico são manifestados pelos professores universitários? Que ideários/ideologias estão presentes nas classificações dos professores em relação às suas aulas e aos seus alunos? Quais elementos são distintivos no campo universitário?

Com base no referencial teórico assumido no estudo, consideramos como pressuposto da pesquisa que na universidade há um espaço simbólico que sustenta as práticas docentes. Essa dimensão simbólica é permeada por disputas de imposição de princípios de visão e de divisão, ou seja, por classificações e crenças que os agentes com maiores volumes de capital simbólico conseguem impor para estruturar o campo (Bourdieu, 2004a). As crenças dos professores universitários são formadas por meio de uma articulação entre as suas posições no campo, que recebe influências do Estado enquanto detentor do monopólio simbólico, e seus *habitus*, formado ao longo de suas experiências socializadoras.

A busca dos estudantes pela aprovação nas disciplinas é a busca pelo reconhecimento desses professores, é a tentativa de se encaixar nas categorias valorativas estipuladas pela crença do que é legítimo ao campo. Nossa hipótese é que os professores apreenderam o campo universitário por meio de uma modalidade dóxica de que alguns conhecimentos são mais complexos e superiores, exigindo uma performance que apresente talento e desenvoltura para a área. Como o *habitus* dos professores já está ajustado ao campo, a formação universitária e o trabalho acadêmico parecem evidentes, sendo pouco problematizado o processo de ensino e aprendizagem. Supomos que os docentes de departamentos com altos índices de evasão e retenção naturalizam que determinadas disciplinas detêm conhecimentos com valor universal e que os estudantes devem saber demonstrar o conteúdo com os elementos dessa universalidade.

Com base em tal problematização, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as crenças sobre a formação e o trabalho acadêmico manifestados pelos professores de departamentos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus de São Carlos, que apresentam altos índices de evasão e retenção na graduação, visando compreender de que forma as ideologias meritocráticas ou de dom perpassam o campo universitário.

Para atender tal objetivo, esta pesquisa se propõe especificamente à:

- a) Identificar os perfis de professores de departamentos da UFSCar com disciplinas que evidenciam altos índices de evasão e retenção no campo universitário;
- b) Analisar as trajetórias e experiências que influenciaram a formação e o trabalho acadêmico dos professores da UFSCar selecionados para a pesquisa e que subsidiam os seus *habitus* (manifestando as suas crenças e valores).

A importância desta pesquisa reside na discussão sobre os processos de inclusão social na educação superior, problematizando os desafios simbólicos de um campo que, para valorizar-se, implica fronteiras simbólicas que irão prejudicar os não-herdeiros. Ao se voltar para os departamentos e disciplinas com altos índices de evasão e retenção, analisando de que forma os professores influenciam a aquisição de conteúdos considerados altamente complexos, ministrados em disciplinas que apresentam reprovações em diferentes perfis de estudantes, a pesquisa pode contribuir para a proposição de ações institucionais de formação docente, voltadas para a reflexão e propostas de soluções coletivas para os desafios simbólicos do campo universitário, visando diminuir a evasão e retenção dos estudantes. Ressaltamos que esse mapeamento não é levantado pela instituição, sendo uma importante contribuição que a pesquisa oferece à universidade. Além disso, concordamos com o enunciado de Bourdieu (2004a, p. 166): “Para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos”, o que evidencia a importância da identificação das classificações que podem fundamentar os índices de evasão e retenção.

O estudo pode favorecer, ainda, a ampliação do conhecimento de elementos significativos sobre a temática proposta em uma universidade que contempla cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento. Esses elementos propiciam novas perspectivas sobre as propostas de metodologia de ensino, especialmente em relação à educação superior. Assim, a investigação poderá oferecer contribuições empíricas para a formulação de novas ações para a permanência e formação do estudante universitário para além do ingresso nas instituições e do foco em ações de auxílio financeiro, conforme indicam os trabalhos de Pierre Bourdieu, Alain Coulon, Débora Piotto, Écio Antônio Portes, Rosana Heringer, Gabriela Honorato e Telma Vaz, entre outros.

A investigação do doutorado foi convertida na produção desta tese, estruturada em sete seções. A primeira seção é esta Introdução, em que apresentamos o tema, a problemática

e os objetivos traçados para o desenvolvimento da pesquisa. Logo após, esclarecemos a proposta metodológica, especificando a abordagem do estudo, o campo investigado, os instrumentos de coleta de dados e a perspectiva que embasa a análise proposta. A terceira seção discorre sobre o conceito de crença e espaço simbólico nas ciências sociais, focando a abordagem do referencial teórico que respalda a investigação.

Na quarta seção, expomos as informações e características dos departamentos e docentes selecionados. Nesta seção, organizamos os currículos dos professores para traçar perfis gerais, o que nos auxilia na compreensão das dinâmicas de cada departamento. Já a quinta seção aborda os dados oriundos das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. A sexta seção apresenta as análises e discussões dos resultados da pesquisa, articulando os dados das seções anteriores. Para finalizar, a sétima seção é destinada às considerações finais, em que sistematizamos resultados e apontamos possíveis temas de estudo futuro, que podem aprofundar as análises desta pesquisa.

2 METODOLOGIA

A segunda seção desta tese apresenta o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa. A princípio, explanamos sobre o tipo de pesquisa adotado e a proposta epistemológica de Pierre Bourdieu, principal referencial teórico que orienta nosso estudo. Não seguimos integralmente a epistemologia do referido autor, mas acreditamos que suas contribuições são válidas para a compreensão do objeto de pesquisa. Logo após, delimitamos o local e os participantes do estudo. Por fim, indicamos os procedimentos e materiais utilizados para a coleta de dados, bem como esclarecemos a forma como foram organizados e analisados.

2.1 A proposta metodológica de Pierre Bourdieu

A intenção mais constante e importante do trabalho de Bourdieu (2004a) foi superar a oposição entre as abordagens objetivistas e subjetivistas nas ciências sociais. Em seu entendimento, havia uma incompatibilidade entre essas duas perspectivas.

Na teoria bourdieusiana, as estruturas objetivas são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas. Portanto, os momentos objetivista e subjetivista estão em uma relação dialética (Bourdieu, 2004a).

Parafraseando a famosa fórmula de Marx, poderíamos dizer que, para Bourdieu, os homens e as mulheres fazem sua própria história, mas não a fazem por meio de categorias de sua própria escolha. E poderemos também dizer, sem sucumbir ao idealismo, que a ordem social é, no fundo, uma ordem gnosiológica, desde que se reconheça concorrentemente que os esquemas cognitivos pelos quais nós conhecemos, interpretamos e ativamente organizamos nosso mundo são, eles próprios, constructos sociais que transcrevem no interior dos corpos individuais os constrangimentos e as oportunidades (facilitations) de seu meio original (Wacquant, 2007, p. 55).

Na perspectiva bourdieusiana, a realidade é constituída por uma estrutura de relações, o que permite dizer que o real é relacional (Grenfell, 2018; Bourdieu, 1996a). Isso significa

que, para a investigação praxeológica¹, é preciso construir um modelo que justifique as práticas analisadas, considerando os princípios de diferenciação que definem a posição no espaço social (Grenfell, 2018).

A proposta metodológica bourdieusiana contém três níveis de análise. O primeiro é a construção do objeto de pesquisa. Bourdieu nos lembra que os termos e as categorias são produzidos socialmente, inclusive as compreensões sobre determinados assuntos. A construção requer um estudo extensivo do conjunto de elementos pertinentes ao objeto, rompendo com o senso comum. A construção do objeto supõe uma postura ativa e sistemática perante os fatos, na qual se interroga sistematicamente o caso particular como uma situação particular do possível. Portanto, o objeto é construído de forma cuidadosa e rigorosa, sendo um trabalho de fôlego realizado ao longo da pesquisa (Bourdieu, 1989).

Um segundo nível é a análise do campo, composta por três momentos que são internamente conectados: primeiro é considerar a posição do campo investigado com o campo de poder. O segundo momento se refere à topografia do campo em que identificamos as posições dos agentes por meio de seus capitais, isto é, um mapa da estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou por instituições que competem pela forma legítima de autoridade específica do campo. Já o terceiro momento focaliza os *habitus* dos agentes, os diferentes sistemas de disposições que adquiriram por meio da internalização de uma determinada condição social e econômica, condição esta que pode ser investigada por meio da trajetória do agente dentro do campo (Bourdieu; Wacquant, 2008).

Apesar dos momentos de investigação do campo apresentarem uma sequência, Grenfell (2018) destaca que a coleta de dados não precisa seguir uma ordem pré-estabelecida. Na verdade, o autor comenta que os dados podem ser coletados na sequência inversa que foi apresentada neste texto. A questão mais importante é que os três momentos são necessários para uma aplicação metodológica de uma “teoria do caráter situado” ou uma “analítica existencial” (Grenfell, 2018, p. 289). Hardy (2018) afirma que cada um desses três momentos de investigação sobre o campo fornece uma perspectiva diferente sobre o espaço social, produzindo um retrato complexo e dinâmico de inter-relações entre pessoas e organizações. O autor ainda destaca que essas relações são construídas pelos agentes dominantes ao designar o

¹ A praxeologia é uma abordagem metodológica proposta por Bourdieu para superar a oposição entre o objetivismo e o subjetivismo. Essa perspectiva indica que o olhar deve ser tanto para o produto quanto para o processo, considerando diferentes tipos de instrumentos para coletar dados para objetivar as posições e captar as percepções dos agentes que as compõem.

valor a diferentes disposições e atributos. Portanto, esse tipo de análise possibilita não apenas a construção de um espaço objetivo de posições, mas propicia um retrato dos agentes que ocupam essas posições.

O terceiro e último nível da análise metodológica bourdieusiana é a objetivação participante. É um momento em que o pesquisador aplica os procedimentos e instrumentos de pesquisa a si próprio, ou seja, procura se entender como um agente do campo, em qual posição se encontra, quais interesses e estratégias são empregados para atender os objetivos de pesquisa. Bourdieu afirma que nenhuma pesquisa é neutra, principalmente porque é produzida por pessoas que têm determinadas origens, pertencimentos e interesse em se posicionar em uma estrutura social com as suas produções científicas (Bourdieu; Wacquant, 2008).

A proposta metodológica de Pierre Bourdieu é rica por possibilitar um olhar duplo, abordar as estruturas objetivas que configuram as relações, mas também considerar como os agentes apreendem e participam dessas relações, além de problematizar os princípios classificatórios do objeto, a atuação do pesquisador enquanto um agente que atua em seu próprio campo e que também carrega modos de visão que influenciam a investigação. Apesar de sua riqueza, esta pesquisa não abrange a metodologia proposta, especialmente pelos limites representativos de uma investigação de doutorado.

Da proposta metodológica bourdieusiana, a principal contribuição que buscamos desenvolver está em considerar que as percepções dos professores estão presentes em um espaço de relações, tanto entre as disputas que ocorrem no campo de atuação universitária quanto no campo de poder. As tomadas de posições e as falas que são ditas durante uma entrevista só são possíveis graças à posição que eles ocupam, o que nos faz considerar, minimamente, um olhar sobre quem são essas pessoas, de quais configurações familiares e sociais elas partiram e como são as suas atuações na universidade. Por não termos o objetivo de fazer uma análise do campo acadêmico, não empregamos efetivamente os três momentos de análise do campo, como descritos anteriormente, porém nos inspiramos nesse recorte metodológico para analisar as crenças dos professores articulando suas configurações sociais e subjetivas. Com essa perspectiva, utilizamos o enfoque qualitativo para abordar o desenvolvimento desta investigação, o que nos auxiliou na construção metodológica e na análise dos dados, conforme detalhado a seguir.

2.2 Abordagem de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa de investigação. Tal abordagem apresenta algumas dificuldades sobre sua definição, abrangência, precisão e limites (Triviños, 1987), porém, consideramos que há algumas características elementares que auxiliam o entendimento do tipo de pesquisa qualitativa.

A busca principal dos estudos qualitativos é a compreensão do objeto de estudo a partir da perspectiva dos participantes da investigação, dando maior atenção ao processo, para as experiências, do que para o resultado ou produto (Triviños, 1987; Bogdan; Biklen, 1994). Para Triviños (1987, p. 130), “Uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas”. Nesse sentido, seu foco visa o significado que os agentes colocam em suas vivências, a fim de entender como “diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

As estratégias e procedimentos selecionados em pesquisas qualitativas permitem considerar as experiências do ponto de vista do informante. A condução investigativa nessa perspectiva reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os participantes, dado que essa relação nunca é realizada de forma neutra (Creswell, 2007).

Para privilegiar o processo, os dados coletados precisam ser apresentados de forma rica em sua descrição, sendo considerada toda a complexidade e o contexto natural do objeto de estudo. A descrição dos dados subsidia a interpretação dos resultados, baseados na percepção de um objeto em um contexto. É comum as abordagens qualitativas também serem pesquisas de campo, pois o processo de coleta também é parte integrante da análise. A inserção do investigador no campo é cautelosa, evitando perturbar o local mais que o necessário (Triviños, 1987; Bogdan; Biklen, 1994; Creswell, 2007).

Há uma diversidade de métodos que podem ser utilizados em uma pesquisa qualitativa, fazendo com que Severino (2013) prefira usar o termo “abordagem de pesquisa qualitativa” do que “tipo de pesquisa qualitativa” para evitar o comprometimento com determinados instrumentos de coleta de dados que deveriam ser usados apenas para pesquisas qualitativas. Creswell (2007) também afirma que podem ser utilizados diferentes instrumentos, mas é interessante buscar aqueles que são interativos e humanísticos, que envolvem a participação ativa e sensível dos participantes do estudo. Além dos métodos tradicionalmente usados, como observações abertas, entrevistas e documentos, agora são

utilizados um vasto leque de materiais, como sons, e-mails, álbum de recortes e outras formas para coletar dados em texto (ou palavras) e dados em imagem (ou fotos) (Creswell, 2007).

Um aspecto importante levantado por Creswell (2007) é a emergência e a pré-configuração presentes na pesquisa qualitativa. O autor considera que diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo, podendo mudar as questões de pesquisa para serem refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas. O processo de coleta de dados também pode mudar conforme consegue acesso ou aberturas a determinados espaços e/ou pessoas. Por isso a pesquisa qualitativa não pode estar restrita a uma pré-configuração ou a estágios iniciais.

Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Ou seja, o pesquisador faz uma interpretação em vários momentos da investigação, como no desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e sobre os seus significados, tanto pessoal como teoricamente. Creswell (2007) ainda acrescenta que o investigador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Isso requer constante reflexão sobre quem é o pesquisador na investigação, considerando a sua biografia pessoal e a forma como ele molda o estudo.

Foi com esta abordagem qualitativa que a investigação de campo foi desenvolvida, por acreditarmos que é o melhor enfoque para trabalharmos com as crenças dos professores. A seguir, apresentamos as características do local da pesquisa e os agentes participantes que possibilitaram a coleta de dados.

2.3 Local e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A UFSCar tem quatro campi localizados em quatro municípios: São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino. Foi selecionado para a coleta de dados o campus de São Carlos, considerado o campus sede da universidade, o qual contém cursos de graduação presenciais organizados em três centros de ciências: Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET) e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Ou seja, o campus São Carlos contempla cursos de graduação que abrangem diferentes áreas do conhecimento.

Para analisar as relações das crenças dos professores universitários com a permanência dos estudantes, a seleção dos participantes considerou os índices de evasão e retenção das disciplinas dos departamentos de cada Centro de Ciências, na UFSCar, pois acreditamos ser nesses espaços que o trabalho do professor se mostre mais emblemático para o estudo proposto. Por meio de um documento com os índices de aprovações nas disciplinas ofertadas na UFSCar, fornecido pela Divisão de Gestão e Rendimentos Acadêmicos (DiGRA), levantamos uma média de evasão e retenção nos departamentos de cada Centro de Ciências.

O documento fornecido consiste em uma tabela em arquivo Excel, extraída do sistema interno da DiGRA. Essa tabela contém a quantidade de inscrições e aprovações de todas as disciplinas da UFSCar, divididas de acordo com os campi e os departamentos, apresentando os dados referentes aos 1º e 2º semestres dos anos de 2010 a 2020. Para a seleção dos departamentos, fizemos um recorte e consideramos os índices referentes aos anos de 2017 a 2019, os três anos que antecederam a pandemia da COVID-19. Nossa intenção era selecionar a partir de uma média dos anos mais recentes, mas desconsideramos os anos posteriores a 2020 devido às alterações ocasionadas pelo isolamento social. Com a pandemia da COVID-19, as aulas presenciais na UFSCar foram suspensas e posteriormente ofertadas no modelo de Ensino Não Presencial Emergencial, por meio de plataformas e recursos digitais. Essa configuração, tanto social quanto universitária, ocorreu por meio de diversos tipos de vulnerabilidades, o que modificou os índices de evasão. Portanto, por se caracterizar como uma situação emergencial, preferimos não incluir esse período em nossa investigação.

A média foi calculada considerando a diferença entre o número de alunos inscritos e aprovados nos departamentos de cada centro de ciências. Tal diferença foi convertida em porcentagem em relação ao número de alunos inscritos. Esse índice, portanto, se refere aos estudantes que não conseguiram ser aprovados nas disciplinas, ou seja, os que cancelaram, evadiram ou reprovaram nas disciplinas. É pela impossibilidade de distinguir entre os números de cancelamentos, evasão e reprovação nesse documento que optamos por denominar a média como “índice de evasão e retenção”.

As tabelas a seguir apresentam os índices de evasão e retenção de cada ano, considerando o período de 2017 a 2019, e as médias que foram utilizadas para a seleção dos departamentos investigados nesta tese.

Tabela 1 - Índices de evasão e retenção por departamento do CCBS

Departamentos	2017	2018	2019	Média %
Departamento de Botânica (DB)	20,6	18,95	17,55	19,03
Departamento de Ciências Ambientais (DCAm)	17,6	20	18,9	18,83
Departamento de Ciências Fisiológicas (DCF)	23,2	23,5	19,3	22
Departamento de Ecologia e Biologia Evolutiva (DEBE)	13,5	14,4	17	14,9
Departamento de Genética e Evolução (DGE)	24,45	22,75	18,05	21,75
Departamento de Hidrobiologia (DHb)	24,45	13,4	14,85	17,56
Departamento de Morfologia e Patologia (DMP)	16,95	14,85	13	14,93
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH)	23,4	25,3	21,8	23,5
Departamento de Enfermagem (DEnf)	12,1	12,95	9,1	11,38
Departamento de Fisioterapia (DFisio)	2,95	3,8	4,15	3,63
Departamento de Terapia	6,55	9,15	10,15	8,61

Ocupacional (DTO)				
Departamento de Medicina ² (DMed)	-	-	-	-
Departamento de Gerontologia (DGero)	10,65	12,3	10,65	11,2

Fonte: DiGRA. Elaborado pela autora (2021).

Tabela 2 - Índices de evasão e retenção por departamento do CCET

Departamento	2017	2018	2019	Média %
Departamento de Computação (DC)	25,4	24,6	21,4	23,8
Departamento de Engenharia Civil (DECiv)	18	18,1	15,7	17,2
Departamento de Engenharia de Materiais (DEMa)	16,9	19,6	20,8	19,1
Departamento de Engenharia de Produção (DEP)	15,7	17,7	16,1	16,5
Departamento de Engenharia Elétrica (DEE)	21,6	21,3	18,7	20,5
Departamento de Engenharia Mecânica (DEMec)	22,6	24,6	23,5	23,5

² O ensino ofertado pelo Departamento de Medicina é organizado em ciclos e não é baseado em notas, pois a avaliação do desempenho dos estudantes ocorre mediante a atribuição de conceitos. A avaliação é realizada sob dois aspectos: formativa, com os conceitos “Satisfatório” e “Precisa Melhorar”; e somativa, com os conceitos “Satisfatório” e “Insatisfatório” (UFSCAR, 2007). Por essa diferenciação, optamos por não incluir o DMed em nossa pesquisa.

Departamento de Engenharia Química (DEQ)	24,1	24,9	20,2	23
Departamento de Estatística (DEs)	39,6	40,3	28,6	36,1
Departamento de Física (DF)	32,7	33,8	32,9	33,1
Departamento de Matemática (DM)	49,1	52,3	46,7	49,3
Departamento de Química (DQ)	24,8	24,8	24,2	24,6

Fonte: DiGRA. Elaborado pela autora (2021).

Tabela 3 - Índices de evasão e retenção por departamento do CECH

Departamento	2017	2018	2019	Média %
Departamento de Artes e Comunicação (DAC)	20,2	16,2	14,9	17,1
Departamento de Ciência da Informação (DCI)	13,9	13	13,5	13,4
Departamento de Ciências Sociais (DCSo)	22	18,1	19,1	19,7
Departamento de Educação (DEd)	18,3	18,5	16,7	17,8
Departamento de Filosofia (DFil)	30,6	25,7	23,3	26,5
Departamento de Letras (DL)	15,1	14	15,2	14,7
Departamento de Metodologia de Ensino (DME)	15,1	15,3	12,2	14,2

Departamento de Psicologia (DPsi)	12,8	12,3	11,1	12
Departamento de Sociologia (DS)	17	17,4	17,2	17,2
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP)	19	22,4	18,6	20

Fonte: DiGRA. Elaborado pela autora (2021).

Identificamos que os maiores índices de evasão e retenção, de cada Centro de Ciências, estão nos Departamentos de Matemática (CCET), de Filosofia (CECH), e Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH/CCBS). Esses departamentos apresentam, respectivamente, um índice de evasão e retenção de 49,3%, 26,5%, e 23,5%. Ou seja, os três departamentos, com um destaque maior para o Departamento de Matemática, apresentam superioridade em relação ao índice geral do campus de São Carlos³ que detém a média de 22,2% no período considerado, conforme evidencia a Tabela 4.

Tabela 4 - Índices de evasão e retenção no campus São Carlos - UFSCar

Ano	2017	2018	2019	Média %
Índices	22,5	23,2	21	22,2

Fonte: DiGRA. Elaborado pela autora (2021).

No Departamento de Filosofia (DFil) há 15 professores efetivos, no Departamento de Matemática (DM) são 62 docentes e no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) são 12 professores, totalizando 89 professores que constituem nosso universo de participantes. Os chefes dos departamentos autorizaram a pesquisa e aprovaram nosso contato com os professores, após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética. Foram

³ O índice geral de evasão e retenção no campus São Carlos foi calculado seguindo a mesma operação dos índices dos departamentos.

enviados emails com o convite para participar da pesquisa nos três departamentos. Obtivemos a participação de cinco professores que foram entrevistados após lerem, concordarem com a pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A seguir, apresentamos o Quadro 1 com algumas características dos participantes entrevistados.

Quadro 1 - Professores participantes das entrevistas

Nome fictício	Departamento	Ano de finalização do doutorado	Instituição do doutorado	Ano de ingresso na UFSCar
Roberto	DFil	2007	USP	2009
Julieta	DFil	2004	USP	2006
Da Lua	DEFMH	1998	PUC/SP	1995
Alexandre	DM	2010	UFSCar	2011
João Batista	DM	1987	USP	1985

Fonte: pesquisa de campo. Elaborado pela autora (2023).

As informações sobre os participantes da pesquisa envolvem o seu nome. Foi aberta a possibilidade para que os participantes escolhessem os seus nomes fictícios para manter o anonimato de suas identidades. Os professores realizaram o doutoramento em anos bem variados, mas é visível a presença da USP como instituição formadora da carreira científica. Apenas um participante realizou o doutorado na UFSCar e, logo em seguida, iniciou a docência na mesma universidade. Os demais professores ingressaram na UFSCar em momentos diferentes em suas carreiras, como também em fases diferentes da própria universidade que passou por expansão na década de 2000 por meio do REUNI⁴. Na quarta seção desta tese, são apresentadas e discutidas as características dos perfis profissionais dos professores pertencentes aos três departamentos selecionados.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

⁴ O programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) objetivou ampliar o acesso e a permanência na educação superior por meio de uma série de medidas para o crescimento de instituições públicas. Para isso, foram criadas condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

A coleta de dados para a construção desta tese foi realizada por meio de três instrumentos que nos auxiliaram a analisar as crenças sobre a formação e o trabalho acadêmico dos participantes da pesquisa. A seguir, especificamos os instrumentos utilizados.

2.4.1 Levantamento teórico e bibliográfico

O desenvolvimento metodológico da pesquisa se aproxima da proposta bourdieusiana sobre a análise relacional (Bourdieu; Wacquant, 2008). Em relação à posição do objeto de pesquisa com o campo do poder, consideramos o Estado como principal âmbito de disputa simbólica. Como detentor de capital simbólico, o Estado se utiliza da escola para propagar as definições e os valores do campo de poder. Conforme esclarece Bourdieu (1996, p. 91), um dos poderes principais do Estado, é “o de produzir e impor (especialmente por meio da escola) as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo, e ao próprio Estado”. O sistema de ensino, portanto, é um meio de inculcação de valores legítimos para uma determinada sociedade, além de trazer princípios e objetivos de formação para cada nível.

Para a coleta desses dados realizamos um levantamento teórico e bibliográfico que aborda a posição da universidade pública no sistema de ensino e os seus processos de consagração na formação de uma camada social em relação à produção de conhecimento legitimado.

A etapa investigativa do objeto com o campo de poder possibilita analisar em que medida os valores e crenças da sociedade capitalista e do sistema de ensino, como a meritocracia e a ideologia do dom, podem estar presentes nas concepções dos professores universitários sobre a formação e o trabalho acadêmico.

Para entender como a ideologia do dom e a meritocracia permeiam a educação formal no Brasil, realizamos dois levantamentos bibliográficos para identificar os principais desdobramentos desses ideários no sistema de ensino.

O primeiro foi feito na Plataforma Scielo, com os termos “meritocracia” and “educação”, com um filtro temporal de 2010 a 2022. Foram encontrados 21 artigos, os quais foram considerados para a leitura completa. Já o segundo levantamento foi feito no Portal de Periódicos da CAPES para localizar os artigos sobre a ideologia do dom. Portanto, utilizamos

as palavras “ideologia do dom” and “ educação”, com o mesmo filtro temporal, e chegamos a 10 artigos. Os resultados deste levantamento encontram-se na próxima seção.

2.4.2 Análise documental

Um segundo momento da investigação relacional proposta por Bourdieu e Wacquant (2008) se volta para a topografia estrutural do próprio campo, ou seja, as relações entre as posições ocupadas pelos agentes (a partir de seus capitais) na disputa pela autoridade específica do campo. Investigamos essa topografia, em especial, por meio dos currículos dos 89 professores dos departamentos de Matemática, Filosofia e Educação Física e Motricidade Humana.

Os currículos foram acessados pela Plataforma Lattes, gerida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essa plataforma é um sistema de informações que integra bases de dados de Currículos, de Grupos de Pesquisa e de Instituições. A utilização do currículo Lattes se tornou uma forma padrão de registrar a vida pregressa e atual de estudantes e pesquisadores brasileiros, sendo adotado pela maioria das universidades, de instituições de pesquisa e de fomento. Os currículos dos professores dos departamentos selecionados foram acessados em maio de 2022, convertidos em documentos pdf e baixados no computador da pesquisadora responsável.

Verificamos alguns indicadores que nos permitem compreender a posição dos professores no campo universitário como, por exemplo, instituições e períodos de inserção na graduação e pós-graduação; intervalo entre a conclusão de doutorado e ingresso na docência; anos de experiência docente; docência na pós-graduação; orientações de pesquisas em Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado; projetos de extensão; exercícios de gestão; volume de produção de artigos; bolsas de pesquisa e de produtividade; entre outros (Costa, 2017).

A seguir, apresentamos o terceiro instrumento de coleta de dados desta investigação.

2.4.3 Entrevistas semi-diretivas

A terceira etapa metodológica que complementa a análise relacional sobre as crenças e valores dos professores se refere à investigação sobre o *habitus* dos agentes considerando sua

formação, trajetória e posicionamento no campo universitário. Para essa etapa, utilizamos a entrevista semi-diretiva para conhecer as experiências formativas dos participantes. A entrevista é um instrumento que capta dados subjetivos que “[...] se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados” (Boni; Quaresma, 2005, p. 72). No estudo de Boni e Quaresma (2005), os autores descrevem a entrevista em profundidade, considerando-a, também, como história de vida. Nesse tipo de entrevista, a proposta central é a retrospectiva que o informante faz sobre a sua vivência. Segundo Boni e Quaresma (2005), há a entrevista em profundidade que retoma a história de vida completa da pessoa pesquisada e a “tópica”, que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão.

No caso da nossa pesquisa, preferimos utilizar o termo “semi-diretiva” para a forma como as entrevistas foram realizadas. Com essa perspectiva, as entrevistas foram realizadas com um roteiro base de perguntas, mas solicitamos aos participantes que se sentissem à vontade para escolher os tópicos e a seleção dos dados que eram relatados sobre os percursos de sua vida escolar e universitária. Portanto, o termo “semi-diretiva” aborda o modo e a condução de realização da entrevista, ampliando a abordagem para além da estrutura de perguntas.

Para nosso estudo convidamos os 89 professores dos três departamentos selecionados e entrevistamos aqueles que se disponibilizaram e aceitaram os convites, dado a dificuldade de retorno dos docentes às nossas solicitações via e-mail. Como já mencionado, tivemos cinco participações e os docentes foram mencionados pelos nomes fictícios que escolheram para preservar as suas identidades. Ressaltamos que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética, CAAE nº 54433021.5.0000.5504, sendo aprovado em março de 2022.

A entrevista semi-diretiva que realizamos se refere à modalidade tópica, pois solicitamos aos professores que nos relatassem sua relação com a escola, sua formação acadêmica, atuação docente e suas percepções em relação às dinâmicas pedagógicas e aos estudantes universitários. Outros pesquisadores, como Piotto e Nogueira (2013), Portes (2014) e Vaz (2018) que investigam a trajetória, permanência e formação universitárias utilizam esse instrumento como meio de coleta de dados, o que evidencia a pertinência da entrevista de cunho biográfico para investigar esse objeto de estudo. Já os autores Baldino e Donencio (2014); Silva e Assis (2014) também utilizam as entrevistas com história de vida com docentes para refletir sobre o *habitus* professoral.

Ressaltamos que o uso de entrevistas semi-diretivas não foram utilizadas para relacionarmos as experiências passadas dos professores como condutas conscientes e calculadas que visavam a sua posição como docentes universitários (Bourdieu, 1996), ou para contar as suas trajetórias como um relato organizado em uma sequência inteligível (Bourdieu, 2002). Com as entrevistas semi-diretivas, procuramos identificar os elementos que os docentes consideram como distintivos e valorizados na formação acadêmica, uma vez que esses agentes são os que venceram o sistema escolar, dominantes no campo universitário e responsáveis pelas classificações em jogo.

O roteiro das entrevistas (Apêndice B) está organizado com vistas a permitir ao participante selecionar quais aspectos e/ou acontecimentos foram importantes em sua socialização familiar e formação escolar. O roteiro foi construído em cinco eixos: família; escolarização básica; universidade - graduação; universidade - pós-graduação; universidade, conhecimento e a docência. O primeiro eixo contém algumas perguntas diretas que nos auxiliaram a entender a configuração familiar (número de familiares, escolaridades, profissões); o segundo, terceiro e quarto eixos se referem à trajetória escolar e contém perguntas abertas, nas quais os participantes selecionaram o que gostariam de contar sobre esses períodos, além de responderem sobre os momentos de transição dos períodos escolares e se houve intenção de abandono dos estudos; por fim, o quinto eixo é composto novamente por perguntas direcionadas aos reconhecimentos e significados sobre a universidade, a docência e as especificidades da formação na área de conhecimento.

2.5 Organização e análise dos dados

A análise dos dados apresenta um enfoque qualitativo, voltado para a compreensão da natureza do fenômeno (Gibbs, 2009). Essa compreensão foi conduzida pela análise praxeológica de Bourdieu (1996), a qual implica em perceber que as classificações e ações humanas são baseadas em disposições adquiridas que orientam determinadas finalidades postas pelo campo social, mesmo que essas classificações e ações não sejam conscientemente calculadas como estratégias para atingir os objetivos.

Na análise dos resultados utilizamos a proposta de Triviños (1987) sobre a técnica de triangulação de dados. Esse procedimento considera o fenômeno social vinculado a raízes históricas, significações culturais ou relacionado com a macrorrealidade social. Para tanto,

Trivinões (1987) propõe que a análise dos dados consiste em aliar os “Processos e Produtos centrados no Sujeito” (a averiguação das percepções do sujeito, elaborados pelo pesquisador), os “Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade” (documentos internos da instituição, principalmente ligados à vida das organizações) e os “Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito” (os elementos que se referem ao modo de produção da sociedade). Assim, a triangulação de dados nos permitiu realizar uma análise ampla, em associação aos resultados obtidos por meio da investigação relacional de Bourdieu e Wacquant (2008).

Considerando as contribuições metodológicas de Bourdieu (2003) é importante destacar que através dos discursos também devemos ler a estrutura do espaço social em que o agente está inserido. Contrário às concepções que reduzem a criação como expressão da pessoa, Bourdieu (2007b) reforça que a análise de uma biografia deve ser compreendida recolocando-a no campo ideológico de que faz parte, além de exprimir a posição de uma categoria particular que, no nosso caso, pertence a um corpo de produtores simbólicos. Em nosso estudo, procuramos entender, nos relatos das entrevistas, as forças do campo universitário que os professores vivenciaram e se manifestam em suas experiências no campo universitário, como ressaltado por Bourdieu (2002, p. 190): “Os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado”.

A análise das trajetórias dos participantes da pesquisa se refere aos relacionamentos e correspondências entre os indivíduos. Não focalizamos as características individuais, mas os dados que se relacionam com o campo estudado, considerando “[...] os atributos particulares que são sociais porque só têm valor em termos do campo como um todo” (Grenfell, 2018, p. 288). Com a comparação das entrevistas, é possível identificar as formas de capital mais valiosas por meio de características comuns e correspondências próximas entre os agentes do campo (Hardy, 2018).

Nesta pesquisa, o nosso interesse maior nas histórias de vida está em analisar a coerência que o participante emprega nos seus relatos, procurando identificar uma linha de raciocínio que orienta a sucessão dos acontecimentos. Isso é possível porque o momento da entrevista autobiográfica é quando o participante realiza uma representação de si, se munindo

de princípios classificatórios que irão selecionar e conduzir o relato de acordo com o reconhecimento tácito sobre o que valoriza, sobre o que pode ser interessante dizer para compor a apresentação oficial de si mesmo (Bourdieu, 2002).

Vale lembrar que a produção de sentido e de si, durante a entrevista, é uma prática em que o participante está mais ou menos consciente de sua situação na pesquisa. Como a realização desta investigação está configurada pelos moldes de um doutorado, executada por uma estudante de doutorado, inferimos que o participante se encontra em uma posição superior, por deter capitais simbólico e cultural maiores. Portanto, enquanto agente dominante estará tendencialmente inclinado a controlar a sua representação e a definir quais acontecimentos de sua vida são interessantes para produzir a imagem de um agente dominante de um mesmo campo em que a própria investigadora participa. Ou seja, acreditamos que os relatos apresentaram, mais do que os acontecimentos, os princípios que embasam a crença, que embasam a imposição do que tem significado nas relações objetivas do campo situado por ambos os agentes envolvidos na entrevista (entrevistador-entrevistado) (Bourdieu, 2002; 2020).

A interpretação dos dados foi realizada a partir das contribuições de Pierre Bourdieu e colaboradores, que problematizam a educação enquanto reprodutora de desigualdades sociais, além das produções das crenças, valores e o espaço simbólico no campo universitário.

3 A CRENÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO: CAMPO DE PODER, DOMINAÇÃO E MERITOCRACIA

Nesta seção discorreremos sobre os desdobramentos da sociologia clássica na obra de Pierre Bourdieu, especificamente no que se refere ao espaço simbólico; analisamos a construção da crença na educação, ressaltando a influência do Estado e do sistema de ensino com a ideologia do dom e a meritocracia no campo universitário; e apresentamos a forma como elementos desses dois ideários se manifestam no âmbito educacional oriundos dos principais resultados nas pesquisas em educação.

3.1 A noção de crença na sociologia

O termo “crença” está associado ao efeito de acreditar e ter convicção que um conjunto de princípios são verdadeiros. Apesar de ser uma palavra comumente utilizada para se referir à fé religiosa, a crença é uma atitude de reconhecimento que um indivíduo emana em relação à veracidade e validade de uma proposição qualquer (Abbagnano, 2007).

O Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007) ressalta que a crença não necessariamente tem um alcance religioso ou de uma verdade revelada, mas está associada à adesão a uma noção, independentemente de seus títulos, características ou de seus efeitos. Essa compreensão inclui a adesão em “[...] convicções científicas tanto quanto as confissões religiosas, o reconhecimento de um princípio evidente ou de uma demonstração, bem como a aceitação de um preconceito ou de uma superstição” (Abbagnano, 2007, p. 218).

A adesão é o elemento essencial para compreender a crença. O autor apresenta o desenvolvimento do pensamento mostrando como cada filósofo, de acordo com o seu contexto histórico e proposta epistemológica, definia a crença como a adesão ao princípio considerado verdadeiro. Esse desenvolvimento da filosofia permite a definição contemporânea de que a crença não é apenas a adesão a uma noção qualquer, mas considera que essa adesão “[...] pode ser mais ou menos justificada pela validade objetiva da noção, ou não se justificar de modo algum” (Abbagnano, 2007, p. 220). Além disso, a adesão propicia a transformação da noção em uma regra de comportamento, o que pode produzir a própria realização ou o desmentido da crença.

Na vida social, é possível identificar comportamentos realizados a partir da crença. Com um olhar sociológico, o termo crença está vinculado com os sistemas culturais, ou seja, com um conjunto acumulado de símbolos, ideias e produtos materiais partilhados tanto na sociedade como em pequenos grupos sociais. Para Johnson (1997, p.106), a crença é “[...] qualquer declaração ou parte de uma declaração que supostamente descreve algum aspecto da realidade coletiva”. Qualquer declaração ou descrição da realidade baseada na cultura se qualifica para ser uma crença, independentemente se ela é aceita como verdadeira no sistema social. São consideradas crenças desde as declarações mais simples, referentes às ações práticas, como “Comerciantes aceitarão dinheiro em troca de mercadorias”, até às mais complexas, abstratas ou religiosas, como “O Sol gira em torno da Terra”, “Não há maior tolo do que um velho tolo”, “Deus existe”.

A importância das crenças culturais se referem à forma como construímos o que julgamos ser a realidade. As ações na vida social são realizadas a partir das crenças do funcionamento da sociedade. Johnson (1997) explica que esse funcionamento é colocado em prática por meio de suposições sociais que, por sua vez, são baseadas nas crenças. Dependemos dessas suposições para substituir o conhecimento pessoal direto obtido nas experiências e relações. O autor exemplifica ao afirmar que nós

Supomos que os caixas de banco põem de fato nosso depósito na caixa-forte em vez de fugir com ele e aposentar-se logo; supomos que pessoas que se apresentam como médicos e exibem a aparência correta sabem o que estão fazendo; supomos que a maioria das pessoas guiará o carro na mão certa da estrada. Fazemos estas suposições porque elas nos são apresentadas como partes de nosso sistema cultural de crenças [...] (Johnson, 1997, p. 107).

O que percebemos é que tanto a declaração da realidade quanto os atos de reconhecimento e a adesão aos princípios influenciam as ações na vida social. Essa influência é ainda mais poderosa quando há ausência de conscientização da existência das crenças enquanto tais. A ideia de que a ciência é baseada em crenças no lugar de “fatos” pode irritar alguns cientistas. Contudo, vale lembrar que estes também consideram alguns aspectos da realidade como certos e acima de qualquer dúvida. Ou seja, consideram as coisas da forma como elas são e não como foram construídas a partir de um sistema cultural particular de crenças. Ainda assim, ressaltamos que do ponto de vista sociológico, “[...] todo conhecimento

é socialmente construído e crenças de toda ordem se situam no âmago dessa construção” (Johnson, 1997, p. 107).

A crença é necessária para a vida social, pois ela nos permite aderir à cultura, ao conhecimento e à participação do funcionamento da sociedade. O processo de socialização é mais do que se adequar à organização material da produção de subsistência, é também um processo de incorporação do social (Bourdieu, 2021), de adquirir o reconhecimento e partilhar as crenças que percorrem a sociedade. Essa dimensão subjetiva é construída por meio de sistemas simbólicos. Com símbolos, é possível representar a vida material, transmitir a cultura, inculcar o reconhecimento, influenciar comportamentos e orientar as ações. As representações contidas nos símbolos subsidiam a interiorização de valores sociais por meio de uma ação pedagógica anônima, uma educação sem intervenção explícita, a qual ensina que há um sentido e uma ordem social a ser compreendida (Bourdieu, 2021).

Setton (2017) esclarece que a noção de crença utilizada por Bourdieu serve para desvelar o caráter arbitrário e sagrado do universo simbólico das sociedades:

De caráter naturalizado, as crenças são sempre coletivas e sempre produtos de construções que remetem a um *jogo* de forças entre agentes ou grupos sociais diferentemente posicionados na estrutura social. Derivam do conhecimento de uma “verdade”, de seu conhecimento e reconhecimento social e individual, que se realiza como uma segunda natureza. As crenças se constituem como pano de fundo que orientam as condutas, os pensamentos, um conjunto de disposições éticas e estéticas que alimentam o sentido prático das ações individuais (Setton, 2017, p. 135).

As práticas das pessoas são subsidiadas por crenças, por um espaço simbólico que está constantemente permeando as relações e o espaço social. Da mesma forma que Johnson (1997) alertou para a força das crenças quando estas não são percebidas como tais, a teoria de Bourdieu (1989) fundamenta que o espaço simbólico tem um poder sobre as ações sociais, um poder de fazer ver, crer, confirmar ou de transformar a visão de mundo. O poder simbólico perpassa as declarações da realidade e constitui aquilo que é “dado” apenas por meio da enunciação e da comunicação.

O poder simbólico é uma força que estabelece a crença sobre como o mundo é (ou deveria ser) e como devem ser as ações sobre esse mundo. Contudo, essa declaração sobre o sentido do mundo é também uma construção social, mas que é transmitida como se fosse natural e com alcance universal. Quanto menos se conhece o processo de construção da

declaração e dos interesses envolvidos para que ela seja efetuada, mais poder simbólico ela irá emanar e interferir na realidade social. Nas palavras de Bourdieu (1989, p. 14), a força presente no espaço simbólico se refere à um “[...] poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário”.

Assim, o estudo da crença é um estudo do espaço simbólico, respaldado pela cultura de um grupo ou sociedade, ou seja, sobre como a crença é produzida em determinadas sociedades. O trabalho sociológico de Pierre Bourdieu só foi possível a partir do legado dos principais teóricos da sociologia. Apesar de receber diferentes influências, as contribuições de Émile Durkheim (1858 - 1917), Karl Marx (1818 - 1883) e Max Weber (1864 - 1920) são fundamentais para a elaboração da teoria simbólica sobre os modos de dominação profundamente enraizados na sociedade, articulando o campo do poder com o estabelecimento da crença que sustenta as práticas sociais. Essa discussão é apresentada a seguir.

3.2 O espaço simbólico em textos clássicos da sociologia e seus desdobramentos na obra bourdieusiana

O trabalho sociológico de Pierre Bourdieu teve grande repercussão nos estudos e pesquisas sociais, especialmente por trabalhar os modos de dominação estabelecidos no poder simbólico. Para desenvolver essa abordagem sobre a dimensão simbólica, Bourdieu se apoiou nos clássicos da sociologia. A partir dos estudos de Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, Bourdieu se apropria de elementos das teorias sociológicas que embasam a sua teoria praxeológica e a articulação da instância material e simbólica (Miceli, 2007; Ortiz, 1983). É com os estudos dos autores clássicos que encontramos os primeiros resultados e achados, referência para as teorias contemporâneas.

Como ressalta Alexander (1999), toda nova escola sociológica se baseia nos fundadores da sociologia. Essa atividade de interpretação mostra como as novas escolas estão buscando legitimar os pressupostos iniciais da área de estudo. Estar baseado nos três autores considerados “pais da sociologia” não significa que Pierre Bourdieu aceita e concorda com todas as teorias precursoras, mas sim que ele desenvolve um raciocínio que apresenta certas discordâncias das obras clássicas e mantém os elementos que lhe interessam para basear a sua

leitura do mundo social. Nesse sentido, reconhecemos que nenhum autor ou autora cria o seu sistema de pensamento a partir de bases autônomas. Por mais brilhantes que sejam, a originalidade parte de sua leitura diante do legado da tradição da teoria social e de seu limite em elucidar determinados aspectos da sociedade (Weiss; Benthien, 2017).

Diante do exposto, apresentamos a seguir alguns elementos das teorias de Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, considerados os grandes clássicos da sociologia, que foram utilizados por Pierre Bourdieu para desenvolver a sua proposta sobre o espaço e o poder simbólico. Para tanto, não serão exploradas a totalidade das obras dos referidos autores, mas serão apresentados alguns tópicos de cada vertente sociológica em relação ao papel do espaço simbólico na sociedade.

3.2.1 Durkheim - A crença que possibilita o consenso

Conhecido como um teórico do consenso, Émile Durkheim se preocupou em analisar os elementos sociais que trazem unidade entre os indivíduos a ponto de os constituírem como uma sociedade. Para trabalhar essa temática, o autor parte da compreensão sobre a necessidade de objetivar o fenômeno social, observar a exterioridade, para poder estudá-lo cientificamente (Aron, 2008). A sua teoria da relação entre indivíduo e coletividade advém de seu estudo sobre a divisão social do trabalho até à investigação sobre os efeitos da religião, discorrendo como a individualização é um resultado coercitivo da sociedade e a relevância de crenças comuns para a organização e unificação social.

A consciência coletiva, ou seja, o conjunto de crenças e sentimentos que são comuns para a maioria dos indivíduos, é um pensamento central na teoria de Durkheim. Aron (2008) esclarece que, apesar das crenças estarem presentes na consciência individual, a consciência coletiva se desenvolve em um sistema que ultrapassa os indivíduos, que detém regras próprias, condições de existência e desenvolvimento que se estende por toda a sociedade.

O trabalho sobre as formas elementares da vida religiosa mostra que as crenças comuns transfiguram a própria ordem social. Durkheim (1989) se debruçou sobre as práticas religiosas para atingir a realidade representada nos símbolos e o seu significado verdadeiro. Os ritos e mitos envolvidos nessas práticas demonstram alguma necessidade humana, seja individual ou social. Para o autor, todas as religiões são válidas e respondem a uma determinada condição humana, pois todos os sistemas de crenças têm um conjunto de

representações fundamentais e atitudes rituais como base. Mesmo que esse conjunto seja diversificado, Durkheim (1989) afirma que todos cumprem as mesmas funções e têm os mesmos significados.

Considerada como a primeira forma de representações do mundo e do ser humano, a religiosidade contribui para formar o espírito humano e para a elaboração de conhecimentos. As diferentes categorias do intelecto que molduram os pensamentos foram produzidas pelo pensamento religioso, pois as crenças religiosas mais “primitivas” já traziam as classificações mais basilares, como as noções de tempo, espaço, gênero, causas, substâncias, entre outras. Nesse sentido, a defesa de Durkheim é que a religião é uma coisa social, pois as ideias religiosas representam a organização social:

As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que surgem unicamente no seio dos grupos reunidos e que destinam a suscitar, a manter, ou a refazer, certos estados mentais desses grupos (Durkheim, 1989, p. 38).

Por terem uma origem social, as categorias nas crenças religiosas traduzem os estados sociais e padronizam pensamentos e comportamentos. Nesse sentido, as categorias de entendimento são uma forma de incorporação social, o que indica que o indivíduo nasce da sociedade (Aron, 2008). O culto de uma entidade espiritual é um culto da própria organização social, do vínculo que cada indivíduo estabelece com um ser maior e uns com os outros. As crenças são comuns porque os indivíduos compartilham uma vida comum. A sacralização das crenças é a sacralização da comunhão, ação essa realizada por meio de ritos que irão diferenciar o sagrado do profano (Durkheim, 1989).

Os ritos são praticados para reforçar os laços simbólicos entre os indivíduos. A efervescência fornecida pela prática ritual fornece o prazer de estar vinculado a algo maior, pois articula a relação da consciência coletiva para a individual. Para Durkheim (1989) a ideia de religiosidade e representação é uma transposição da vida material para a vida simbólica. O que move os indivíduos são os ritos que estão sendo desempenhados e a veiculação com uma representação coletiva sagrada sobre a moralidade.

Apesar de não ter uma aparência religiosa, os valores que orientam as práticas cotidianas são sacralizados, mantendo a mesma função simbólica e representativa. Porto (2006) afirma que é por meio do estudo sobre as representações que se torna possível a

apreensão das crenças e dos valores sociais. A autora reforça a perspectiva de que Durkheim é o verdadeiro inventor do conceito de representações, pois trouxe a diferença entre as representações individuais e coletivas. Enquanto as primeiras estão relacionadas com as experiências e às percepções, sensações e imagens localizadas na consciência do indivíduo, as representações coletivas se mostram impessoais e resistentes às mudanças porque estão na consciência coletiva.

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram as suas ideias e seus sentimentos; longa séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo aí está como que concentrada (Durkheim, 1989, p. 45).

A representação coletiva tem caráter homogêneo, constitui uma base para a formação de conceitos e é passível de comunicação. Além disso, tem papel significativo nas condutas dos indivíduos, agindo coercitivamente na elaboração das classificações e se manifestando nas práticas sociais. Portanto, a proposta de Durkheim é de que as “maneiras de ser” individuais são “maneiras de fazer” consolidadas nas representações coletivas, através de crenças, valores e ditados populares que respaldam tipos de pensamentos, sentimentos, representações e ações (Porto, 2006).

Há uma relação entre sagrado, autoridade e ritos, que mostram como as representações se fazem presentes na vida social. É essa representação coletiva que é a base das condutas, pois as classificações e comportamentos individuais são orientados por uma representação social da moralidade, da ação mais irrepreensível universalmente e que eleva o indivíduo a uma posição maior que o seu próprio ponto de vista (Durkheim, 1989). Nesse sentido, Durkheim também considerou a constituição do indivíduo, na interiorização dessa representação exterior, na dimensão formativa que é fruto de uma sociedade. A sua teoria demonstra que existem padrões de sentimentos e comportamentos que são sacralizados como uma moral a ser seguida.

Essa dimensão simbólica se desenvolveu além das fronteiras da religiosidade. Uma vez que a religião é a origem das categorias de pensamento, consequentemente também é a origem da ciência e das diversas técnicas derivadas. Portanto, “[...] quase todas as instituições

sociais nasceram da religião” (Durkheim, 1989, p. 496), indicando que as forças humanas são pautadas em forças morais e unidas pela consciência coletiva.

A força possibilitada pela consciência coletiva depende do nível de complexidade da sociedade. Durkheim analisa esse nível a partir da divisão social do trabalho em duas formas de solidariedade: a mecânica e a orgânica. A primeira acontece em sociedades simples e primitivas, na qual a solidariedade entre os indivíduos acontece por semelhança. Por pertencerem a uma mesma coletividade, os indivíduos se assemelham porque têm sentimentos comuns, têm os mesmos valores e reconhecem os mesmos objetos sagrados (Aron, 2008).

Já a solidariedade orgânica se refere às sociedades mais complexas, em que há maior diferenciação entre os indivíduos. Por não se reconhecerem como semelhantes, o que prevalece é o consenso da função de cada indivíduo para a organização social, mesmo considerando a diversificação entre eles. Com a analogia com os órgãos de um ser vivo, Durkheim defende que apesar das características específicas, cada indivíduo é importante e tem uma função própria na sociedade. Contudo, quanto maior for o desenvolvimento da individualização, maior será a necessidade da consciência coletiva, de trabalhar as crenças comuns para que os indivíduos não se percam no egoísmo e se desliguem do corpo social (Aron, 2008).

O fortalecimento do capitalismo e o desenvolvimento da sociedade industrial possibilitou uma organização social cada vez mais complexa, pautada na individualização e racionalismo. Aron (2008) explica que, na visão de Durkheim, o problema desse tipo de sociedade é que houve um progresso material muito maior que o progresso moral, em que a consciência coletiva não acompanhou o rápido aumento da diversificação social. Essa situação pode ser revertida por meio da sacralização de crenças comuns, contribuindo para o fortalecimento do progresso moral. Por isso é importante se atentar para os elementos sagrados, porque são as crenças comuns que mantêm os indivíduos unidos, uma vez que representam a ordem e a própria organização social. Dessa maneira, a perspectiva socialista de Durkheim estava mais relacionada com a progressão moral, do que com o questionamento da ordem material.

Nesse sentido, Durkheim começa a pensar em intervir no espaço simbólico, na formação do indivíduo para formular soluções para a sociedade. Para ele, o problema social não é uma questão econômica, mas se refere à ausência de consenso, de sentimentos comuns que atenuam o egoísmo e os conflitos (Aron, 2008). É com a regulamentação da moral que se

regula os apetites insaciáveis individuais que foram impulsionados pela industrialização (Paugam, 2017). A ciência tem que estar preocupada com a moralização da sociedade para favorecer a solidariedade orgânica (que preserva a individualidade e possibilita a inovação), mas sem perder os laços sociais entre os indivíduos.

A proposta é transformar o mundo simbólico para transformar o mundo material, pois são as crenças comuns que mantêm a coexistência pacífica entre os indivíduos diferenciados. A sua atenção foi de procurar reformar a moral e os laços sociais para evitar as crises sociais (Paugam, 2017). Os problemas sociais estão pautados na baixa eficácia simbólica durante a socialização, pois não incorpora o indivíduo como um membro da coletividade. No processo de socialização, é necessário inculcar no indivíduo “[...] o respeito pelos imperativos, pelas obrigações e proibições sem as quais a vida coletiva se tornaria impossível” (Aron, 2008, p. 539).

Para que a integração dos indivíduos à sociedade e a sua regulação aconteça por meio da solidariedade orgânica, as representações sobre a moral devem ser compartilhadas pelo maior número de pessoas. Na perspectiva de Durkheim, a escola é uma instituição que tem o papel de auxiliar nesse processo, ao demonstrar para os alunos que eles fazem parte de um grupo maior e diferente de sua família. É essa dimensão simbólica que deve ser ensinada, cultivando o sentimento de pertencimento a um todo social, o que gera a preocupação de uns com os outros, sendo esse interesse pelo grupo social que possibilita o consenso. Com essa educação moral, seria possível a realização da sociedade moderna, advinda da industrialização, que se organiza por meio de diferentes indivíduos vinculados na vida social, atuando organicamente em suas funções. Essa moralização viabiliza a mediação entre os grupos sociais, pautada na relação de interdependência e no princípio de complementaridade (Paugam, 2017).

O homem solidário de Durkheim é um indivíduo ao mesmo tempo autônomo e ligado a outros e à sociedade, um indivíduo consciente das regras morais que implicam a participação na vida social. Se ele as aceita, é pelo prazer encontrado na reciprocidade da associação e no sentimento de ser útil. [...] Durkheim conceituou, de certa forma, um modo particular de regulação social dos vínculos, a partir de uma representação organicista da solidariedade (Paugam, 2017, p. 158).

Assim, a moral é um elemento importante para a vida social e que deve ser ensinado para possibilitar o vínculo e os laços entre os indivíduos diferentes. Esse aspecto simbólico se estabelece na forma como os sentimentos são interiorizados e criados em relação com as demais pessoas. É com o desenvolvimento da moral nas formas de solidariedade que os vínculos são realizados e que contribuem para que o indivíduo se torne uma parte integrante do todo social. A moralização nos laços entre os indivíduos indica quais são os comportamentos adequados, sendo a razão de um conjunto de pessoas fazerem escolhas semelhantes. Isso é possível graças à influência da sacralização de símbolos, que criam o espaço da crença cívica no indivíduo para trazer o consenso. A ordem simbólica é uma transfiguração da ordem material que age inculcando a vida social sobre o indivíduo a partir de aspectos morais.

O legado da teoria de Durkheim se manifesta no entendimento de que os sistemas simbólicos estão pautados em classificações que hierarquizam o sagrado do profano, nas quais a origem está no próprio sistema social. A classificação é uma ordem lógica que se impõe ao indivíduo para fornecer as representações coletivas, portanto é uma estrutura social (Miceli, 2007). Esse legado é retomado por Bourdieu (1989) sobre o poder dos sistemas simbólicos nas condutas dos agentes, reconhecendo que é Durkheim quem lança os fundamentos de uma sociologia das formas simbólicas. A contribuição de Durkheim se reflete na compreensão bourdieusiana de que o sistema simbólico é socialmente determinado, representando a particularidade de um grupo social no lugar de ser percebido como um sistema universal. Nesse sentido, a concordância entre as subjetividades individuais possibilita a objetividade do sentido do mundo, no qual os sistemas de conhecimento e comunicação estruturam a realidade a partir de uma ordem gnosiológica que cumpre, especialmente, uma função social:

Os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. a análise durkheimiana da festa), eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração 'lógica' é a condição da integração 'moral' (Bourdieu, 1989, p. 10).

A ideia de que o sistema de classificação e de crenças está relacionado com o modelo fornecido pela sociedade se retém na obra bourdieusiana. Segundo Miceli (2007), é com essa

compreensão que Bourdieu defende a força das representações nas experiências sociais, pois os agentes percebem e classificam o mundo a partir de seus universos representativos. Além disso, Bourdieu (1996) considera que as formas de pensamento, as classificações e os modos de visão e divisão são resultados de um trabalho social de inculcação de uma cultura. É por meio do trabalho de socialização concretizado em uma organização já classificada que contribui para a constituição de uma estrutura mental, de mentes socializadas (individual e coletiva ao mesmo tempo) que fundamenta o consenso sobre o sentido do mundo social.

É o conjunto dessas classificações que estruturam crenças comuns que fazem com que os agentes percebam e apreciem determinadas propriedades e condutas como honrosas ou desonrosas. Nesse sentido, a divisão entre sagrado e profano também aparece na obra bourdieusiana, principalmente na sacralização de uma determinada cultura e performances correspondentes a ela. Tal menção aparece especialmente nas análises sobre o sistema de ensino que sanciona a proximidade com a cultura escolar como uma manifestação de desempenho inato de estudantes com vantagens sociais. Assim, por associar a função do consenso com a distinção de pessoas no espaço social, a análise bourdieusiana posiciona a dimensão simbólica com os conflitos das classes sociais a partir da ótica marxista, a qual é trabalhada a seguir.

3.2.2 Marx - A crença que reforça a dominação

Se o trabalho de Durkheim nos mostra que o espaço simbólico é uma transfiguração da sociedade, a teoria marxista posiciona essa compreensão com os aspectos da produção da vida material. Na perspectiva de Karl Marx, a vida social está baseada em conflitos de classe social, nos quais o espaço simbólico tem uma ação essencial para conformar os indivíduos e manter com a dominação de uma classe sobre a outra.

Para Marx, o desenvolvimento da sociedade ocorre por meio de lutas travadas no plano material, plano este que se refere à interação produtiva contínua entre os homens e a natureza. Ou seja, as relações humanas se estabelecem pela produção dos meios de subsistência que é a base da organização social. Ao focar a dimensão material, Marx defende que as relações sociais estão pautadas em modos de produção, um arranjo social que articula vários elementos para que a sociedade funcione de forma organizada (Giddens, 2005).

Giddens (2005) esclarece que as relações de produção requerem uma divisão diferenciada do trabalho, na qual um grupo se apropria da acumulação de excedentes produzida. Este grupo se posiciona em uma relação de exploração frente à massa trabalhadora. A definição de classe social marxista se refere a esse posicionamento em relação ao modo de produção de forma dicotômica: a burguesia, o grupo que possui os excedentes e que é proprietária dos meios de produção; e o proletariado, que possui apenas a sua força de trabalho para desempenhar no processo produtivo.

No sistema produtivo capitalista, a mercadoria é a principal produção que gera a riqueza, configurando a sociedade em um “reino de mercadorias”, e utilizadas para satisfazer as necessidades humanas, sejam elas naturais ou sociais. Marx (1975) pontua duas formas de valores presentes na mercadoria: o valor de uso, referente à sua própria utilidade, e o valor de troca, um valor relativo que está na relação quantitativa entre valores de uso de diferentes mercadorias, que são constantemente modificadas no tempo e no espaço. O valor de uso difere as mercadorias em suas qualidades, enquanto o valor-de-troca está associado à quantidade e nega o valor de uso intrínseco na mercadoria.

Marx (1975) afirma que para medir o valor da mercadoria é preciso considerar o tempo de trabalho necessário para a sua produção. O trabalho considerado, contudo, não é o trabalho concreto, a atividade humana que produziu a mercadoria, mas sim o tempo do trabalho social, considerando as condições de produção socialmente normais e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho. Dessa maneira, o valor de troca da mercadoria oculta a dimensão social do trabalho.

Na análise de Marx (1975), as relações sociais são realizadas por meio da troca de mercadorias. Para efetuar essa troca, é necessária uma equação que irá igualar objetos diferentes. Ao igualar objetos diferentes, perde-se o valor de uso da mercadoria, ou seja, a sua real utilidade, para vigorar o seu valor de troca, o valor relativo e estipulado socialmente. A partir da equação, todas as mercadorias podem ser quantificadas em outras. Na equalização de objetos diferentes, é negado o trabalho concreto da produção e o valor útil e intrínseco da mercadoria (valor de uso) para valorizar a dimensão extrínseca (valor de troca).

A mercadoria é o objeto necessário do valor, em que o valor principal é criado pelo tempo de trabalho da produção. Sabendo que qualquer mercadoria pode ser quantificada em outra, se tornou necessário um equivalente geral, o que justifica a utilização do dinheiro. Diante dessa análise, Marx (1975) irá desvelar o fetichismo presente na mercadoria, pois o

valor não está nas características intrínsecas (utilidade), mas na relação social, na medida do tempo de trabalho em um valor da mercadoria. Por isso o trabalho no capitalismo é genérico, compreendido na média do trabalho coletivo para a produção. É uma dimensão social, em que a igualdade do trabalho humano é colocada como forma de igualdade dos produtos do trabalho.

Ao se tornar um produto, a força de trabalho é comprada pelo capitalista como uma mercadoria, sendo que este último controla o trabalho realizado e se apropria do produto produzido pelo trabalhador. Para o capitalismo, o processo de produção requer dois fenômenos elementares: produzir uma mercadoria, ou seja, um produto com valor de uso e com valor de troca; e produzir de forma com que a mercadoria tenha um valor maior que a somatória das despesas com os produtos, os meios de produção e a força de trabalho envolvidas na produção. Nesse sentido, o capitalista “[...] quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor” (Marx, 1975, p. 194).

O processo de produção capitalista é um processo de formação de mais-valor, o qual é computado pelo tempo do trabalho social. Se o valor da força de trabalho comprada for equivalente às mercadorias produzidas em meia jornada de trabalho, toda produção do trabalhador realizada nas demais horas é apropriada pelo capitalista (Marx, 1975). A base do mais-valor, ou da mais-valia, é a produção do excedente quantitativo do valor da jornada de trabalho, tempo esse que só pode ser calculado considerando a ordem social, os padrões de vida culturalmente determinados de cada sociedade (Giddens, 2005).

Os princípios da economia expostos na teoria da mais-valia demonstram que o desenvolvimento se baseia na expropriação de trabalho, na criação de dinheiro sem que o capitalista empregue a sua própria força de trabalho:

Ao transformar o dinheiro em mercadorias, que servem de matérias para a criação de novos produtos ou como fatores do processo de trabalho, ao incorporar força viva de trabalho à sua objetividade morta, o capitalista transforma o valor - o trabalho passado, objetivado, morto - em capital, em valor que se autovaloriza, um monstro vivo que se põe a ‘trabalhar’ como se seu corpo estivesse possuído de amor (Marx, 1975, p. 200).

A forma capitalista de produção de mercadorias é o meio de exploração da classe burguesa sobre a proletária. Uma vez que a produção e a formação de valor só são realizadas

a partir do trabalho, o capitalista apoia a sua riqueza sob o trabalho de outra pessoa. O proletariado, por sua vez, não recebe por sua produção, mas sim pela proporção correspondente com a sua subsistência (Giddens, 2005).

A base da sociedade se refere, portanto, a esse modelo de produção, em que os indivíduos estão posicionados no conflito entre as classes sociais. A infraestrutura é essa base material das forças produtivas, aos meios de desenvolvimento econômico por meio das relações de trabalho e exploração da classe proletária. Para sustentar a infraestrutura, a burguesia se utiliza de estratégias simbólicas que irão assegurar os seus interesses no funcionamento da sociedade capitalista. Dessa maneira, o mundo das ideias decorre de uma realidade que o precede, na qual se apreende a realidade a partir de uma posição concreta nas relações de produção material. As ideias presentes na sociedade são as ideias formadas a partir do mundo concreto:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material (Marx; Engels, 2007, p. 93).

O espaço simbólico na obra de Marx é entendido como a superestrutura, que está, como percebemos, diretamente relacionado com a infraestrutura, sendo marcada pela dominação de uma classe social sobre a outra. Diante desse conflito entre as classes, as ideias dominantes em uma determinada época se referem à expressão do modo de produção dominante, são as ideias da classe dominante (Marx; Engels, 2007).

Para assegurar a dominação, a classe dominante se utiliza do espaço simbólico para criar e disseminar ideias e valores que legitimam a sua posição de domínio (Giddens, 2005). É preciso produzir um imaginário coletivo, um corpus de representações que prescrevem o que e como se deve pensar, agir e sentir, produzindo uma universalidade imaginária ao generalizar os interesses e o ponto de vista de uma particularidade para toda a sociedade. Portanto, a produção do universal esconde que a origem das representações está na classe dominante, na classe que exerce domínio sobre as relações sociais pautadas no modo de produção capitalista (Chauí, 2016).

A transmissão desse corpus de representações possibilita o exercício de dominação de uma classe sobre a outra, pois o imaginário coletivo acarreta na identificação, localização e

reconhecimento dos indivíduos sobre a sua posição, o que, involuntariamente, legitima a divisão social. Por esconder a sua origem e se apresentar como válida para todos, a ideologia legitima a dominação e os interesses capitalistas, conforme ressaltado por Chauí (2016, p. 247-248):

A lógica ideológica só pode manter-se pela ocultação de sua gênese, isto é, a divisão social das classes, pois, sendo a “missão” da ideologia dissimular a existência dessa divisão, uma ideologia que revelasse sua própria origem se autodestruiria. Por essa razão, a ideologia deve fabricar teorias a respeito da origem da sociedade e das diferenças sociais de modo a poder negar sua origem verdadeira.

O exercício de dominação simbólica contribui para a dominação física, para a aceitação das divisões e condições sociais. Na sociedade capitalista, as declarações sobre a realidade dissimulam a existência de classes contraditórias e ocultam as suas próprias gêneses na divisão social (Chauí, 2016). Nessa perspectiva, as ideias devem ser estudadas em função das relações sociais, analisando o processo concreto que as originam e, também, quais suposições estão em proeminência em uma determinada sociedade. Na teoria marxista, as ideias proeminentes, que se impõe espontaneamente sobre os indivíduos, são constituídas de ideologias, de verdades parciais que dissimulam e ocultam o domínio de um grupo social.

Considerando que as ideias são fruto de uma particularidade, Marx inclui a luta de classes na análise do espaço simbólico. Como as ideias são as declarações da classe dominante, elas são transmitidas com um caráter universal, com um valor intrínseco e válido para todas as pessoas. Isso vale para o mercado, a mercadoria como forma universal das relações sociais acaba atendendo o interesse da classe dominante e burguesa. Para uma classe ser dominante na infraestrutura, ela precisa também exercer domínio no plano simbólico, a superestrutura.

A teoria bourdieusiana resgata o caráter ideológico levantado por Marx das produções simbólicas, associando-as aos interesses de classe que são apresentados como universais e comuns a todo um grupo social. As declarações nos meios de comunicação e as estratégias de distinção entre os agentes mantém características dos conflitos das classes. A integração da cultura é um processo de legitimação da cultura da classe dominante, o que assegura o reconhecimento dos integrantes dessa classe, bem como os distingue dos demais indivíduos da classe dominada (Bourdieu, 1989).

Respalhando-se na teoria marxista, Bourdieu (1989) defende que os sistemas simbólicos se caracterizam como instrumentos de imposição da dominação, contribuindo para o exercício do domínio de uma classe sobre a outra e a manutenção do sistema capitalista:

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo uma forma transfigurada o campo das posições sociais (Bourdieu, 1989, p. 11).

A ideologia de classe é transmitida durante a formação social. Bourdieu e Passeron (1975) esclarecem que a imposição, o trabalho de inculcação, o modo de fazer e até mesmo a delimitação dessa formação, que ocorre por meio de uma ação pedagógica, é correspondente aos interesses das classes dominantes. A cultura legitimada é um sistema simbólico que deve a sua existência a determinadas condições sociais, sendo coerente e atuando em função da estrutura das relações de força que origina. Nesse sentido, a cultura legitimada é a cultura dotada de origem dominante, fruto de um arbitrário cultural, mas que é desconhecida enquanto arbitrariedade e, acima de tudo, originária da classe dominante. Vale ressaltar que, apesar de Bourdieu (1996b) reconhecer a influência da ideologia no espaço simbólico, o autor prefere utilizar outros termos para expressar a universalização de um ideário particular. Bourdieu (1996b) procurou evitar a menção à ideologia por acreditar que este conceito tem sido mal utilizado com frequência, transmitindo uma espécie de descrédito às afirmações. Dessa maneira, “Descrever uma afirmação como ideológica é, muitas vezes, um insulto, de modo que essa própria designação torna-se um instrumento de dominação simbólica” (Bourdieu, 1996b, p. 266). Além disso, a abordagem de Bourdieu não trabalha com as representações e as filosofias de consciência, as quais utilizam a ideologia como uma falsa consciência. A preferência de Bourdieu pelo termo *doxa* é por se referir a mecanismos de um mundo prático, em que os agentes aceitam mesmo sem conhecer:

Devemos afastar-nos da filosofia cartesiana presente na tradição marxista, em direção a uma filosofia diferente, na qual os agentes não estejam visando conscientemente às coisas nem sejam erroneamente guiados por representações falsas. Acho tudo isso um erro. Não confio nisso (Bourdieu, 1996b, p. 268).

Por essa controvérsia, o termo ideologia nem sempre aparece nos textos de Bourdieu, mas o autor mantém a compreensão de que a ideia de um grupo particular é universalizada para reforçar a diferenciação social. Essa perspectiva é melhor discutida mais adiante, na subseção 3.2.4 desta tese.

Outra característica marxista presente na teoria de Pierre Bourdieu é a compreensão de que a divisão social do trabalho (incluindo agentes, instituições, práticas e produtos) circula em torno de um mercado, ou seja, de um sistema de trocas materiais e simbólicas, os quais estão fundamentalmente imbricados (Miceli, 2007). O uso de termos como capital, mercado, bens, economia, rentabilidade, são usados por Bourdieu ao se tratar das trocas simbólicas enquanto um jogo em que se busca vantagens para alcançar novas posições. Ao analisar o mercado simbólico, Bourdieu analisa a luta de classe nos estilos de vida dos agentes, considerando as escolhas, o gosto e a familiaridade com a cultura legitimada (Ortiz, 1983).

A luta simbólica entre as classes sociais é travada, especialmente, por procuradores, tecnocratas, artistas e cientistas que atuam nas definições de classificações sobre a realidade social. Esse corpo de especialistas na produção de bens simbólicos atua como legitimadores da ordem social, tema, este, desenvolvido a seguir com as contribuições da teoria weberiana.

3.2.3 Weber - A crença na produção da legitimidade

Enquanto Durkheim ressaltou a importância do espaço simbólico para a formação do consenso e Marx problematizou como esse processo contribui para a exploração de uma classe social, a abordagem de Max Weber discute a construção do mundo material e simbólico como pertencentes a um desenvolvimento histórico que envolve diferentes fatores de legitimação. A sua perspectiva da Teoria da Ação Social articula questões complexas e singulares entre a produção material e o mundo das ideias, buscando compreender como os indivíduos vão se posicionando nas questões morais e nos valores sociais (Giddens, 2005).

A abordagem de Weber é conhecida como sociologia interpretativa, na qual busca compreender e interpretar a conduta social humana. Neste trabalho sociológico, as razões para a ação dos indivíduos ganham destaque, incluindo os estudos sobre as instituições que devem considerar os atos específicos individuais, pois são as pessoas que atuam na execução de ações subjetivamente inteligíveis. Giddens (2005) esclarece que Weber compreende que a conduta social é movida a partir de racionalidades, valores, emoções e tradições, o que indica

que não é apenas a dimensão material que impulsiona as ações humanas. Ainda assim, a racionalidade se faz presente nas diferentes instâncias da sociedade, indicando a diversidade de éticas que trazem coerência para as práticas sociais.

A abordagem weberiana indica como é possível ter uma conduta orientada racionalmente por valores que, em si, não se encontram na instância racional. O sujeito racionaliza sobre o mundo dos valores, orientando para uma ação que tem uma racionalidade, mas que está condicionada a objetivos que, em si, não podem ser reduzidos à razão abstrata. A sociologia da religião de Weber contribui para a tipologia e sociologia do racionalismo, pois a interiorização dos valores e da ética religiosa é racionalizada pelo indivíduo em suas condutas nas diferentes esferas da sociedade (Weber, 1963). Tal premissa é percebida, especialmente, em religiões de salvação, que contém a promessa de terminar com o sofrimento. Nessas religiões, há a desvalorização do mundo material, pois a salvação está na aproximação do fiel com o salvador, o profeta, o pastor, o sacerdote, enfim, com o envolvimento nas diretrizes da religião e sua respectiva manifestação nas condutas sociais, conforme destacado pelo autor:

A substância do mandamento do salvador é dirigir o modo de vida para a busca de um valor sagrado. Assim compreendida, a profecia ou mandamento significa, pelo menos relativamente, a sistematização e racionalização do modo de vida, seja em pontos particulares ou no todo (Weber, 1963, p. 375).

A análise weberiana sobre o desenvolvimento do capitalismo pontua a influência da religião na produção da vida material. A ética protestante se encaixou no espírito do capitalismo, principalmente a ética calvinista. Diferentemente dos católicos, o calvinismo não exige boas obras isoladas, mas requer que seus membros santifiquem as suas obras em forma de sistemas (Weber, 2004). Essa dinâmica religiosa coloca uma atitude para o sujeito sobre como viver e vivenciar eticamente a sua vida cotidiana, nas atividades concretas.

Há um comportamento ético nas religiões, em especial nas igrejas que têm a ideia de predestinação, pois esse tipo de crença concebe o comportamento do indivíduo como um reflexo do julgamento de Deus. Como foi destacado por Weber (2004), não havia uma separação visível entre os membros para saber quem seriam os eleitos à salvação. A forma para identificar o destino espiritual se baseia em dois aconselhamentos: ter a convicção de que foi eleito à salvação, repudiando a dúvida que resulta em uma fé insuficiente e,

consequentemente, em uma prática insuficiente; e trabalhar profissionalmente sem descanso, pois o trabalho é o melhor meio para conseguir a autoconfiança, dissipar a dúvida e dar a certeza do estado de graça (Weber, 2004). Ou seja, são as ações humanas no mundo material (convicção e trabalho sem descanso) que manifestam a salvação ou a condenação na vida após a morte. Portanto, a salvação é medida a partir do sucesso material na vida prática do mundo, reconhecida por indícios quantificáveis, que se pode colher da eleição de Deus a qualidade para se tornar um indivíduo que encarna um espírito que já está salvo.

Essa ética protestante introduz um elemento novo na organização social, incluindo um aspecto moral no mundo do trabalho. Essa moralização que posiciona o trabalho como ideal de vida adequa a ética protestante com o espírito do capitalismo, promovendo um processo de racionalização em que organiza os meios mais adequados para atingir os fins desejados:

Ora, esse processo de racionalização no plano da técnica e da economia sem dúvida condiciona também uma parcela importante dos “ideais de vida” da moderna sociedade burguesa: o trabalho com o objetivo de dar forma racional ao provimento dos bens materiais necessários à humanidade é também, não há dúvida, um dos sonhos dos representantes do “espírito capitalista”, uma das balizas orientadoras de seu trabalho na vida (Weber, 2004, p. 67).

O desenvolvimento econômico recebeu influência da ética religiosa, na qual as condutas sociais na produção material são racionalizadas a partir de valores espirituais. Para a consolidação da ordem econômica capitalista, foi necessária a entrega dos indivíduos para a vocação de ganhar dinheiro, tornando o racionalismo econômico o motivo fundamental da economia moderna. Weber ressalta que esse processo de racionalização econômico e técnico também condicionou os “ideais de vida” da sociedade burguesa: “[...] o trabalho com o objetivo de dar forma racional ao provimento dos bens materiais necessários à humanidade é também, não há dúvida, um dos sonhos dos representantes do ‘espírito capitalista’, uma das balizas orientadoras de seu trabalho na vida” (Weber, 2004, p. 67).

A economia privada capitalista tem como qualidade essencial a racionalização baseada no rigoroso cálculo e planejamento que visa o sucesso financeiro (Weber, 2004). Contudo, o processo de racionalização se expandiu para outras esferas sociais, favorecendo, inclusive, a separação progressiva da ciência com a religião. O que antes era uma unidade ética, uma orientação e uma fonte de autoridade, com a reforma protestante e com o avanço

do pensamento científico se tem a dissolução da unidade ética, o aparecimento de um conflito valorativo (guerra de deuses) que caracteriza a sociedade moderna ocidental contemporânea.

Weber trabalha a partir da ideia do ator, das escolhas das pessoas que são conduzidas a partir dos valores, considerando que estes podem ser contraditórios e antagônicos. Portanto, a cultura de um sujeito não se refere à quantidade de valores culturais que ele tem, mas sim à seleção que o indivíduo faz sobre esses valores (Weber, 1963). É uma análise da sociedade a partir do conflito, mas do conflito dos valores. A racionalidade de cada esfera social se constitui a partir de valores distintos. Somente um sujeito particular e singular consegue dizer como vai construir o caminho por meio da fragmentação ética que se tem no mundo. Para o sujeito, há uma coerência, mas somente ele consegue fazer a amarração do percurso ético tão variado no mundo. O mundo é formado por irracionalidade, porque não tem mais uma unidade, mas transitamos por diferentes esferas de valores com éticas bem diferentes. O sujeito é a única entidade que dá um sentido para esse percurso biográfico, uma interpretação muito singular.

Apesar da diversidade de valores que percorrem a sociedade contemporânea, é possível encontrar estabilidade nas condutas sociais a partir da crença na ordem legítima (Giddens, 2005). A legitimidade é reconhecida quando há sanções de punição para os atos que contrariam a ordem estipulada. Tais sanções podem surgir por meio das reações dos demais indivíduos quando se deparam com a quebra da convenção, ou quando há um grupo que tem a capacidade e o dever legítimo de realizar as punições. É nesse movimento em busca da legitimidade por meio da punição que se baseia a conceituação de sociedade política de Weber “[...] como aquela cuja a existência e a ordem são continuamente salvaguardadas no interior de uma dada área territorial pela ameaça e pela aplicação da força física por parte do pessoal administrativo” (Giddens, 2005, p. 218). O Estado é essencial para a sociedade política, pois é ele quem tem o monopólio legítimo do uso organizado da força em um determinado território.

Na abordagem weberiana, a compreensão de legitimidade está vinculada com o conceito de dominação, em que um indivíduo obedece a uma ordem estabelecida por outrem. Portanto, a dominação é realizada quando há a aceitação de que se deve obedecer, aceitação essa que pode se referir a diferentes motivos, tanto pelo hábito quanto pelo atendimento de interesses próprios na ação. Giddens (2005) esclarece que há três modalidades básicas de legitimidade para Weber: a tradicional, em que há a crença na santidade das regras e poderes;

a legal, pelo reconhecimento de regras impessoais que foram estabelecidas por serem baseadas na racionalidade de propósitos e valores; e a carismática, vinculada às qualidades individuais de uma pessoa que são associadas a poderes e virtudes sobrenaturais.

A busca pela legitimidade é o que movimenta as ações sociais. Em diferentes esferas da sociedade há um corpo de especialistas que procuram, principalmente por meio da dominação legal, definir o que é legítimo para orientar as condutas dos indivíduos. Ao contrário de Weber que entendia o reconhecimento da legitimidade como um ato livre de consciência esclarecida, Bourdieu (1996) enraíza tal ato como uma estrutura incorporada e inconsciente, como um senso prático que orienta a ação sem dispor de uma escolha calculada. Ou seja, o reconhecimento da legitimidade da ordem é necessário para ter a adesão e a obediência, mas o processo de dominação na abordagem bourdieusiana é mais profundo, pois as próprias disposições de reconhecimento já são dominadas, fazendo com que dominantes e dominados atuem, inconscientemente, em cumplicidade (Bourdieu, 2019).

Outra herança weberiana na obra de Bourdieu está no monopólio da violência legítima do Estado. Enquanto Weber destaca a violência física e os mecanismos de punição para legitimar uma ordem estabelecida, Bourdieu (2014; 2019) inclui a violência simbólica como principal ação do Estado. Essa ação, quase mágica, tem efeitos nos diferentes campos da sociedade, tornando-se um metapoder que organiza e legitima os princípios classificatórios e valorativos de determinados grupos que disputam o próprio Estado, tornando-os universais. O reconhecimento da legitimidade só é possível porque há uma correspondência entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas dos agentes, há um acordo entre o material e o simbólico para que a ordem social seja obedecida e mantida (Bourdieu, 2019).

Bourdieu (2014) ainda reconhece o mérito de Weber ao analisar a constituição dos agentes que estão envolvidos na produção do sistema simbólico. O estudo weberiano sobre as religiões, por exemplo, indaga quem são os religiosos:

[...] como eles são formados, que interesses têm, em que espaço de concorrência estão, como lutam entre si e com que armas o profeta excomunga, o padre canoniza o bom profeta e excomunga os outros. Para compreender os sistemas simbólicos há que compreender os sistemas de agentes que lutam a propósito do sistemas simbólicos (Bourdieu, 2021).

Essa contribuição permite analisar o corpo de produtores da autoridade, pautada em princípios da racionalidade, e os interesses que eles têm em transformar a sua expressão

particular em forma universal. A força simbólica de imposição e consenso de sentido é maior quando se têm esses especialistas, um grupo de procuradores da classe dominante que irão aplicar uma nova força para que a autoridade seja obedecida. O corpo de produtores especializados de discursos atua para a formação do valor legítimo, da crença sobre o que deve ser obedecido: “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou a de subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (Bourdieu, 1989, p. 15).

3.2.4 Bourdieu - A crença como um ato de obediência

As práticas das pessoas são subsidiadas por crenças, por um espaço simbólico que está constantemente permeando as relações e o espaço social. A teoria de Bourdieu (1989) fundamenta que o espaço simbólico tem um poder sobre as ações sociais, um poder de fazer ver, crer, confirmar ou de transformar a visão de mundo. É um poder simbólico porque perpassa as declarações da realidade e constitui aquilo que é “dado” apenas por meio da enunciação e da comunicação. Para desenvolver essa perspectiva sociológica, o empenho de Bourdieu foi de compatibilizar os fundadores da sociologia, relacionando a acumulação primitiva do capital à divisão do trabalho social em meio aos trajetos diferenciados da racionalização (Miceli, 2014).

Ao longo de seus textos, Bourdieu reconhece e referencia os trabalhos desses autores clássicos, indicando as suas contribuições para possibilitar a teoria praxeológica. Isso não significa que essa articulação teórica tenha sido realizada sem discordâncias. Infelizmente, por conta dos limites deste trabalho, não foi possível salientar quais são os pontos de discordância, procuramos, apenas, indicar as aproximações bourdieusianas com as principais referências sociológicas.

Como discorrido na seção metodológica desta tese, Bourdieu (2004a) procurou superar a oposição entre as abordagens das ciências sociais. A sua proposta de sociologia relacional considera a realidade social como um espaço de relações. Articulando um duplo movimento que investiga tanto a estrutura dessas posições quanto as representações dos agentes envolvidos nas relações, a praxiologia bourdieusiana considera que a posição é o principal fator de variação nas percepções dos agentes. Através do *habitus* inculcado no processo de socialização, temos categorias de percepção e apreciação que possibilitam o

senso comum, “[...] um mundo social que parece evidente” (Bourdieu, 2004a, p. 159). Contudo, Bourdieu (2004a) reconhece que o mundo social não é totalmente estruturado e capaz de impor os princípios de sua própria construção a todos os agentes. Há uma pluralidade de classificações, divisões e estruturações possíveis. O que Bourdieu (2004a) chama a atenção é para o fato do mundo social ser *solidamente* estruturado.

Essa estrutura sólida ocorre porque o espaço social se apresenta sob a forma de relações por agentes dotados de propriedades diferentes e ligadas entre si. Bourdieu (2004a) defende que essas propriedades funcionam na vida social como signos, ou melhor, como signos distintivos, porque os agentes são constituídos por categorias que lhes possibilitam perceber e associar tais propriedades com valores hierarquizados e posições na sociedade. “Em outros termos, através da distribuição das propriedades, o mundo social apresenta-se, objetivamente, como um sistema simbólico que é organizado segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial” (Bourdieu, 2004a, p. 160). É por meio dessa compreensão que podemos afirmar que não há uma divisão específica entre o que é material e o que é simbólico na obra bourdieusiana, ambos estão envolvidos e são constituintes dos diferentes campos e práticas sociais (Miraldi, 2022).

O espaço simbólico se faz presente no espaço social, o que propicia uma lógica específica. Envolvidos pela dimensão simbólica, os agentes atuam em suas práticas, sem saberem e sem estarem combinados, para mascarar a verdade objetiva. Essa mistificação é uma propriedade da economia das trocas simbólicas, mantendo a dualidade da contradição entre a verdade subjetiva e a realidade objetiva instituídas socialmente por disposições e crenças. As ações são engendradas sem serem anunciados os objetivos e os interesses que elas carregam (Bourdieu, 1996).

As trocas simbólicas dessa forma mistificada ocorre porque os agentes foram formados em um processo de socialização que os instituíram de disposições e crenças que possibilitam o engendramento das práticas, sem a necessidade de cálculo ou intenção consciente. As condutas sociais são envolvidas por uma dimensão simbólica que camufla os interesses objetivos. Portanto, Bourdieu (1996) chega a uma segunda propriedade das trocas simbólicas: o tabu da explicação. Declarar a verdade do que se trata, explicitar os objetivos e os custos anula o efeito simbólico da troca. Nesse jogo de mascaramento, as aparências visíveis das práticas sociais, as interações, o que é dado imediatamente, escondem as

estruturas objetivas que as concretizam (Bourdieu, 2004a). Há um consenso sobre a taxa da troca simbólica, mas esses termos são implícitos e não ditos:

A teoria da ação que proponho (com a noção de habitus) implica em dizer que a maior parte das ações humanas tem por base algo diferente da intenção, isto é, disposições adquiridas que fazem com que a ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo (é aí que o “tudo ocorre como se” é muito importante) (Bourdieu, 1996, P. 170).

Bourdieu (1996) utiliza a noção de interesse para analisar a mistificação das práticas, indicando que nenhum ato é realmente desinteressado, gratuito ou sem razão nenhuma. Ações que, aparentemente, não são associadas a um objetivo de lucro econômico, não significa que são isentas de buscas lucrativas. Com a adição da dimensão simbólica, outras propriedades (além das materiais) podem ser utilizadas como recursos e trunfos para atingir efeitos e lucros. Nesse sentido, as práticas podem ser desinteressadas no sentido econômico, mas contém o interesse de disputar capital simbólico nas relações.

O capital simbólico é um tipo de capital que se refere à uma autoridade reconhecida, à atribuição de valor de qualquer propriedade, seja econômica, física, cultural, social, entre outras, que é reconhecida pelos agentes sociais. O valor só é percebido pelos agentes porque estes carregam categorias de percepção que permitem entender a valoração da propriedade. É uma distinção da propriedade entre as demais, distinguindo também os agentes que a possuem. A valoração é respaldada pelo conjunto de crenças que são apropriadas a reconhecer e apreciar certas propriedades e condutas como honrosas e desonrosas (Bourdieu, 1996; 2001a).

O fato dos atos serem interessados, ou seja, de serem ações de disputa por capital simbólico, demonstra que o campo é constituído por crenças. Para disputar o capital de um jogo, é preciso, primeiramente, ter a fé prática imposta pelo campo. Essa fé prática é a base que orienta os agentes a agirem a partir de pressupostos fundamentais, isto é, a partir de uma adesão indiscutida. Pertencer a um campo significa reconhecer a importância do que está sendo jogado e das disputas travadas, o que movimenta as práticas como uma forma de investimento no jogo social (Bourdieu, 2009).

Os investimentos são entendidos como *illusio* na obra de Bourdieu (1996; 2004a), indicando uma crença que se vincula ao pertencimento em um jogo social, são práticas que estão ligadas a interesses e vantagens específicas que a existência do campo pode proporcionar aos agentes:

O interesse prático é um interesse pela existência ou não-existência do objeto [...]: é um interesse por objetos cuja existência e persistência comandam direta ou indiretamente minha existência e minha persistência social, minha identidade e minha posição sociais (Bourdieu, 2004a, p. 109).

A *illusio* é uma relação encantada, na qual os agentes se importam com o jogo, acreditam que as regras estabelecidas e as disputas travadas têm valor e que merecem a participação (Bourdieu, 1996). O encantamento está em mascarar que a crença que os campos organizam esconde a crença na própria existência do jogo, incluindo todos os interesses ligados à sua existência e reprodução (Bourdieu, 2004a).

Bourdieu (2009) reforça que a crença não é uma adesão decisória, uma decisão instantânea que depende da vontade do agente ou que passa por sua consciência, mas se refere a um estado de corpo. Para superar a dicotomia na sociologia, entre as abordagens objetivistas de estruturas sem sujeitos e as subjetivistas da filosofia da consciência, a proposta bourdieusiana é de uma teoria geral da crença, sendo que esta última é “[...] entendida não como um ato soberano da consciência, mas, ao contrário, como um efeito simbólico socialmente eficaz (*illusio*) inscrito no corpo sob a forma de disposições para a ação (*habitus*)” (Montero, 2017, p. 233).

Além de constituírem os campos e movimentarem as práticas, as crenças são importantes na teoria bourdieusiana para a análise da economia de bens simbólicos. Nesse tipo específico de economia, as crenças são fundamentais porque o consumo de bens simbólicos é restrito aos detentores dos códigos necessários para decifrar os seus valores. Os consumidores simbólicos são aqueles que detêm categorias de percepção e de apreciação adquiridas pelo convívio com os bens produzidos a partir das mesmas categorias (Bourdieu, 2007b). A mesma lógica se aplica sobre o capital simbólico, pois está amparado no reconhecimento, no “percipi” apoiado em crenças das pessoas, dotadas de categorias de percepção e de avaliação específicas e vigentes no campo (Bourdieu, 1996).

A crença também é produzida por um corpo de produtores simbólicos, pessoas que têm autoridade legítima para fazer julgamentos e criar opiniões. Entre os produtores, estão os críticos de arte, jornalistas, cientistas, agentes midiáticos, artistas, enfim, pessoas de influência legitimada que, por meio de sua posição, possibilitam criar valor para determinados objetos e discursos. É pela transferência de capital simbólico do agente dominante para os produtos que se produz a crença para consumir os bens simbólicos (Bourdieu, 2006).

Bourdieu entende o termo crença como equivalente à palavra “reconhecimento”, pois o agente reconhece a legitimidade da enunciação. Com essa palavra, o autor chama a atenção para o “conhecimento”, que está presente na relação que se estabelece no ato de reconhecer (Bourdieu, 2014; 2021). Portanto, “Os atos simbólicos sempre supõem atos de conhecimento e de reconhecimento, atos cognitivos por parte daqueles que são seus destinatários” (Bourdieu, 1996, p. 174). A troca simbólica só ocorre porque os agentes envolvidos carregam idênticas categorias de percepção e de avaliação, o que também acontece nas relações de dominação.

Wacquant (2005) esclarece que a tarefa de Bourdieu é descobrir as estruturas mais profundamente enterradas que constituem o universo social, assim como os mecanismos que tendem a assegurar sua reprodução ou sua transformação. Nesse sentido, as relações de dominação não são imposições diretas, mas se referem a essas estruturas profundas que envolvem tanto dominantes quanto dominados, porque são realizadas a partir da identificação das estruturas de percepção de ambos os agentes (Bourdieu, 1996).

Uma vez que as práticas são movimentadas pelas crenças e que estas podem ser produzidas, o processo de dominação mais duradouro também se encontra no espaço simbólico. Com o conceito de violência simbólica, Bourdieu defende que não há a necessidade de violência física ou econômica para gerar a dominação. A forma simbólica requer uma “[...] violência censurada e eufemizada, isto é, irreconhecível e reconhecida” (Bourdieu, 2006, p. 205) em um processo de dissimulação dos mecanismos de reprodução da dominação. São relações encantadas, que podem até apresentar aspectos afetivos, fazendo com que as ações de obediência partam do próprio dominado (Bourdieu, 2007).

O dominado reconhece a ordem porque conhece a sua legitimidade, ação esta que só é possível porque o agente faz uso de operações cognitivas e simbólicas que o levam à sujeição e à coerção (Bourdieu, 2014; 2021). Dessa maneira, a dominação simbólica se apoia no desconhecimento de sua verdade objetiva, um desconhecimento coletivo que é a sua condição

e o produto de seu funcionamento (Bourdieu, 2009), como também no reconhecimento dos princípios sob os quais ela se exerce. Por serem simbólicas, são relações de dominação duradouras porque são fundadas na comunicação, no conhecimento e no reconhecimento (Bourdieu, 1996). O reconhecimento da legitimidade de uma dominação se constitui como uma nova força que corrobora com a relação de poder estabelecida. Como segunda força, o reconhecimento da legitimidade impede a apreensão das relações de dominação como tais, dificultando que os grupos ou classes dominadas compreendam todo o potencial que teriam com a tomada de consciência de sua própria força (Bourdieu; Passeron, 1975).

A relação de dominação se apresenta como instrumentos de pensamentos, sendo que estes são, também, produto da dominação. Ou seja, a obediência à dominação se refere a um ato simbólico, mas isso só acontece porque a crença dos agentes já está dominada: “A obediência é um ato de crença. Aquele que obedece acredita, reconhece que a ordem que lhe é administrada merece ser obedecida” (Bourdieu, 2019, p. 327). Bourdieu (2019) considera esse tipo particular de crença como uma *doxa* para distanciar da compreensão de que o mundo social é um objeto de crenças individuais e de atos voluntários.

Por não ser uma crença explícita, a *doxa* é uma adesão imediata, sem passar por qualquer tipo de cálculo ou ação racional. Essas características manifestam que a *doxa* é uma crença profunda, promovendo um senso comum e uma submissão nas injunções da situação ou discurso: “É a experiência dóxica pela qual atribuímos ao mundo uma crença mais profunda do que todas as crenças (no sentido comum) já que ela não se pensa como uma crença” (Bourdieu, 1996, p. 144).

A *doxa* é uma forma de desconhecer a arbitrariedade social que gera o reconhecimento dessa mesma arbitrariedade. É um conhecimento intuitivo pré-reflexivo, originado em opiniões e percepções, hábitos e pressuposições presentes nas experiências sociais que são herdadas inconscientemente, de forma não questionada (Deer, 2018). Segundo Pinto (2018), o conceito de *doxa* na obra bourdieusiana contém um sentimento de familiaridade devido ao ajuste das estruturas do *habitus* com as estruturas objetivas. Portanto, a *doxa* contribui com a reprodução da ordem existente, pois impõe evidências que estão além da instância do pensamento, o que as tornam mais eficientes. Segundo Bourdieu (2021, p. 178), “O universo da *doxa* é exatamente tudo aquilo sobre o qual não é preciso discutir porque é autoevidente, do fato de que as estruturas mentais estão tão de acordo com as estruturas objetivas que, como se diz, isso não causa problemas, isso não é questão, isso é assim”.

Nesse sentido, a crença como modalidade dóxica indica que, apesar da obediência ser um ato cognitivo que envolve conhecimento e reconhecimento, a crença não implica alguma forma de consciência, porque o agente na teoria de Pierre Bourdieu não é um sujeito livre, consciente e voluntário: “Eu obedeco sem me colocar a questão relativa à possibilidade de desobedecer. Essa obediência dóxica é a mais radical, pois a própria possibilidade de desobediência não intervém” (Bourdieu, 2019, p. 327). Ou seja, a prática obediente ocorre porque a crença não é intencional e esclarecida, mas está presente nos princípios de visão e divisão, que agem como dispositivos para a prática.

A produção da crença é o trabalho de produzir agentes dotados de esquemas mentais ajustados às estruturas sociais organizadas pelos mesmos princípios classificatórios que se pretendem inculcar. É um trabalho formativo para constituir as categorias de percepção e de avaliação que orientam os agentes a reconhecerem as implicações inscritas em uma situação ou discurso e propiciar a obediência, mesmo com a ausência de alguma força física. A teoria da violência simbólica, portanto, se apoia na teoria da crença (Bourdieu, 1996).

A base das lutas simbólicas é o poder se produzir e impor a visão de mundo legítima, em produzir o sentido e a percepção da realidade social. É por meio dessas estruturas cognitivas que os agentes apreendem as declarações, as palavras e os nomes que constroem o mundo. Ou seja, é por meio de palavras que se cria o senso comum, o consenso sobre a existência e o sentido das coisas, a *doxa* aceita por todos como dada (Bourdieu, 1996; 2001a). O poder simbólico é um poder de fazer coisas com o uso de palavras. Ao descrever e revelar, aqueles que detêm o capital simbólico conseguem ter o poder de consagração sobre o que dizem, impondo as definições legitimadas do sentido do mundo (Bourdieu, 2001).

Apesar de se apoiar na crença, a perspectiva simbólica bourdieusiana não se limita às análises das categorias de percepção e de avaliação, pois a sua defesa está na correspondência, um acordo entre as estruturas mentais e objetivas. O funcionamento de uma instituição, de um campo, da sociedade em seu conjunto, ou melhor, o funcionamento de uma ordem social só ocorre porque há um acordo mínimo entre as estruturas objetivas do universo analisado e as estruturas mentais daqueles que participam do jogo social. “Quando o acordo é total, tudo funciona” (Bourdieu, 2021, p. 338). Portanto, a ruptura com a ordem social não acontece apenas por meio de uma tomada de consciência, pois a transformação das disposições é fruto de um processo transformativo anterior ou concomitante com as estruturas

objetivas das quais a crença é produto e às quais as disposições podem sobreviver (Bourdieu, 1996).

Assim, essa pesquisa se volta para o estudo do espaço simbólico a partir das crenças dos professores universitários, considerando que essas crenças foram produzidas e respaldadas pela ordem social, ou seja, estão além de uma ação consciente e individual. Nosso olhar para as crenças dos professores se articula com a análise dos mecanismos sociais que fundamentam as suas categorias de visão e divisão. Ainda apoiadas pela teoria bourdieusiana, trazemos para a discussão desta tese a perspectiva sobre as forças simbólicas do Estado e da escola, por serem considerados os principais mecanismos de violência simbólica e de formação de princípios classificatórios de reconhecimento do consenso mínimo sobre o mundo social (Bourdieu, 2004a). São instâncias, portanto, essenciais para a discussão da produção da crença e da manutenção da ordem social:

Da mesma forma que o triunvirato fundador da sociologia clássica estava preocupado com a religião como ópio, cimento moral e teodicéia da nascente modernidade capitalista, o duradouro interesse de Bourdieu pela escola (e, por esta via, pela arte) deriva do papel que ele lhe atribui como garantidor da ordem social contemporânea via magia do Estado que consagra as divisões sociais, inscrevendo-as simultaneamente na objetividade das distribuições materiais e na subjetividade das classificações cognitivas (Wacquant, 2007, p. 57).

Na próxima subseção aprofundamos a discussão sobre a crença e o espaço simbólico na teoria bourdieusiana, apresentando a influência do Estado e da escola para a constituição das estruturas mentais que possibilitam o reconhecimento e a obediência às dinâmicas da ordem social. Em especial, levantamos como a ideologia do dom e a meritocracia permeiam a crença no acesso e na permanência da educação superior.

3.3 A produção da crença na educação e sua interface com o campo do poder

Com a teoria dos campos, a realidade social ganha uma perspectiva relacional, ou seja, se apresenta sob forma de relações entre propriedades, agentes e instituições, promovendo a diferença, a distinção entre as posições de dominantes e dominados. Bourdieu (2007b) esclarece que um primeiro momento investigativo consiste em estabelecer a relação da posição dos agentes com a estrutura da classe dirigente. Na perspectiva bourdieusiana,

contudo, essa parcela dominante da sociedade também não é estática e fixa, mas está em constante disputa para valorizar as suas propriedades e a sua influência na sociedade. Por considerar a característica relacional e concorrencial, Bourdieu (1996) se afasta da noção de uma classe unificada e organizada, como na obra de Marx, e opta por manter a noção de diferenciação social, ideia essencial dentro da perspectiva de classe.

O espaço social, portanto, é constituído por princípios de diferenciação, os quais não são os mesmos em todas as épocas e lugares. Esses princípios são as formas de poder, ou melhor, os tipos de capitais (recursos materiais e/ou simbólicos) que são eficientes no espaço social. Essas qualidades de diferenciação são frequentemente consideradas como inatas, mas Bourdieu (1996, p. 18, destaques do autor) reforça em seus trabalhos que tais qualidades são, de fato, “[...] *diferença*, separação, traço distintivo, resumindo, propriedade *relacional* que só existe em relação a outras propriedades”. Logo, a possibilidade de variação do princípio de diferenciação também provoca modificações nas posições dos agentes. Portanto, as definições das posições sociais são respaldadas por classificações sobre os capitais, o que implica nas disputas de conservação ou transformações nos princípios de diferenciação (Bourdieu, 1996).

Os diversificados campos sociais apresentam lógicas específicas, estruturadas em formas de dominação diversas. O funcionamento desses microcosmos é subsidiado pelas crenças dos agentes nos princípios de diferenciação, subsidiando suas obediências nas disputas e dinâmicas. “Isso faz com que as estruturas cognitivas postas em prática para conhecer e reconhecer a ordem estabelecida sejam diferentes, uma vez que elas são o produto de estruturas sociais diferentes” (Bourdieu, 2021, p. 337). A constituição progressiva dos variados campos sociais revela a especificidade de cada espaço de lutas, mas também provoca uma competição entre os campos nas definições dos princípios de diferenciação. O embate entre os campos visa a expansão das fronteiras da dominação, pois os agentes dominantes de um campo sentem o efeito indireto da rede de limitações por parte de todos os outros (Bourdieu, 1996).

A expressão “campo do poder” explica efeitos estruturais que estão além do campo específico, elementos que não são característicos daquele universo particular, mas que perpassam as suas relações e que se referem à disputa pela hierarquia dos diferentes tipos de capitais, ou seja, a disputa pelo câmbio dos capitais. É um espaço de jogo em que os jogadores são os agentes que detém um alto volume de capital de variados campos. Nessa lógica, no campo do poder os agentes são os dominantes de diferentes campos que entram em

disputa para determinar qual é o capital mais valioso, qual irá ter relevância e que pode ser refletido também em outros campos, expandindo os seus efeitos de dominação. No lugar de classe dirigente, como mencionado anteriormente, Bourdieu (1996) prefere a noção de campo do poder para se referir a esse grupo composto por agentes dominantes de diferentes campos e que disputam o valor de seus capitais para a conservação de suas posições na sociedade.

O aumento da diversificação de campos e, conseqüentemente, de capitais, intensifica as lutas simbólicas, porque muitos e diferentes princípios de primazia e legitimidade sociais são considerados e conciliados nas disputas travadas. Portanto, o campo do poder é esse espaço de relações entre dominantes, “[...] esta arena em que os detentores das várias modalidades de capital competem pela supremacia” (Wacquant, 2007, p. 44). Nessa dinâmica, inventa-se um poder, um “metacampo” que funciona como um árbitro nas lutas, consolidado no Estado moderno (Miceli, 2014).

A construção do campo de poder se iguala com a construção do Estado moderno, pois o jogo disputado pelos detentores dos variados tipos de capital está voltado ao poder sobre o Estado. Nesse sentido, o campo do poder está vinculado ao Estado, mas também é distinto dele. O controle do Estado é um âmago no campo do poder, porque é o Estado que nomeia, que institui, que realiza a alquimia social da “criação” de um campo (Denord, 2017). É com essa perspectiva que Bourdieu (2004a) considera o Estado como um banco central que garante as certificações que instituem o reconhecimento legítimo. É um metacampo que atua como um árbitro muito poderoso nas lutas pelo monopólio das classificações.

O Estado moderno se inicia com um processo de unificação de diferentes campos sociais e é acompanhado pela constituição progressiva do monopólio estatal da violência física e simbólica legítima. A unificação das forças armadas e dos recursos financeiros só foi possível a partir da inculcação do reconhecimento do capital simbólico que fornece a legitimidade da ação estatal. Essa concentração constitui o que Bourdieu (1996) denomina de metacapital, uma espécie de capital com poder sobre as demais formas de capital e em diferentes campos. É este “capital estatal” o alvo das disputas pelo campo do poder, especialmente por assegurar o poder sobre os demais capitais e sobre a sua própria reprodução (Bourdieu, 1996).

O capital estatal é uma concentração de diferentes formas de capital, tanto da coerção física (forças armadas) quanto dos recursos financeiros. Essa concentração só é possível por meio do reconhecimento de uma articulação com o capital simbólico que fornece a

legitimidade da ação do Estado. Nesse sentido, além de ser o detentor do monopólio da violência física, a teoria bourdieusiana nos mostra que o Estado é também o detentor da violência simbólica (Bourdieu, 1996). A imposição de reconhecimento é parte da ação estatal. É o Estado quem dá o efeito simbólico. Por meio de um título ou de uma certificação, o Estado possibilita uma vantagem simbólica na luta pelo reconhecimento.

A nomeação oficial, isto é, o ato pelo qual se outorga a alguém um título, uma qualificação socialmente reconhecida, é uma das manifestações mais típicas do monopólio da violência simbólica legítima, monopólio que pertence ao Estado ou a seus mandatários (Bourdieu, 2004a, p. 164).

A nomeação é o poder misterioso do Estado, que atua como uma alquimia social porque mobiliza os modos de visão e divisão sobre a realidade. Essa ação é considerada uma forma de violência simbólica. Esse tipo específico de violência é um processo de legitimação ao tornar uma classificação social como algo evidente, de transformá-la em senso comum (Bourdieu, 2004a). A violência simbólica, portanto, é a imposição de significações, definições, classificações e de impô-las de forma legitimada. Ou seja, a potência desse tipo de violência está em dissimular as relações de força que estão na base das definições, das classificações, dos princípios de diferenciação (Bourdieu; Passeron, 1975).

Esse movimento simbólico não é feito em uma única via. Da mesma forma que há uma ação objetiva para a imposição das categorias de percepção, há uma ação subjetiva de reconhecimento pelo agente de que a imposição é legítima. A eficácia real da violência simbólica só ocorre por essa dupla ação. A ação subjetiva por parte do agente não é consciente, é um reconhecimento atrelado ao desconhecimento da imposição como parte integrante das relações de força entre grupos sociais (Bourdieu; Passeron, 1975). Esse desconhecimento é essencial para que a violência simbólica seja forte, pois é difícil combater o que não se vê. É uma ação invisível, não sendo compreendida como violência, que só se efetiva por meio da cumplicidade entre os dominantes e os dominados (Bourdieu, 2021).

O termo ‘cumplicidade’ é perigoso porque comporta, como eu já disse várias vezes, o risco de sugerir a ideia de que a vítima aplica sua própria punição conscientemente, quando na verdade essa cumplicidade pode acontecer simplesmente através da forma de um desconhecimento, sob o efeito de não saber que o que se faz contra nós é feito contra nós. A forma mais absoluta da cumplicidade com uma violência é aquela que ocorre quando não sabemos que a sofremos: uma violência que é ignorada é uma violência

simbólica - essa é a própria definição da violência simbólica (Bourdieu, 2021, p. 192)

A violência simbólica exercida pelo Estado, sua forma específica de metapoder, é o objetivo das disputas interessadas dos grupos que compõem o campo do poder. Os agentes dominantes dos diferentes campos que estão aptos a atuar no campo político buscam controlar e se apropriar da violência simbólica estatal, que manifesta a sua influência nas relações de força e de sentido nos mais variados campos sociais. Com essa perspectiva, a análise bourdieusiana ressalta a dimensão simbólica do Estado, enquanto “[...] um produtor de princípios de classificação suscetíveis de serem aplicados ao mundo social” (Miceli, 2014, p. 24).

O Estado consegue exercer a violência simbólica porque sua ação tem um duplo efeito: objetivo, na forma de estruturas e mecanismos específicos, e subjetivo, sob as estruturas mentais, ou seja, nos esquemas de percepção e pensamento. Portanto, a perspectiva bourdieusiana considera o Estado como um produtor simbólico da naturalização de divisões e hierarquias sociais. Ao unificar a cultura, o Estado impõe uma visão particular conferindo as aparências do natural a uma arbitrariedade, ou seja, o desdobramento estatal está na unificação do mercado cultural, inclusive com todos os seus códigos, e na homogeneização das formas de comunicação e difusão da informação (Bourdieu, 1996).

Por meio de sistemas de classificação inscritos nos procedimentos de unificação da informação e da cultura, o Estado molda as estruturas mentais e impõe princípios de visão e divisão comuns, o que o torna um lugar por excelência da concentração e do exercício do poder simbólico. Esse trabalho social de unificação e inculcação de uma forma de pensar é realizado principalmente pela instituição escolar.

Ao impor e inculcar universalmente (nos limites de seu âmbito) uma cultura dominante assim constituída em cultura *nacional legítima*, o sistema escolar, particularmente através do ensino da história e, especialmente, da história da literatura, inculca os fundamentos de uma verdadeira “religião cívica” e, mais precisamente, os pressupostos fundamentais da imagem (nacional) de si (Bourdieu, 1996, p. 106, destaques do autor).

Essa análise amplia o conceito de *doxa*, pois agora não se refere apenas a um ponto de vista particular que se impõe como universal, mas sim “[...] o ponto de vista daqueles que dominam dominando o Estado e que constituíram seu ponto de vista em ponto de vista

universal ao criarem o Estado” (Bourdieu, 1996, p. 120). Como desdobramento, a unificação de uma cultura é aceita pelo Estado, rejeitando todas as outras como indignas de serem cultivadas. Este monopólio do universal acontece porque se universalizam as exigências, mas não se universaliza o acesso aos instrumentos para satisfazer tais exigências.

Com o exercício da violência simbólica, o Estado consegue obter a crença dos agentes, propiciando que as suas práticas sejam exercidas por meio de categorias, estruturas mentais e esquemas de conhecimento que são produtos de um modo de dominação (Bourdieu, 2021). Ou seja, o Estado molda as estruturas mentais por meio de sistemas de classificação inscritos nos procedimentos de unificação da informação e da cultura, impondo princípios de visão e divisão comuns, formas de pensar comuns. Esse é um dos argumentos centrais de Bourdieu sobre o Estado, de que a sua principal eficácia e efeito são mais fortes nos lugares onde não o esperamos ou o suspeitamos, principalmente através das categorias instiladas em nós por nossa educação, tornando a escola o mais poderoso instrumento e servidor do Estado (Wacquant, 2007).

Além do trabalho de inculcação de categorias, a escola serviu como instrumento para a legitimação da ordem social. Se anteriormente a nobreza era definida por laços hereditários, a invenção do Estado moderno implicou um novo tipo de capital que comprove a posição social dominante. Introduzindo a meritocracia para sancionar aptidões individuais no lugar de privilégios hereditários, os títulos escolares serviram para justificar e consagrar uma categoria de agentes a exercerem a sua influência no campo do poder (Bourdieu, 1996).

Do mesmo modo, Bourdieu propõe que a ascensão do “novo capital” se transmuta em todo o lado em uma mudança nos modos de reprodução, passando de uma reprodução direta, em que o poder é transmitido essencialmente dentro da família via propriedade econômica, para uma reprodução escolarmente mediada, em que a transmissão dos privilégios é simultaneamente efetuada e transfigurada pela intervenção das instituições educativas (Wacquant, 2007, p. 47).

Em sociedades modernas, a correspondência das estruturas sociais e mentais ocorre, principalmente, por meio de sistemas escolares, sendo uma contribuição simbólica específica para a reprodução e transformação das estruturas de dominação (Wacquant, 2005).

Isso significa que, por razões históricas, porque somos o produto de um determinado Estado, *de um sistema de educação estatal*, também habitado pelo pensamento de Estado, todos temos nos cérebros um conjunto de

esquemas de pensamento, de princípios de construção de objeto, de instrumentos de conhecimento. Ou de “categorias”, para empregar o vocabulário kantiano [Immanuel Kant, 1724-1804], que são as lentes através das quais vemos o mundo (Bourdieu, 2021, p. 324, destaque nosso).

O sistema escolar é um grande mediador em que se inculca a ordem social, fazendo-a ser incorporada como um *habitus* (Bourdieu, 2021). As características da estrutura e do funcionamento de um sistema de ensino se referem à necessidade de produzir e reproduzir as condições institucionais para a inculcação e reprodução de um arbitrário cultural, o que contribui para as relações entre os grupos ou classes (Bourdieu; Passeron, 1975). Ou seja, a escola tem como característica a produção da crença nos agentes que estão formando, pois trabalha para produzir agentes dotados de esquemas mentais ajustados às estruturas sociais.

Para cumprir com sua função social, o sistema de ensino deve produzir um *habitus* mais próximo possível do arbitrário cultural que ele é destinado a reproduzir. Ainda assim, a tendência à reprodução pelo sistema de ensino não ocorre apenas com a inculcação das ideias dominantes e com a reprodução cultural, mas acontece, principalmente, por ser uma forma de justificação prática da ordem estabelecida ao legitimar o capital cultural herdado (Bourdieu, 2006). É um sistema que diz explicitamente, mas muitas nem precisa ser explícito, que determinadas pessoas não são feitas para determinadas posições, funções e áreas. A naturalização dessa classificação sobre as pessoas é mais eficazmente inculcada pela escola por manifestar a sua posição neutra e socialmente irrepreensível (Bourdieu, 2021).

Mais do que um recorte cultural, a escola transmite esquemas linguísticos e de pensamento, categorias comuns que possibilitam a comunicação e a integração lógica dos agentes. O produto mais específico de um sistema de ensino é homogeneizar os programas de percepção, de pensamento, de ação, de forma que haja uma relação de cumplicidade entre os indivíduos. Nesse sentido, a cultura erudita nada mais é do que um código. Todos os que têm acesso a esse código conseguem aplicar o mesmo sentido, participam de uma mesma comunicação.

O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. Embora os homens cultivados de uma determinada época possam discordar a respeito das questões que discutem, pelo menos estão de acordo para discutir certas questões (Bourdieu, 2007, p. 207).

Com esse trabalho de transmissão, o sistema escolar consagra os esquemas que organizam os pensamentos. O ato de transmitir é o ato de valorar, é produzir necessidade, sentido. A cultura constitui um conjunto de esquemas comuns pelos quais se articulam uma infinidade de esquemas particulares. Ou seja, esses lugares comuns também são esquemas de invenção e suporte para a improvisação.

Enquanto formadora de *habitus*, não apenas esquemas de pensamento, mas disposições gerais e geradoras de esquemas particulares capazes de serem aplicadas nas mais variadas formas de pensamento e de ação. É um *habitus* cultivado (Bourdieu, 2007), um *habitus* inculcado pela interiorização, capaz de se perpetuar mesmo quando cessa o trabalho pedagógico. Além disso, é um *habitus* transferível, porque engendra as práticas conforme o cultivo inculcado em um maior número de campos diferentes, e é exaustivo, pois reproduz o máximo possível os princípios do arbitrário cultural de um grupo ou de uma classe (Bourdieu; Passeron, 1975).

A escola ganha cada vez mais importância com o desenvolvimento e a complexidade do aparelho econômico, pois atua na produção não apenas de agentes dotados dos modos de visão e divisão de acordo com o arbitrário cultural, mas também na produção de diplomas enquanto um capital cultural institucionalizado. É um objeto que tem força simbólica e que universaliza o homem ao garantir uma competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato (Bourdieu; Boltanski, 1998).

O diploma é a principal forma de capital cultural institucionalizado, uma certificação de competência cultural que confere valor ao portador, de forma constante e juridicamente garantido em relação à cultura legitimada. O reconhecimento do diploma possibilita a alquimia social em converter o capital cultural em capital econômico, o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Isso só é possível porque há uma crença coletiva produzida pelo Estado, pela instituição escolar organizada pelo Estado, que cria fronteiras simbólicas e classificações sobre os agentes. Dessa maneira, o aparelho de ensino é um aparelho jurídico que garante a competência e o valor dos agentes que se inserem no mercado de trabalho (Bourdieu, 1998).

A garantia da competência é mais uma forma do sistema de ensino contribuir com a reprodução social. Nas transações de mercado, os diplomas mais raros são os que têm mais valor simbólico, o que camufla uma diferença social preexistente dos agentes que tinham

condições econômicas e culturais que possibilitaram a aquisição desses diplomas. A incumbência de transmitir a competência técnica e de seleção dos agentes tecnicamente mais competentes, mascara a função social de consagrar os detentores estatutários de competência social, reconvertendo os títulos nobiliárquicos em títulos escolares, a nobreza hereditária em nobreza de estado (Bourdieu, 1996).

Nesse cenário, a escola comporta uma parte importante de herdeiros da antiga nobreza. Os agentes que compõem o campo do poder são aqueles formados pelas “Grandes Écoles”, instituições de formação que envolvem valores culturais do campo de poder - uma rede que entrelaça ligações estruturais e funcionais da escola com a classe dirigente. Quanto mais os agentes do campo do poder dependerem da sua posição à aquisição do capital cultural, maiores serão os seus esforços em consolidar a definição universal imposta pelo Estado (Miceli, 2014). Se há uma universalização, ou uma formalização do universal, é porque “[...] há um interesse pelo universal, que pessoas têm como interesse particular fazer o universal avançar” (Bourdieu, 2014, p. 385). Portanto, há interesse em proclamar a cultura dominante como universal, instigando a sociedade a acreditar que a cultura legitimada é possível de ser alcançada por mérito na instituição escolar, o que para alguns é adquirida em berço e pelo modo legítimo de transmissão durante o processo de socialização e formação de *habitus* primário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) define que é dever do Estado garantir a educação escolar pública. No caso da educação superior, essa oferta é garantida mediante a capacidade do indivíduo: “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a *capacidade* de cada um” (Brasil, 1996, p. , destaque nosso). A inserção da palavra *capacidade* demonstra a valorização das aptidões individuais como requisito para ingresso na educação superior, sendo necessário a seleção das pessoas.

A aptidão exigida para cursar um nível superior é medida por um exame, como o vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), perpassando a ideia da possibilidade de aprovação, de que há meios para provar a capacidade e o merecimento de usufruir a educação superior. O exame, que se apresenta como neutro, justifica a divisão entre as pessoas, as classificações sobre as suas competências, se poderão ingressar na educação superior e, com isso, ter a possibilidade de adquirir um diploma para obter vantagens nas transações do mercado de trabalho.

No artigo 44 da LDB, que se refere aos cursos e programas da educação superior, o inciso II traz novamente a implicação de um exame para classificar aqueles que terão acesso aos cursos de graduação: “II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (Brasil, 1996). Também é ressaltado que os processos seletivos devem considerar as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Ou seja, além do exame ser uma prova ofertada, no caso do ENEM, ou amparada pelo Estado, os conteúdos exigidos devem ser amparados pelo programa curricular também do Estado.

A utilização dos exames alimenta as aspirações de diferentes agentes a participarem do jogo universitário, compactuando com o trabalho de domesticação dos dominados. A política de inclusão social não exclui a função de propiciar um mínimo de chances para que os grupos dominados participem do jogo, alimentando a vontade e as aspirações para jogarem. Para envolver os agentes nos processos de dominação, o Estado atua para domar as classes dominadas ao fazê-las possíveis agentes do jogo (Bourdieu, 2014).

A meritocracia é um discurso que conquista as classes dominadas e, por muito tempo, foi utilizado para combater as desigualdades sociais por negar os privilégios de nascimento e classe social ao valorizar as capacidades individuais (Mazza; Mari, 2021). A escola entra como a principal instituição que avalia essas capacidades, uma vez que o mérito foi uma escolha das sociedades democráticas como princípio essencial de justiça no meio escolar, ou seja, “[...] a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (Dubet, 2004, p. 541). Segundo Dubet (2004), essa perspectiva meritocrática defende a igualdade de acesso, pois acredita que a justiça se refere à possibilitar que todos os alunos possam entrar na competição escolar.

A meritocracia se torna um recurso dos agentes do campo do poder, pois consagra as desigualdades ao camuflar as influências e condições sociais que possibilitaram ocupar a posição de dominante. A mistificação de que foi “pago um preço” legitima a crença de que apenas os mais aptos podem ocupar e se beneficiar de determinadas posições sociais, uma dominação simbólica que movimenta a organização da sociedade e consolida um *habitus* que aceita que o sucesso está atrelado ao indivíduo, aos seus esforços e sua capacidade. Esse movimento indica que as estruturas cognitivas produzidas pelo Estado estão sendo condizentes com as estruturas objetivas, o que assegura a crença e a submissão dóxica à ordem (Bourdieu, 1996).

Os instrumentos de conhecimento e construção da realidade social difundidos e inculcados pela escola são também, e inescapavelmente, instrumentos de dominação simbólica. E é assim que a nobreza credencializada deve a fidelidade que lhe concedemos, no duplo sentido de submissão e de crença, ao fato de os “quadros de interpretações” que o Estado nos forja e impõe por meio da escola serem [...] de tal forma “quadros de aceitação” que nos fazem dobrar suavemente sob um jugo que nem sequer sentimos (Wacquant, 2007, p. 57).

Assim, o discurso meritocrático tende a ser aceito, por estar alinhado com as condições objetivas e com o *habitus* inculcado pelo sistema de ensino. A crença dos agentes em relação à universidade é produzida pelo Estado e reproduzida pelo sistema escolar. Acreditamos que essa adesão não questionada apresenta ideários de que é possível selecionar as pessoas de acordo com as suas capacidades individuais, que a educação superior é um espaço seletivo para estudantes selecionados, dos quais são constantemente avaliados para serem reconhecidos como aptos a adquirirem o diploma. Esse tipo de capital cultural carrega o valor simbólico da instituição, portanto o ato de selecionar os estudantes também reclassifica a própria universidade e os agentes que nela atuam.

Essa seção teórica nos possibilita supor que os professores universitários podem apresentar crenças com princípios meritocráticos ao mencionar a universidade. A produção da crença é uma importante estratégia para a dominação social, uma forma de orquestrar práticas com princípios que favorecem a reprodução da ordem social desigual, mesmo que seja investida de novas manifestações. Portanto, as classificações que os professores universitários têm são correspondentes com a formação que receberam em contextos anteriores e inferimos que, mesmo dentro de uma configuração de inclusão social, é possível que tais princípios estejam associados com as crenças que constituem esse nível educacional.

3.3.1 A meritocracia na crença educacional

A origem do termo meritocracia está em Michael Young, que a esclarece como um sistema de seleção oposto ao da hereditariedade, dos privilégios aristocráticos. A meritocracia surge com a ideia moderna de que todos os seres humanos possuem as mesmas capacidades intelectuais (Mazza; Mari, 2021). Na pesquisa de Krop (2015), destaca-se que a meritocracia foi utilizada pelo esforço de modernização empreendido pelos republicanos a partir dos anos

1880 na França, mas esse discurso no ambiente escolar serviu como justificativa para as desigualdades educacionais e a premiação dos melhores alunos, os quais eram oriundos das elites francesas. Portanto, esse sistema é usado como afirmação de merecimento, a meritocracia justifica as desigualdades sociais por associá-las aos esforços individuais (Mazza; Mari, 2021).

Segundo Mazza e Mari (2021), a ideia do mérito provoca uma moralização da desigualdade social, na qual uns têm mais porque fizeram mais. Essa foi uma ideologia dominante na era moderna, juntamente com a construção do Estado moderno, associando-a à escola e à possibilidade de mobilidade social. Ao analisar a experiência inglesa, os autores demonstraram como a meritocracia foi o cerne do sistema de ensino, pois os estudantes de camadas sociais mais baixas precisavam provar que mereciam avançar nos estudos para receberem respaldo de políticas educacionais (Mazza; Mari, 2021). Nesse sentido, Wayne e Cabral (2021, p. 2) afirmam que:

A meritocracia é uma ideologia que reforça as desigualdades econômicas, sociais e históricas, ao mesmo tempo em que oferece a promessa de uma saída para essas desigualdades. Ela individualiza os problemas estruturais, atribui responsabilidade de resultados aos indivíduos e torna essas estruturas invisíveis à crítica popular e às reformas políticas.

A meritocracia foi utilizada como chave do sucesso no sistema capitalista, sendo difundida como uma ideologia brutal por fazer as pessoas pensarem que, em última análise, são responsáveis pelos desdobramentos de suas vidas. Com essa responsabilização, a ideologia meritocrática ensina que se os sonhos não foram alcançados é porque os indivíduos não tiveram a força ou o talento para terem sucesso (Wayne; Cabral, 2021).

No Brasil, a meritocracia foi utilizada como um dos principais discursos da extrema direita. Com esse discurso, o poder de consumo e a melhoria das condições de vida são vinculadas ao mérito, trazendo aversão ao privilégio dado pelo Estado. Para difundir essa perspectiva, a escola aparece não apenas como uma instituição neutra que seleciona as pessoas de acordo com os seus esforços e capacidades, mas também para corroborar com o discurso em cada classe social:

O discurso hegemônico meritocrático disseminado nas escolas e imposto aos alunos, cada um de acordo com sua classe, não apenas reproduz as condições de classe social, mas também possibilita o sentimento de conformidade com o status quo. Sem acesso à educação crítica, a classe trabalhadora – incluindo a classe média – tende a

adotar os fundamentos ideológicos da elite como seus e a se conformar à ordem estabelecida (Wayne; Cabral, p. 16).

Nesse sentido, é possível dizer que a meritocracia se manifesta como uma estrutura de valores, práticas, significados e símbolos que perpassam o ambiente escolar (Wayne; Cabral, 2021). Segundo Valle (2022), além de ainda não terem sido estendidas a toda população, as escolas brasileiras continuam impondo arbitrariamente os saberes, sendo que a sua transmissão e avaliação permanecem uma relação com o saber e uma forma de cultura que favorece as classes econômica e culturalmente dominantes. Se não houver práticas compensatórias para as diferentes formas de aquisição de conteúdos, o mérito escolar persistirá em se sobressair na educação:

Na medida em que as oportunidades de escolarização se expandem, o mérito escolar figura como referência essencial de seleção e classificação das novas gerações. As políticas educacionais não têm conseguido, de modo qualificado, combinar o aporte das diferentes ciências (dos conteúdos escolares) com os direitos constitucionais, dadas as condições desiguais de existência da população (Valle, 2022, p. 13).

Quando o mérito se sobrepõe na escola, fomenta a crença de que propriedades adquiridas fora da instituição escolar são “dons naturais” (Valle, 2022, p.8), quando, na verdade, se referem às condições sociais. A pesquisa de Senkevics, Carvalhaes e Ribeiro (2022), que acompanhou as trajetórias de egressos do ensino médio por cinco anos, cruzando dados do Censo da Educação Básica, ENEM e Censo da Educação Superior, constata que os estudantes mais pobres tendem a enfrentar mais dificuldades de ingressar na educação superior. Essas dificuldades se apresentam por um duplo mecanismo: a tendência de obter notas baixas no ENEM e pelas barreiras socioeconômicas relacionadas ao ingresso na graduação. Da mesma forma, os mais ricos são beneficiados duplamente: pelas notas altas e pela proteção que o nível socioeconômico lhes confere. Com isso, os autores concluem que:

Para ingressarem no ensino superior, os mais pobres dependeriam de um desempenho atipicamente elevado, algo improvável em seu meio social. Já os mais ricos, além de já tenderem ao desempenho alto, ainda contam com uma alternativa: a compensação de desvantagens, que lhes garante probabilidades relativamente elevadas de ingresso no setor privado, mesmo com os piores desempenhos (Senkevics; Carvalhaes; Ribeiro, 2022, p. 18).

O trabalho de Ramalho (2020) investiga a condição de jovem no sistema escolar em Portugal, analisando as normatizações educativas do país. Segundo o autor, a ideologia de

resultados e sucesso é rapidamente transformada em ideologia de mérito e sucesso individual, em que os alunos são constantemente avaliados quanto à capacidade para realizar resultados. Os princípios meritocráticos vigoram diante da compreensão de que a escola tem a função de instrumento de mobilidade social. Nessa lógica, o ambiente escolar tem sido lugar da escolarização baseada na lógica do trabalho, na conjuntura neoliberal, em que a máxima é a igualdade de oportunidades e meritocracia, no lugar de ser um espaço de proteção social e componente dos direitos humanos (Santos, 2019). Conforme assinala Ribeiro (2014) a meritocracia não condiz com o princípio de justiça no ambiente escolar, pois é incoerente na perspectiva da educação como direito obrigatório.

O mérito só tem sentido em uma sociedade que valoriza algumas capacidades mais que as outras (Valle, 2013). Nesse sentido, o mérito não é neutro, como sugerido pelos republicanos, mas recebe influências dos valores sociais. No caso da educação, “[...] a escola é acusada de privilegiar os interesses das classes mais favorecidas ao colocar em prática mecanismos de seleção e de classificação, promotores de um conjunto significativo de injustiças” (Valle, 2013, p. 669). Além disso, o mérito escolar recebe consequências das desigualdades situadas fora da escola, fazendo com que a competição meritocrática não seja transparente.

Os estudos de Duarte (2013) demonstram a fragilidade da transparência do mérito escolar, indicando que há um forte impacto da condição econômica na situação de fracasso escolar no Brasil, de modo que os baixos indicadores de desempenho “[...] nos dirigem, quase sempre, aos mesmos lugares dos de vulnerabilidade social e pobreza” (Duarte, 2013, p. 357). Para a autora, a igualdade como condição é fundamental para tornar a escola um lugar possível de transformações, aliada ao enfrentamento das vulnerabilidades sociais de grande parte dos alunos.

O discurso da meritocracia possibilita também a restrição da atuação do Estado. Conforme apontam Valle e Ruschel (2009), a atuação estatal sob a lógica da meritocracia escolar não deveria se limitar à igualdade de oportunidades, mas dispor de procedimentos para a consolidação da obrigatoriedade escolar. Nesse sentido, “Parece consensual a ideia de que igualar as oportunidades de aproveitamento escolar implica distribuir os recursos educacionais de maneira que se compensem as dificuldades dos alunos para transformá-los em êxito escolar” (Valle; Ruschel, 2009, p. 200).

Para demonstrar que é possível superar os entraves da meritocracia na educação, Calderón, Raquel e Cabral (2015) apresentam uma proposta de política educacional como possibilidade de quebrar a lógica meritocrática nas avaliações externas. Os autores analisaram o Prêmio Escola Nota 10, que acontece no estado do Ceará, que tem o objetivo de servir como uma política indutora da melhoria dos resultados das escolas públicas nos índices de desempenho escolar. Nesse programa, as escolas que tiveram melhores índices em avaliações de desempenho recebem uma premiação, em que parte do valor só é entregue quando a escola vencedora realiza ações de cooperação técnico-pedagógica que contribuam para a melhoria de uma das escolas que teve baixo desempenho. Ou seja, é um programa que se utiliza da meritocracia que visa a cooperação por meio da transferência de conhecimentos e experiências entre uma escola de alto e outra de baixo desempenho.

Ainda assim, esses resultados indicam a permanência de muitos obstáculos sociais referentes ao ingresso na educação superior para os estudantes das camadas mais baixas da sociedade. A utilização do discurso meritocrático na educação dificulta a identificação desses entraves e de seu debate na elaboração de possíveis estratégias de superação. Esse levantamento fornece informações sobre o sistema de ensino, em especial o brasileiro, e revela os meios pelos quais o discurso da meritocracia se infiltra na crença sobre a educação. Essas informações colaboram com a tese, pois nos auxiliam a estabelecer relações com as classificações dos docentes e a crença que é produzida na sociedade.

4. OS DEPARTAMENTOS E OS PERFIS DOS PROFESSORES

Inspiradas na metodologia praxiológica, a qual requer uma dupla análise que articule estrutura e representações, utilizamos esta seção para situar os participantes de nossa investigação. Este momento de pesquisa é necessário para compreendermos os dados das trajetórias, levantadas nas entrevistas, com a posição do participante no interior do campo ideológico de que faz parte (Bourdieu, 2007b).

A importância de considerar o percurso histórico, ou melhor, da história estrutural dos espaços sociais, está em compreender que o princípio da ação não reside na consciência ou nas coisas, mas na relação entre dois estados do social. Esses estados se referem à história objetivada, como na forma de instituições, e na história encarnada nos corpos, por meio de sistemas de disposições duráveis (Bourdieu, 2001b). Portanto, o *habitus* dos participantes recebe influência do momento histórico, indicando a relevância de trazer essa consideração para a investigação.

Tal passo é necessário para que se possa indagar não como tal escritor chegou a ser o que é, mas o que as diferentes categorias de artistas e escritores de uma determinada época e sociedade deviam ser do ponto de vista do *habitus* socialmente constituído, para que lhes tivesse sido possível ocupar as posições que lhes eram oferecidas por um determinado estado do campo intelectual e, ao mesmo tempo, adotar as tomadas de posição estéticas ou ideológicas objetivamente vinculadas a estas posições (Bourdieu, 2007b, p. 190).

Com esta etapa de pesquisa, podemos considerar elementos de um *habitus* social e de condições estruturais sócio-históricas, pois a historicidade é um elemento importante da praxeologia ao reconhecer que os agentes colocam em prática estruturas históricas (Bourdieu, 1996). Portanto, esta seção apresenta a formação dos departamentos selecionados e uma ideia geral sobre os perfis dos professores universitários. Essas informações nos ajudam a ter uma percepção sobre a posição dos participantes que foram entrevistados, uma vez que as relações dos agentes estão situadas na concorrência pela legitimidade ocupada em um dado momento do tempo na estrutura do campo (Bourdieu, 2007b).

A posição de um agente no campo é determinada pelo volume e o peso dos capitais que possui. As propriedades que funcionam com capitais são aquelas reconhecidas e valorizadas no campo estudado, o que permite a utilização de tais posses como trunfo, como

moeda de troca, beneficiando os agentes nas relações travadas no campo. Os capitais posicionam os agentes, hierarquizando-os de acordo com o valor de suas propriedades na disputa específica de cada campo. Por isso, não é apenas a quantidade que irá posicionar o agente, mas também a pertinência e eficiência das propriedades no jogo social do campo (Bourdieu, 2011).

Entre as disputas no campo, há aquelas referentes à pertinência dos atributos como capitais, o valor, os critérios e os princípios que classificam as propriedades como capitais. Isso significa que a sociologia relacional demonstra que as posses não têm valor intrínseco, mas são as relações, em cada período e dinâmica, que irão elevar ou diminuir a sua importância, são as relações de reconhecimento que possibilitam que determinadas propriedades sejam caracterizadas como capitais (Bourdieu, 2011).

Em relação ao campo universitário, Bourdieu (2011) retoma o papel das instituições para reforçar o valor de propriedades para serem reconhecidas no campo. É o caso dos títulos universitários, os diplomas, que funcionam como capitais institucionalizados (Bourdieu, 1998) e carregam, portanto, um reconhecimento coletivo dentro do campo. Ainda assim, Bourdieu (2011) esclarece que apesar dos títulos proporcionarem o pertencimento de um agente, eles são pouco usados nas classificações de posicionamento de poder e ou autoridade no campo universitário. Vale lembrar que a raridade é um elemento essencial para a consagração de capitais e, logo, dos agentes que os detêm.

Outras variáveis podem ser analisadas no momento de caracterizar as posições dos agentes no campo universitário. Bourdieu (2011) denomina de capital universitário a ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes. É um poder sobre as instâncias de reprodução do corpo universitário, o que assegura aos seus detentores uma autoridade estatutária, espécie de atributo de função que está muito mais ligada à posição hierárquica que a propriedades extraordinárias da obra ou da pessoa. Nesse sentido, a força simbólica desse capital se exerce não somente sobre o público dos estudantes de graduação, mas também sobre a clientela dos candidatos que desejam seguir a carreira acadêmica e os demais agentes do campo que disputam a elevação de suas posições.

Nesta pesquisa, nossa proposta consiste em traçar um perfil comum de um docente dos departamentos selecionados para ter uma ideia da posição, do ponto que possibilita a vista presente nos relatos coletados nas entrevistadas, não havendo, portanto, a intenção de

determinar o capital universitário dos agentes investigados, nem os indicadores que estão sendo valorizados em cada departamento.

Para realizar tal empreitada, nos debruçamos em alguns possíveis indicadores de posicionamento no campo universitário que estão presentes nos currículos Lattes dos professores investigados. A exploração desses currículos foi feita considerando alguns indícios de sua formação acadêmica, atuação docente e produção científica. Nesta seção, apresentamos os principais perfis dos professores dos departamentos definidos para a investigação. É com base nessa caracterização que posicionamos os participantes das entrevistas, observando a quantidade, o peso e a raridade das propriedades que possuem em relação aos perfis traçados.

A proposta praxeológica considera que a ação é estruturada por categorias de percepção e apreciação, limitada às posições no campo. Tais posições são medidas a partir do volume e do peso dos capitais adquiridos, ou seja, os capitais que têm valor nas relações são variados de acordo com os campos (Bourdieu; Wacquant, 2005; Bourdieu, 1996). Para tanto, apresentamos os capitais cultural institucionalizado, político e universitário para compreender as diferenciações das disputas simbólicas travadas por posições em cada departamento.

4.1 O Departamento de Filosofia

O Departamento de Filosofia da UFSCar teve início a partir de um debate filosófico entre docentes do antigo Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação (DFCFE), na década de 1980. Apesar de ter poucos filósofos entre os docentes deste departamento, havia uma forte presença de professores psicólogos adeptos à abordagem behaviorista. O debate filosófico ocorreu em um seminário consagrado à discussão dos fundamentos filosóficos da psicologia de estilo comportamentalista. O grande êxito do seminário abriu o horizonte para outros debates e pesquisas interdisciplinares, mas que tinham a Filosofia como pano de fundo e meta (Filosofia UFSCar, 2022).

A proposta de departamentalização do DFCFE possibilitou a criação de um Departamento de Filosofia e Metodologia das Ciências, composto pelo grupo docente que realizou o seminário e as pesquisas interdisciplinares e, ainda, por colegas oriundos das Ciências Sociais que investigavam questões fundamentais da epistemologia. Logo após a formação do novo departamento, o Programa de Pós-Graduação em Filosofia foi criado em

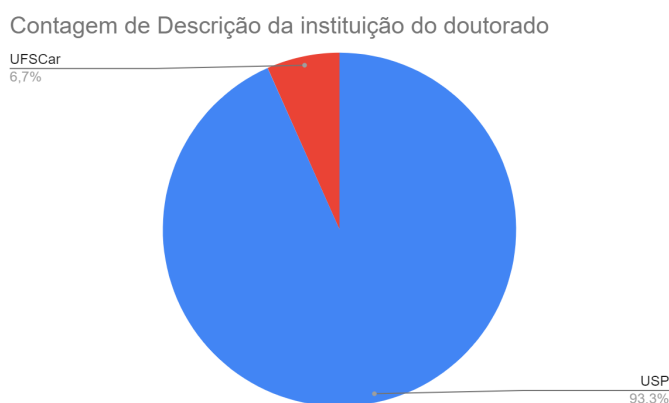
1988 e teve uma avaliação positiva da CAPES. As contratações de jovens filósofos foram consideradas como um importante incremento da quantidade e da qualidade da produção teórica, especialmente voltados à temática “subjetividade e linguagem”. Por outro lado, o curso de Filosofia só foi aprovado em 2006, iniciando as suas atividades no ano seguinte (Filosofia UFSCar, 2022).

4.1.1 Formação acadêmica / profissional - DFil

O Departamento de Filosofia é composto por 15 professores, sendo oito mulheres e sete homens. Pelo menos 13 docentes, o que representa 92,9% do departamento, tiveram toda a formação acadêmica em Filosofia, considerando a graduação, mestrado e doutorado nessa área específica. Outro dado que apresenta certa homogeneidade é a formação em universidades públicas e, em especial, em uma mesma instituição: 12 professores (85,7%) realizaram a graduação, mestrado e doutorado na USP. 80% dos professores também já realizaram pelo menos uma investigação de pós-doutorado.

A exemplo dessa homogeneidade na formação, apresentamos o Gráfico 1 sobre a instituição em que foi realizado o doutorado, o qual é representativo também para a graduação e mestrado, realizados também na USP para a grande maioria dos professores do DFil.

Gráfico 1 - Instituição de doutorado dos professores do DFil



Fonte: pesquisa documental. Elaborado pela autora (2023).

Em relação ao financiamento dessa formação acadêmica, 46,7% receberam bolsas em todo o percurso, desde as pesquisas de Iniciação Científica (IC) até às de pós-doutorado. O

financiamento para o doutorado foi o mais relevante para esses professores, pois 93,3% receberam bolsas durante esse nível de formação acadêmica.

É notável a constância na formação acadêmica, pois 11 professores realizaram a graduação, o mestrado e o doutorado de forma contínua. Isso significa que ao finalizarem a graduação, deram prosseguimento com o mestrado logo no ano seguinte, o mesmo acontecendo com a transição do mestrado para o doutorado.

Esses indícios permitem uma ideia de homogeneização científica, pois a atuação com pesquisas acompanhou continuamente a formação desses professores, além da expressa maioria ter sido formada em Filosofia e pela mesma universidade. Essa homogeneização na formação favorece os lugares comuns, os consensos e definições, ou seja, aspectos simbólicos que o *habitus* possibilita. Como o sistema de ensino é uma das principais instituições que formam *habitus*, inferimos que há maior probabilidade de esse departamento apresentar um *habitus* característico entre os seus professores, pois são agentes que conheceram a universidade em um mesmo curso, em uma mesma instituição. Portanto, carregam princípios classificatórios comuns e atravessados pela formação que receberam (Bourdieu; Passeron, 1975).

Apesar de não ter sido possível identificar as idades dos professores de Filosofia, verificamos que a formação acadêmica destes foi realizada especialmente entre as décadas de 80, 90 e 2000 para a graduação, mestrado e doutorado, respectivamente. Isto é, a experiência estudantil destes agentes foi vivenciada em um momento em que a inclusão social ainda não estava regulamentada nas universidades públicas. Em especial na USP, por ser uma universidade mantida pelo Estado de São Paulo, isto é, não é uma instituição federal que participa dos principais programas de expansão e inclusão social, como o REUNI e a Lei de Cotas, adotando um sistema próprio de regras para as cotas. Aliada ao movimento de diferentes instituições em busca de ampliar o ingresso para estudantes de diferentes camadas sociais, a USP criou em 2006 o Programa de Inclusão Social da USP, o Inlusp, que visa ampliar o número de alunos de escolas públicas. O Inlusp é um sistema de bonificação, que acrescenta uma porcentagem na nota obtida no vestibular para estudantes oriundos de escola pública, ampliando a porcentagem para os que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

Sobre a atuação docente, 10 professores iniciaram as suas carreiras em instituições privadas. Destes professores, cinco atuaram até três anos, enquanto que a outra metade ficou de quatro até 10 anos no setor privado. Já em relação ao setor público, oito docentes

lecionaram apenas na UFSCar, enquanto que os demais já tiveram experiências com outras universidades públicas.

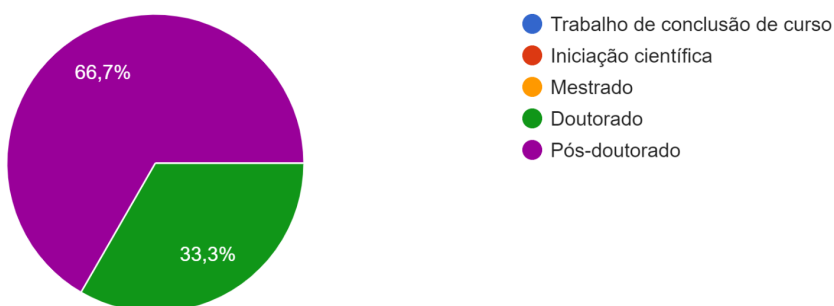
4.1.2 A docência na UFSCar - DFiI

Ao investigarmos a atuação docente na UFSCar, verificamos que 60% dos professores ingressaram como docentes no DFiI a partir dos anos 2000 e os demais entraram na década seguinte. Os seis professores deste segundo grupo iniciaram a docência a partir do ano de 2013, na configuração de reserva de vagas para o ingresso estudantil na UFSCar.

Todos os professores do DFiI também estão credenciados na pós-graduação e o nível máximo de orientação é de pós-doutorado, com 66,7% de docentes orientando esse nível. Os demais têm o doutorado como nível máximo de orientação, como é exposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Nível máximo de orientação - DFiI

Nível máximo de orientação
15 respostas



Fonte: pesquisa documental. Elaborado pela autora (2023).

A extensão é uma das principais atividades da universidade, porém não é muito exercida pelos professores do DFiI. Apenas 20% dos docentes já ofertaram mais de um curso de extensão, outros 20% ofertaram apenas uma vez e 60% dos docentes do departamento nunca trabalharam em extensão na UFSCar. Por outro lado, a gestão é uma dimensão presente nas atividades desses professores. 93,3% já atuaram em posições de coordenação e chefias. Os principais âmbitos estão entre as coordenações de cursos de graduação, pós-graduação e

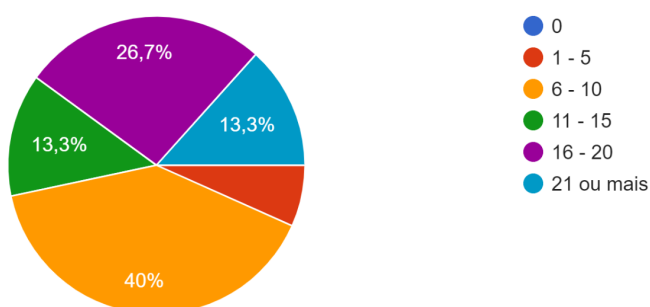
chefia do departamento. Há um professor que já atuou como pró-reitor, na Pró-reitoria de Pós-Graduação (ProPG).

4.1.3 Publicações - DFil

A produção científica apresenta algumas especificidades da área de produção de conhecimento da Filosofia. A principal característica é autoria única nos artigos publicados, como é apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Número de autoria única em artigos publicados - DFil

Número de artigos publicados sozinho
15 respostas



Fonte: pesquisa documental. Elaborado pela autora (2023).

A partir da leitura deste gráfico, percebemos que 86,7% dos professores não têm mais de 20 artigos publicados, mas todos apresentam autorias únicas em seus artigos. Vale destacar que 53,3% têm mais de dez artigos publicados com apenas sua autoria.

A publicação de artigos em revistas internacionais não é comum a todos os professores. 40% publicaram apenas em revistas nacionais e os 60% restantes publicaram até 10 artigos em revistas internacionais. Já a publicação em livros se apresenta com maior frequência. Todos os professores têm capítulos de livros publicados, 60% já atuaram como organizadores e 73,3% publicaram pelo menos um livro.

A bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq é destinada ao pesquisador considerado como destaque entre os seus pares, classificado de tal forma a partir da produção científica de

acordo com os critérios normativos do CNPQ. Ou seja, é uma bolsa em espécie, mas o principal valor está em fomentar o capital simbólico e valorizar o reconhecimento do pesquisador. No caso do DFil, há seis professores que obtêm essa bolsa, porém todos os membros deste grupo estão classificados na categoria “2”, o nível mais baixo da bolsa.

4.2 O Departamento de Educação Física e Motricidade Humana

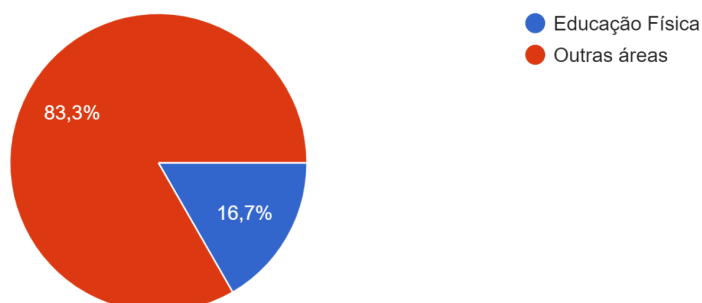
A Educação Física começou a funcionar na UFSCar em 1994, quando a universidade incorporou o curso que era ofertado na cidade pela Fundação Educacional de São Carlos (FESC). Por meio do convênio firmado entre a UFSCar, a FESC e a Prefeitura Municipal de São Carlos, 40 vagas eram ofertadas em um curso noturno, envolvendo a licenciatura e o bacharelado em Educação Física e Motricidade Humana (Universidade Federal De São Carlos, 2014).

4.2.1 Formação acadêmica / profissional - DEFMH

O DEFMH é composto por doze professores, sete homens e cinco mulheres. A maioria do departamento, especificamente 11 professores, fizeram a graduação em Educação Física, situação que se inverte na formação de pós-graduação. Ao verificarmos os currículos, notamos que 10 docentes (83,3%) cursaram o mestrado em outras áreas de conhecimento, como é indicado a seguir no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Área de formação no mestrado - DEFMH

Mestrado
12 respostas



Fonte: pesquisa documental. Elaborado pela autora (2023).

Entre as outras áreas de conhecimento, encontramos cursos de mestrado em Educação, Bioengenharia, Ciências do Movimento ou Motricidade e Educação Especial. Apesar das outras áreas ainda se fazerem presentes nas formações de doutorado, como Ciências Sociais, Ciências Fisiológicas, Educação e Engenharia Elétrica, a porcentagem de doutorados em Educação Física chega a 41,7%.

A realização de pesquisas de pós-doutorado não é comum aos professores do DEFMH, pois metade destes docentes ainda não desempenhou essa atividade científica, 41,7% realizou uma investigação e 8,3% exerceu dois pós-doutorados.

O principal financiamento com bolsas para as pesquisas foi no curso de mestrado, com 66,7%. Logo após, há o curso de doutorado, com 58,3%. Contudo, diferentemente dos demais departamentos, não há uma constância de fruição de bolsas em todo o período acadêmico, principalmente porque as pesquisas de iniciação científica e os pós-doutorados receberam menos financiamento.

Um terço dos professores (33,3%) têm experiência com a docência na Educação Básica. Deste grupo, 75% atuou de um a quatro anos, enquanto que os outros 25% lecionaram por maior tempo.

58,3% iniciou a docência na educação superior na década de 1990, enquanto que os demais ingressaram na década de 2000. Para a maioria dos professores, 66,7%, esse ingresso foi pelo setor privado, em que 62,5% atuou por mais de quatro anos.

4.2.2 A docência na UFSCar - DEFMH

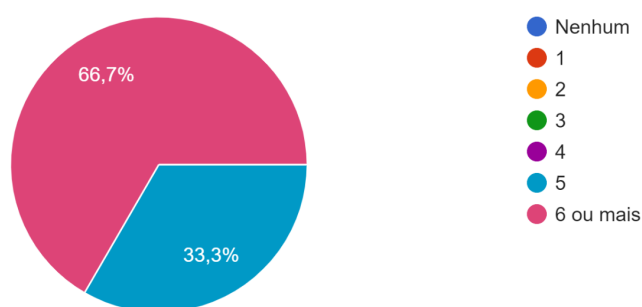
As décadas de 1990 e 2000 também foram o período de ingresso dos docentes para lecionarem na UFSCar.

Até o momento da coleta desses dados, apenas um professor não estava credenciado em um programa de pós-graduação. Ao verificarmos as orientações, percebemos que esse credenciamento é relativamente recente, pois a maior parte dos trabalhos concluídos são de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e Iniciação Científica (IC). Por outro lado, as principais orientações em andamento se referem às pesquisas de mestrado e doutorado.

A oferta de cursos de extensão é característica das atividades exercidas pelos professores do DEFMH. Como é apresentado no Gráfico 5, todo corpo docente já ofereceu pelo menos cinco cursos, sendo que a maioria já ofertou mais de seis cursos ao longo de seu exercício docente na UFSCar.

Gráfico 5 - Oferta de cursos de extensão - DEFMH

Cursos de extensão
12 respostas



Fonte: pesquisa documental. Elaborado pela autora (2023).

Apenas um professor ainda não atuou em cargos de gestão na universidade. A coordenação do curso de graduação e a chefia do departamento são os dois cargos mais ocupados por esse corpo docente. Dois professores já foram pró-reitores da UFSCar, atuando

nas Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) e na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE).

4.2.3 Publicações - DEFMH

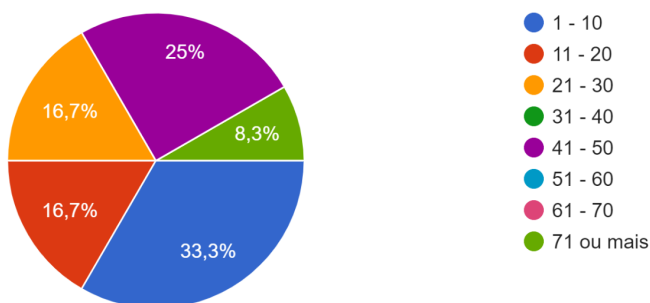
Em relação à produção acadêmica dos professores do DEFMH, há dois grandes grupos que se destacam no departamento. O primeiro grupo é o que tem o menor índice de publicação, em que produziram até 20 artigos; o segundo se refere àqueles que têm de 41 a 60 artigos publicados, representando 33,3% e 41,7% respectivamente. A produção publicada em periódicos internacionais também é expressiva, pois 41,7% publicaram até dez artigos e o mesmo índice (41,7%) representa os professores que publicaram mais de dez artigos.

A seguir, apresentamos o Gráfico 6, sobre a média de artigos publicados nos últimos doze anos.

Gráfico 6 - Publicações no período de 2010 a 2022 - DEFMH

Número de artigos publicados de 2010 a 2022

12 respostas



Fonte: pesquisa documental. Elaborado pela autora (2023).

Considerando este gráfico, a nossa leitura indica que 66,7% do corpo docente publica mais de um artigo por ano. Deste grupo, a metade tem média de quatro a cinco publicações em periódicos por ano, com uma pequena parcela publicando mais de sete artigos. Vale destacar que 66,7% dos professores não têm nenhuma publicação individual e os demais 33,3% publicaram com autoria única até cinco artigos em toda a sua carreira.

A publicação de livros também é visada pelos professores do DEFMH. Pelas informações que constam nos currículos Lattes, metade dos docentes publicaram livros e/ou ebooks. 33,3% já organizaram pelo menos um livro e/ou ebook, mas a publicação de capítulos de livros se mostra majoritária, com 83,3% dos professores realizando essa forma de difusão do seu trabalho científico.

Apenas um professor desse departamento possui a Bolsa Produtividade CNPq, de nível 1D.

4.3 O Departamento de Matemática

O ensino da Matemática começou na UFSCar em 1975, com 50 vagas para o período diurno no curso de Licenciatura em Ciências – Habilitação em Matemática (plena). Após três anos, foi criado o curso de Bacharelado em Matemática (Graduação em Matemática UFSCar, 2022).

4.3.1 Formação acadêmica / profissional - DM

O Departamento de Matemática é composto por 56 professores, dos quais 44 são homens (78,6%) e 12 são mulheres (21,4%). Apenas três docentes se formaram em cursos de graduação de outras áreas, sendo que dois se formaram em Física e um não mencionou no Lattes o curso de formação inicial. 64,3% se graduaram antes em anos anteriores à década de 2000 e 94,6% se formaram em universidades públicas ou em outros países.

No mestrado a principal formação também é na área de Matemática, com 92,9%. As outras áreas mencionadas foram em Física e em Ciências da Computação e Matemática Computacional. 50% dos docentes também finalizaram o mestrado antes dos anos 2000 e 46,4% entre 2000 e 2010. Todos cursaram o mestrado em universidades públicas ou estrangeiras.

Em relação ao doutoramento, novamente a Matemática se mostra preponderante, com 92,7%. Para esse nível, 78,2% dos professores finalizaram após os anos 2000, sendo que a maioria realizou o doutorado na primeira década do século XXI. Cursar o doutorado em universidades públicas ou em estrangeiras foi algo unânime nesse departamento.

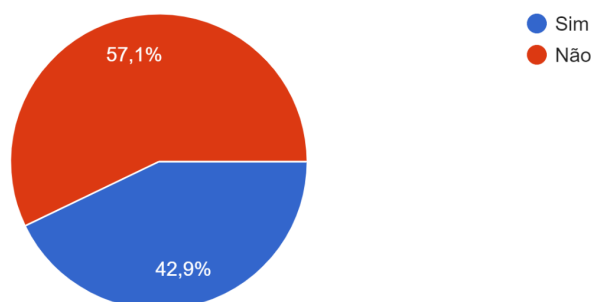
64,3% já realizaram pelo menos uma investigação como pós-doutorado.

O principal financiamento foi no curso de mestrado, com 94,6% dos professores usufruindo deste recurso para realizar a investigação. Por outro lado, 41,1% foram beneficiados com bolsas acadêmicas durante toda a formação acadêmica.

Outra característica visível deste grupo é o avanço contínuo, sem interrupções, nas investigações científicas e com os vínculos na universidade. 45 professores realizaram a graduação, mestrado, doutorado e a docência na educação superior de forma subsequente. Apenas um professor mencionou que atuou na educação básica e três docentes lecionaram em instituições de educação superior do setor privado. O Gráfico 7, apresentado a seguir, evidencia a atuação dos professores do Departamento de Matemática em outras instituições públicas.

Gráfico 7 - Atuação em outras universidades públicas - DM

Atuou em outras instituições públicas?
56 respostas



Fonte: pesquisa documental. Elaborado pela autora (2023).

Tanto a educação básica quanto o setor privado de educação superior são instituições especialmente voltadas ao ensino, nas quais os docentes têm suas práticas orientadas aos processos de ensino e aprendizagem com maior enfoque do que em outras atividades. Por outro lado, o que percebemos é que 94,6% dos professores do DM foram estudantes e professores em universidades públicas, principais instituições de pesquisa e tecnologia do Brasil (Fonseca, 2018). Seguindo a perspectiva de que há formação de *habitus* e produção de crenças no interior das instituições de ensino, supomos que a relação que estes agentes têm

com a universidade seja permeada pela articulação com a produção de conhecimento, sendo um lugar de formação e de trabalho de pesquisadores.

4.3.2 A docência na UFSCar - DM

Por se tratar de um departamento maior, encontramos mais diversidade de tempo de atuação dos docentes na UFSCar. Podemos organizar os professores em três grandes grupos: 33,9% dos professores ingressaram na universidade nas décadas de 70, 80 e 90; 32,1% na década de 2000; e 35,7% iniciou a docência na UFSCar após a década de 2010.

Da mesma forma que os departamentos anteriores, a maior parte dos professores estão credenciados em programas de pós-graduação, porém há uma porcentagem maior de docentes que atuam apenas na graduação. Portanto, para esse grupo, que representa 12,5% do departamento, o nível máximo de orientação é de TCC e IC. Quanto aos demais, 19,6% estão credenciados, mas o mestrado é o limite das orientações, enquanto 37,5% têm o doutorado como nível máximo e 30,4% supervisionam pesquisas de pós-doutorado.

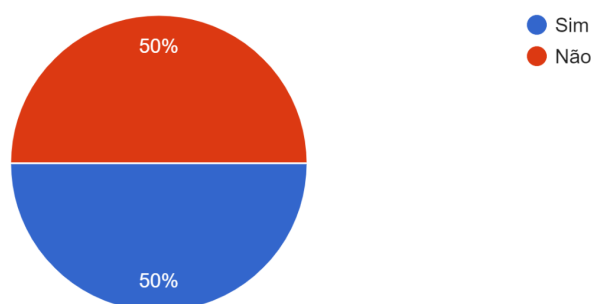
Em consonância com esse exercício de orientação, as pesquisas concluídas que tiveram maiores índices foram as de TCC, IC e mestrado, enquanto que as investigações de doutorado e pós-doutorado aparecem em menor número. Entretanto, as principais pesquisas que estão em andamento são as de doutorado.

A oferta de cursos de extensão está mais equilibrada, pois 51,8% dos professores nunca ofertaram, porém o restante se subdivide com ofertas de um, dois ou três cursos, até chegarmos a um índice de 17,9% docentes que já ofertaram mais de seis cursos de extensão. Entre eles, é característico a atuação na Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM).

Em contraponto aos departamentos anteriores, a atuação em gestão não é preponderante entre os docentes do DM. Pelo contrário, 50% não esteve ou está em algum cargo de gestão, conforme apresenta o gráfico a seguir.

Gráfico 8 - Atuação em cargos de gestão - DM

Já atuou ou atua na gestão?
56 respostas



Fonte: pesquisa documental. Elaborado pela autora (2023).

Apesar do exercício em gestão ser uma atividade comum aos professores universitários em instituições públicas, percebemos que há uma boa parcela de docentes do DM que não estão voltados para a atuação nessa dimensão política da universidade. Enquanto isso, para a outra metade dos professores que atuam na gestão, os cargos de coordenação de curso, programas de pós-graduação e chefia de departamento são os principais setores ocupados do DM. Apenas um professor foi chefe do CCET e pró-reitor da ProPG.

4.3.3 Publicações - DM

A maioria (80,4%) das publicações dos professores do DM são de até vinte artigos científicos. Contudo, nesse departamento encontramos docentes que nunca publicaram um artigo ou com números bem mais expressivos, com mais de 80 ou 130 artigos publicados.

A internacionalização dessa produção é o que mais se destaca nas publicações desses professores. Foram pouquíssimos os artigos publicados em periódicos nacionais. Esses artigos tinham temas que discutiam a OBM ou outras questões regionais.

Em relação à média de publicação por ano, identificamos que a maior parte (57,1%) dos professores publicaram em torno de um artigo por ano. 28,6% publicaram, em média, dois artigos por ano e 7,2% apresentaram uma frequência anual maior de publicações, de três

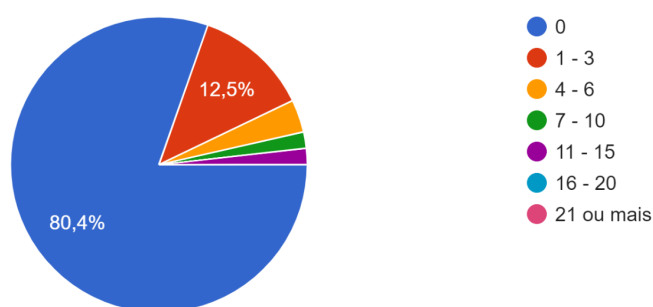
até sete artigos por ano. Por outro lado, quatro professores (7,1%) não publicaram nenhum artigo no período de 2010 a 2022.

Sobre as colaborações nas autorias, verificamos que há dois grandes grupos: 46,4% dos professores do DM não publicaram nenhum artigo sozinhos, enquanto que 41,1% têm de um até cinco artigos de autoria individual. Já os demais 12,5% publicaram individualmente um maior número de artigos, chegando até 20 produções com autoria própria.

A publicação em livros é visivelmente desinteressante para os professores do DM. A seguir, apresentamos o gráfico sobre a autoria em livros e/ou ebooks que expõe que 80,4% do corpo docente não é autor de nenhum livro.

Gráfico 9 - Autoria em livros e/ou ebooks - DM

Quantidade de autoria em livros e/ou ebooks
56 respostas



Fonte: pesquisa documental. Elaborado pela autora (2023).

Além disso, 92,9% dos professores também não organizaram nenhum livro ou ebook e 76,8% não publicaram ao menos um capítulo de livro.

Já em relação à Bolsa Produtividade, a grande maioria dos professores também não possui tal recurso. Contudo, em contraponto aos departamentos anteriores, a pequena parcela que detém o auxílio pesquisa apresenta uma variedade maior dos níveis de bolsa. Um professor recebe a bolsa produtividade de nível 2, três docentes estão com a bolsa de nível 1D e um professor usufrui da bolsa em nível 1C.

4.4 Panorama dos departamentos

Com o levantamento das informações presentes nos currículos Lattes dos professores, conseguimos ter uma ideia das principais características dos perfis profissionais de cada um dos docentes dos departamentos selecionados, o que nos auxiliará na compreensão das dinâmicas próprias de cada departamento, buscando um olhar relacional do que é valorizado em cada microcosmo (Bourdieu, 1996).

Na sociologia relacional de Bourdieu (1996), dificilmente podemos assegurar que determinados atributos ou práticas são igualmente valorizadas. Mesmo dentro de uma mesma instituição, como no caso da universidade, há diferentes áreas de conhecimento, departamentos e setores com lógicas e sentidos próprios para cada propriedade ou performance. Portanto, não é possível determinar uma posição ou um capital sem antes olhar o contexto objetivo no qual os agentes estão inseridos.

A melhor forma de considerar o contexto objetivo dos agentes seria com a utilização de Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), ferramenta que possibilita diferenciar os agentes, em um plano cartesiano, de acordo com os dados fornecidos. Neste plano, as distâncias entre os agentes representam afinidades e distinções vinculadas a propriedades sociais. Portanto, os perfis e agrupamentos que se formam no plano cartesiano, criado pela ferramenta ACM, permite delinear as disputas do espaço social, relacionando-os às posições ocupadas e às tomadas de posição individuais (Hey, 2008; Kugler, 2018). A ACM é um dos instrumentos que melhor classifica um perfil sociológico com uma abordagem relacional, porque utiliza informações e posiciona os agentes dentro das relações entre eles.

Apesar das contribuições do uso da ACM, a nossa proposta é ter um delineamento geral sobre algumas características do corpo docente dos departamentos, o que contribui para a análise das entrevistas. A seguir, apresentamos o Quadro 2 com as principais características que nos chamaram atenção ao realizar esse mapeamento dos currículos Lattes dos professores. Alguns aspectos se mostram particulares a cada departamento, enquanto outros são semelhantes.

Quadro 2 - Principais características dos perfis professorais

Departamentos	Formação acadêmica /	Atuação na UFSCar	Publicações
----------------------	-----------------------------	--------------------------	--------------------

	profissional		
DFil	Formação característica da área específica Preponderância em uma universidade (USP)	Todos atuam na Pós-Graduação Altos níveis de orientação	Autorias individuais Livros
DEFMH	Formação mais diversa, principalmente no mestrado	Grande oferta de cursos de extensão	Livros Maior índice de artigos publicados
DM	Formação característica da área específica Maior presença de universidades estrangeiras Formação e atuação em universidades públicas	Atuação somente na UFSCar Trabalho voltado à Graduação Média atuação em gestão	Periódicos internacionais Autorias coletivas

Fonte: pesquisa documental. Elaborado pela autora (2023).

O levantamento dos currículos Lattes dos professores nos permite identificar que os professores do DFiI têm uma produção científica mais individual, com todos atuando na pós-graduação e orientando altos níveis de pesquisa. São professores com uma formação bem específica e homogênea, carregando um habitus comum em relação ao ambiente e às dinâmicas universitárias. Por outro lado, o corpo docente do DEFMH já se dedica mais à oferta de cursos de extensão, mantém altos índices de produções e contemplam uma formação mais diversa, provavelmente têm maior variedade de percepções e definições sobre o exercício na universidade. Já os docentes do DM apresentam uma formação e atuação em universidades públicas, com boa parcela de professores se formando e atuando apenas na UFSCar. Ao contrário dos outros departamentos, o exercício em cargos de gestão não é adotado pela maioria dos professores. Em relação à produção científica, é notável o grande envolvimento com a internacionalização, sendo comum a publicação de artigos em periódicos

de outros países, sendo que boa parte das autorias são coletivas. O que diverge, nesse departamento, é a presença de professores que não atuam na pós-graduação, não publicaram nenhuma produção nos últimos dez anos e que se dedicam especificamente à graduação.

A próxima seção apresenta as trajetórias relatadas pelos professores participantes das entrevistas. Essas trajetórias foram analisadas contextualizando os participantes a partir dos perfis traçados nesta seção, buscando considerar a posição de quem relata.

5 TRAJETÓRIAS DOCENTES: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO TRABALHO NA UNIVERSIDADE

Apresentamos, nesta seção, os dados coletados por meio de entrevistas semi-diretivas. Nesta etapa, cinco professores participaram de nosso estudo, cedendo relatos de suas trajetórias escolares e universitárias, as quais embasam nossa análise sobre as crenças, a formação e o trabalho acadêmico.

Para a análise das entrevistas, é importante retomar o ponto de vista dos participantes, o posicionamento do professor em relação aos demais membros do departamento que possibilita a obtenção de determinadas respostas e perspectivas. Assim, iniciamos a apresentação dos dados das trajetórias dos professores abordando as informações do currículo Lattes dos cinco participantes entrevistados,

Logo após a apresentação sobre o currículo e a posição dos professores nos departamentos, trazemos os principais aspectos das trajetórias dos participantes organizadas em três períodos: as experiências iniciais por meio da socialização com a família e a escola; a formação e vivências estudantis universitárias, da graduação à pós-graduação; e, por fim, as percepções sobre a universidade após se tornarem docentes da UFSCar. A análise dos dados oriundos destas trajetórias, buscando identificar filtros classificatórios da crença e a base do espaço simbólico da universidade, é discutida posteriormente na sexta seção desta tese, em que tais dados são articulados com as reflexões das seções anteriores.

Assinalamos, novamente, que os nomes fictícios foram escolhidos pelos próprios participantes, sendo que a pesquisadora nominou os entrevistados que não souberam ou não se importaram em escolher um nome.

5.1 Roberto: a Filosofia na família e na carreira acadêmica

Roberto é um professor da UFSCar vinculado ao Departamento de Filosofia que aceitou participar da pesquisa. A entrevista foi realizada no formato remoto, com o uso do Google Meet, e durou 1h27m. A seguir, apresentamos a sua posição docente no departamento, o seu relato e os temas abordados na entrevista.

5.1.1 Currículo e posição docente

A principal característica que se destaca no Departamento de Filosofia é que a maioria dos professores foram formados na USP, o que também é o caso de Roberto. O participante cursou a graduação, mestrado e doutorado na referida instituição, porém não de forma consecutiva e com financiamento apenas na pesquisa de mestrado. Até o momento da coleta de dados, Roberto havia finalizado uma investigação de pós-doutorado, realizada na França e com o apoio de uma bolsa da CAPES.

Antes de ingressar como docente na UFSCar, Roberto atuou em outras duas instituições privadas de educação superior, por quatro anos e como editorialista do jornal Folha de São Paulo. Em 2009 Roberto ingressou na UFSCar, orientando principalmente trabalhos na graduação. Em seu currículo, não há especificações sobre as atividades desenvolvidas na UFSCar, como extensão, representações, gestão ou disciplinas ministradas.

Roberto publicou oito artigos em periódicos científicos, todos a partir de 2010, em revistas nacionais e de autoria individual, sendo esta a principal característica de produção dos professores do DFil. Ademais, são três livros publicados, quatro capítulos de livros e textos para jornais e revistas de ampla circulação. Por fim, Roberto não tem a bolsa produtividade do CNPq.

Considerando as características de destaque e distinção dos professores do Departamento de Filosofia, apresentadas na seção 4 desta tese, verificamos que Roberto se encontra em uma posição mediana em relação aos demais colegas docentes. O participante apresenta a mesma formação, um número padrão de artigos publicados em autoria individual (está entre os 40% que publicaram de seis a dez artigos), mesmo nível de orientação de pesquisas e não indicou as demais atividades na UFSCar (gestão ou extensão). Ou seja, não foi possível encontrar atributos em sua carreira que o posicione como um professor de destaque no departamento.

5.1.2 A formação dos avôs, o trabalho da mãe e a intelectualização do pai

Roberto nasceu e cresceu na cidade de São Paulo. Sua família é composta por mãe, pai e irmã. A primeira memória que Roberto relata de sua infância e do processo de socialização foi do divórcio dos pais, que ocorreu quando ele tinha dez anos. Esse evento ocasionou um convívio com duas famílias, se revezando entre o pai e a mãe, incluindo os avós.

Ambos os pais são advogados e trabalharam durante toda a infância e adolescência de Roberto. Em relação aos avós, Roberto conta que os homens, ou seja, os avôs concluíram a educação superior. O avô materno cursou Direito, enquanto o paterno se formou em Farmácia, apesar de ter trabalhado durante toda a sua vida na câmara de comércio.

Foram poucas memórias e episódios narrados por Roberto sobre o seu processo de socialização familiar. O participante pontuou que, durante a adolescência, passou por um período em que questionou a importância dos laços familiares. A principal contribuição familiar para a sua formação refere-se ao âmbito cultural, conforme relata: “Eram duas famílias que tinham muito apreço pela cultura e pela formação, tanto que aí na geração dos meus pais todo mundo fez universidade e fez universidade pública, que eu acho algo relevante” (Roberto, professor de Filosofia).

Essa fala do participante demonstra como a educação superior é valorizada em sua família, diferenciando, ainda, a universidade pública como um espaço relevante para o cultivo da cultura e da formação. É um espaço, portanto, que deve ser buscado caso o desejo seja a aquisição de cultura, além de ter sido por esse meio que os familiares de Roberto se respaldaram para se posicionar na sociedade.

A principal lembrança de Roberto sobre a mãe é no trabalho, ao qual ela se dedicava muitas horas, “[...] ela saía de manhã cedo e chegava, tipo, oito horas da noite em casa. Essa é a lembrança que eu tenho, sempre trabalhando muito” (Roberto, professor de Filosofia). O participante ressalta que a mãe continua atuando como advogada mesmo tendo condições para se aposentar. Roberto acredita que a mãe gosta do trabalho e que não conseguiria ficar sem atuar profissionalmente. É perceptível a presença desse legado da mãe em relação ao trabalho, como relata o participante:

Eu diria, por exemplo, que minha mãe exerceu uma influência indiscutível e eu não sei o quanto foi benéfica, o quanto foi neurotizante, mas tinha esse convívio e minha mãe é essa pessoa de personalidade muito forte, tem muita presença, tinha muito essa coisa do trabalho, tem que trabalhar, tem que trabalhar muito, tem que ser bem sucedido no que faz... (Roberto, professor de Filosofia).

Já o pai, apesar de não ter exercido a advocacia, trabalhou por muitos anos como escritor e produtor de textos. Para Roberto, o lado paterno da família era mais inclinado à cultura legitimada.

Meu pai era mais ligado à atividade intelectual e tinha... ele trazia mais esse mundo dos livros, trazia como valor mesmo, uma espécie de ilustração. Então vinha com a Literatura, vinha com a Filosofia, desde pequeno eu me lembro dele falando dos gregos e não sei o quê, me mostrava, ele ia junto, e vinha também junto uma certa cultura de ciências. A Física e a Astronomia eram assuntos que a gente gostava de conversar (Roberto, professor de Filosofia).

O entrevistado também menciona o envolvimento familiar com partidos políticos. O avô paterno foi filiado ao Partido Comunista desde 1922, na fundação do partido, enquanto que o pai participou da fundação do Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB, e permaneceu no partido enquanto havia uma perspectiva social democrata. Portanto, assuntos políticos estavam presentes nas discussões em família.

Na escola, Roberto se considerava um aluno dedicado e interessado pelos conteúdos estudados, principalmente pelas matérias de humanidades, como também por Astronomia e Física. Ao mencionar sua trajetória, Roberto levantou alguns aspectos da abordagem pedagógica da escola, que, segundo o participante, não chegava a ser construtivista, mas tinha uma perspectiva mais aberta às preferências dos alunos e às suas escolhas. Entre os elementos elencados para esse período da vida, Roberto mencionou o convívio com os amigos, a autonomia que foi desenvolvida, conflitos de adolescência e o gosto pela leitura.

Roberto relembra alguns professores que considera importantes em suas memórias, especialmente dos que foi aluno durante o ensino médio, o qual também foi cursado em uma escola com abordagens pedagógicas diferenciadas. Professores de História da Arte, Filosofia e Física despertavam o seu interesse. O participante acredita que o ensino médio foi um período mais rico, porque foi acompanhado de uma maior autonomia e amizades.

Por ser a terceira geração de sua família a cursar a educação superior, o ingresso em uma universidade não se apresentou como um desafio a ser superado. O relato de Roberto não traz nenhum indício de esforços, de sacrifícios ou de uma jornada dispendiosa para ter conseguido ingressar na universidade. Na verdade, ao longo da trajetória escolar narrada, Roberto não mencionou qualquer dificuldade com os estudos, com os conteúdos escolares ou com possíveis entraves com os professores. Para o participante, é comum ter conflitos devido à idade e às fases da vida, como no caso da adolescência mas, referente ao seu período escolar, nenhuma foi apontada.

5.1.3 O gosto pelo estudo, pela postura universitária e pelos desafios acadêmicos

Ao finalizar o período escolar, Roberto tinha certeza que queria ingressar em um curso de graduação na área de humanidades, mas ainda estava na dúvida entre a Psicologia, a Filosofia e as Ciências Sociais. O seu gosto pela área de humanidades veio por influência de seu pai, que sempre lhe apresentou, com muito interesse e incentivo, o mundo literário, os estudos sociais e humanísticos. Pensando em agradar seus pais, chegou a prestar vestibular para as Ciências Sociais que, a princípio, era o que trazia maiores oportunidades de trabalho, para além da vida acadêmica. Contudo, Roberto conta que esse era o curso que tinha menor interesse, então acabou por fazer uma prova “mal-feita”, apesar de dizer que tinha condições de ter feito melhor, e não foi aprovado.

No ano seguinte, Roberto prestou vestibular para Filosofia, na USP, e Psicologia, na PUC-SP, e começou a estudar em ambos os cursos. Com a grande carga de aulas e leituras que estava tendo por estudar em dois cursos, Roberto decidiu continuar apenas na Filosofia, por se interessar mais pelos temas de estudos e pelo funcionamento e dinâmica de trabalho acadêmico que tinha na USP. O participante retrata o que vivenciava na PUC como uma extensão da escola, pois as turmas eram pequenas e os professores estavam muito próximos. Já na Filosofia da USP, Roberto encontrou um ambiente “mais adulto”, em que a relação do professor com o aluno era mais desafiadora.

Apesar do seu interesse ter sido maior pela Filosofia da USP, Roberto não deixa de mencionar as dificuldades que sentiu no curso, principalmente na fase inicial. O participante deixou de entregar os trabalhos de conclusão das disciplinas nos dois primeiros semestres porque não acreditava que estavam suficientes e que ele seria reprovado. Em um determinado momento, Roberto decidiu que entregaria os trabalhos da forma como estivessem para poder seguir seu rumo, uma vez que a escolha pela Filosofia já tinha sido tomada. Além disso, Roberto afirma que nunca teve interesse em ser professor de educação básica, portanto, só lhe restava a carreira acadêmica e o seu desempenho com a escrita seria determinante para isso. Segundo seu relato, o participante tinha clareza que o seu currículo começava durante a graduação, isso trouxe mais seriedade para o seu estudo e uma nova postura diante dos trabalhos acadêmicos.

A partir desse posicionamento, Roberto conta que o curso começou a ficar muito mais interessante. Isso não significa que não havia críticas, mas o participante reconhece que o curso daquela época era muito melhor do que se tem atualmente, que os professores que teve

eram de uma geração de Filosofia superior ao que temos atualmente e que a relação era de adultos, como se mostra a seguir:

Implicava muito mais autonomia do aluno, então isso eu gostava porque ninguém passava a mão na cabeça, entende? A gente de fato, assim, você recebia um plano de curso, um programa, uma bibliografia e você tinha uma biblioteca do lado do seu prédio, era por sua conta pegar os textos e ler, se preparar para aula e se preparar para fazer o trabalho. Tudo bem, tinha discussão, você podia fazer perguntas em aula, etc e tal, mas não havia nenhum tipo de tutela ou de tutoria. Será tratado como adulto (Roberto, professor de Filosofia).

Roberto afirma que se interessava por essa forma de estudo, ele gostava do desafio acadêmico e dos temas que estava estudando. Em seu relato, Roberto menciona a influência do pai para o interesse com os temas filosóficos: “Eu comecei a ler Filosofia antes de entrar no curso, eu tinha uma biblioteca boa na minha casa. Na casa do meu pai, tinha uma melhor ainda. É todo um processo e estava lá, era o assunto com o meu pai” (Roberto, professor de Filosofia). Contudo, apesar da relação familiar com os temas, Roberto não deixa de ressaltar seu apreço de como a formação acadêmica acontecia:

Enfim, foi muito importante essa diferença que a USP colocou de como é que um aluno se situa no curso, como é que o curso trata o aluno e da relação entre os alunos e os professores. Devo dizer que faz uma bela diferença em relação aos alunos de hoje, que eu acho mais infantilizados e que querem ser tratados como meninos e meninas, e meninos. Porque, imagina, eu recebia a nota de trabalho e falava: “bom, a nota é essa, acabou”. Eu atrasava um trabalho, eu não ia lá pedir uma segunda... porque não fazia sentido, não tinha cabimento, entende? Você recebeu um prazo, você é um adulto, você não cumpriu o prazo, você fica sem aquilo (Roberto, professor de Filosofia).

Roberto relata que nunca pensou em desistir do curso de Filosofia, mesmo sentindo a angústia da insegurança na fase inicial. Ele não conseguia desistir porque o assunto estudado era a única coisa que o interessava naquele momento, o que também o instigava a seguir a carreira acadêmica. A estratégia do participante era fazer poucas disciplinas no semestre para estudar da melhor forma possível. Roberto conta que procurou conhecer diversos objetos de estudo da Filosofia, mas que tinha um determinado interesse e uma rede de relações entre colegas e professores que também se interessavam pelo mesmo tema. Foi essa rede e interesse que abriu caminho para a sua pós-graduação, pois o projeto de mestrado foi se desenhando nas discussões dos grupos de estudo, além de ter feito a Iniciação Científica.

Nesse sentido, a pós-graduação se mostrou como um prolongamento da graduação. A diferença era o aumento da responsabilidade com a qualidade do trabalho e a profundidade na discussão, portanto o participante sentiu o aumento da exigência dos trabalhos acadêmicos, tanto no mestrado quanto no doutorado.

Ao contar as principais experiências em sua formação acadêmica, Roberto indica a capacidade de síntese e a escrita rigorosa. Para o participante, escrever o trabalho é algo realmente difícil, é o grande momento de criação e de estruturação do argumento, sendo esta última “a coisa mais difícil”, nas perspectiva de Roberto. Embora tenha mencionado essas dificuldades, o participante não as associa com sofrimento, mas como algo interessante:

Quando você pensa na sua tese, por exemplo, a esse caminho assim, “bom, de onde eu estou partindo aonde eu quero chegar”, como é que eu... quais são as mediações, como é que eu sustento esses pontos. Isso é, eu acho isso o mais difícil, mas talvez interessante de fazer. Na hora que vira... e eu gosto de escrever, então, assim, é difícil, mas não é um sofrimento. “Ah, a escrita é sofrida”, não, ela é difícil, agora o difícil não é ruim (Roberto, professor de Filosofia).

Somente quando é questionado se há algo mais que o participante gostaria de acrescentar sobre a sua formação científica, Roberto menciona pessoas que estiveram presentes nessa fase, que é o caso dos professores e colegas pós-graduandos.

5.1.4 A conduta dos estudantes, massificação da universidade e naturalização da complexidade

Como professor-pesquisador da UFSCar, Roberto aponta algumas diferenças da universidade atual em relação à universidade de quando era um estudante. As diferenças levantadas se referem aos intercâmbios, à circulação de pesquisadores entre as universidades e departamentos, aos grupos de pesquisa e à relação entre professores e alunos, e alunos e instituição.

Sobre a relação com os alunos, Roberto esclarece que algumas atitudes e condutas consideradas por ele como “infantilizadas” são mais visíveis do que antigamente. A exemplo, o participante menciona a solicitação de um estudante para realizar uma colação de grau falsa para que sua avó, que não podia estar presente na data do evento real, pudesse comparecer.

Roberto acredita que situações como essas são ainda mais graves quando se trata de assuntos acadêmicos, como é apresentado no trecho a seguir:

É um tipo de coisa que não ocorria e acontece muito esse tipo de coisa. Mas em um aspecto que eu acho até mais sério, essas demandas aparecem quando se pede para dar um tema de trabalho mais simples, ou quando vem um tipo de demanda como “olha, eu quero uma segunda chance”. As “segundas chances” são muito, assim... Aí eu falo: “bom, mas tem a recuperação”, né, “ah, não, mas eu não tirei nota para recuperação”, “bom, então desculpa, você pode refazer o curso no semestre que vem”. Então tem uma coisa que é do aluno se desresponsabilizar, eu acho que isso é complicado, e contar com a sua compreensão. Isso, eu acho, que reverbera na instituição como um todo (Roberto, professor de Filosofia).

Entre as atividades profissionais, Roberto diz que gostaria de se dedicar mais à pesquisa, mas que isso não é possível diante de tantas demandas em um departamento com poucos docentes atuando. O participante explica que é a partir da pesquisa que o seu trabalho docente se desenvolve, pois as suas disciplinas estão relacionadas com algum assunto que está investigando e que é adaptado para a graduação e para a pós-graduação. Os cargos de gestão são exercidos sem gosto ou preferência por Roberto, mas é reconhecida a importância de desempenhar essas funções. Para o participante:

Por um lado, assim, é importante que os docentes ocupem esses cargos porque eles dão uma ideia do curso que você não tem se não ocupá-los. É importante para o docente e eles, por outro lado, é importante para o curso porque tem decisões acadêmicas que eu acho que um gestor, puro e simples, não seria capaz de tomar. Então é um negócio um pouco complicado porque, por um lado, se pusesse um gestor, a gente se desobrigaria de ficar batendo carimbo e enviando dados para a DiGRA de estatística de quantos alunos se formaram ou não se formaram, e poderiam se dedicar mais à docência. Mas por outro lado, tem decisões que são administrativas, mas que tem impacto acadêmico e isso a gente pode mensurar, um gestor não (Roberto, professor de Filosofia).

A relevância do trabalho institucional também aparece quando o assunto é a valorização da Filosofia na universidade. O professor acredita que o conhecimento e a área de estudo são valorizados, mas que isso não se materializa no trabalho. Para ele, faltam docentes efetivos, bolsas de estudo, acervo na biblioteca, entre outras questões que indicam que a valorização está nos setores que recebem as verbas e os investimentos da universidade. Para reverter essa situação, é preciso ter voz e força nos debates dos conselhos universitários e administrativos.

Sobre as formas de avaliação que costuma utilizar, Roberto afirma que a formação na Filosofia segue a matriz francesa, trabalhando com a História da Filosofia e com a análise estrutural do texto. Nesse sentido, se espera que um trabalho acadêmico no curso de Filosofia demonstre a reconstituição da argumentação de um determinado autor a respeito de um determinado tema. Ou seja, ao propor um trabalho, esse exercício já está proposto no tema do trabalho, além de apresentar coerência lógica, estruturação enquanto argumento, clareza e precisão. Roberto acrescenta que dificilmente o estudante consegue desenvolver um trabalho sem o uso de comentadores, pois contribuem com a compreensão do tema e com o estado da arte sobre a questão:

Isso é uma ferramenta importante, mas sobretudo ele [o estudante] tem que ter, então, um certo repertório e uma certa estrutura consistente, coerente, razoavelmente sólida, clareza, precisão, é um pouco isso. Expressar uma leitura e uma análise de texto de forma clara e bem estruturada (Roberto, professor de Filosofia).

As habilidades de análise exigidas costumam ser avaliadas por Roberto por meio de trabalhos dissertativos, ou provas com uma questão única e com consulta (uma vez que o professor está mais interessado em analisar em como o estudante constroi a resposta) ou em seminário. Em sua perspectiva, os três formatos de avaliação são muito próximos, mas a construção do texto tem uma importância maior para a área filosófica.

Uma perspectiva semelhante aparece quando o participante descreve o que considera ser um bom professor. Roberto conta que a aula deve ser feita como o que se espera de um trabalho, ou seja, ensinar a fazer a análise de texto, apresentar repertório e fornecer referências. A formação em Filosofia pressupõe que, mesmo que se depare com um autor não conhecido, o profissional seja capaz de estudar por si, de colocar em prática a referida análise de texto, problematizando os paradigmas e situando o autor no campo das histórias das ideias e em relação aos comentadores. Roberto defende que é essa dinâmica formativa que deve estar presente na aula:

Então tem que ter conhecimento de História da Filosofia e tem que ter essa capacidade de análise de texto, porque a gente tem que dar repertório, tanto esse repertório, né, da própria repercussão quanto saber passar bibliografia mesmo. A aula é cheia de referência bibliográfica que você vai pondo na lousa, que não está necessariamente na bibliografia do curso, mas que também ensina, é um pouco a tentativa de ensinar os alunos a usarem a bibliografia secundária. A ideia é deixá-los autônomos no fundo (Roberto, professor de Filosofia).

Roberto acredita que essa prática de ensino, assinalada como “a ideal”, não tem sido alcançada nos cursos de Filosofia. O participante afirma que a formação filosófica foi prejudicada diante das alterações oriundas dos processos de expansão e massificação, como a ausência de conteúdos escolares e legitimados pela universidade:

Então, um aluno que chegava na Filosofia há 50 anos, já lia francês e inglês, estava indo para o estudo do latim, alemão e grego, por exemplo. Isso hoje é impensável. Hoje, o cara chega com um português precário. Então acho que a gente teve uma coisa que é bem reflexo do país, a medida em que você abriu, você abriu para uma população mais precarizada e aí tem que lidar com isso de alguma forma (Roberto, professor de Filosofia).

Roberto é favorável à democratização na universidade, porém não deixa de levantar a dificuldade de se trabalhar com turmas cada vez maiores e mais heterogêneas. Para o participante, os trabalhos acadêmicos estão menos rigorosos e as condições de trabalho docente mais precarizadas. Diante disso, a qualidade da formação acadêmica acaba recaindo sobre o talento e empenho do estudante: “O que vai ser desse cara lá na frente, é algo que depende muito do empenho, do talento dele, que são coisas que não devem entrar, assim, no cálculo institucional, porque se o cara é talentoso ou não, é algo que a instituição não tem como garantir” (Roberto, professor de Filosofia).

Para compensar essa situação, Roberto afirma que os professores do DFil têm realizado algumas estratégias para compensar a ausência de conteúdos escolares e dificuldades acadêmicas que os estudantes apresentam. Uma delas é a oferta de disciplinas com turmas menores em que se trabalham exercícios de leitura em conjunto com os professores, além de produção de escrita com um olhar mais individualizado. Roberto não deixa de mencionar que disciplinas como essas eram “impensáveis” na sua época de estudante, mas que hoje é uma tentativa para se reduzir as dificuldades acadêmicas que, na opinião do participante, estão relacionadas com a estrutura desigual de nosso país.

As condições sociais dos estudantes dificultam o que Roberto acha importante para a formação em Filosofia: disposição para um estudo sistemático. Essa disposição não requer apenas vontade individual, mas condições materiais e tempo para o estudo, conforme esclarece o participante:

Eu estava conversando com alguns alunos, muitos deles me disseram “ah, eu trabalho em uma fábrica”, “eu trabalho de telemarketing, regime de seis por sete”, eu penso como é que esse cara vai pegar depois e estudar três, quatro horas de

Descartes, Platão, Aristóteles, entendeu? É difícil, né? Precisa ter muita disposição para fazer isso. Então acho que isso exige uma certa... é uma dedicação sistemática mesmo. Se não tiver esse sistema, não vai. Assim, é claro, em tese, exigiria um bom domínio da língua, um bom domínio da escrita, um certo repertório de cultura geral, literatura, arte, cinema, etc, história, mas a gente sabe que não dá para exigir isso concretamente hoje em dia porque o curso é um curso de massa (Roberto, professor de Filosofia).

Ao final da entrevista, questionamos o participante sobre o motivo da Filosofia ser o departamento do CECH com maior índice de evasão e retenção. Roberto acredita que o curso é um campeão nacional em evasão e que, no caso da UFSCar, há vários fatores. O professor inicia falando sobre a falta de conhecimento sobre o curso e a área. É comum os estudantes iniciarem a graduação acreditando que irão fazer a sua própria Filosofia, quando na verdade irão estudar e comentar sobre textos escritos por um longo tempo para, quem sabe, chegar a ter uma ideia própria.

Em segundo lugar, Roberto traz uma percepção importante para a nossa pesquisa: “Depois, ela [a Filosofia] é difícil, ponto. Uma vez que é um tipo de dificuldade específico, porque é muito abstrato, é em um certo sentido árido. [...] Aí depois tem essas exigências todas que eu acho que acabam espantando vários alunos que ou não querem, ou não podem dar conta” (Roberto, professor de Filosofia).

Por fim, o participante aborda os cortes de financiamento de programas de permanência universitária. Além de conhecer os casos de estudantes trabalhadores, Roberto menciona a conversa que teve com um colega da USP que fez uma pesquisa com os estudantes para compreender a evasão no curso:

Ele chegou à conclusão nessa pesquisa que o maior motivo de evasão, isso era uma coisa que eu queria ver entre nós também, eram os cortes de bolsa permanência. Ele falou: “olha, tem uma questão econômica muito pesada, porque eu fui ver na pesquisa, o que segura os alunos na universidade são as bolsas, são os restaurantes universitários, são as moradias. Os caras começam a perder isso, eles não tem como ficar, vão embora e acabou”. Então eu acho que os cortes que a gente sofreu também aumentaram a evasão (Roberto, professor de Filosofia).

Assim, a importância dos programas de auxílio à permanência na universidade só aparece ao final da entrevista. A conversa com o professor Roberto durou 1h33m e foi realizada de forma remota. Alguns pontos que acreditamos serem essenciais da trajetória e percepções do participante serão discutidos na próxima seção, considerando as entrevistas dos demais participantes.

5.2 Julieta: as possibilidades da universidade pública

Julieta é a segunda participante da pesquisa vinculada ao Departamento de Filosofia. A professora da UFSCar aceitou conceder a entrevista em sua sala no DFil, a qual teve apenas o áudio gravado. A entrevista durou 1h51m e contemplou variados temas relacionados às suas vivências e perspectivas na universidade.

5.2.1 Currículo e posição docente

Julieta é uma participante que apresenta características padrão de um docente do Departamento de Filosofia: a sua formação acadêmica foi realizada na USP, com graduação, mestrado e doutorado em Filosofia, todos cursados consecutivamente. Durante os três cursos, a participante recebeu financiamento da Fapesp, contando com esse recurso também em um pós-doutorado na USP. Além deste, Julieta realizou outros dois pós-doutorados, um na França e o outro novamente na USP.

A atuação como docente inicia-se logo após a finalização do doutorado. Julieta chegou a lecionar por um ano em uma instituição privada. Na UFSCar, a carreira começou em 2006, completando 14 anos de docência até o momento da coleta de dados dos currículos. Assim como os demais professores do DFil, Julieta é credenciada na pós-graduação e possui, como orientação máxima, uma pesquisa em nível de pós-doutorado. A oferta de cursos de extensão é significativa, pois Julieta ofertou sete cursos de extensão, diferenciando-se dos demais professores do DFil (apenas 20% do corpo docente ofertou mais de cinco cursos).

Em relação às publicações, Julieta também apresenta características comuns com os colegas de departamento: tem seis artigos publicados (40% dos professores publicaram de seis a dez artigos) e todos de autoria única. Apenas um artigo foi publicado em uma revista internacional. Cinco de suas publicações em periódicos ocorreram a partir de 2010, ao contrário dos livros, com duas publicações no ano de 2008.

Por fim, destacamos que Julieta não recebe bolsa produtividade do CNPq. Por não receber essa bolsa e apresentar características comuns com os principais aspectos do corpo docente do DFil, consideramos que essa participante se posiciona como uma agente padrão do departamento. A sua diferenciação se refere à oferta de cursos de extensão, porém esse atributo não é muito valorizado em seu departamento.

5.2.2 Os esforços da mãe, a cultura do tio e as exigências da escola

Julieta também nasceu e cresceu na cidade de São Paulo. Sua família se configura em pai, mãe e três filhos, sendo que Julieta é a primogênita. O pai era técnico eletrônico e trabalhava em uma empresa que exigia muitas viagens: “[...] muito comum, na infância, lembrar do meu pai voltando de viagem. Indo e voltando” (Julieta, professora de Filosofia). Em contrapartida, a mãe se responsabilizou pelos cuidados do lar e da criação dos filhos. Segundo Julieta, “[...] é da geração de mulheres cujo trabalho era doméstico, era o cuidado dos filhos, o cuidado da casa, do que ela não gostava muito, mas não tinha muita saída” (Julieta, professora de Filosofia).

Os avós paternos de Julieta também moravam em São Paulo, enquanto que os maternos residiam em Bauru. Dessa forma, o contato com os avós paternos era mais frequente, além do convívio com os tios e primos. Julieta esclarece que os avós paternos tinham oito filhos, então a participante menciona os encontros familiares que ocorriam nos finais de semana, afirmando que são lembranças muito boas.

Os pais de Julieta não concluíram o Ensino Fundamental. A entrevistada conta que o pai morava em um sítio em Marília e a escola ficava distante de sua casa. A mãe cresceu em São Paulo, mas cursou até a 4ª série. Julieta menciona que, após os filhos terem se casado, os pais resolveram retornar aos estudos por meio de um curso à distância, em que recebiam o material, estudavam em casa e depois iam fazer as provas.

Por ter assumido a responsabilidade de criar os filhos, Julieta relata que a mãe sempre esteve presente e fez um acompanhamento bem próximo em relação aos estudos dos filhos.

É isso, ela levava para a escola, a escola era relativamente perto, era bem perto, inclusive. Então ela levava, buscava, ela que fazia esse controle, ajudava a estudar, tomava a tabuada, dava alguns petelecos quando não sabia [risos]. Então quem cuidou mesmo, quem se responsabilizou e quem realizou esse trabalho de acompanhamento foi a minha mãe (Julieta, professora de Filosofia).

Julieta também menciona a importância de um tio em sua formação. Esse tio foi padre por um tempo, frequentou um seminário e estudou Teologia e Filosofia. Julieta conta que seu tio frequentava bastante a sua casa e a presenteava com livros infantis.

Eu acho que ele é a figura que acaba me influenciando intelectualmente, porque era a pessoa que apresentava a literatura, aquilo que não era só o material escolar, era

um outro modo de introduzir a leitura. [...] ele aparece, para mim, como aquela pessoa que despertou um interesse pelo conhecimento (Julieta, professora de Filosofia).

Julieta ainda conta que publicou um livro reunindo as pesquisas de mestrado e doutorado, o qual foi dedicado para esse tio em forma de agradecimento especial “[...] por abrir um novo horizonte mesmo, uma janela” (Julieta, professora de Filosofia). Ainda assim, a participante pontua que sua mãe contribuía com as leituras desses livros como um incentivo para os estudos, inclusive por não ter tido a oportunidade de estudar na infância: “A minha mãe ajudava, ia ler junto, então ela também era alguém que queria muito despertar o nosso interesse para a leitura e para o estudo mesmo. Até porque eles diziam: ‘a gente não pode, mas vocês podem’” (Julieta, professora de Filosofia).

Ao narrar suas experiências na educação básica, Julieta conta que estudou em escola pública, na cidade de São Paulo, na década de 1970. A participante lembra como eram as estruturas físicas das escolas, dos recreios, das merendas e da dedicação e postura dos professores em relação à docência. Julieta faz poucas menções às dificuldades, mas relata uma experiência marcante em sua trajetória.

A experiência narrada se refere à leitura do livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis. Para a entrevistada, essa leitura realizada na quinta série foi difícil, especialmente pelas palavras que eram desconhecidas por ela. Portanto, Julieta precisava consultar o dicionário constantemente, por orientação de sua mãe, a ponto de deixá-la enraivecida pelo exercício custoso e cansativo. Ainda assim, a entrevistada demonstra a persistência que teve, mesmo a contragosto, porque sua mãe dizia que “[...] tem que estudar, tem que estudar, então estude e passe de ano” (Julieta, professora de Filosofia).

Na graduação, Julieta foi incentivada a ler novamente o livro e, devido ao seu repertório cultural ser mais amplo do que na quinta série, afirma que a releitura foi muito mais prazerosa, compreensível e chegando a dizer que adorou o livro. Essa experiência trouxe uma importante lição à participante. Em suas palavras, “[...] a introdução de um autor, dos livros, ela não pode ser algo sem preparação, porque os alunos, eles não têm, necessariamente, os referenciais que são necessários para a leitura dos livros que a gente vai ler na vida” (Julieta, professora de Filosofia).

Essa foi a principal experiência narrada por Julieta sobre a sua escolarização, a qual reúne o contato com a leitura, a persistência em compreender um assunto difícil e o

cumprimento da orientação de sua mãe. Esses traços também são retomados ao contar sobre a sua jornada na educação superior, como vemos a seguir.

5.2.3 Dificuldades acadêmicas, o trabalho colaborativo e apoio docente

Ao contrário de Roberto, que já lia Filosofia antes de entrar na graduação, Julieta afirma que o seu contato com essa área de estudo iniciou-se na educação superior. Sua aproximação com a Filosofia teve origem em conversas com amigos que estudavam esse curso, enquanto estava interessada em cursar Jornalismo. Naquela época, havia uma grande concorrência para ingressar no Jornalismo, o que fez Julieta ser aprovada na segunda opção de curso, que era a Filosofia. A participante conta que achava muito interessantes as conversas com os amigos que estudavam Filosofia, além da influência do tio que também teve essa formação.

Ainda assim, como mencionado, a Filosofia era uma segunda opção. Julieta acreditava que era melhor ingressar na universidade, mesmo que fosse na segunda opção, já que depois poderia pedir a transferência, após um semestre. Dessa maneira, Julieta ingressou no curso de Filosofia na PUC-SP, estudou o primeiro ano e nunca mais quis trocar de curso; “Adorei e fiquei, nunca mais saí” (Julieta, professora de Filosofia). Contudo, por ser uma instituição do setor privado e, na opinião da participante, com mensalidades altas, no terceiro ano Julieta teve que abandonar o curso porque o salário que recebia do seu trabalho não era suficiente para pagar o curso e o aluguel. A participante relata como foi seu processo de evasão, apresentando indícios da influência das condições materiais de existência na relação com o conhecimento universitário:

Eu entrei, fiz o primeiro ano, comecei o segundo ano. Eu trabalhava e fazia o curso à noite. Eu era bancária e, um dia depois de chegar... tinha tido uma diferença de caixa, eu fiquei um tempão buscando, ia ter que pagar a diferença porque não achei a diferença, eu cheguei de lá e o professor estava falando, estava ensinando sobre Platão, sobre o mundo real e o mundo que é uma cópia, tinha a estrutura do pensamento platônico, e eu pensei “ah, que isso, que balela esse negócio aí, estou cansada, com fome, com diferença de caixa e esse cara aí falando de um mundo ideal?! Que mundo ideal, isso não existe”. Peguei as minhas coisas, fui embora e passei quase dois anos com o curso trancado (Julieta, professora de Filosofia).

Após os dois anos com o curso trancado, Julieta conta que a vontade de estudar retornou, estudou por mais um ano na PUC e gostou das disciplinas que cursou, porém a

mensalidade continuava sendo um entrave. A participante esclarece que não residia com os pais, pois era comum os jovens saírem de casa e buscarem a sua independência. Além disso, a residência dos pais era muito distante da PUC e do trabalho, o que tornava o tempo de locomoção mais desgastante e diminuía as horas de descanso. Portanto, Julieta morava com outras duas amigas enquanto se esforçava para aliar os gastos de subsistência com as mensalidades do curso de graduação: “Então eu pagava o aluguel, pagava a faculdade e comia miojo porque era tudo o que dava [risos]. Essa foi a razão pela qual eu também desisti da PUC, não dava. Se não fosse isso, talvez eu até tivesse continuado e feito o meu curso todo lá” (Julieta, professora de Filosofia).

Após essa segunda tentativa frustrada de estudar na PUC, a participante procurou a USP, já que não teria uma mensalidade para pagar. Julieta realizou a prova de seleção e foi aprovada em Filosofia na USP, tendo que recomeçar o curso porque a universidade não deu equivalência em muitas disciplinas. Portanto, a participante teve que refazer o curso. A mudança para a USP trouxe alguns prejuízos para Julieta, como a ausência de bares aos arredores da universidade como tinha na PUC. A participante ressalta a importância desses espaços para além da diversão e convívio com colegas, mas também para a socialização e estabelecimento de relações sociais e, em especial, para se discutir temas como Filosofia e Política, o que contribui para a formação dos estudantes.

Apesar de ter que refazer o curso, Julieta fala dos ganhos que teve com essa transferência para a universidade pública. Além da ausência de mensalidades, a participante afirma que o curso na USP era bem melhor e a exigência era maior, como é explicitado no trecho a seguir: “Então, o curso demandava mais leitura, mais trabalho, trabalho de leitura, de interpretação, não era só ler o mito da caverna de Platão, era ler ‘A República’, e muitos outros comentadores que ajudavam na compreensão do livro. Então a coisa era maior” (Julieta, professora de Filosofia).

Julieta relata que o curso na PUC era bom, contudo eram utilizados livros didáticos, apostilas, em que os conteúdos eram recortados para o que o aluno iria aprender. Ao contrário disso, na USP era exigido a leitura completa de livros dos autores, como também a leitura de textos em língua estrangeira. Por conseguinte, era necessário fazer cursos de línguas, os quais eram ofertados pelo Departamento de Letras para estudantes de Filosofia, Ciências Sociais, Antropologia, para que recebessem pelo menos uma formação instrumental para a leitura em línguas estrangeiras. Julieta comenta a contribuição dos estudantes veteranos, que auxiliavam

os ingressantes explicando o que era esperado nos cursos, incentivando a leitura dos livros, ensinando as línguas estrangeiras e a seguir a bibliografia indicada pelos professores. Ou seja, havia uma expectativa em relação aos alunos e que era transmitida pelos colegas.

Foi na experiência universitária que Julieta percebeu as suas lacunas na formação básica, principalmente na Língua Portuguesa, e sobre os retornos que os professores davam em relação à essas defasagens:

[...] foi quando eu entrei na universidade que eu percebi o quanto eu não sabia o português. O quanto eu escrevia mal, o quanto eu lia mal, o quanto eu interpretava mal, mas não era só eu, era praticamente todo mundo. Eu tenho um amigo que a primeira vez que ele entregou o trabalho, e era para a [cita o nome de uma professora], o trabalho dele veio corrigido e ele disse: “Tinha tanto vermelho no meu trabalho que parecia catapora”, e escrito algo do tipo “Desista”, algo assim “Olha, com esse português não vai longe de jeito nenhum isso aqui”, “Está pessimamente escrito”. Era esse o retorno, tinha professores que davam a nota para não fazer nenhum comentário, mas em geral os professores escreviam que aquilo era muito ruim (Julieta, professora de Filosofia).

Os retornos incisivos dos professores não assustaram Julieta, mas mostrou que ela precisava melhorar nos estudos. A participante contou que superou as dificuldades acadêmicas estudando muito e em colaboração com os colegas, que faziam grupos de estudos para auxiliar nas práticas de leitura, escrita, desenvolvimento e aprofundamento dos trabalhos acadêmicos.

Julieta trabalhou durante todo o percurso na graduação, mas teve dedicação exclusiva para a pós-graduação. Após os primeiros anos na Filosofia da USP, a participante percebeu que não iria parar a formação na graduação. Julieta realizou a Iniciação Científica, com a qual desenvolveu o projeto de mestrado e foi aprovada logo após a conclusão da graduação. Para Julieta, é na pós-graduação que se desenvolve a autonomia em relação à produção de conhecimento, pois é o estudante quem deve descobrir a questão que irá investigar. Apesar do importante papel da orientação, a formação científica implica em maior liberdade do estudante durante o processo de pesquisa. Julieta reforça, novamente, a importância dos grupos de estudo, chegando a associá-los como uma vantagem na formação científica, os quais fizeram parte de sua formação desde a graduação até se tornar professora na UFSCar:

Esse ambiente de colaboração entre colegas e, claro, sempre tem a figura de um professor, ou professora, sempre tem ali a figura de um docente, mas ele não é o centro das atenções. Não é ele que está produzindo, é o grupo que está produzindo. Isso é importante para o desenvolvimento, mesmo, intelectual daquela pessoa que

um dia vai virar professor, isso é importante. Então você está sozinho, mas não muito, né? Você está junto com outras pessoas que estão no mesmo nível que você ou já estão avançadas (Julieta, professora de Filosofia).

Mesmo com o apoio dos grupos de estudo, Julieta não deixa de mencionar a insegurança que sentia na pós-graduação, crises de depressão e questionamentos sobre a sua capacidade e pertencimento a esse nível educacional, como é mencionado no trecho a seguir:

Quando entrei no mestrado, eu desistia de fazer o mestrado toda semana, toda semana. Eu entrava em algo, assim, profundas crises de depressão com o meu mestrado. “Não, vou desistir, não sirvo para isso não, melhor eu voltar a ser secretária, ou melhor eu voltar a ser bancária ”. Eu desistia toda semana (Julieta, professora de Filosofia).

Apesar de receber bastante incentivo de colegas e familiares, inclusive mencionando que o objeto de investigação é muito difícil e que os entraves não estão relacionados com sua capacidade, Julieta se cobrava pelas inúmeras dificuldades que encontrava. Por isso a participante fala sobre a relevância do professor em acompanhar o aluno, em proporcionar a autonomia intelectual sem deixar de apoiar e mostrar que o processo de formação científica é complexo, portanto os impasses não estão relacionados com a capacidade do estudante. Para reforçar essa perspectiva, Julieta conta a experiência que teve com o seu orientador:

[...] a gente tinha marcado uma reunião de trabalho. Eu já estava sem dormir há dias escrevendo alguma coisa para levar. Eu escrevi, sei lá, umas duas páginas ou três páginas, joguei fora e fui para a reunião. Cheguei lá e falei: “olha, eu vim porque a gente marcou, mas eu não tenho nada para te entregar. O que eu fiz estava muito ruim, eu joguei fora e preciso refazer”. Aí ele disse assim: “Quem é o orientador? Você ou eu?”, “É você, claro”. Ele falou: “Quem decide se está bom ou não sou eu, não você. Você volte para a casa, pegue o texto e volte aqui”. Você vê? Aquilo serviu (Julieta, professora de Filosofia).

Julieta relata como o orientador foi auxiliando para desenvolver a escrita da dissertação, reconhecendo que a rede de apoio (colegas, família e orientador) foram fundamentais para a sua formação. Dessa maneira, não é difícil para Julieta reafirmar a relevância do trabalho docente na formação universitária:

[...] tem que fazer isso, acho que tem uma coisa que é um pouco de reconhecer qual é o nosso papel enquanto pesquisadores, enquanto professores, enquanto alunos. Mas principalmente nos caso dos professores, é reconhecer o seu papel e saber dosar o incentivo, saber quando você não pode puxar mais, quando você pode dar linha na pipa, quando você pode dizer “vai lá e escreve”, quando tem que refazer tudo, mas

eu acho que com certa generosidade, eu acho, porque a gente também tem que gostar do que faz (Julieta, professora de Filosofia).

Com base nessa discussão sobre o papel do professor, a entrevista se encaminha para a discussão sobre as perspectivas atuais de Julieta enquanto docente da UFSCar, o que é relatado a seguir.

5.2.4 Inclusão social, precariedade na formação básica e a seriedade nos estudos

A primeira questão levantada por Julieta sobre a configuração atual da universidade se refere à inclusão social, mas sem deixar de mencionar a importância de um processo seletivo, como é indicado no seguinte trecho:

Eu acho que do ponto de vista do país, a universidade ganhou muito quando democratizou o acesso. Não é para não ter vestibular, a questão não é essa. A questão é você ter condições de formar uma população que, sem isso, não tem futuro profissional. Democratização do acesso é o que a gente mais ganhou nos últimos anos (Julieta, professora de Filosofia).

Na opinião da participante, sempre houve a presença de estudantes oriundos de escola pública na universidade, mesmo em instituições consideradas elitistas como a USP. A principal diferença atual é a diversificação de origens regionais dos estudantes proporcionada pelo ENEM, já que é possível realizar a prova na cidade natal para depois concorrer a universidades em diversas regiões do Brasil. Ainda assim, apesar de reconhecer os ganhos originários desse formato de seleção, Julieta não deixa de problematizar o custo acarretado por esse processo, referindo-se à formação precária da Educação Básica:

Não adianta você ter um aluno no universo do Ensino Médio, do Ensino Fundamental que tem uma formação precária e depois querer que ele entre pela portaria central e saia do outro lado com um diploma. Ele não vai sair, ele não pode sair, porque para que ele tenha esse diploma, ele precisa fazer a formação que é necessária para que ele saia daqui e vá trabalhar na sua área e não como, sei lá, em uma coisa que não faz jus ao investimento todo da pessoa, do Estado, da universidade, para você ter a pessoa que sai daqui, ou de qualquer universidade, e vai ser... sei lá... não sei, algum emprego que não exija muita qualificação (Julieta, professora de Filosofia).

Para a participante, a expansão e inclusão social na Educação Superior deve ser acompanhada de investimentos no Ensino Médio para potencializar a formação universitária.

Por outro lado, Julieta defende que é preciso reconhecer que alguns estudantes cursam graduação apenas pelo conhecimento ou para ter uma vantagem salarial em outros cargos que não requerem formação específica. Esse reconhecimento possibilita medir a exigência que o professor terá com o aluno. Julieta exemplifica com os casos comuns de estudantes que ingressam na Filosofia já formados em outras áreas ou mais velhos, atuantes em outras profissões, então a participante esclarece que não tem o mesmo nível de exigência para os estudantes jovens que estão em sua primeira formação e que potencialmente se tornarão professores ou filósofos.

Julieta complementa mencionando a precariedade do Ensino Médio público, afirmando que houve desqualificação da escola pública, provavelmente pelo baixo salário dos professores. Para a participante, é necessário valorizar o docente da Educação Básica, com bons salários, formação inicial e continuada aprimorada para a docência e condições adequadas de ensino.

Segundo Julieta, os estudantes chegam mal formados e com pouco conhecimento sobre a universidade e o trabalho acadêmico. Em seu exercício docente, a participante prioriza dois elementos nos trabalhos dos estudantes: o desenvolvimento lógico da exposição, apresentando mediação lógica para que se aceite que uma determinada premissa encaminhe a uma conclusão, expondo, no texto, coerência e coesão entre as frases; o segundo elemento é a demonstração da leitura individual do texto estudado, pois o trabalho é o resultado da elaboração individual da reflexão, da compreensão obtida por meio do texto. Julieta ainda acrescenta as questões gramaticais, mas afirma que elas são menores na avaliação do trabalho, pois o principal é a exposição da compreensão do estudante.

Na percepção da participante, os estudantes têm sentido muita dificuldade em conseguir atender aos elementos principais de um trabalho acadêmico em Filosofia. Para superar essas dificuldades, Julieta fala de duas disciplinas que o departamento tem oferecido para auxiliar os estudantes, especialmente, nesse exercício, são disciplinas específicas com atividades de leitura, compreensão e exposição dos textos para ensinar os procedimentos de elaboração de um trabalho filosófico. Entretanto, Julieta assume a complexidade existente nesse exercício acadêmico:

É difícil? É difícil, você vai conseguir fazer isso em uma disciplina de três meses? Não. Em cinco? Não. Você vai ter que ler dez vezes o mesmo texto? Vai, mas esse é o caminho. Olha, o resultado não é lá muito promissor. Eu não sei, assim, eu não sei onde a gente está errando... (Julieta, professora de Filosofia).

Além das referidas disciplinas, Julieta também fala sobre os monitores como um outro recurso de contribuição para a superação das dificuldades acadêmicas dos estudantes. Contudo, a participante afirma que os estudantes não buscam os monitores, como também não a procuram para discutir as dúvidas, nem utilizam livros e cadernos nas aulas. Os estudantes têm utilizados textos nos celulares, o que incomoda a participante, como é indicado no trecho: “[...] teve um dia que eu dei uma de louca e falei: ‘Todos leram o texto?’, ‘Não, não sei o quê...’, ‘É, a aula é sobre o texto, sobre aquilo que foi lido. Se não leu...’ Eu fiz uma vez, deu certo, a turma começou a ler o texto [risos]. Funcionou (Julieta, professora de Filosofia). Julieta reforça dizendo que se frustra ao ver o investimento público nacional para ampliar a oferta na Educação Superior diante desse cenário de carências na formação básica dos estudantes.

Um bom curso de Filosofia, para Julieta, é o que tem em seu projeto pedagógico o vínculo entre ensino e pesquisa. A participante defende esta perspectiva por acreditar que a docência é como uma parte, mas não é suficiente para a formação em Filosofia, pois a pesquisa melhora a docência e o ensino de graduação, sendo duas atividades indissociáveis. Outras questões [envolvem] ter uma biblioteca bem equipada, possibilitar acesso a cursos de línguas estrangeiras e que os estudantes possam trafegar entre as áreas de conhecimento, pois a formação intelectual é mais ampla e abrange diferentes assuntos. Julieta acrescenta que o curso de Filosofia não pode se prender à sua tecnicidade, ou seja, as habilidades de leitura e compreensão de determinados filósofos, mas sim uma formação que aborda os saberes da universidade e da sociedade, já que a universidade não existe para si, mas para contribuir no desenvolvimento e melhoria da sociedade. Diante disso, Julieta reforça a seriedade da formação universitária:

Acho que é importante reconhecer isso aqui, a universidade, o ensino, ele é também o esforço do país para que a gente melhore enquanto país. Eu não posso vir aqui brincar de estudar. Eles falam para mim: “Esse é o limite”. Eu não estou brincando, eu recebo salário e ninguém que vai ficar aqui vai brincar de estudar. Quer brincar de estudar, vai pagar, vai pagar e vai brincar onde quiser (Julieta, professora de Filosofia).

Essa perspectiva sobre como deveria ser a formação em Filosofia não vem sendo encontrada por Julieta nos cursos de graduação. A participante afirma que os cursos têm

ficado restritos à especificidade de seus assuntos, de seus professores, as bibliotecas apresentam baixa qualidade ou não têm os livros necessários. Julieta complementa indicando que os estudantes lêem traduções, “[...] se não está traduzido eles não lêem” (Julieta, professora de Filosofia), o que prejudica a formação por não termos um trabalho qualificado nas traduções dos autores clássicos da Filosofia.

Diante desse cenário, Julieta percebe certa desvalorização da Filosofia enquanto área de estudo e de produção de conhecimento. Entre as humanidades, Julieta acredita [que] há certa valorização e troca de saberes, principalmente com as áreas de Psicologia e Educação, contudo a Filosofia passa por estigmas, classificados como “casas de saber” para pessoas que não sabem como gastar dinheiro ou como inútil, já que a racionalidade vigente é o da quantidade: “Então se você não não forma muito, não vamos investir muito. É mais ou menos o dono do boteco, se sai essa cerveja, eu coloco na prateleira. Se não sai, eu não coloco. Então é uma racionalidade um pouco instrumental do que seja a universidade” (Julieta, professora de Filosofia).

Para contrapor essa desvalorização, Julieta afirma que os docentes do Departamento de Filosofia têm participado das instâncias políticas da universidade para posicionar o ponto de vista de sua área, como também têm procurado ofertar mais minicursos, ACIEPES, cursos de extensão para apresentar o trabalho feito individualmente por cada professor de Filosofia. A participante ainda complementa afirmando que essa desvalorização não é um caso isolado da UFSCar, tampouco do Brasil, mas há uma razão instrumental que opera nos âmbitos das universidades e governos que encaminha os investimentos para o lucro, para o que é rentável economicamente.

No caso específico da UFSCar, Julieta considera que os altos índices de evasão e retenção nas disciplinas ofertados pelo DFil estão relacionados com a precariedade na formação básica dos estudantes, o que prejudica o acompanhamento do curso. A participante contou que foi realizada uma reforma no projeto pedagógico para indicar aos estudantes que não é recomendado se inscrever em mais de três disciplinas por semestre para poder ter tempo de leitura e que essa atividade é importante, que há monitores e professores para auxiliar com esse processo formativo que está além da sala de aula. Segundo Julieta, “Tem uma trave ali que a gente... não sei como a gente consegue romper essa barreira entre a percepção de que o ensino universitário não é o Ensino Médio” (Julieta, professora de Filosofia).

5.3 Da Lua: a universidade como um caminho de superação

Da Lua é o professor do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana que aceitou participar da pesquisa e forneceu a entrevista. Esta foi a primeira entrevista concedida para nossa investigação. Foi utilizado o Google Meet para realizar a entrevista, a qual durou 2h50m. Ao trazer as suas memórias e percepções, Da Lua informou detalhes e se emocionou em algumas passagens de sua vida. A seguir, apresentamos os dados obtidos com a sua participação.

5.3.1 Currículo e posição docente

A formação acadêmica de Da Lua foi realizada em diferentes áreas. Kursou Educação Física na graduação, realizou o Mestrado em Educação e o Doutorado em Ciências Sociais. Da Lua faz parte da metade do corpo docente que já concluiu pelo menos um pós-doutorado, que foi realizado em Portugal.

Em seu currículo, Da Lua insere a sua atuação na rede básica de ensino, bem como em outras instituições de educação superior em que atuou antes de iniciar o seu trabalho na UFSCar. Da Lua é um dos professores mais experientes de seu departamento, a carreira na UFSCar começou no ano de 1990, ou seja, no momento da entrevista o participante já tinha 32 anos como docente universitário efetivo. Essa experiência também se apresenta nas orientações de pesquisa. Da Lua é um dos poucos professores do DEFMH que orienta pós-doutorado e que apresenta uma vasta lista de orientações concluídas.

Da Lua apresenta uma característica marcante do corpo docente do DEFMH: o participante oferta projetos de extensão em todos os semestres desde 1999, além de exercer cargos de gestão na coordenação de curso de graduação e chefia de departamento. Em relação às publicações, Da Lua também é um dos professores que mais tem artigos completos publicados em periódicos científicos, inclusive em revistas internacionais. Mais de dois terços dessa produção foi publicada nos últimos doze anos, com uma média de quatro artigos por ano. Como boa parte do corpo docente que compõe o DEFMH, Da Lua tem apenas quatro artigos com autoria individual, os quais estão localizados na fase inicial de sua produção em periódicos científicos. Em relação à publicação de livros, o participante já publicou seis livros

e mais de vinte capítulos de livros, de acordo com a prática comum do corpo docente do DEFMH de investir na publicação de livros.

Da Lua não é o único professor do departamento que possui a bolsa produtividade do CNPq. Contudo, é um professor que apresenta altos índices de produção e de extensão, além da grande experiência na universidade. Conforme os aspectos principais do corpo docente do DEFMH, consideramos que Da Lua se localiza em uma posição dominante em seu departamento.

5.3.2 Privação financeira, esforços da família e a influência da escola e amigos

Da Lua é de São Caetano do Sul, região metropolitana da grande São Paulo. A configuração familiar de Da Lua foi, por um período prolongado, estruturada com a sua mãe e a sua irmã mais velha. O pai de Da Lua ficou internado por muitos anos em clínicas psiquiátricas devido à uma séria depressão e tentativa de suicídio. Essa fragilidade na saúde do pai ocasionou a perda de um empreendimento no ramo alimentício e prejuízos na subsistência da família.

Ao contrário dos demais participantes, Da Lua relata muitas experiências na infância, sobre as brincadeiras, os amigos, a estrutura da casa e das escolas que frequentou. Em especial, as memórias em que mais se detalha são em relação à situação de vulnerabilidade financeira em que sua família se encontrava após o agravamento no estado de saúde de seu pai. Da Lua esclarece que a irmã deixou de frequentar uma escola particular para cursar o ensino médio público, além de começar a trabalhar para ajudar nos custeios da casa. Sua mãe também decidiu sair da casa em que moravam para um lugar mais econômico e começou a realizar faxinas para possibilitar o sustento da família. Da Lua não deixa de relatar sobre as poucas compras de supermercado, as estratégias de economia de alimentos e vestuário, bem como as privações que teve ao longo de sua infância.

O participante conta que sua mãe se tornou empregada doméstica porque tinha estudado apenas até o quarto ano primário, o equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental. Antes do adoecimento do pai, a mãe de Da Lua não trabalhava fora de casa e se dedicava apenas aos cuidados domésticos e criação dos filhos. O entrevistado narra a experiência de acompanhar em algumas faxinas, pois não estava matriculado em nenhuma

instituição de educação infantil e não tinha uma pessoa que pudesse se responsabilizar por ele no momento de trabalho da mãe.

Esse é um momento delicado da entrevista, em que o participante se emociona ao relatar tal experiência, pois lembra da mãe pedindo para ter bom comportamento e “ficar quietinho” enquanto ela trabalhava. Para Da Lua, essa vivência o ensinou a ter disciplina, assim como as demais que teve com a mãe e a irmã, enquanto buscavam superar as dificuldades financeiras:

Até hoje eu não compro nada se eu não tenho dinheiro. Não compro a prestação, isso eu não faço há anos, há muitos anos. Eu compro pouquíssimas coisas a prestação. [...] Se eu tenho o dinheiro, eu vou lá e compro, e se eu preciso. Se eu não preciso e não tenho dinheiro, eu não compro e ponto. Não faço nenhuma compra desse gênero. Acho que é um aprendizado que eu devo a elas. Nesse caso, mais para a minha mãe (Da Lua, professor de Educação Física).

Não obstante o grave estado de saúde e o pouco convívio, Da Lua também aponta as contribuições que recebeu do pai. É nesse momento da entrevista que o participante começa a situar a relação da família com a cultura legitimada pela escola. Da Lua esclarece que a escola em que a irmã estudava anteriormente era do setor privado e com uma mensalidade considerável. O participante explica que a escola era um investimento para o pai, que gostaria que sua filha estudasse em uma boa instituição e que provavelmente faria o mesmo com ele se o pai não tivesse adoecido. A valorização que o pai tinha pelos estudos e pela cultura legitimada está presente em suas categorias de reconhecimento. Da Lua também conta que, na época de sua infância, havia vendedores de livros e enciclopédias que vendiam nas ruas, utilizando kombis para carregar os materiais e fazer as propagandas nos bairros. Quando seu pai ouvia o anúncio dessas vendas, se preparava rapidamente para fazer a compra, como é relatado no seguinte trecho:

Ele nem sabia do que se tratava, do que estava escrito ali, se aquilo era realmente um conteúdo bom ou não, mas ele comprava os livros e levava muito feliz a caixa para casa, entregava para minha irmã. Na altura, não é à toa que a gente tinha tanto livro na estante que tinha em casa, nas prateleiras (Da Lua, professor de Educação Física).

O contato com os livros, especialmente os de literatura, foi marcante na trajetória de Da Lua. O participante conta que sua irmã também gostava de ler e os dois conversavam sobre os livros que liam, sugerindo outros livros e tendo momentos agradáveis. Da Lua chega

a citar títulos e autores que o ajudaram a ampliar a concepção de mundo e outras perspectivas sobre a vida.

No período de escolarização, Da Lua narra variadas experiências com a escola, especialmente com os professores que realizaram atividades pedagógicas que despertaram o seu interesse para determinadas áreas de conhecimento, especialmente nas humanidades. Também relata práticas docentes que desaprova, por serem memórias tristes durante o aprendizado. O entrevistado conta que estudou em uma escola pública de renome em São Caetano do Sul, localizada em um bairro economicamente melhor. Graças a essa escola, Da Lua teve professores que também atuavam como contratados em universidades, como a USP, o que o motivava ainda mais a estudar, acompanhar as aulas e interagir com os docentes.

Além disso, foi por meio dessa escola que Da Lua conheceu muitas pessoas de níveis econômicos variados, tendo amigos com condições financeiras melhores que a dele e que possibilitaram experiências novas.

Acesso a cinema, acesso a teatro, acesso a jornal em casa, diário. Os jornais eram muito impressos na altura, não existia internet. Revistas... e a gente visitava esses colegas e esses colegas nos visitavam e, com isso, a gente interagia com outras formas de conhecimento, de influência familiar, outras rotinas e isso... esses amigos e amigas foram bastante importantes porque acabavam contribuindo com alguns tópicos e coisas que a gente não imaginava porque não era da nossa vivência, da nossa experiência pela limitação financeira (Da Lua, professor de Educação Física).

Para Da Lua, a escola foi um importante espaço de aquisição de cultura legitimada e possibilidade de ampliação de seus horizontes. Se em casa ele tinha apenas o incentivo, foi na escola que o participante conseguiu encontrar os meios, tanto materiais quanto sociais, que o ajudaram a almejar a educação superior e estabelecer estratégias para alcançar o seu ingresso na universidade.

O entrevistado menciona professores, as suas formações e como atuavam durante as aulas, as experiências de ensino e aprendizado (mesmo as consideradas por ele como negativas), as localizações e nomes das escolas, os amigos, as práticas pedagógicas e como todo esse ambiente escolar despertava-lhe interesse. Em apenas uma pergunta realizada, o participante relatou diferentes memórias sobre a escola, além de destacar a importância dessa instituição para a sua formação e para estimular a continuidade dos estudos:

[...] percebo hoje que muita garotada não sabe fazer e que a gente aprendeu nessa escola estadual com esses excelentes professores, sobretudo na área de humanas. Na

área de Matemática e Física... tive uma [professora] muito boa também na Física, mas foram mais pontuais. Na Educação Física, que eu falei, um [professor] muito bom e outros nem tanto. Acho que isso me ajudou a gostar muito, sobretudo, de História, eu fui gostando muito de entender os acontecimentos, o porquê das coisas, a ideia do contexto (Da Lua, professor de Educação Física).

Com essa afinidade com a cultura escolar, que foi fortalecida na escola, e por incentivo da irmã, que via o estudo como uma possível saída para ter uma vida mais digna, Da Lua esclarece que o ingresso para a educação superior foi uma escolha, “[...] mas foi uma escolha que teve alguns acontecimentos ali para que ela ocorresse” (Da Lua, professor de Educação Física), o que é apresentado a seguir.

5.3.3 Dificuldades financeiras da permanência e a importância de amigos e professores

A transição do ensino médio para a graduação, bem como as experiências universitárias relatadas por Da Lua, foram marcadas pelas dificuldades financeiras. O período dos estudos de preparação para o vestibular até a graduação foi marcado por situações de restrição econômica, estratégias e auxílio de colegas e da família, principalmente na figura da irmã mais velha.

Antes de pensar em um curso de graduação, Da Lua desejava ser piloto de avião. O participante fala sobre as exigências para se tornar um piloto e como funcionam as escolas preparatórias, apontando o papel importante de seus “amigos de poder aquisitivo melhor” (Da Lua, professor de Educação Física) para informá-lo sobre outras possibilidades para alcançar esse desejo e do auxílio com os cadernos e materiais que compartilhavam com ele. Em seu relato, Da Lua reforça que estudava como podia, porque não conseguia custear um curso preparatório para escolas militares ou outras escolas que possibilitavam a formação de piloto.

Apesar das estratégias, contribuição dos colegas e esforço, Da Lua não avançou nas provas de seleção para as escolas formadoras de pilotos de avião, o que o fez pensar em outras duas possibilidades que ele acreditava serem mais viáveis para a sua realidade: a Educação Física, por gostar da prática de esportes, e a profissão de motorista particular, especialmente pela influência da irmã que trabalhava como secretária jurídica em um sindicato e tinha contato com muitos advogados com poder aquisitivo.

Enquanto buscava a habilitação para atuar como motorista profissional, Da Lua continuou estudando com as apostilas doadas por seus amigos. A irmã do participante chegou a pagar um ou dois meses de um curso pré-vestibular em São Paulo, ao qual Da Lua ia de carona com os amigos, mas em um determinado momento a sua entrada não foi permitida devido à ausência de pagamentos. Da Lua continuou o estudo a partir de materiais compartilhados pelos amigos até o momento de realizar as provas dos vestibulares.

O participante chegou a prestar provas em três instituições: USP, em São Paulo; uma faculdade privada em Santo André; e a UNESP em Rio Claro. Conseguiu a aprovação na faculdade privada e na primeira fase da USP e da UNESP, mas optou por realizar a segunda prova da UNESP. Segundo Da Lua, as datas da segunda fase da USP e da UNESP coincidiam, o que permitia a realização de apenas uma delas. A escolha pela UNESP aconteceu pela preferência do participante por viver em um lugar mais calmo, mais próximo da natureza e por ser uma cidade do interior. Ainda assim, apesar de aprovado, houve ponderação com sua família para decidir em qual instituição ele iria estudar: na faculdade particular em Santo André, com os gastos da mensalidade, ou na UNESP em Rio Claro, com os custos da subsistência em uma outra cidade.

Da Lua relatou que, na ponta do lápis, perceberam que os custos seriam menores na faculdade particular, porém a sua vivência no curso pré-vestibular demonstrou ao participante que receberia uma formação mais qualificada se realizasse a graduação em uma universidade pública. Portanto, apesar das dificuldades financeiras, Da Lua foi para Rio Claro para iniciar os seus estudos no curso de Educação Física da UNESP. Logo no início, durante a confraternização inicial dos estudantes veteranos com os calouros, Da Lua conheceu um colega que o convidou a dormir em uma república antiga, liberando-o dos custos de dormir em outro lugar. A amizade entre os dois foi aumentando e, após uns dez dias na república, Da Lua foi convidado a residir na república, juntamente com os demais colegas da universidade.

O convite para ser o novo morador da república foi relatado com emoção pelo participante, que faz uma pausa antes de prosseguir com o relato. Da Lua se engasga para contar, seus olhos lacrimejam e o trecho é narrado de forma lenta, entre algumas respirações profundas. Esse momento de sua vida, portanto, é reconhecido pelo participante como um momento decisivo.

O participante continuou morando nessa república, dividindo o quarto com um colega de graduação, amizade que o acompanhou durante a sua permanência na universidade. A

república era composta por estudantes de diferentes cursos, o que gerava discussões de assuntos variados. Da Lua reforça a importância dessa diversidade vivenciada durante a graduação por meio das amizades, que possibilitou espaços de lazer, descontração, mas também de conhecimento sobre temas diferentes que eram discutidos entre os amigos de outros cursos de graduação.

A precária situação financeira é retomada por Da Lua. O participante conta que demorou a ter a sua bicicleta para transporte, trabalhava como garçom em alguns bares da cidade, fazia estágio remunerado, foi bolsista em atividades como monitoria e extensão, evitava retornar para São Caetano (ficando a maior parte dos finais de semana em Rio Claro), participava de almoços comunitários entre os estudantes, entre outras ações para economizar dinheiro. Ou seja, ao contar sobre suas experiências universitárias, Da Lua não deixa de mencionar as dificuldades financeiras e as estratégias para suprir os gastos com a subsistência enquanto era um estudante de Educação Física.

Da Lua relata também a sua vivência acadêmica, especificamente, a sua relação com os estudos universitários e com as disciplinas da graduação. Da Lua esclarece que não teve dificuldades com os estudos, sendo que seu maior receio era ter que abandonar o curso por falta de condições financeiras de se manter na universidade. Portanto, o participante se organizou para antecipar algumas disciplinas dos anos mais avançados, para evitar atraso, caso tivesse que trancar o curso. Essa situação não aconteceu, Da Lua conseguiu se manter na universidade sem a necessidade de trancar as disciplinas para trabalhar ou voltar a sua cidade natal. Como resultado, chegou no último ano do curso com poucas disciplinas, restando maior tempo para desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso, o que lhe possibilitou realizar uma monografia mais profunda, que se tornou um “cartão de apresentação” para o ingresso no mestrado.

Em relação às disciplinas, o participante também menciona que sempre teve boas notas e associa tal fato com o gosto pela temática e pelo estudo, como indicado a seguir: “a nota que eu tinha acumulado era suficiente para ser aprovado porque eu realmente gostava, e gosto muito, da área de Educação Física e estudava muito” (DA LUA, professor de Educação Física).

Da Lua conta que o desejo de fazer mestrado e doutorado já existia enquanto estava cursando Educação Física na graduação. Ele se interessava pelas disciplinas mencionadas como “mais humanas”, para além dos estudos nas áreas biológica ou da saúde. Existiam

apenas três programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil na época (no início da década de 1990), os quais eram muito disputados e focados nas ciências biológicas e da saúde. Então, Da Lua foi procurar os cursos de pós-graduação em ciências humanas, para ter um outro olhar para a Educação Física. Entre os cursos procurados, Da Lua foi realizar o mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica (PUC), em São Paulo. Um professor da UNESP, que era mestre e estava fazendo doutorado na PUC-São Paulo, indicou esse curso a partir do tema do TCC realizado pelo participante. Por já conhecer a estrutura da PUC-São Paulo, os professores e as temáticas que eram trabalhadas, esse professor percebeu que poderia haver uma aproximação e Da Lua se interessou pela possibilidade levantada.

A questão, novamente lembrada pelo participante, era o entrave financeiro, pois a PUC é uma universidade privada e o participante, naquela época, não estava em condições de pagar a mensalidade. O que possibilitou a Da Lua cursar o mestrado nessa instituição foi a bolsa que recebeu do programa, que era utilizada para a sua subsistência nesse período. Da Lua esclarece que o programa, naquele momento da década de 1990, ofertava a bolsa aliada com a desobrigação de pagar a mensalidade do curso. Ao se referir a esse período de mestrado, o participante cita nomes de professores que são referências na área educacional, demonstrando admiração e gratidão por ter a oportunidade de ser aluno deles. Um outro aspecto levantado foi o acesso a espaços e discussões que adquiriu por meios das relações familiares e sociais que o motivaram a estudar a temática da dissertação.

Da Lua destaca que nunca abandonou a Educação Física, mesmo tendo feito a pós-graduação na área da Educação. Por sinal, o participante ressalta que prefere denominar a área como Motricidade Humana, apontando que a sua posição diante do assunto foi o que levou à inclusão deste termo no nome do departamento.

No doutorado, Da Lua continuou na mesma instituição, mas agora nas Ciências Sociais, por indicação do orientador do mestrado. A proposta agora era de aprofundar um assunto levantado na dissertação, o qual era trabalhado por uma professora das Ciências Sociais, motivo que levou a essa indicação. Portanto, o doutorado foi desenvolvido na PUC, com uma nova orientadora, temática e área do conhecimento, mas sem se desligar da Educação Física e da Motricidade Humana. A seguir, a entrevista de Da Lua avança para as suas percepções enquanto professor da UFSCar.

5.3.4 Ações afirmativas, desprestígio da área e dedicação do estudante

Da Lua considera que muitas mudanças ocorreram desde a sua experiência estudantil. Entre as categorias empregadas para organizar a sua visão sobre essas diferenças, o participante inicia com as ações afirmativas que provocou o aumento da diversidade social e étnica do público discente, além de promover novos conhecimento e aprendizados oriundos desse mundo diverso:

Eu, quando estudei, eu via isso bem na graduação. No caso, eu estudei na década... na segunda parte da década de 80, 86, 89, tinha poucos estudantes negros e negras na Unesp estudando Educação Física, Geologia, Biologia, Pedagogia, qualquer curso que estivesse lá, o número de pessoas negras era reduzidíssimo, reduzidíssimo. O número de indígenas era inexistente, era inexistente. Eu não lembro, de verdade, de ter visto um indígena estudando na Unesp nesse período que estudei em Rio Claro, não lembro. Pessoas negras e negros tinha, mais um número pequeno, pequeno mesmo. Quando a gente olhava para as pós-graduações, esse número parece que ainda era menor. Parece não, era menor, porque a gente tinha colegas que já faziam pós em outras áreas, que a gente convivia, acho que tinha uma pessoa negra que fazia a pós-graduação naquele momento, no campus inteiro de Rio Claro, que eu me recorde. A graduação tinha um número um pouquinho maior, mas era inexpressivo também. Indígenas, inexistentes. Então penso que isso é o maior ganho que as universidades tiveram (Da Lua, professor de Educação Física).

Para o participante, o aumento da diversidade social e étnica foi uma importante mudança positiva para as universidades, especialmente para as instituições do setor público. A segunda diferença apontada já se apresenta de forma negativa. Da Lua indica a falta de investimento orçamentário, programas que estão sendo diminuídos e ou excluídos do ambiente acadêmico, como o Programa Ciência Sem Fronteiras, e a ausência de reajuste nos valores das bolsas, conforme o trecho a seguir:

Veja que na época que eu estudei, que eu te falei que eu tive a bolsa, claro que a vida era módica, era a vida de uma pessoa que estuda e que tem poucos gastos, mas eu conseguia resolver as minhas coisinhas, comer, pagar as minhas continhas básicas, vivia uma vida módica. Agora é quase que impossível fazer isso. Para quem ficou com bolsa, a bolsa não é atualizada há muitos anos (Da Lua, professor de Educação Física).

Em complemento, Da Lua também indica as mudanças nos cursos de graduação, explicando as alterações curriculares e de funções sobre o profissional da Educação Física, assim como em outros cursos também.

Para o participante, o departamento é desvalorizado na UFSCar. Essa desvalorização é apresentada como um fator histórico, pelo curso ter se iniciado no período noturno, em 1994,

em uma concepção de ampliar as vagas aos estudantes de camadas trabalhadoras. Da Lua esclarece que os cursos noturnos, em uma perspectiva geral, são discriminados, inclusive internamente na universidade, de forma implícita por meio de número de vagas para docentes, pelos apoios não obtidos, por horários em que são agendadas as reuniões, entre outras ações que indicam que há cursos que são mais privilegiados do que outros. Apesar de atualmente o curso ter se modificado para o período integral, ainda há desvalorização pela área da Educação Física, situação esta que é percebida pelo participante nas brincadeiras com tom de zombaria sobre as disciplinas e o tipo de estudante que escolhe esse curso.

Da Lua também acredita que a pesquisa é a atividade mais valorizada na universidade, portanto os departamentos que apresentam maiores índices e pontuação mais alta em pesquisa acabam se destacando em detrimento dos que pontuam melhor em extensão e em ensino, como é o caso do DEFMH. Outro aspecto levantado é a recente oferta de cursos de Educação Física. Por ser um curso mais recente no Brasil, é uma área científica com baixa tradição e com poucas revistas científicas voltadas a esta área específica, fazendo com que muitos professores escolhessem periódicos de outras áreas para publicar. Ou seja, são fatores internos e externos que provocam a desvalorização da Educação Física.

Em diferentes momentos da entrevista, Da Lua especifica a dificuldade de trabalhar em todas as demandas universitárias com um número reduzido de docentes, sendo que esta situação é associada com o baixo prestígio do departamento na universidade:

Eu não consigo, realmente entender, por mais que se justifique, como tal departamento tem 40 docentes, mais de 40 docentes e consiga todo ano mais alguns quando tem qualquer possibilidade de conseguir mais docentes e nós, desde a nossa fundação em 94, temos 12 docentes. Só entra algum [professor] novo quando [alguém] se aposenta, ou pede demissão ou vai para outra universidade. A gente tem 12, de 1994 até 2022 com 12 docentes, sendo que a própria normatização da UFSCar diz que deveriam ser 16 docentes para ser um departamento. É um desprestígio, com certeza, interno que a gente percebe (Da Lua, professor de Educação Física).

Por fim, o participante fala sobre a precarização da estrutura do prédio em que se localiza o departamento, afirmando que as condições estruturais eram precárias em todos os locais em que o DEFMH foi organizado.

Diante desses apontamentos, questionamos o participante sobre a existência de ações estratégicas para melhorar o prestígio do departamento. Da Lua responde mencionando a ampliação do número de pesquisas e a criação da pós-graduação, com a oferta do mestrado

profissional. Ainda assim, Da Lua não deixa de reforçar a dificuldade dessa criação com um número reduzido de docentes no departamento.

Mesmo com a percepção sobre a valorização da pesquisa, Da Lua afirma que procura se dedicar igualmente às três atividades universitárias do professor, articulando a pesquisa com o ensino e a extensão. O participante atua nas atividades de gestão, mesmo não sendo a sua preferência, para contribuir com os demais colegas e com a instituição. As atividades de extensão são relatadas por Da Lua indicando o carinho e o gosto por desempenhá-las, trazendo destaque para o seu ininterrupto exercício com as atividades extensionistas desde 1999.

Sobre as suas atividades de ensino nas disciplinas e o trabalho com os estudantes, Da Lua menciona elementos importantes e necessários para a formação de um bom profissional. Primeiramente, destaca o estudo e a dedicação para estudar os conteúdos que compõem o curso de graduação. Especificamente em relação ao curso de Educação Física, o participante esclarece que é muito comum ingressarem atletas e dançarinos com a pressuposição de que irão continuar a praticar os esportes e a dança. Contudo, Da Lua ensina aos estudantes que a prática em si não é suficiente para sustentar a formação, mas é necessário buscar a práxis, ou seja, articular a prática com a teoria para a atuação profissional.

A crença no esforço do estudante é clara para o participante, ao dizer que é preciso “estudar, estudar e estudar”, sendo que isso é transmitido para os estudantes, como mostra no trecho a seguir:

[...] como muitos são da área do esporte originariamente, tem essa intimidade, eu falo: “olha, você que joga bem vôlei, como você passou a jogar vôlei cada vez melhor?”, “ah, fui treinando”, “e você que gosta muito de dança, como que você se tornou uma melhor dançarina, dançarino, bailarina?”, “ah, fui treinando, fui ensaiando”, “então, para você escrever melhor, para você ler melhor, você vai ter que ler mais, você vai ter que treinar mais a sua escrita, mais a leitura” (Da Lua, professor de Educação Física).

Um outro aspecto levantado por Da Lua é a combinação dos conhecimentos das ciências biológicas com os conhecimentos das ciências humanas. O profissional em Educação Física, seja o bacharelado ou o licenciado, precisa de conhecimentos de ambas as ciências para ter uma compreensão mínima do ser humano para desenvolver o seu exercício profissional de forma contextualizada e integral, seja na escola ou em outros ambientes. O participante ressalta a importância de uma análise das relações sociais, políticas, emocionais e

comportamentais que interferem na saúde das pessoas, podendo impactar os seus hábitos físicos e alimentares. Além disso, a formação de um educador físico também deve abordar jogos e esportes de outros países e culturas, inclusive de origem indígena e de povos africanos.

Em relação à avaliação em suas disciplinas, Da Lua articula diferentes instrumentos para avaliar os estudantes de forma contínua ao longo do semestre letivo. O participante relata utilizar atividades avaliativas considerando diferentes habilidades dos estudantes, propondo trabalhos individuais, em grupo, apresentações em seminários, provas, e todas com o mesmo peso de nota, para evitar privilegiar determinada habilidade (escrita ou oratória). O professor ainda possibilita a utilização de outras linguagens artísticas, incluindo dramatização em determinadas avaliações. Da Lua esclarece que não sente nenhum desconforto em reprovar algum estudante. O participante relata que apresenta os critérios de avaliação logo no início da disciplina e reforça para os estudantes que, para ser aprovado, é preciso chegar na nota mínima dentro dos critérios estabelecidos.

Da Lua se surpreendeu quando soube que o Departamento de Educação Física e Motricidade Humana é o que apresenta o maior índice de evasão e retenção do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Entre as possíveis razões para a evasão, o participante retoma algumas dificuldades do trabalho docente enfrentadas no departamento, como o número reduzido de docentes, a precária estrutura do prédio e dos laboratórios, a criação de dois cursos (bacharelado e licenciatura) sob essas condições, o aumento da oferta de cursos aligeirados de Educação Física que se tornam mais atrativos. Da Lua afirma que há um número significativo de ingressantes que já são formados em outras áreas, mas que buscam a Educação Física como segunda graduação para realizar o desejo inicial.

Ao falar da retenção, Da Lua tem dificuldade de aceitar que as disciplinas ofertadas pelo DEFMH estejam com os índices altos. Para o participante, as disciplinas que causam reprovações são as que estão na matriz curricular dos cursos de Educação Física, mas que são ofertadas por outros departamentos. Contudo, a seleção dos maiores índices não foi realizada entre os cursos de graduação, mas sim entre as disciplinas ofertadas pelos departamentos. Ou seja, a escolha pelo DEFMH ocorreu apenas pelos índices de suas disciplinas. Da Lua indica analisar os professores de disciplinas que, segundo ele, “realmente reprovam”. Ele acredita que os professores de outras áreas priorizam os estudantes que apresentam as melhores capacidades:

A gente, infelizmente, nessas reuniões como coordenador de curso, vice-coordenador, chefe, vice-chefe, e outras tantas, a gente escuta coisas, né? Sobre, por exemplo, que aqui é para ter a nata, e aí o que é a nata? A nata é o cidadão que é branco, de preferência homem, e que tem uma certa escolaridade que não é aquela feita, por exemplo, pelos estudantes indígenas, estudantes negros e negras, pessoas pobres do ponto de vista econômico. Ele não consegue perceber que a forma de conhecimento é construída historicamente de outra forma (Da Lua, professor de Educação Física).

Identificamos, assim, que Da Lua considera a influência da origem social sobre os desempenhos acadêmicos dos estudantes, apesar de não dispensar alguns aspectos meritocráticos no processo de ensino e aprendizagem. A entrevista de Da Lua foi a mais extensa, o participante trouxe detalhes sobre suas memórias e processo de formação, bem como de suas perspectivas da universidade. Essa particularidade também não ocorre ao acaso, mas se refere a um docente adepto aos estudos fenomenológicos, valorizando as experiências formativas não escolares e oriundas de vivências sociais.

5.4 Alexandre: da exigência dos pais à paixão pela Matemática

Alexandre é professor do Departamento de Matemática e aceitou participar da pesquisa, concedendo a entrevista em sua própria sala. Por ter sido realizada presencialmente, apenas o áudio da entrevista foi gravado. Ao todo, a participação de Alexandre durou 1h33m, em que o professor abordou a contribuição de seus pais, a escolha e o encantamento pela Matemática.

5.4.1 Currículo e posição docente

O participante Alexandre realizou a graduação em Matemática, em uma universidade pública do Rio Grande do Sul. Diferentemente dos demais professores entrevistados, Alexandre cursou o mestrado e o doutorado na própria UFSCar, tendo, portanto, uma vivência estudantil na instituição em que atua como docente. O participante também realizou dois pós-doutorados, sendo que um foi realizado no exterior, na Espanha. E recebeu financiamento de órgãos institucionais de apoio à pesquisa.

O ano de ingresso de Alexandre na UFSCar, como docente, foi subsequente à finalização do doutorado. Desse modo, Alexandre atuou profissionalmente apenas em uma

universidade. Entre as atividades acadêmicas, não há menções sobre a atuação em gestão ou ofertas de cursos de extensão. O participante ministra disciplinas na graduação e pós-graduação, orienta trabalhos de Iniciação Científica até a supervisão de investigações de pós-doutorado.

Em relação à produção, Alexandre tem 15 artigos publicados a partir de 2010, sendo que 13 foram em periódicos internacionais. Ao contrário dos participantes do Departamento de Filosofia, todos os artigos se referem a produções coletivas e com coautorias. Como identificado na seção anterior, as publicações em livros não interessam aos professores do Departamento de Matemática, o mesmo acontece com Alexandre. No DM, há mais variedade de docentes com bolsa produtividade. Contudo, esse não é o caso do participante entrevistado.

Com essa breve descrição sobre Alexandre, inferimos que sua posição em relação ao corpo docente do DM não é a de um professor em posição dominante. Contudo, ressaltamos que, devido à particularidade de um grupo considerável de professores desse departamento não atuarem na pós-graduação, Alexandre se diferencia por orientar diferentes níveis de pesquisa, inclusive a supervisão em pós-doutorado. Portanto, sua posição é a de um professor que se encontra em uma posição mediana no departamento, mas que também se aproxima dos dominantes.

5.4.2 Valorização, apoio e cobrança dos pais nos estudos

Alexandre é filho único e conviveu com o pai e a mãe em toda a sua infância e adolescência. Alexandre nasceu e cresceu em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul que não tinha instituições de educação superior. Para estudar a graduação, tanto o pai como a mãe estudaram em uma cidade próxima, sendo que ele fez Contabilidade e ela estudou Letras, Português-Inglês.

Apesar dessas formações, Alexandre conta que os pais demoraram a exercer as profissões correspondentes. Sua mãe começou trabalhando no Instituto Nacional do Seguro Social, o INSS, enquanto o pai era professor. Antes de ingressar na educação superior, os pais de Alexandre tinham realizado o magistério, o que já os habilitava para a docência. Ainda assim, o participante esclarece que havia uma legislação na época que não permitia que o pai lecionasse apenas com o magistério, sendo necessária a licenciatura. Portanto, o pai atuava

como um “faz-tudo” na escola privada e lecionava, atuando sob a forma de contratos, em escolas públicas. Nos sábados, o pai também ministrava um curso de Matemática Financeira.

O participante afirma que estudou toda a sua vida nas escolas em que seus pais trabalhavam, uma escola do setor privado. Alexandre conta que os pais eram amorosos, mas muito exigentes com a sua formação escolar. Se caso recebesse uma nota baixa, teria que explicar ao pai a razão desse resultado.

Apesar da mãe ter se formado para a docência, trabalhou boa parte de sua vida no INSS. Após a aposentadoria nesse serviço público, Alexandre contou que a mãe foi ministrar aulas de inglês, se dedicando para aquilo que ela foi formada para exercer profissionalmente. Inclusive, Alexandre pontuou que a mãe tinha a intenção de ensinar inglês para ele quando era criança, em casa, mas que a sua teimosia e falta de apreço pela língua complicou o seu aprendizado.

Por ser descendente de alemães, o entrevistado queria aprender alemão, pois era a língua falada por seus pais, além de ter uma comunidade considerável de descendentes de alemães na cidade natal. Apesar do alemão ser a língua materna dos pais, eles não quiseram ensinar para o Alexandre porque tinham receio de preconceitos diante de sotaques. Quando crianças, os pais de Alexandre eram zombados por serem pobres, oriundos de sítios, por não saberem falar português, então houve um esforço grande para sair dessa condição, manifestado, especialmente, pelo uso correto da língua portuguesa.

É perceptível, portanto, a valorização que os pais de Alexandre manifestavam pela cultura legitimada. O participante deixa claro que sempre recebeu muito incentivo dos pais, conforme declara no trecho a seguir:

Sim, os dois, os dois muito presentes, muito incentivadores no estudo. De novo, nenhum tipo de violência, não era nem uma obrigação, mas ao mesmo tempo com uma valorização muito grande do ensino. Sempre valorizavam muito. A minha mãe sempre dizia: “olha, a gente não tem condições de comprar coisas para você, mas tudo que é curso que você fizer, isso quando for um pouquinho mais velho, tudo que é curso que você quiser fazer, a mãe vai dar um jeito de pagar” (Alexandre, professor de Matemática).

Ao falar de sua trajetória, Alexandre sempre se remete aos pais como pessoas importantes, demonstrando afeto e gratidão por o terem apoiando e aconselhando em várias etapas de sua vida.

Em relação à escola, Alexandre conta várias memórias sobre o espaço escolar, a estrutura católica da instituição, o contato com a música e o aprendizado de instrumentos musicais, as festas nas quais tocava com a banda. O entrevistado não menciona experiências com os professores da matriz curricular regular ou dificuldades com aprendizado de conteúdo escolar. Na verdade, Alexandre enfatiza que nunca teve dificuldade com notas, destacando a facilidade com o aprendizado de Matemática.

A educação superior sempre fez parte dos planos da família e de Alexandre. O ensino médio cursado já apresentou algumas estratégias utilizadas visando o ingresso na universidade. Alexandre esclarece que participou do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), uma modalidade alternativa de vestibular com provas seriadas ao final de cada ano do ensino médio. Ou seja, o participante realizava uma prova de múltipla escolha ao final do ano, similar ao modelo do vestibular e com conteúdos referentes a cada ano cursado. Os resultados eram somados e considerados para a seleção de 20% das vagas de graduação destinadas aos participantes do programa, especificamente estudantes oriundos de escola pública. Portanto, o ensino médio de Alexandre foi uma preparação para o ingresso na universidade. A seguir, apresentamos os dados relatados pelo participante sobre a universidade e as experiências estudantis.

5.4.3 A escolha, os desafios e paixão pela Matemática

Alexandre explica que, no programa PEIES, a escolha do curso de graduação era realizada apenas no último ano. A princípio, Alexandre desejava ingressar no curso de Música, por sua formação musical já existente e por ter se envolvido com fanfarras e bandas ao longo da escolarização: “Fez parte da minha formação desde muito cedo, sempre gostei. Aonde tinha alguma coisa com música, eu ia atrás” (Alexandre, professor de Matemática).

Mesmo percebendo que não havia grandes perspectivas de trabalho com a área musical (o participante relata que os músicos trabalhavam muito e tinham pouco retorno financeiro), Alexandre realizou a prova de aptidão, uma etapa seletiva exclusiva para o curso de música, e não foi aprovado no instrumento trombone, o que causou a sua reprovação para esse curso de graduação. Portanto, a ideia de cursar Matemática foi considerada a partir de seu desempenho na escola e pelo desejo de ingressar na universidade: “[...] eu falei: “não, já

que eu sou bom em Matemática, faço Matemática mesmo, que é o começo e depois eu mudo, eu vou estar lá, vou estar lá em Santa Maria” (Alexandre, professor de Matemática).

Assim, o interesse pelo curso de Música não foi abandonado. Alexandre levou o trombone para a universidade para mostrar ao curso de Música que ele desejava fazer algo enquanto ia “levando” a Matemática, já que o participante tinha um bom desempenho enquanto estudava no ensino médio. Alexandre relata que se matriculou em três disciplinas no curso de Matemática no primeiro semestre, pois assim ele teria um tempo livre maior para retornar à sua cidade natal e continuar trabalhando em uma banda musical.

Alexandre chegou no curso de Matemática com bastante confiança. Duas disciplinas eram realizadas com os demais estudantes ingressantes no curso, as quais eram introdutórias e resgatavam os conteúdos escolares. Contudo, a terceira disciplina foi impactante, pois estava matriculado com estudantes mais experientes e que já tinham sido reprovados. Dessa maneira, o professor da terceira disciplina não teve o trabalho de introduzir os conteúdos como costumeiramente é feito com os ingressantes, mas abordou os conteúdos como se todos já tivessem uma base, o que despertou a curiosidade no participante:

Eu achei aquilo muito estranho, mas ao mesmo tempo que eu achei muito estranho, era muito diferente de tudo que eu já tinha visto na vida. Inclusive em Matemática, principalmente, você tinha que demonstrar algo, como assim demonstrar algo? Eu nunca demonstrei nada, eu fazia conta em Matemática. Eu tive uma dificuldade enorme (Alexandre, professor de Matemática).

Para superar essa grande dificuldade, Alexandre contou com o apoio de uma estudante monitora da disciplina que passava horas auxiliando nos estudos e tirando as dúvidas, o que foi essencial para o participante compreender como seriam os estudos universitários:

Eu levei a sério quando ela falou que ficava a tarde inteira, ela ficava só para mim [risos], porque eu ficava lá tentando, eu fazia demonstração, ficava mostrando e ela “está errado”. Fazia demonstração e mostrava e ela “não, mas você usou a tese em vez de usar a hipótese”, “não, você provou a tese”. Eu, “ufa, não vou aprender esse negócio nunca...” (Alexandre, professor de Matemática).

Após aprender a fazer a demonstração, o gosto pelo curso foi aumentando a tal ponto que o participante relata que se apaixonou pela Matemática e aprovado com notas altas nas disciplinas. A fase inicial dos estudos no curso de Matemática foi acompanhada pela música. Alexandre ensaiava e tocava em banda e orquestra, se dividindo entre Santa Maria e a cidade

natal. Entretanto, os estudos universitários começaram a ser cada vez mais intensos e o participante percebeu que não poderia conciliar com a música, foi quando ele assumiu a Matemática como carreira para a sua vida.

Alexandre conta que nunca pensou em desistir do curso. Ele chegou a refletir sobre a escolha entre a Matemática e a Música, já que não poderia mais conciliar as duas coisas, mas a Matemática se sobressaiu e, ao se dedicar integralmente ao curso, o seu rendimento também melhorou:

Larguei a música e fui fazer só Matemática, no próximo semestre eu já peguei todas as disciplinas. Fui muito bem na Matemática, sempre fui... estudei muito na Matemática, bem diferente da pós-graduação em que eu ia estudar. Se no básico eu não precisava estudar, na graduação eu precisava estudar um pouco, mas muito menos ainda do que quando eu cheguei no mestrado (Alexandre, professor de Matemática).

Alexandre relata que não conhecia a existência de mestrado e doutorado quando entrou na graduação. O conhecimento e o interesse pela pós-graduação ocorreu a partir da realização de um curso de verão na UFSCar, no terceiro ano de graduação, por indicação de um professor com quem participava do grupo de estudos. Além da indicação do curso de verão, esse professor explicou o que era o mestrado, o doutorado e a carreira de um pesquisador em Matemática, incentivando Alexandre e os demais estudantes a avançarem nos estudos.

Foi no curso de verão que Alexandre teve uma nova percepção sobre o grau de dificuldade que os estudos em Matemática poderiam alcançar. Isso porque, segundo o participante, a graduação era mais difícil que o ensino médio, mas ainda era fácil. Alexandre menciona o gosto que tinha pela literatura e as práticas de leitura que tinha durante a graduação, já que “[...] tinha tempo, né? Porque não precisava estudar [risos]” (Alexandre, professor de Matemática). Essa fala foi feita em tom de descontração, de brincadeira, pois o participante corrige afirmando que estudava, mas que estava em um nível de escolarização ainda considerado mais fácil. Portanto, foi no curso de verão que Alexandre começou a compreender como a Matemática pode ser difícil, quando foi estudar “Álgebra Linear”.

A experiência no curso de verão foi desafiadora. Na primeira prova, Alexandre e quase todos os colegas ficaram com notas inferiores. Contudo, esse resultado não desanimou o participante, mas o encorajou a ampliar os estudos e melhorar o desempenho, conforme

mostra o trecho a seguir: “Eu falei: “ah, tá bom, agora vocês vão ver só”. Eu baixei a minha cabeça e estudei. Na segunda prova, depois de dois meses, janeiro e fevereiro, estudei muito, muito, muito mesmo e eu fui o primeiro colocado no curso’ (Alexandre, professor de Matemática).

A superação no curso de verão motivou ainda mais Alexandre a avançar nos estudos universitários. Com o retorno para Santa Maria, Alexandre buscou o professor líder do grupo de estudos para discutir a participação no próximo curso de verão. O professor, por sua vez, indicou a participação e a realização do mestrado. O participante conta que não teve o mesmo resultado, mas conseguiu atingir desempenho suficiente para receber a bolsa de estudos no mestrado na UFSCar.

Alexandre conta que sempre recebeu muito apoio dos pais. A bolsa que recebeu foi importante para cursar o mestrado e financiar a sua subsistência, mas o participante ressalta que os pais contribuíram financeiramente para custear os estudos e a fruição de outros cursos formativos durante o mestrado, como um curso de verão realizado no Rio de Janeiro. Para o doutorado, que também foi cursado na UFSCar e em sequência ao mestrado, Alexandre foi beneficiado com uma bolsa da Fapesp, quando alega já estar apaixonado pela Matemática.

Os estudos no doutorado foram efetuados sem grandes entraves. O desafio nesse nível se refere à escrita da tese:

[...] mas aí veio a história da tese. Escrever tese é diferente, de novo, de estudar. Foi um desafio grande. Você está escrevendo tese, é diferente de estudar. [...] É isso mesmo, na tese você tem que fazer isso, uma coisa diferente, tem que escrever alguma coisa nova. Você vai ter que fazer, você vai ter que produzir algo que nunca ninguém produziu antes, né? Algo que se for pensar, como é que eu vou fazer isso? (Alexandre, professor de Matemática).

Alexandre não detalha como conseguiu solucionar o impasse sobre a escrita da tese. Apenas menciona que terminou o doutorado e que teve “sorte”, porque logo em seguida conseguiu uma bolsa de pós-doutorado na Unicamp e um concurso para docente na UFSCar foi aberto no mesmo período. O participante afirma que ficou dois meses estudando muito para esse concurso, chegando a frequentar a universidade nos finais de semana:

Eu falei que ia passar nesse concurso, eu fiquei janeiro e fevereiro estudando, estudando, estudando. Vinha no sábado e no domingo, de verdade mesmo, vinha no sábado e no domingo e fiz um negócio assim para estudar para o concurso. Estudei muito, muito, muito e aí eu passei no concurso. Em 30 de março de 2011, mal tinha acabado o doutorado, eu já era professor. Então, eu tenho um pouco de sorte também

porque deu certinho terminar o doutorado e ser professor (Alexandre, professor de Matemática).

Alexandre utiliza o termo *sorte* para se referir à configuração política na fase de transição do doutorado para a carreira docente, pois essa fase ocorreu durante o programa REUNI que possibilitou o aumento de vagas e concursos para professores nas instituições federais. O participante ainda acrescenta que, na época, tinha apenas um artigo, o que era considerado bom para a área de Matemática, mas que atualmente os candidatos às carreiras docentes precisam ter currículos e produções científicas mais consolidadas e fortes para concorrer em concursos como o que foi prestado por ele.

Da mesma forma que a sua trajetória estudantil, as experiências docentes também se iniciaram com desafios, como é exposto a seguir.

5.4.4 As dificuldades dos estudantes e a complexidade da Matemática

Alexandre relata que a fase inicial como professor universitário foi um “desafio tremendo”, dessa vez porque não tinha nenhuma experiência com a prática docente: “[...] eu nunca tinha dado uma aula na vida, a primeira aula que eu dei foi a aula do concurso” (Alexandre, professor de Matemática). As primeiras disciplinas ministradas eram de Cálculo Numérico e o participante sentiu inseguranças na hora de avaliar os estudantes, pois procurava ser o mais igualitário possível, chegando a refazer as correções por diversas vezes.

Alexandre demorou para se organizar para conciliar as atividades de pesquisa com a docência. Foi nesse momento da entrevista que o participante demonstrou estar refletindo pela primeira vez sobre os processos de adaptação que teve a cada novo ciclo que começava em sua trajetória acadêmica:

Agora, eu nunca pensei nisso, mas contando para você, está divertido contar isso para você, que eu estou pensando... Quando eu cheguei aqui na universidade, demorou para eu me organizar. Depois quando eu cheguei no curso de verão, demorou para eu me organizar. Depois quando eu cheguei na coisa, demorou para eu me organizar. Eu não tinha pensado nisso, mas aparentemente eu consegui me organizar [risos] (Alexandre, professor de Matemática).

Mesmo diante da fase adaptativa com a docência, Alexandre alega que teve muitas interações com os alunos, os quais frequentavam a sua sala para sanar dúvidas. Os estudantes

também contavam com o apoio de monitores, assim como Alexandre teve em sua experiência estudantil, além de duas horas de atendimento, diretamente com o professor. Contudo, essa situação não se manteve, pois Alexandre percebe que atualmente há certa resistência e receio dos estudantes de irem conversar com os professores sobre as suas dificuldades de compreensão dos conteúdos.

O posicionamento dos estudantes em relação aos estudos e aprendizados foi a principal mudança que Alexandre percebeu na universidade na posição de docente. Quando o participante era estudante, ele não admitia notas baixas porque para ele não fazia sentido, já que desde a educação básica Alexandre buscava as melhores notas. Ao se tornar docente, Alexandre percebeu uma desmotivação maior entre os estudantes em relação aos seus desempenhos: “Eu achava que se o aluno tirasse oito era ruim e ele estava feliz da vida. Vinha radiante aqui na minha sala e eu falava: ‘por que você está contente?’ ‘Porque eu tirei oito’, ‘mas oito não é dez’. Para mim tinha que ser dez, tinha que ser nove e meio” (Alexandre, professor de Matemática). Para o participante, a desmotivação se tornou ainda [maior] nos primeiros semestres presenciais após a pandemia da COVID-19. Alexandre não sabe se foi por baixa cobrança nas aulas que aconteceram no formato remoto ou se os estudantes repetentes já estavam cansados do conteúdo.

Outro aspecto percebido por Alexandre foi a ampla oferta de distrações, especialmente os estímulos tecnológicos fornecidos por celulares e redes sociais, que prejudicam a concentração nas aulas e nos estudos. Inclusive no próprio trabalho de pesquisador, Alexandre menciona que ele precisa desligar o celular para conseguir se concentrar e trabalhar em suas pesquisas. Ainda assim, a desmotivação com os estudos é a sua maior preocupação: “As nossas turmas estão vazias, estão... tem pouca gente nas turmas. Não dá nem para entender por que isso... a pessoa desiste antes de fazer a prova, agora...” (Alexandre, professor de Matemática).

Ainda sobre os estudantes, o participante menciona a situação da saúde mental e que há relatos de estudantes com depressão, ansiedade e transtornos que influenciam os estudos e a própria relação com o professor, como é exemplificado no trecho a seguir:

Eu tive uma conversa com um aluno, em um outro dia, que ele veio me cobrar porque eu estava dando pouco tempo para fazer as provas. Eu falei que era o mesmo tempo que todos tiveram, que todos entregaram. Aí ele veio me falar que ele tinha Transtorno de Déficit de Atenção e que tinha que tomar remédio. “Poxa, mas então por que você não veio me falar disso antes, que eu faria uma prova separada para

você?” “Ah, mas eu também não quero colocar o meu problema...” Foi uma conversa muito interessante. Ele falou “ah, mas eu achava que você era... no primeiro dia de aula eu já vi que você não era razoável”. Eu falei: “Pô, mas você me pré-julgou antes de vir conversar? Por que você não veio na minha sala?” Aí parece que hoje ele é meu amigo, agora ele está interessado, agora no final do semestre. Mas eu conversei com ele, eu falei: “não, não faça isso, vá atrás do cara” (Alexandre, professor de Matemática).

Mesmo assim, a ocorrência de repetências e evasão na graduação em Matemática é uma situação comum. Alexandre acredita que na Matemática as turmas sempre foram reduzidas e isso ocorre devido a dificuldade do curso:

[...] a Matemática sempre foi assim, entram 60 e se formam 8. Sempre, isso desde quando eu era aluno. Na minha turma, acho que eram 40 que entraram, só 8 se formaram no tempo certo. Outros se formaram depois e depois, na minha formatura, tinha alunos que eram repetentes. É um curso duro, sabe? (Alexandre, professor de Matemática).

Enquanto alguns estudantes se decepcionam quando entendem a dinâmica do curso, Alexandre reforça que se encantou e apaixonou pela graduação. O participante afirma que, em sua fase de estudante, os seus colegas graduandos tiveram grandes dificuldades e muitas reprovações, o que não tem sido diferente em tempos atuais. Alexandre esclarece que as reprovações não aumentaram desde 2001 e reafirma: “É que é um curso muito duro, é um curso que... olha, muita gente fica doidinho [risos]” (Alexandre, professor de Matemática).

Alexandre relata a diferença entre lecionar para alunos que estão matriculados pela primeira vez na disciplina e para as turmas de estudantes repetentes. O participante esclarece que para os primeiros é feita uma introdução na disciplina para indicar que outros conteúdos serão exigidos, como Derivada e Integral, enquanto os repetentes já conhecem a dinâmica e quais serão as cobranças. É preciso ter bastante cuidado e respeito quando se ministra disciplinas para repetentes, pois eles já se encontram em uma posição de sofrimento por ter que refazer o conteúdo e as chances de evasão são maiores: “Por incrível que pareça, é muito mais fácil um repetente desistir do seu curso do que um de perfil [ingressante] desistir” (Alexandre, professor de Matemática). O participante complementa que essa situação pode ser agravada quando há sintomas de depressão ou ansiedade entre os estudantes repetentes.

Sobre as possíveis razões para ocorrer repetência, Alexandre fala que, de fato, o estudante pode não ter conseguido a aprovação, pode ter estudado pouco ou, o que o participante acredita ser o caso que mais lhe comove, “[...] é aquele aluno que estuda, você

percebe que ele se esforça mas não entra na cabeça dele. Esse é difícil” (Alexandre, professor de Matemática). O participante conta que teve uma estudante de mestrado em que teve muito cuidado e insistência para que ela fosse à sua sala para ajudá-la com a disciplina. Foi necessário um trabalho de convencimento e, ainda assim, a estudante tinha muito medo de conversar e expor as suas dúvidas. Apesar dos esforços e dedicação da estudante, Alexandre afirma que ela vai conseguir ser aprovada, mas que será por muito pouco.

Entre as funções de um professor universitário, Alexandre afirma que a atividade que mais gosta de realizar é a pesquisa. Logo no início da entrevista, o participante já indicou que teria colegas mais indicados para falarem sobre o ensino na graduação, porque ele está mais voltado para a área de pesquisa. Alexandre conta que o trabalho colaborativo com outros pesquisadores em Matemática e ficar horas imerso na pesquisa é o que mais gosta de fazer na universidade. O participante procura concentrar as atividades didáticas em um ou dois dias na semana para poder ter maior tempo para a pesquisa e para pensar a Matemática. Alexandre alega que tem pouco tempo para se aprofundar nas questões didáticas e nas demandas dos estudantes, pois a pesquisa lhe demanda maior tempo de trabalho.

Alexandre acredita que a Matemática é bem valorizada na universidade, uma vez que este departamento presta serviços para todos os departamentos de exatas, além dos professores propiciarem projetos de cooperação internacional. O participante considera que, além da universidade, a sociedade também valoriza a Matemática, porém as pessoas têm medo dela:

O que eu acho é que a universidade tem muito medo da matemática, que acha que os departamentos, assim como a sua pesquisa, têm muito medo e acham que nós somos o terror do mundo. A matemática é dura, é difícil, mas eu acho que ela é respeitada assim, até mesmo porque você está fazendo uma pesquisa sobre isso (Alexandre, professor de Matemática).

Alexandre explica que em um curso de graduação em Matemática é exigido que o estudante pense diferente do que costumava na educação básica, como se houvesse uma forma de reprogramação de pensamento. A Matemática se baseia em intuição com certo rigor e com capacidade de dedução. É exigido que o estudante possa demonstrar a construção do argumento, fazer as contas corretamente de formas mais rápidas e lógicas. Alexandre comenta que essa reprogramação de pensamento pode ser aplicada em outras esferas da vida, para além do estudo e trabalho em Matemática. Ao ingressar na graduação é importante que o

estudante se prepare não apenas para estudar muito, mas também para lidar com as decepções nas notas baixas que deverão ser recuperadas. Caso o estudante tenha dificuldades com essa dinâmica, Alexandre aconselha a buscar os professores, a ir em suas salas, conversar sobre possibilidades de superação.

Para Alexandre, o bom professor tem que, primeiramente, ter um conhecimento sólido e amplo sobre a Matemática. O participante esclarece que não se refere necessariamente aos conteúdos, mas ter familiaridade com a pesquisa, com o fazer matemático, permitindo que o indivíduo seja capaz de aprender apenas com o uso de um livro. Dessa maneira, um bom professor de Matemática é aquele que conhece o processo e tem convívio com essa área científica. Já nas aulas, o participante afirma que é importante transmitir o conteúdo e acompanhar a compreensão que os estudantes estão desenvolvendo, além de elaborar provas coerentes com o que foi trabalhado. Por fim, Alexandre associa a ideologia do dom ao desempenho docente quando fala: “[...] um bom professor, é um pouco de dom, sabe? Tem professor que, só do jeito do cara falar, você já pega o negócio e tal. Tem gente que tem o dom da palavra, de falar. Eu tenho muita dificuldade de falar, organizar meu raciocínio” (Alexandre, professor de Matemática).

Ao falar sobre o ensino da Matemática em tempos atuais, Alexandre menciona a importância da formação na educação básica, destacando o papel de professores em anos iniciais da escolarização em incentivar os alunos com os conhecimentos matemáticos e desenvolver o gosto por essa matéria. Contudo, as precárias condições de trabalho e baixos salários desmotivam o interesse em seguir carreira docente, propiciando desistências na graduação e pós-graduação, prejudicando a formação de professores e a qualidade do ensino na educação básica.

O fato do Departamento de Matemática ser o que detém os maiores índices de retenção e evasão, não apenas do CCET, mas do campus de São Carlos da UFSCar, não gera surpresa para Alexandre: “Isso pra mim não é novidade. Se eu caísse de paraquedas, aqui, agora, saísse da minha graduação e caísse aqui e você me fizesse essa pergunta, eu diria assim: mas sempre foi assim, né?” (Alexandre, professor de Matemática). Os motivos dessa ocorrência considerada normal levantada pelo participante se referem às situações já comentadas durante a entrevista: ausência de conhecimento sobre o que é o curso de Matemática; sua diferença para os conteúdos da educação básica; as prováveis mudanças de

vida, como morar sozinho em uma cidade diferente e longe da família, os variados estímulos de distração e as festas universitárias; ou a falta de cobranças para o estudo.

As possíveis razões levantadas também poderiam influenciar em outros cursos, mas segundo o participante: “[...] a Matemática é mais dura, Matemática é dura! Você vai ver coisas já no começo, quando você chega aqui, você vai ver coisas que nunca ouviu falar antes” (Alexandre, professor de Matemática).

Alexandre ainda complementa afirmando que os estudantes oriundos de escolas de elite não sentem tanta dificuldade, o que evidencia a necessidade de maior valorização do professor nas escolas públicas, especialmente dessa área do saber: “[...] aí tem que valorizar mais o professor de Matemática, porque a Matemática é mais dura, mais difícil. A linguagem é mais difícil, não é a linguagem que a gente usa no dia-a-dia, né?” (Alexandre, professor de Matemática).

Para finalizar a entrevista, Alexandre demonstra a sua preocupação com o que poderia ser feito para minimizar as dificuldades e favorecer a formação e permanência dos estudantes no curso de Matemática. O participante explica que há algumas tentativas sendo propostas no departamento, como a oferta de uma disciplina introdutória à disciplina de Cálculo 1, durante as férias. Alexandre se mostra receoso com essa proposta, pois acredita que o período de férias é para o estudante descansar e não se sobrecarregar com mais estudos. Contudo, já é uma iniciativa para tentar reverter esse quadro na Matemática, já se mostra comum também em outras universidades e em outros países.

5.5 João Batista: a precoce carreira acadêmica e o ensino de Matemática

João Batista foi o segundo professor do Departamento de Matemática que nos concedeu uma entrevista sobre a sua trajetória e perspectivas docentes. A entrevista foi realizada presencialmente, em sua sala no DM e durou 1h33m. A seguir, apresentamos os dados adquiridos por meio de seu relato.

5.5.1 Currículo e posição docente

A formação acadêmica de João Batista foi realizada na área de Física. A graduação, mestrado e doutorado foram em Física, cursados na década de 1980, na USP. João Batista

evidencia uma característica comum a todos os participantes, sua formação acadêmica ocorreu de forma consecutiva e com financiamento por bolsas de órgãos de apoio à pesquisa. Já os dois pós-doutorados aconteceram posteriormente, o primeiro na Itália, em 1992, e o segundo no Canadá, em 2009.

A carreira docente de João Batista teve início na UFSCar ainda em seu período de formação acadêmica, no ano de 1985. Isso significa que, assim como Alexandre, João Batista também atuou profissionalmente somente em uma instituição universitária. Apesar de ser o docente com maior experiência profissional a participar das entrevistas, não há muitas descrições sobre a sua atuação universitária. Em sua trajetória, o participante atuou em cargos de gestão como coordenador do Programa de Pós-Graduação em Matemática e não mencionou a oferta de cursos de extensão ou outras atividades afins.

Em consonância com o tempo de atuação docente, as orientações também se apresentam em uma quantidade maior. Contudo, as suas orientações são em maior número na pós-graduação. Esse é o único participante com mais de três supervisões de pós-doutorado concluídas, com o índice de nove investigações orientadas.

A sua produção científica também é expressiva para um professor do DM. São 90 artigos publicados em periódicos científicos desde 1984, mas quase metade deles foram publicados a partir de 2010. Ou seja, João Batista é um pesquisador que vem mantendo uma média de produção de três a quatro artigos por ano. Como característico do DM, as publicações ocorreram especialmente em periódicos internacionais. Foram encontradas apenas duas publicações em revistas nacionais.

Contrariando o padrão de publicações, João Batista também apresenta produção em livros e capítulos de livros. O participante é autor de quatro livros, sendo que um foi publicado em língua estrangeira, e três capítulos de livros foram publicados no exterior.

João Batista é bolsista produtividade do CNPq, em nível 1D. Por ser um dos poucos professores com esse tipo de financiamento/reconhecimento, por apresentar expressiva produção e orientações para um professor do DM acompanhados de sua longa trajetória na UFSCar, consideramos que João Batista ocupa uma posição dominante em relação aos demais colegas do departamento.

5.5.2 A ausência de informações na família e o curso pré-vestibular

João Batista foi criado em São Paulo desde os dois anos de idade. Sua configuração familiar é composta pelo pai, mãe e uma irmã mais nova. O pai de João Batista estudou até o quarto ano do Ensino Fundamental, enquanto sua mãe concluiu esse nível escolar, mas não conseguiu dar continuidade nos estudos. A lembrança do participante é de que o pai sempre trabalhou, saindo cedo todos os dias, porém a mãe só voltou ao mercado de trabalho quando ele e a irmã já estavam maiores. Quando eram menores, a mãe realizava os trabalhos domésticos e cuidados com os filhos, ao mesmo tempo que costurava em casa para contribuir com a renda.

João Batista e sua família residiam na periferia de São Paulo, em uma região bem afastada, até os dez anos do participante, quando se mudaram para outros bairros como a Vila Sônia e Butantã. Ao falar de sua família, o participante menciona viagens e encontros familiares, como também da presença maior de sua mãe, já que o seu pai trabalhava a maior parte do tempo. João Batista menciona as orientações que sua mãe transmitia de forma espontânea e leve, principalmente em relação aos estudos:

Desde pequenininho, eu escutava recomendações dela que eu tinha que estudar, sem, sem nada, nada... maçante, nada pesado, né? Era uma relação de que “ah, você tem que estudar para ter uma vida melhor” e essas coisas né, dentro das limitações que eles tinham (João Batista, professor de Matemática).

Em seu processo de infância e adolescência, João Batista menciona viagens para encontros familiares, brincadeiras de rua e momentos de lazer com o pai. Em relação às experiências escolares, o participante fala das escolas que frequentou de acordo com os lugares em que residia. Mesmo quando morava em regiões periféricas e afastadas, em que não havia asfalto ou água encanada, a escola se localizava perto de sua residência.

Para além da questão de transporte e distâncias com as escolas, João Batista não traz muitas recordações de seu período escolar, tampouco de professores ou de sua relação com o estudo e conteúdos escolares. Quando procura especificar as suas vivências, o participante se refere às amizades que teve, especialmente na última escola, na qual estudou os últimos anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio. Ainda assim, João Batista não deixa de mencionar que sempre foi um dos melhores alunos quando queria, ou seja, ele reconhece que tinha capacidade e que o resultado era obtido de acordo com a sua vontade: “[...] eu tenho isso, se eu gosto de um negócio, eu me dedico e tenho certo talento” (João Batista, professor de Matemática).

As escolas frequentadas pelo participante eram públicas, sendo que apenas o curso pré-vestibular era uma instituição do setor privado. Sobre esse curso, João Batista recorda da dificuldade que sentia por estar em uma região mais distante de onde morava com a sua família. O participante relata que estudava na escola de manhã, tinha 15 minutos para almoçar uma marmita que já estava pronta na geladeira e logo em seguida já saía para chegar atrasado, no curso pré-vestibular, tirar por conta do deslocamento.

João Batista reconhece esse período como um investimento que seus pais fizeram por sua formação. O participante fala que tinha interesse em continuar estudando e cursar Educação Superior, mas não tinha informações sobre o processo de ingresso, seus pais mal sabiam que tinha uma prova vestibular como forma de seleção e o pouco que João Batista sabia eram comentários de primos mais velhos que já haviam passaram por essa fase. O participante tinha vontade de realizar um curso na área de exatas, por ter facilidade com as matérias que envolviam cálculos, mas não estava claro qual curso iria escolher. A facilidade que João Batista sentia com as disciplinas de exatas na escola era tão grande que o participante chegou a dizer que “[...] não precisava estudar muito, então era natural [escolher um curso dessa área]” (João Batista, professor de Matemática).

Quando era questionado, João Batista respondia que iria fazer uma engenharia, pois estava na moda e o participante gostava da área de exatas. A ideia do gosto e do esforço são entrelaçadas em sua perspectiva, como se manifesta no trecho a seguir: “Tudo o que você se dedica, ou quase qualquer coisa, a gente vai bem, a gente gosta. Se você se dedicar, começar a entender um pouco mais, a minha experiência diz isso, muito dificilmente você não vai gostar” (João Batista, professor de Matemática).

Ao frequentar o curso pré-vestibular, João Batista entrou em contato com muito material que não tinha estudado no Ensino Médio, o que mostrou para o participante que a escola do final da década de 1970 já estava em processo de desqualificação. Portanto, o curso pré-vestibular foi muito importante para o estudo e para o conhecimento do processo de ingresso na universidade. A escolha do curso de graduação também ocorreu por meio das experiências vividas no curso pré-vestibular.

João Batista narra a experiência em que vários colegas do curso pré-vestibular estavam conversando sobre os cursos que tinham interesse. Muitos estavam falando de engenharias, quando um rapaz comentou que iria prestar vestibular para Física. O participante relata que chegou a dizer “Como eu não pensei nisso antes?” (João Batista, professor de

Física). Na escola em que estudava, Física era uma lacuna no ensino porque não tinha professor de Física, essa matéria era lecionada por um professor de Matemática. Os estudos que estava fazendo no curso pré-vestibular mostraram apenas um início da Física, mas que foi suficiente para despertar maior interesse para realizar o curso.

5.5.3 A universidade pública, a nova forma de estudo e a naturalização na trajetória acadêmica

João Batista iniciou a sua trajetória acadêmica logo após o primeiro vestibular, mas não foi aprovado na primeira chamada. Graças ao aviso de uma vizinha, o participante descobriu que tinha sido aprovado em outras chamadas. João Batista afirma que iniciou na universidade muito jovem, com 16 anos, o que colaborou para finalizar os cursos acadêmicos com pouca idade: se formou na graduação aos 20, defendeu o mestrado com um ano e meio e aos 25 anos já era doutor e professor na UFSCar. Na verdade, o participante iniciou a carreira docente antes do doutorado, com 22 anos. Apesar da pouca idade e do ritmo acelerado, João Batista declara que “[...] para mim foi tudo bem natural” (João Batista, professor de Matemática).

Ao pensar sobre suas experiências estudantis, João Batista ressalta a importância da universidade pública em sua formação, especialmente devido à sua origem social e familiar:

Olha, eu costumo dizer que uma universidade pública brasileira, ela muda a vida da gente, né? Assim, principalmente para pessoas que vem de uma classe sensivelmente menos privilegiada, porque abre as portas. Então, foi a primeira vez que eu tive contato com pessoas, eu tinha contato com gente que era tão pobre financeiramente ou mais do que eu, tinha contato com pessoas que tinham muito dinheiro, né? Tudo ali na mesma sala de aula, né? Ah, aí eu aprendi, inclusive, a estudar muito ali, a estudar mesmo, era uma coisa absurda porque eu não lia os livros, era só uma anotação de aula, uma coisinha (João Batista, professor de Matemática).

No trecho acima, é possível identificar dois elementos importantes no reconhecimento de João Batista: as relações sociais e o aprendizado sobre as práticas de estudo, obtidos por meio da experiência acadêmica em uma universidade pública. Outro assunto presente em suas lembranças são as primeiras provas realizadas no curso de Física. Apenas no dia da primeira prova, em conversa com um colega da turma, o participante percebeu que precisava ter lido o

livro, e não apenas as “notinhas” que tinha elaborado durante as aulas. Foi quando houve um despertar em sua relação com os estudos:

Aí isso me despertou um treco. Eu falei não, não está legal. Eu até lembro, para você ter ideia, eu não lembro muito dessas notas, mas eu lembro dessa primeira nota que eu fiz para a primeira prova. Depois, na segunda prova que eu fiz foi de Cálculo. Aí eu tirei 7,5. Que não era ruim, né? Para o meu batismo lá estava bom para chuchu e todo o meu histórico aí. Na terceira de Cálculo eu tirei nove, porque aí eu li o livro (João Batista, professor de Matemática).

Com esse relato, João Batista reflete sobre a baixa exigência para o estudo que teve durante a Educação Básica e de como o estudo com os livros, considerado por ele como algo banal, era uma ação desconhecida para ele. Mesmo com essa lacuna, o participante não deixa de reconhecer a complexidade dos conteúdos e dos estudos universitários:

Essas coisas de Matemática, Cálculo, não só o Cálculo, falo dele porque muita gente faz... é que, assim, tem que se dedicar muito para conseguir uma coisa pequeninha, né? Então, se você não tem essa paciência de se dedicar, a coisa não anda. E se você começa a ficar decorando coisas, assim... Tem uma interpretação por trás que a torna um pouco natural, se você ficar decorando a coisa vai ser árida ainda mais (João Batista, professor de Matemática).

O participante ainda lembra, assim como ocorreu com os entrevistados anteriores, que a situação de evasão e retenção em Cálculo não é específica da UFSCar, mas de outras universidades, inclusive de outros países.

João Batista relata que sua turma de graduação criava grupos de estudos, o que contribuiu para sua formação no curso. Quando estava matriculado em disciplinas que não gostava, o participante alega que procurava estudar ainda mais para poder ser aprovado de uma vez e não ter que repetir o assunto. Por meio da dinâmica que tinha com seus amigos nos grupos de estudos, João Batista não teve dificuldades acadêmicas, mesmo em períodos considerados os mais difíceis por seus veteranos. Contudo, a justificativa para as aprovações é de que eles gostavam desses estudos e temas.

A associação do gosto com desempenho é retomada pelo participante ao falar sobre o aprendizado em língua estrangeira. João Batista afirma que não gostava de inglês, por isso não se dedicava e, conseqüentemente, tinha baixo desempenho e resultados inferiores. O mesmo aconteceu com algumas outras áreas, mas que o participante justifica esclarecendo

que não teve o conteúdo na escola ou no curso pré-vestibular (já que perdia a primeira aula todos os dias devido à distância e tempo de locomoção).

João Batista conta que teve apenas uma desistência em seu curso de graduação, em uma disciplina sobre programação de computação, da qual perdeu as duas primeiras semanas de aula por um desencontro de informações na matrícula. O participante esclarece que a área computacional envolve uma linguagem específica e ter perdido o início das explicações o deixou muito desorientado com a disciplina. Posteriormente, essa disciplina se tornou desnecessária devido a troca de ênfase no curso, e João Batista não teve nenhuma outra reprovação ou evasão. O participante reforça que as disciplinas consideradas as mais difíceis na Física eram as que ele tinha melhor desempenho, “[...] porque eu me dedicava” (João Batista, professor de Matemática).

Para João Batista, o ingresso na pós-graduação foi natural, pois ele fez Iniciação Científica financiada pela Fapesp, gerando o seu primeiro trabalho científico porque “[...] a análise ficou muito boa” (João Batista, professor de Matemática). Dessa maneira, sua orientadora o convidou para continuar o estudo na pós-graduação. João Batista conta que não sabia muito bem o que fazer, já que ele era muito novo. O participante relata que, naquele período, não tinha provas ou seleção para o mestrado. A orientadora ofereceu e, em um determinado dia, ele foi avisado que estava no mestrado, inclusive com bolsa para financiar os seus estudos.

E isso aconteceu com outros também, porque nós éramos os alunos do Instituto de Física, a gente ia bem, os caras olhavam para o histórico da gente com a recomendação do orientador, de outros professores e aceitava a gente. Hoje em dia está mais judicializado, as pessoas estão... qualquer coisa faz um edital, a coisa não era assim. Isso tem o lado positivo e o lado negativo, né? Porque tinha outras pessoas [possíveis candidatas ao mestrado], mas eles tinham lá uma massa e que podiam aproveitar. E aproveitaram. Eu, de fato, não me lembro. Se eu fiz prova?! Eu não fiz. Eu não me lembro nem de fazer inscrição. Eu não lembro. Foi uma coisa muito natural, muito natural (João Batista, professor de Matemática).

Se no início da graduação João Batista não conhecia o funcionamento da universidade e os cursos de pós-graduação, no início do mestrado o participante já tinha clareza sobre os procedimentos do mestrado e do doutorado. Os dois cursos de pós-graduação foram realizados em São Paulo, na USP. Em linhas gerais, João Batista afirma que não sentiu tanta diferença em relação ao que fazia no curso de bacharelado, pois conhecia o ambiente, tinha os mesmos colegas da graduação, já conhecia alguns alunos da pós-graduação. O diferencial foi

que João Batista teve um tempo para desenvolver a própria pesquisa, mas ele ressalta que era um esquema com o qual já estava habituado e dominava, mesmo antes de começar. Segundo o participante, essa era a vantagem de quem estudava em uma universidade pública com uma pós-graduação consolidada: “Para a gente, tinha informação de tudo, tinha a graduação e a pós-graduação era do lado, então para mim foi tudo muito natural” (João Batista, professor de Matemática).

Como já mencionado, João Batista finalizou rapidamente o mestrado e ingressou no doutorado. O participante esclarece que havia algumas regras que possibilitaram o aproveitamento de algumas disciplinas do mestrado, então foi possível cumprir em pouco tempo as disciplinas do doutorado. Logo após, abriu a vaga para docente no Departamento de Matemática na UFSCar. O participante conta que descobriu a abertura do concurso quando estava em um evento científico na USP, no campus de São Carlos. Um colega foi visitar a UFSCar e viu a divulgação na biblioteca de um concurso para duas vagas, sendo que uma delas não exigia o diploma de doutorado.

João Batista se interessou pelo concurso, visitou o campus da UFSCar, conversou com alguns professores e descobriu que um deles trabalhava com o mesmo assunto que o participante investigou no mestrado. Após essa visita, João Batista conversou com o seu colega e viu que tinha boas chances de ser aprovado no concurso. O participante esclarece que o concurso era diferente dos editais que temos atualmente, pois o processo seletivo era baseado nas indicações dos departamentos. João Batista foi aprovado e chamado a assumir o cargo logo após a finalização das disciplinas obrigatórias do curso de doutorado na USP.

5.5.4 A carreira profissional, desenvolvimento do departamento e o ensino de Matemática

O início da carreira docente de João Batista, assim como em toda a sua trajetória acadêmica, aconteceu quando ele ainda era bem jovem. João Batista esclarece que até aquele momento havia se dedicado apenas aos estudos. Ele teve um trabalho na adolescência, enquanto estudava, mas durou pouco tempo. Durante os anos que esteve na universidade, o participante recebeu bolsas que financiaram os estudos e a sua subsistência.

João Batista conta que não sentiu dificuldades no início da docência e afirma que sempre teve bons relacionamentos com os estudantes, tratando-os como pessoas iguais a ele.

As primeiras disciplinas que ministrou na UFSCar eram as consideradas básicas, como Cálculo, as quais João Batista dominava o suficiente para lecionar de forma mais leve.

Por ser físico, João Batista era considerado “o diferente”, mas relata que já no mestrado havia se aproximado da Matemática por gosto. Além dessa aproximação, João Batista se interessou pela vaga por ser uma oportunidade de emprego. O participante conta que a sua orientadora o incentivava a terminar o doutorado, realizar pós-doutorado em instituições estrangeiras para depois retornar ao Brasil e buscar ingressar em uma universidade. Contudo, o participante decidiu prestar o concurso e assumir o cargo diante das condições financeiras de sua família. Iniciar a carreira docente seria também uma possibilidade de auxiliar os seus familiares, o que foi determinante em sua decisão.

Quando iniciou a docência, o Departamento de Matemática era menor (atualmente, é o maior departamento da UFSCar) o que, segundo o participante, contribuiu para tornar o trabalho mais profissional e os relacionamentos humanos mais próximos. Essas características favoreceram a adaptação de João Batista com a nova etapa da carreira.

Em relação ao seu trabalho e à configuração atual da universidade, João Batista esclarece que não gosta de trabalhar em funções de gestão. Das poucas vezes que atuou como coordenador da pós-graduação, a alta frequência em reuniões dava a sensação ao participante de não estar trabalhando. Por conta disso, João Batista sente dificuldade em falar sobre as mudanças pelas quais a universidade passou do seu tempo de estudante para o momento atual. Ou seja, quando questionado sobre essas alterações, o participante se preocupou com questões estruturais da instituição e alertou que iria apontar elementos mais restritos ao seu departamento e suas vivências particulares.

João Batista relata que não havia pós-graduação quando iniciou sua carreira docente na UFSCar, em 1985, então o participante sentia que a pesquisa era valorizada por poucas pessoas naquela época. Atualmente, João Batista afirma que a valorização e desenvolvimento da produção de conhecimento é similar em muitas universidades brasileiras.

O participante também encontra diferenças entre os estudantes de graduação, pós-graduação e docentes iniciantes. João Batista utiliza o termo “agressivos” para se referir a conduta dos estudantes com a pesquisa e na busca por reconhecimento. Para exemplificar, o participante contou sobre a experiência que teve com procedimentos de avanço na carreira, em que ele percebeu que os colegas ficaram mais preocupados com a pontuação que obtiveram do que se alcançaram a posição que almejavam. Para João Batista, esse é apenas

um exemplo de outras situações em que os colegas e estudantes preferem expor os seus resultados e rendimentos. O participante considera que há o lado positivo do avanço da ciência, da agressividade em buscar desenvolver as pesquisas, porém também há uma quantificação, “premiações” e vaidade que são desnecessárias.

No caso específico dos alunos, João Batista problematiza a postura dos estudantes, tanto em sala de aula quanto nos relacionamentos com os docentes. O participante reforça que nunca teve problemas nesse âmbito, mas explica que anteriormente os estudantes eram mais acanhados, tímidos, não tinham tanta informação (provavelmente porque não tinham acesso à internet, como foi lembrado pelo entrevistado), enquanto hoje eles conhecem melhor a estrutura acadêmica, conhecem os nomes de muitas coisas, as nomenclaturas, não têm vergonha de conversar com os professores e de expor suas perguntas. Ainda assim, os estudantes se enganam, como é dito por João Batista: “[...] acham que conhecem o assunto, mas só conhecem os termos, né? Isso é um perigo, isso é um perigo. Então, essa é uma diferença muito grande” (João Batista, professor de Matemática).

Sobre as suas funções como professor universitário, João Batista conta que tem duas coisas que ele mais gosta de fazer e de se dedicar, à pesquisa e à docência, especificamente ministrando poucas aulas, pois o professor afirma que tenta caprichar em suas aulas por merecimento dos alunos, mas esse cuidado implica em um cansaço maior. O ideal, para João Batista, são quatro horas semanais, o que não acontece na Matemática porque todos os docentes lecionam pelo menos oito horas semanais. O participante prefere essa quantidade menor de trabalho em sala de aula para poder se dedicar à pesquisa que é realizada com colaboradores, além de também gostar de orientar as pesquisas de pós-graduação.

João Batista acredita que a Matemática é menos valorizada do que deveria na UFSCar. Neste caso, o participante alega que o próprio DM tem sua responsabilidade para a baixa valorização, por não se fazer presente nos conselhos universitários. Para superar essa situação, João Batista comenta algumas estratégias do departamento, como ocupar posições nos espaços de decisão institucionais, recuperação da nota de avaliação da CAPES e preenchimento mais cuidadoso no Sucupira.

Para finalizar os elementos que são possíveis causadores da baixa valorização institucional da Matemática, João Batista menciona a questão das reprovações que ocorrem nas disciplinas ofertadas pelo departamento:

E também porque os matemáticos são muito “caxias”, entendeu?! Alguns exageram aqui, pegam no pé... eu dou a minha opinião, mas é difícil convencer as pessoas. Ah, então, ficam achando que precisa saber de tal coisa e tal coisa. Não, não precisa saber isso, não. Isso aí, ele [o aluno] vai saber se ele for precisar usar lá na frente, o cara vem e volta, faz uma coisa mais prática... Então, isso queima um pouco o próprio departamento, né? Esse monte de reprovações em Cálculo e tal... tem o aspecto dos alunos, mas eu acho que tem um pouquinho também dos professores, né? Tem um pouco também de querer cobrar coisas que seria muito, digamos, seria importante para eles como matemáticos, mas não seria para os engenheiros, né? E o cara [o aluno] não está interessado naquilo e você espanta as pessoas, né? Você espanta (João Batista, professor de Matemática).

Para avaliar os estudantes matriculados nas disciplinas que ministra, João Batista considera, em primeiro lugar, o conteúdo e a forma como o mesmo é exposto. O participante indica que gosta, quando tem oportunidade, de trabalhar com apresentação oral. João Batista relata que por muitos anos lecionou nas disciplinas dos períodos finais do bacharelado de Matemática, com turmas entre doze a dez alunos, pois estava em uma posição privilegiada para escolha. O participante esclarece que o privilégio no Departamento de Matemática não é ficar com poucas aulas, mas sim poder escolher quais aulas irá ministrar, já que não há disciplinas fixas para cada professor. Portanto, João Batista prefere lecionar com dois encontros semanais, o primeiro era com ensino e o segundo era destinado às resoluções de lista de exercícios, acompanhados com o auxílio do professor: “[...] muitas vezes eu ficava caladinho, interferia quando fosse necessário, né? E eu dizia para eles que não me interessava se você acertou, quero saber o que você tentou” (João Batista, professor de Matemática).

Nesta dinâmica, a exposição do raciocínio do estudante também é avaliada, mas João Batista alega que fornecia dicas e instruções para os estudantes conseguirem fazer as exposições. Para o participante, a forma de apresentar tem relevância em um trabalho acadêmico: “Se um artigo estiver mais ou menos, mas com uma exposição caprichada, você publica bem” (João Batista, professor de Matemática). João Batista considera que existem alunos com um bom conhecimento técnico, mas com dificuldades em escrever. Contudo, o participante acredita que essa lacuna pode ser superada por meio do aprendizado.

João Batista tem uma frase criada por ele que simboliza a docência: “Dar aula significa responder um monte de perguntas que não foram feitas, né?” (João Batista, professor de Matemática). O participante tenta fazer a pergunta aparecer, motivar e colocar em contexto. Ou seja, um bom professor de Matemática é aquele que favorece os questionamentos e, com isso, instiga os alunos a procurarem a resposta. João Batista assume

que inserir tal proposta na prática docente não é simples de se fazer, recorrendo à ideia de talentos, como é indicado no seguinte trecho:

Agora em Matemática é um pouco difícil de fazer isso, então você tem que ter um pouco de talento. Você tem que enxergar aquilo que você vai falar em um contexto um pouco maior, para tentar mostrar a dificuldade, o porquê que estamos conversando sobre isso, né? [...] Mas tudo isso não pode esquecer da motivação, de como que a gente coloca o problema, porque você simplesmente não dá uma aula que parece que está lendo uma lista telefônica... e muita gente faz isso, não só na Matemática, [o professor] chega lá e quase que decorou o texto... fica parecendo um papagaio falando (João Batista, professor de Matemática).

João Batista entende que são necessárias mudanças no ensino da Matemática na educação superior, porém o participante não consegue indicar quais seriam os aspectos que precisam ser alterados. Em sua opinião, a dificuldade está na especificidade dos conteúdos da Matemática, que são os mesmos há dois mil anos, o que também acontece nas práticas de ensino: “Por exemplo, uma disciplina de Cálculo, ela muda muito pouco do que eu [ensino e do que] era ensinado há cem anos atrás, na forma. Tem o gosto das pessoas, você tem locais que são mais privilegiados que pode ser um pouquinho diferente, mas eu estou falando em média” (João Batista, professor de Matemática). O participante menciona o uso de tecnologias no ensino, mas não acredita que está sendo o suficiente para provocar alterações e também não consegue apontar como as mudanças poderiam acontecer.

Ainda sobre as tecnologias, João Batista problematiza que o ensino poderia considerar mais o uso dessas possibilidades tecnológicas. No caso da disciplina de Cálculo, seria interessante trabalhar os conteúdos, mas também mostrar como eles podem ser aplicados a partir de uma calculadora. Anteriormente, não havia essa possibilidade e o ensino de Cálculo era mais exigente, mas com o avanço das tecnologias, o ensino também poderia ser modificado, considerando o uso da calculadora.

Ao falar sobre as exigências da Matemática, João Batista alega que os estudantes apresentam lacunas na formação básica, apresentando defasagem nos conteúdos matemáticos que deveriam ter sido aprendidos no Ensino Médio. A ausência desses aprendizados prejudica os estudos que serão exigidos na universidade. Outra questão levantada pelo participante é a postura do estudante na Educação Superior que deve ser muito diferente da postura que tinha na escola. Para o participante, a Matemática do Ensino Médio é baseada em fórmulas para serem aplicadas, enquanto que no estudo universitário exige-se maior profundidade, a qual

não é agradável para muitos estudantes devido à ausência do conhecimento prévio. A sugestão de João Batista é que o estudante entenda essa nova dinâmica de estudo e que não tenha vergonha de dizer as suas dúvidas e dificuldades. João Batista acredita que os estudantes estão cada vez mais questionadores, especialmente porque ele possibilita o questionamento em suas aulas.

João Batista retoma o aspecto da defasagem de formação básica quando o assunto é evasão e retenção na Matemática. O participante acredita que a ausência de aprendizados básicos é um dos principais motivos para tantas reprovações nas disciplinas ofertadas pelo DM. Um outro aspecto levantado é o estranhamento que os estudantes sentem em relação à postura universitária, não apenas nas disciplinas de Matemática, mas na universidade como um todo. Contudo, como os professores de Matemática são mais conteudistas, os estudantes sentem um mal estar muito forte. João Batista afirma que esse problema não é específico na universidade, mas que em todo lugar do mundo o Cálculo causa esse susto:

[...] o Cálculo é famoso por ter problemas, assim, de entendimento, problemas de resolução para resolver os exercícios, de entender realmente o que aquela ideia está trazendo, discussões sobre que livro é bom e que livro não é... você olha na internet mesmo, está lotado por aí no mundo. Não é um privilégio negativo nosso (João Batista, professor de Matemática).

João Batista finaliza a entrevista contando o caso de um colega seu no curso pré-vestibular. Esse colega tinha um desempenho excelente nas matérias e exercícios de matemática e foi aprovado em um curso de graduação sobre ciências exatas. Infelizmente, o desenvolvimento na universidade foi o oposto, estava com sérias dificuldades e começou a ter depressão. Os pais do seu colega intervieram, retiraram-no da graduação e solicitaram uma vaga para ser professor no curso pré-vestibular. O resultado foi que o colega se saiu muito bem como professor do curso pré-vestibular, ficou feliz e ajudou muitas pessoas. Essa história, para João Batista, ilustra a questão das habilidades: “Então, tem essa diferença que muitos alunos sentem, né? Na forma como é tratada a disciplina, particularmente de Matemática... eu sei mais das exatas, nas outras áreas eu sou muito ignorante” (João Batista, professor de Matemática).

Finalizamos essa seção com as cinco trajetórias e perspectivas dos professores que aceitaram o convite de participar da pesquisa. Ao todo, foram 157 páginas de transcrição, contemplando as cinco entrevistas. Os dados adquiridos por meio dessas entrevistas, bem

como a posição docente incluída no início de cada trajetória, são analisados na próxima seção desta tese.

6 ESPAÇO SIMBÓLICO E CRENÇAS NA UNIVERSIDADE

Na seção anterior apresentamos a posição docente dos participantes da pesquisa, bem como uma síntese dos relatos sobre as suas trajetórias escolares, acadêmicas e perspectivas sobre a universidade. Nesta seção, nosso objetivo consiste em apresentar a análise e discussão dos dados obtidos, tanto nas entrevistas quanto nas reflexões desenvolvidas na terceira seção, em que abordamos a produção social da crença e a importância do sistema de ensino na inculcação de valores, quanto na quarta seção da tese, em que consideramos a posição objetiva dos participantes no campo acadêmico, na construção de suas percepções.

Conforme mencionado na seção de metodologia, a análise dos dados considera a abordagem bourdieusiana para relatos autobiográficos. Para além das experiências pessoais dos entrevistados, nosso foco está voltado para a compreensão do filtro de classificação que possibilita aos participantes selecionarem determinadas memórias. Esse filtro manifesta os fatos que foram internalizados, nos quais o professor encontra sentido para a sua formação e para suas definições. Portanto, a lógica presente no fio que conduz as trajetórias expressa as categorias de visão e de divisão de cada professor, indícios da sua crença e das suas classificações que influenciam o espaço simbólico da universidade e contribuem para as práticas docentes.

Apresentamos, inicialmente, um quadro que sintetiza as principais informações dos participantes de nossa pesquisa, o que contribui para uma percepção geral dos dados obtidos nas entrevistas.

Quadro 3 - Posição no campo acadêmico e aspectos da trajetória narrados pelos participantes

Participante	Posição no Departamento	Socialização e escolarização	Experiências estudantis	Carreira e perspectiva docente
Roberto (Filosofia)	Padrão	A formação dos avôs, o trabalho da mãe e a intelectualização do pai	O gosto pelo estudo, pela postura universitária e pelos desafios acadêmicos	A conduta dos estudantes, massificação da universidade e naturalização da complexidade
Julieta	Padrão	Os esforços da	Dificuldades	Inclusão social,

(Filosofia)		mãe, a cultura do tio e as exigências da escola	acadêmicas, o trabalho colaborativo e apoio docente	precariedade na formação básica e a seriedade nos estudos
Da Lua (Educação Física)	Dominante	Privação financeira, esforços da família e a influência da escola e amigos	Dificuldades financeiras da permanência e a importância de amigos e professores	Ações afirmativas, desprestígio da área e dedicação do estudante
Alexandre (Matemática)	Padrão em ascensão	Valorização, apoio e cobrança dos pais nos estudos	A escolha, os desafios e a paixão pela Matemática	As dificuldades dos estudantes e a complexidade da Matemática
João Batista (Matemática)	Dominante	A ausência de informações na família e o curso pré-vestibular	A universidade pública, a nova forma de estudo e a naturalização na trajetória acadêmica	A carreira profissional, desenvolvimento do departamento e o ensino de Matemática

Fonte: dados da pesquisa de campo (entrevistas). Elaborado pela autora (2024).

Entendemos que a retomada das discussões anteriores é importante para nos aproximar da praxeologia enquanto proposta analítica. Ou seja, a nossa investigação sobre a crença se debruça na compreensão do orquestramento das estruturas objetivas e subjetivas, em como os dados obtidos pelas entrevistas são coerentes com a crença produzida socialmente.

6.1 O reconhecimento da educação como herança familiar

Em seus estudos referentes à educação, Bourdieu e seus colaboradores (1975, 1998, 2015) analisaram a origem familiar como um aspecto importante para o desempenho escolar e para o trabalho de conversão de desigualdades sociais para desigualdades educacionais. Com os conceitos de capital cultural e herança familiar, bem como o trabalho pedagógico realizado por meio da distância entre *habitus* primário e secundário, Bourdieu desmistificou o trabalho de consagração escolar para os agentes já detentores dos códigos culturais legitimados.

Tal perspectiva não ficou isenta de críticas, em especial pelo desacordo sobre a forma como a influência familiar ocorre no desempenho do estudante. A obra de Lahire (1997) é um exemplo de estudos que confrontam a relação direta do nível de escolarização dos pais e o sucesso escolar dos filhos, indicando que estudantes oriundos de meios menos escolarizados podem atingir um bom desempenho na escola a partir da racionalização da ordem doméstica. Por outro lado, pais escolarizados podem não ser os responsáveis pela transmissão cultural, seja pela ausência no acompanhamento dos filhos ou por outras singularidades que a família possa enfrentar.

Apesar de Bourdieu não especificar os meios de transmissão cultural no interior das famílias, sua obra evidencia que os processos de socialização são centrais em sua teoria sobre a reprodução social e os meios mais profundos de dominação, pois é por tais meios que ocorre a incorporação social, o ajuste das aspirações individuais com as chances objetivas (Bourdieu, 2021). Entre esses processos, a família é a principal instituição de socialização primária, o que influencia a relação que o indivíduo tem com o mundo. A partir dos estudos de Bourdieu, as investigações da sociologia da educação problematizam a família como um fator explicativo para as desigualdades de oportunidades escolares e valorização de fatores socioculturais no lugar de destacar apenas a renda (Nogueira, 2005).

A família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, de forma biológica e social, pois reproduz os princípios comuns de classificação e diferentes capitais (econômico, cultural e simbólico) para resguardar a unidade familiar (Bourdieu, 1996). Esse universo é estruturado pelos mesmos princípios sociais que busca transmitir, fornecendo um espaço privilegiado para a formação do *habitus*:

[...] uma estrutura mental que, tendo sido inculcada em todas as mentes socializadas de uma certa maneira, é ao mesmo tempo individual e coletiva; uma lei tácita (nomos) da percepção e da prática que fundamenta o consenso sobre o sentido do mundo social (e da palavra família), fundamenta o senso comum (Bourdieu, 1996, p. 127, destaque do autor).

Considerando essa formação do *habitus*, que é essencial para a formulação da crença nos agentes, mais do que afirmar se a influência da dimensão cultural da família é transmitida de forma direta ou não, ou quais foram as ações e investimentos familiares para a educação, nossa pesquisa ressalta o processo de socialização familiar na inculcação do reconhecimento e do valor da cultura legitimada. Nos dados apresentados nesta tese, há trajetórias em que os

participantes são oriundos de famílias bem escolarizadas, como o caso de Roberto que tinha leituras e conversas com o seu pai sobre a Filosofia, ou de Alexandre, com os dois pais graduados e licenciados (ou seja, tinham formação universitária em cursos de formação docente) e participantes que foram a primeira geração de suas famílias a ingressarem na educação superior, como é o caso de Julieta, Da Lua e João Batista.

Apesar dessa variação de níveis e proximidade com o meio escolar em suas famílias, verificamos que em ambas as situações os participantes destacam as contribuições familiares na compreensão sobre a importância da educação, tanto para a formação humana quanto para buscar melhores posições sociais. Os relatos mencionam a presença de livros, conversas, incentivos, exigências e investimentos que familiares realizaram ao longo da socialização dos participantes. De tantas possibilidades de vivências e aprendizados que os professores poderiam relatar sobre os meios escolares, os filtros de seleção classificavam as contribuições para os estudos e para a crença nas possibilidades que a educação pode proporcionar.

Mesmo para Julieta, Da Lua e João Batista, o grupo oriundo de famílias com baixa escolaridade, há trechos em que os participantes evidenciam o reconhecimento sobre seus pais e outros familiares que os acompanharam nos estudos, auxiliaram com a compra de materiais ou financiamento de cursos. Contudo, além de suas percepções sobre a relação da família com a escola, os participantes também mencionam situações de esforço, dedicação, disciplina e trabalho. Ao se referirem às configurações e aprendizados que tiveram com suas experiências familiares, todos os professores reconheceram o trabalho em seus processos de socialização. Nesse sentido, consideramos que, para os entrevistados, a crença na educação também se apoia no esforço, na perspectiva de que é preciso ter dedicação para atingir o objetivo. No caso de Roberto, participante com maior nível cultural legitimado em sua família, a perspectiva de estudo e esforço está presente no relato sobre a posição dos pais e ao longo da sua relação com a universidade, pois o curso de Psicologia na PUC-SP se mostrou menos interessante por ser menos exigente.

Esse reconhecimento que os professores trazem em suas categorias de visão e divisão do mundo social evidencia o trabalho prévio necessário para que o jogo simbólico em um campo se torne a *illusio* dos agentes. A relação encantada que os agentes tiveram com a educação superior foi essencial para que os participantes não desistissem, mesmo com diversos desafios encontrados para ingressar e permanecer na universidade. Esse trabalho prévio é novamente reforçado pela instituição escolar, ao longo da Educação Básica, e pela

regulamentação da oferta da Educação Superior, pautada de acordo com as capacidades de cada um, como discutido na terceira seção desta tese. Portanto, o que encontramos nos relatos dos participantes é o orquestramento de um ideário também propagado pelo Estado, que regulamenta e orienta o trabalho pedagógico nas escolas, formando novos agentes com categorias de visão de mundo inculcadas por princípios de dominação (Bourdieu, 2019).

Estes princípios inculcados na forma de *habitus* é o que possibilita o aceite da organização social, pois se refere a um produto da relação entre a estrutura objetiva (o meio familiar e social) e a estrutura incorporada (as classificações dos agentes). Essa relação de ajustamento fornece a crença necessária para que as práticas sociais aconteçam. No caso do espaço simbólico da universidade, essa crença previamente inculcada e reforçada pelo trabalho pedagógico viabiliza a aceitação de que a educação superior não é para todos, que é necessário um exame para o ingresso e que o estudante precisa provar a sua capacidade ao longo de todo o período acadêmico, mesmo que esteja enfrentando diferentes desafios. Tal crença é tão estabelecida entre os agentes que se torna uma *doxa*, um princípio não discutido por não ser pensável como passível de discussão (Bourdieu, 1996).

A crença na universidade como forma de seleção, tanto no ingresso como durante a permanência, e o aceite de que os desafios estão postos para os indivíduos os superarem podem se desdobrar em certo individualismo e responsabilização do estudante sobre o seu próprio desempenho. É um ideário que exime o professor de repensar as práticas e a organização do trabalho e do ensino na universidade, pois se encaixa à ordem social aceita e reconhecida por pessoas com estruturas cognitivas oriundas de uma interiorização da própria ordem social que se consagra na instituição (Bourdieu, 2021). Esta discussão é aprofundada a seguir com o desenvolvimento da influência da origem social diante dos desafios universitários.

6.2 A relação da origem social com os desafios da vida acadêmica

A inserção na universidade é acompanhada por diversas novidades, especialmente por se tratar de uma nova instituição educacional que envolve, muitas vezes, a mudança para uma outra cidade, o convívio com pessoas de diferentes origens e culturas e, provavelmente, a mudança mais significativa que consiste na alteração das práticas de ensino e de estudo (Coulon, 2008; Almeida, 2014; Mattos; Fernandes, 2019). Essa situação é a mesma

encontrada nos relatos das entrevistas, em que os participantes mencionam que foi na universidade que conheceram novas formas de estudo e a profundidade com que os temas são abordados na graduação.

Nas entrevistas de Roberto e Julieta, encontramos agentes que tiveram a experiência acadêmica prévia, em cursos de graduação, em instituições privadas. Para estes participantes, a inserção na universidade pública se tornou mais atraente pelas exigências impostas na formação acadêmica, manifestando que estudar em uma universidade pública trouxe um desafio maior. Os demais participantes também sentiram o desafio de estudar em uma universidade, relataram situações que os fizeram estudar mais do que esperavam. No caso específico de Da Lua, estudar em uma universidade pública intensificou a configuração de privação financeira e a preocupação em suprir os gastos com a sua subsistência o acompanhou durante todo o curso de graduação. Nesse sentido, entendemos que a formação universitária implica um encontro com o desafio, mas a forma como cada participante se relaciona com este desafio é diferenciada a partir da sua origem e posição social.

Segundo Bourdieu (2007b), a relação que um agente mantém com a cultura carrega as marcas das condições de sua aquisição, pois a transmissão cultural que ocorre em uma instituição é uma forma de atualização de um certo tipo de relação com a cultura. Todas as outras formas de relação com a cultura não são consagradas nas instituições, qualificando aqueles que receberam o que Bourdieu e Passeron (1975) chamam de modo legítimo de transmissão, ou seja, aqueles que foram socializados em meios culturalmente legitimados pelo arbitrário cultural, recebendo o capital cultural de maneira osmótica (Bourdieu, 1998). Para os estudantes que dependeram da escola para a aquisição do capital cultural, foi necessário se submeter a um processo de aculturação de forma sistemática e esforçada. Esses modos de aquisição deixam marcas nas relações que os agentes têm com a cultura e, em especial no caso da nossa pesquisa, essas relações com o desafio universitário são manifestações das marcas da origem do modo de aquisição, sendo um desafio encantador para alguns e inibidor para outros.

Os dados dos relatos indicam que a relação com o desafio universitário é diferenciada socialmente. Para Roberto e Alexandre, professores oriundos de famílias mais escolarizadas e com maior estabilidade financeira, o desafio diante da exigência e dos conteúdos de Filosofia e de Matemática representaram um momento de interesse, em que ambos puderam colocar a

sua capacidade à prova. Para estes participantes, houve um encantamento com o desafio, chegando a mencionar a relação com a cultura como uma paixão.

Já para professores de origem menos escolarizada e com maior vulnerabilidade financeira, o desafio universitário é aliado às preocupações com as demandas materiais de subsistência e o esforço contínuo de seguir sendo aprovado nas disciplinas, especialmente com o auxílio de colegas, grupos de estudo e professores. Em geral, tendem a questionar as suas capacidades e pertencimentos diante dos desafios acadêmicos. Como é apontado por Bourdieu e Passeron (2015), os agentes oriundos de classe baixa não esquecem que poderiam não estar na educação superior.

Neste cenário é interessante destacar a experiência de Julieta no mestrado, quando pensava em desistir do curso em vários momentos. Esta participante passou por uma evasão na educação superior quando estava cursando Filosofia na PUC, sendo que o principal motivo de sua desistência se refere às dificuldades com o trabalho e falta de sentido entre o que aprendia e o que vivenciava diante das demandas do cotidiano. Assim, entendemos que a relação com o desafio universitário para estudantes com maiores vulnerabilidades pode gerar questionamentos de suas capacidades e pertencimento aos estudos.

Podemos, ainda, refletir sobre um recorte de gênero, pois a única participante mulher é também quem passou por um processo de evasão durante a graduação e de questionamento maior sobre a sua capacidade acadêmica no mestrado. Esse entendimento demanda, entretanto, uma outra pesquisa, que poderá desbravar tal temática, com informações e dados mais específicos sobre o assunto.

Essa diferenciação na relação com o desafio universitário, de acordo com a origem social, evidencia a importância de ações de apoio para os estudantes, especialmente por atuação institucional ou por parte de docentes para ter sentido no espaço simbólico. Para exemplificar, retomamos o caso de Julieta: verificamos que a participante reconheceu o apoio que recebeu durante a sua formação, chegando a mencionar que pensou em desistir do mestrado e questionou a sua capacidade. Este dado indica que Julieta trazia a meritocracia em suas classificações, pois se o resultado não estava sendo alcançado por seu baixo desempenho significa, dentro desse ideário, que não era pertencente a esse nível escolar. Foi necessária a intervenção do orientador, um agente externo e com autoridade simbólica, para reverter tal classificação. Mesmo com o apoio de familiares e colegas, foi o poder simbólico que seu orientador detinha que fez Julieta acreditar que a dificuldade que encontrava era parte de um

processo de formação e produção científica e não manifestação de incapacidade individual. Ou seja, não é o apoio em si que modifica as categorias de um agente, mas o poder simbólico de sua origem (Bourdieu, 1996; 2019).

Neste tipo específico de apoio, cuja potencialidade está em sua força simbólica, é importante analisar as crenças que embasam as perspectivas dos professores diante do desempenho de seus estudantes. Esse tema é problematizado a seguir.

6.3 O gosto como dissimulação da meritocracia

Ao longo das entrevistas sobre as trajetórias dos professores entrevistados, seus relatos foram manifestando alguns princípios classificatórios sobre o desempenho estudantil, tanto considerando as próprias experiências, enquanto estudantes, quanto nas impressões sobre os alunos matriculados em suas disciplinas. É perceptível, nas entrevistas, a associação do desempenho acadêmico com o gosto pelo conteúdo e pelos estudos. Ao se referirem às suas experiências, os participantes utilizam filtros de seleção com categorias de esforço associados com o gosto, o que gerava resultados positivos em seus desempenhos acadêmicos. Nessa perspectiva, o raciocínio é de que se o estudante gosta do conteúdo ou do curso, ele se dedica, estuda e alcança o que é exigido. Contudo essa associação é feita exclusivamente a partir de experiências individuais, sem contextualizar as condições de estudo ou de formação prévia dos estudantes.

Esses princípios também são aplicados quando os participantes falam sobre os estudantes com quem lecionaram, pouco contextualizando os mecanismos sociais que estão presentes na relação entre ensino e aprendizagem. Se o trabalho próprio da instituição escolar é reforçar a ação de mecanismos de socialização (Bourdieu, 2021), inferimos que os estranhamentos sentidos pelos professores sobre seus alunos se referem à diversidade de origens sociais que foi ampliada pelas políticas de inclusão social. Estranhamentos como o de Alexandre com os alunos que aceitam notas baixas ou de Roberto com as solicitações de prorrogação de prazo para entregas de trabalho evidenciam o contraste de agentes que foram socializados sob uma determinada crença, diante de estudantes oriundos de meios familiares e sociais diversos.

Essa lógica classificatória dos docentes tem uma crença que a embasa e que a apresenta como um enunciado fundado na realidade, “[...] o que ele é de fato” (Bourdieu,

2009, p. 117), contribuindo para produzir a realidade de acordo com a classificação sob a aparência de natureza. Contudo, o sistema de classificação inculca e reforça os próprios princípios da classificação constitutiva do arbitrário cultural (Bourdieu, 2009). A qualificação das propriedades naturaliza escolhas sociais, instaura equivalências entre divisões e valores de indivíduos que ocupam posições nos espaços sociais e dissimula as relações de força que estão na base do arbitrário cultural e da ação pedagógica (Bourdieu; Passeron, 1975).

Ao considerarmos as relações de força presentes na educação, verificamos que a associação do desempenho com o gosto é uma manifestação de princípios meritocráticos no espaço simbólico da universidade. Ao se referirem ao gosto, o desempenho dos estudantes fica sob sua própria responsabilidade e empenho em se dedicar a algo de que gostam. Contudo, essa perspectiva camufla a formação prévia, o apoio institucional e das relações sociais que interferem no exercício discente. Em pesquisas anteriores (Mattos; Fernandes, 2023a), identificamos a importância do apoio pedagógico para superar dificuldades de estudantes que se dedicavam intensamente ao estudo, mas não conseguiam ser aprovados em determinadas disciplinas. Eram estudantes que apresentavam os aspectos de gosto e de esforço mencionados nas perspectivas dos professores, mas que não tiveram os mesmos resultados, evidenciando que tal associação tem maior serventia para dissimular as desigualdades presentes nos processos de ensino e aprendizagem e isentar a ação docente de responsabilidade pelo baixo desempenho dos estudantes.

A associação do gosto com o desempenho é uma crença que apresenta o formato do ideário meritocrático no espaço simbólico. Essa crença, como foi discutida na terceira seção desta tese, é uma produção social que envolve condições objetivas e subjetivas para ser validada. Por um lado, temos um discurso capitalista que se baseia na meritocracia para justificar as desigualdades que gera, e uma legislação educacional que corrobora esta dissimulação. Desta forma, não podemos deixar de destacar a contribuição do Estado para a definição e distribuição das categorias sociais, inserindo os princípios explicativos em situações ou lugares onde não se encontram (Bourdieu, 1996; 2019).

A ausência de contextualização sobre essas categorias é entendida como uma forma de imperialismo cultural, o qual busca universalizar particularismos históricos. Utilizar termos isolados e neutros, apresentando-os apenas como termos técnicos, é veicular uma filosofia de indivíduo e de organização social, o que torna a meritocracia uma palavra de ordem política (Bourdieu, 1998). Nesse sentido, Bourdieu (2003) ressalta que é impossível compreender o

estado das coisas sem considerar a conversão coletiva à visão neoliberal, pois é um pensamento que remodela relações sociais e práticas culturais por ser aceito como um aspecto universal (Bourdieu, 1998).

Laval (2020) afirma que se ignora a existência de uma teoria do neoliberalismo em Bourdieu, porém a análise bourdieusiana sobre esse movimento político e econômico já aparece em textos do livro “A miséria do mundo”, publicado em 1993. Apesar das críticas e desqualificação que recebeu por seu engajamento político e produções do tipo “ensaístas”, Laval (2020) defende que as declarações e análises sobre o neoliberalismo estão dispersas em múltiplos textos e de natureza diversa (de artigos polêmicos a intervenções militantes), mas que estão ao lado de textos e proposições mais teóricas. Para o autor, Bourdieu trouxe uma definição original com uma teoria sociológica da dominação, articulando a violência física com a simbólica para compreender a aderência que um grupo ou uma instituição exerce sobre os agentes sociais. Nessa proposta teórica, o neoliberalismo se apresenta como uma nova forma de dominação simbólica e política que se exerce na sociedade contemporânea, principalmente em uma época em que os grupos dirigentes do Estado são uma oligarquia convertida aos ideais do capitalismo mundializado. Nas palavras do autor:

O neoliberalismo é, então, o princípio teórico e a doxa de uma nova forma de ação do Estado, que se orienta não apenas para a manutenção da ordem pública sobre um território e para a unificação de um mercado nacional, mas também para a construção de um mercado mundial e a participação ativa na concorrência que ele impõe (Laval, 2020, p. 159).

Para Bourdieu (1998b) o neoliberalismo é um discurso com grande poder simbólico por ter a seu favor diferentes forças nas relações sociais e por orientar as escolhas econômicas daqueles que dominam as relações econômicas. É um programa científico que se converte em programa político ao criar as condições de funcionamento da própria teoria que tem por base a destruição dos coletivos para sobressair a utopia de um mercado puro e perfeito. O individualismo e a competição são elementos priorizados por esse discurso, prejudicando empregos, direitos e a noção de Estado social.

Ainda segundo Bourdieu (2001), o neoliberalismo é também uma política que se propõe à despolitização, por se apoiar nas ideias de liberalismo e de desregulamentação, com alto poder midiático e infiltrado em diferentes dimensões da sociedade. Nas questões culturais, Bourdieu (2001, p. 81-82) destaca que “Os profetas do novo evangelho neoliberal

professam, tanto em matéria de cultura como em outras, que a lógica do mercado não pode trazer senão benefícios”, submetendo aspectos culturais específicos de diferentes regiões para uma nova cultura universal, passível de ser comercializada. Portanto, o neoliberalismo se infiltra em outros setores sociais para além do econômico, mas não deixa de ser uma crença com alto poder simbólico.

No caso da educação, o individualismo e a competição em nome da liberdade se desdobram em aspectos meritocráticos, os quais estão presentes no âmbito educacional. Como discutimos na terceira seção desta tese, a meritocracia é a base para a regulamentação da oferta e a produção de valor das instituições de educação superior. Para além desses elementos, refletimos sobre a força desse ideário nos relatos dos docentes sobre a baixa procura dos estudantes em sanar suas dúvidas e por terem receio de conversar com os professores sobre as suas dificuldades nas disciplinas. Os professores entrevistados afirmaram que participavam de grupos de estudos e contaram com apoio de colegas e professores ao longo de suas trajetórias estudantis, porém não estão percebendo tal dinâmica entre os estudantes, como foi abordado por Julieta, Alexandre e João Batista.

A meritocracia é um valor muito presente no ambiente acadêmico. Mas será que a baixa procura por auxílio dos professores na UFSCar se deve à crença dos alunos de que precisam provar seu valor individualmente? Ou será que muitos deles, sendo a primeira geração em suas famílias a cursar o ensino superior, acreditam que o esforço individual é suficiente para o sucesso, desconsiderando os aspectos sociais envolvidos na trajetória acadêmica?" (Mattos; Fernandes, 2023b).

Vale lembrar que os estudantes são ingressantes no campo, com baixo capital universitário e em disputa pelo reconhecimento de seus professores. Para tanto, a tendência é de naturalizar a *doxa* que contém princípios da crença social. A posição dentro do campo é uma parte importante para a compreensão do próprio campo, o que também acontece com os participantes da pesquisa, como é discutido a seguir.

6.4 A influência da posição acadêmica dos professores na relação com a universidade

As categorias de percepção e apreciação dos agentes também recebem influências do campo em que atuam e participam para se manter (Bourdieu; Wacquant, 2005). Considerar as

posições no campo contribui para uma análise que rompe com o conhecimento aparente, ao desvelar que “[...] cada um vê o campo com uma certa lucidez, mas a partir de um ponto de vista dentro campo, que ele próprio não vê” (Bourdieu, 2004b, p. 43). Portanto, é importante explicar e tornar as percepções dos participantes compreensíveis com a sua posição, pois as interações visíveis não estão inteiras como se manifestam na observação. Segundo Bourdieu (2004a), as aparências escondem as estruturas simbólicas e a visão que cada agente tem do espaço depende de sua posição nesse espaço .

A posição dos docentes no campo acadêmico-científico foi organizada a partir de seus currículos Lattes em relação aos demais colegas do departamento. Considerando essa questão, identificamos que os professores dominantes, Da Lua e João Batista, se sentem mais à vontade para questionar a configuração institucional que vivenciam. Por deterem maior volume e peso de atributos valorizados em seus departamentos, os professores não deixam de fazer as suas críticas de forma mais incisiva.

No caso de Da Lua, as condições de trabalho docente e os desafios enfrentados pelo departamento foram retomados ao longo da entrevista, sendo mencionados em diferentes momentos. Já para João Batista, as críticas foram relacionadas às dinâmicas de ensino dos colegas do próprio departamento, em especial devido a existência de tantas reprovações nas disciplinas ofertadas. Para o participante, o ensino nas disciplinas deveria considerar as especificidades das demandas dos estudantes nos diferentes cursos e considerar as tecnologias e possibilidades de ensino de acordo com o momento socio-histórico.

João Batista foi o único participante que fez um tipo de questionamento em relação às reprovações das disciplinas, abordando o trabalho dos professores e das práticas docentes que se mantêm, apesar das mudanças sociais e universitárias. Contudo, com um olhar praxeológico, podemos analisar tal questionamento com a posição do participante, o qual é um dos quatro titulares de um departamento com 56 professores, um dos mais experientes e também com um currículo considerável, como já indicado anteriormente. Ou seja, provavelmente João Batista se sente seguro e confortável em sua posição, o que torna possível um questionamento dessa natureza, contestando a crença meritocrática sobre a formação social.

Os demais professores (Roberto, Julieta e Alexandre) se encontram em posições subalternas no campo. Nas entrevistas dos professores de Filosofia, também encontramos algumas críticas em relação às condições de trabalho, porém foram menos frequentes que na

entrevista de Da Lua. As dinâmicas de ensino e a formação universitária são pouco criticadas e questionadas pelos professores em posições subalternas. Compreendemos que essa ausência de questionamentos se refere à *illusio* dos participantes em manter a lógica do campo, pois estão disputando por melhores posições (Bourdieu, 1996).

Para esses professores, os altos índices de reprovações não estão relacionados com o trabalho docente ou com a estrutura de ensino, mas com questões sobre a expansão da Educação Superior, a precariedade da formação na Educação Básica ou até por aspectos geracionais. Nessa lógica, há uma legitimidade no trabalho e nas avaliações que são realizadas em suas disciplinas, camuflando as desigualdades diante da cultura e transformando o privilégio em mérito (Bourdieu; Passeron, 2015).

O exame expressa os valores do sistema de ensino e constitui uma instância eficaz de regulação ao orientar os esforços e sancionar os erros ou êxitos. Ao impor um determinado formato de avaliação, outros fatores também são impostos além da natureza dos exercícios, como critérios de julgamentos, a aprendizagem e o significado da cultura universitária. Bourdieu e Passeron (1975; 2019) reforçam a existência de tradições nos exames, que são uma força específica da própria instituição que, devido às suas características de inércia e autonomia, é dependente de seu próprio passado.

No caso dos participantes em posições subalternas, inferimos que a *illusio* sobre o funcionamento da universidade e a forma de avaliar os estudantes se manifesta como uma estratégia não-consciente de valorizar o sistema em que foram consagrados. É uma maneira de “[...] maximizar o valor social das qualidades humanas e das qualificações profissionais que eles produzem, controlam e consagram” (Bourdieu; Passeron, 2019, p. 43). Ao se apoiarem nas tradições seletivas em que foram aprovados, os professores de posições subalternas conseguem impor uma força simbólica para manter a estrutura do campo, acreditando nos meios pelos quais foram aprovados e que consideram corretos para selecionar os conhecimentos dos agentes.

A particularidade da *doxa* de não ser questionada, ou melhor, de não ser percebida como uma crença a ser questionada ocorre porque a socialização no campo é realizada, muitas vezes, por meio do senso prático. A seguir, discutimos como os aprendizados por meio do senso prático dificultam as problematizações e os questionamentos pelos agentes.

6.5 Senso prático na adaptação universitária

Ao relatarem as suas trajetórias, os participantes contaram sobre as suas experiências na educação básica e superior. Especialmente sobre os estudos universitários, os professores falaram a respeito das transições que tiveram entre a graduação, pós-graduação e docência. Foi perceptível que os professores sentiram estranhamentos e deslocamentos a cada novo curso em que ingressaram, porém não especificaram as suas estratégias e soluções para superar essas fases de adaptação. Apesar da importância de grupos de estudo e da contribuição de colegas e professores, os participantes da pesquisa não mencionaram com clareza quais ações ou aprendizados os ajudaram a compreender as exigências do campo universitário.

Até mesmo a ideia de adaptação a uma nova situação foi pouco abordada nas trajetórias relatadas. O único participante a esboçar essa reflexão foi Alexandre, ao dizer:

Agora, eu nunca pensei nisso, mas contando para você, está divertido contar isso para você porque eu estou pensando... Quando eu cheguei aqui na universidade, demorou para eu me organizar. Depois quando eu cheguei no curso de verão, demorou para eu me organizar. Depois quando eu cheguei na coisa, demorou para eu me organizar. Eu não tinha pensado nisso, mas aparentemente eu consegui me organizar (Alexandre, professor de Matemática).

Esse trecho sinaliza que a adaptação nos diferentes cursos e momentos da trajetória acadêmica foi realizada sem sistematização, mas os professores foram aprendendo por meio do senso prático. O senso prático é o ajustamento do *habitus* do agente ao campo em que participa, é um reconhecimento antecipado das exigências que estão em jogo. Essa antecipação só é possível graças ao encontro entre a história incorporada e a história objetivada, tornando a apreensão do que se passa em um campo como sensato, dotado de sentido e objetivamente orientado em uma direção (Bourdieu, 2009).

Os professores foram se adaptando e aprendendo com a prática, que é a forma essencial de transmitir o *modus operandi* que define o domínio prático, mas essa condição transmitida não atinge o nível do discurso e da consciência. Considerando o sistema simbólico, as práticas têm significações e valores sociais que são regidos sob uma ordem coerente e que é possível ser apreendida, mesmo sendo não-conscientes (Bourdieu, 2009). Portanto, as ações realizadas em um espaço e em um tempo se encontram qualificadas

simbolicamente e funcionam como estruturas que constituem o domínio prático dos esquemas fundamentais.

Diante da cumplicidade e da familiaridade com a cultura, os aprendizados nas fases de adaptação não passaram pela dimensão da consciência (Bourdieu, 2007b). Com essa ausência de sistematização, os professores não mencionam a questão da adaptação e da aprendizagem das especificidades do conhecimento científico enquanto elementos pertencentes à formação universitária, o que pode também não ser considerado quando estão trabalhando como os estudantes. Nas respostas sobre o que esperam dos trabalhos acadêmicos e o que é exigido dos alunos, os participantes falam sobre a importância de evidenciar o raciocínio e os argumentos para chegar a uma determinada conclusão, especialmente nas disciplinas filosóficas e matemáticas. Foram mencionadas algumas estratégias dos departamentos para auxiliar os estudantes nesse tipo específico de aprendizado, porém os professores indicaram que o trabalho docente não é a função com a qual mais se identificam e se dedicam.

Se o senso prático foi o que guiou os participantes na afiliação à universidade (Coulon, 2008), dificultando o entendimento sobre esse processo de aprendizagem, a tendência é de que os professores não considerem esse aspecto em seu trabalho docente. O ensino do conteúdo das disciplinas, bem como o aprendizado sobre as dinâmicas e as exigências de um trabalho acadêmico podem estar desconsiderando as condições sociais dos estudantes. É interessante lembrar que os professores foram socializados academicamente em um contexto elitista e excludente, no qual existiam poucas ações e programas para auxiliar os estudantes com vulnerabilidade social e dificuldades acadêmicas. Segundo Dias e Sampaio (2020) e Heringer (2020), o aumento da preocupação institucional sobre a permanência e os serviços referentes aos assuntos estudantis só aconteceu após a Lei de Cotas (Brasil, 2012), devido à presença dos “novos estudantes”. Portanto, não é de se estranhar que apenas um participante da nossa pesquisa tenha abordado as ações afirmativas e a inclusão social como a principal mudança na educação superior, o que é analisado a seguir.

6.6 A inclusão social nas categorias de visão e divisão do mundo

Como as categorias de visão e divisão do mundo são socialmente construídas e com a dupla influência de estruturas objetivas e cognitivas (Bourdieu, 1996; 2021), as experiências dos participantes são importantes para a formação de suas classificações e para o espaço

simbólico da universidade. Ressaltamos que o pensado é aquilo que é pensável de acordo com os esquemas de pensamento inculcados, sendo que o pensamento institucional ordena a experiência do real (Bourdieu, 2007b).

Para captar as classificações dos professores sobre a universidade, questionamos as mudanças percebidas de suas experiências de quando deixaram de ser estudantes para serem docentes. Alguns participantes chegaram a indagar o direcionamento temático da pergunta, mas foi explicado que eles selecionam o que responder. A ampla possibilidade para responder essa questão é uma forma de buscar o filtro classificatório, de evidenciar o que não passa pelo consciente de um entrevistado com a ausência de direcionamento.

A partir dos dados obtidos com essa questão, identificamos que os professores que mencionam as ações afirmativas e demonstram preocupação com a permanência universitária são aqueles que tiveram experiências de privação financeira e instabilidade para se manter como estudantes. Da Lua foi o participante que mais relatou as dificuldades materiais durante a sua trajetória escolar e acadêmica. Julieta e João Batista também indicaram situações de demanda para a subsistência, mas não foram centrais como na trajetória de Da Lua.

Enquanto os demais participantes responderam abordando mudanças em diversos setores, Da Lua apontou a inclusão social como a principal mudança da universidade dos tempos atuais, destacando a diversidade de origens e pertencimento étnico-raciais. O participante também problematizou as compreensões de desempenho e de alunos excelentes, explicando que a excelência dentro da universidade foi caracterizada historicamente por pessoas brancas e com vantagens econômicas e escolares. Além disso, não podemos deixar de mencionar que este professor trabalha com abordagens e metodologias decoloniais o que o auxilia a ter essas percepções sobre o universo acadêmico.

Essa questão só aparece, nas entrevistas, a partir de experiências individuais, manifestando a ausência de formação e debates entre/com os professores para acompanharem uma política que impactou o perfil dos estudantes. Em nossa pesquisa anterior, verificamos que há pouca participação dos professores da UFSCar em práticas formativas institucionais para a docência universitária, além de baixo engajamento com as ações afirmativas e dificuldades acadêmicas dos estudantes (Mattos, 2020).

O que percebemos nesta tese é que a sensibilidade com a inclusão social permanece para aqueles em que experiências com a permanências estudantil foram impactantes, corroborando a importância de considerar quem são os agentes que compõem o corpo docente

ou o campo que se está analisando para compreender as trocas simbólicas que exercem (Bourdieu, 2007b). Nesse caso, estamos investigando professores pesquisadores que, para além de terem sido bem-sucedidos na carreira acadêmica em uma configuração com poucas ações afirmativas, são profissionais que foram selecionados para compor o corpo professoral, em uma seleção que também contribui para inculcar uma disposição intensa e durável para reconhecer as hierarquias e os valores do próprio corpo docente. São, portanto, agentes produzidos pela e para a instituição (Deslandes; Maksud, 2019).

Reforçamos que a naturalização do funcionamento da instituição não se refere a um processo ou vontade individual, mas ocorre por meio da inserção e ajustamento a um campo: “Como as disposições perceptivas tendem a ajustar-se à posição, os agentes, mesmo os mais desprivilegiados, tendem a perceber o mundo como evidente e a aceitá-lo de modo muito mais amplo do que se poderia imaginar” (Bourdieu, 2004a, p. 157).

Nesse sentido, o espaço simbólico, sustentado pelas classificações dos professores, se mantém alheio às questões contextuais provocadas pela inclusão social, às influências sociais nos desempenhos dos estudantes, às diferentes relações com os conteúdos e com a cultura legitimada na universidade. Essa discussão é aprofundada a seguir, ao analisarmos as perspectivas docentes sobre a evasão e retenção nas disciplinas ofertadas por seus departamentos.

6.7 Violência simbólica: a naturalização da retenção e evasão

A pergunta final das entrevistas se refere aos altos índices de evasão e retenção nas disciplinas ofertadas pelos departamentos em que os participantes estão vinculados. As respostas foram variadas, indicando aspectos tanto dos estudantes quanto das condições de ensino diante do processo de expansão da educação superior. Contudo, quando mencionam especificamente os conteúdos das disciplinas com altos índices de evasão e retenção, manifesta-se um ideário de aceitação e naturalização da rigorosidade e complexidade dos objetos de estudo.

No decorrer das entrevistas os participantes utilizaram expressões como “sempre foi assim” ou “isso acontece em todo lugar, inclusive em outros países” para justificar os altos índices de reprovação. Essa perspectiva indica uma compreensão de que o conteúdo existe de uma forma neutra e isolada da sociedade. Os objetos de estudo estariam além das construções

sociais, apresentando características abstratas, rigorosas e de difícil aprendizado. Ao separar os conteúdos, bem como a sua forma de transmissão, das origens e grupos sociais, o ideário que se estabelece é de uma violência simbólica e de camuflagem das relações de força da sociedade (Bourdieu; Passeron, 1975).

Nesse caso, o que encontramos é um mecanismo histórico de des-historização e de eternização de princípios de visão e divisão consagrados pelo arbitrário cultural e trabalho pedagógico (Bourdieu; Passeron, 1975; Bourdieu, 2012). As percepções de que o conteúdo parece “complexo”, “árido” e o “mesmo há dois mil anos”, como encontrado nas entrevistas de Roberto, Julieta, Alexandre e João Batista, indicam um trabalho de eternização de um arbitrário, o qual é consolidado por meio da instituição. Contudo, defendemos que essas percepções estão ancoradas nas crenças dos participantes do campo, os quais receberam um trabalho prévio de inculcação, se envolveram com a *doxa* do campo e participam da violência simbólica.

Esse cenário não seria diferente, pois os professores são o exemplo de casos bem-sucedidos no campo universitário e, para fazer valer essa posição, é preciso atuar segundo a crença e a lógica do campo. Nesse sentido, “A crença é, portanto, constitutiva do pertencimento a um campo” (Bourdieu, 2009, p. 110), pois o campo impõe uma fé prática e exclui aqueles que buscam destruir seus pressupostos. Quando se faz parte do campo, participa-se também da crença inerente de se pertencer ao campo.

As impressões dos participantes ao afirmarem que os conteúdos são altamente complexos, e por isso trazem tantas dificuldades, manifestam uma crença no estado de natureza desses conteúdos, transformando um produto do arbitrário cultural, que tem pertencimento socio-histórico (Bourdieu, 2012), para um estado de natureza porque foi sob essa mistificação que suas classificações foram formadas. De acordo com Bourdieu (2009, p. 88): “[...] as regularidades inerentes a uma condição arbitrária (no sentido de Saussure ou de Mauss) tendem a aparecer como necessárias, até mesmo naturais, pois estão no princípio dos esquemas de percepção e de apreciação por meio dos quais são apreendidas”.

É interessante notar que os docentes entrevistados não pensaram em desistir dos seus cursos quando eram estudantes. Os professores sentiram um encantamento quando se depararam com as dificuldades de apreensão desses conteúdos, entendendo que cabia a eles conseguirem superar as suas dificuldades e buscarem estratégias para avançar. Mesmo no caso de Julieta, que questionou a sua capacidade em realizar o mestrado, em nenhum

momento incluiu questões sociais na forma como recebeu a sua formação acadêmica. Portanto, o ideário presente em suas categorias de visão de mundo é de plena aceitação diante da estrutura e dinâmica de ensino e aprendizagem na universidade, mesmo com os altos índices de evasão e retenção.

Como discutido na terceira seção desta tese, ao avaliar os estudantes os professores também avaliam a si próprios e inculcam as disposições constitutivas do ideal humano, manifestando a excelência de sua área (Bourdieu, 2019). Portanto, o ato de transmitir é o ato de valorizar, é produzir necessidade e sentido do objeto que se transmite (Bourdieu, 2007b). Esse trabalho de transmissão é uma forma que o corpo docente tem de “[...] maximizar o valor social das qualidades humanas e das qualificações profissionais que eles produzem, controlam e consagram” (Bourdieu, 2019).

A proposta de Bourdieu para se analisar um campo (e, portanto, analisar a crença particular e o espaço simbólico desse campo) é considerar quem são os agentes que compõem as relações e a produção do campo. Ao olhar para esta pesquisa com a proposta de análise praxeológica, verificamos que há uma coerência das crenças docentes sobre o que é, ou deveria ser, o funcionamento da universidade com as experiências que vivenciaram em seus processos de inculcação de *habitus* (seja primário na família ou secundário na escola).

Roberto se encantou pelo desafio universitário ao conhecer as demandas e exigências acadêmicas encontradas na USP, classificando-as como “postura de adulto”. Ao falar das relações com os seus estudantes, Roberto critica as justificativas e solicitações de prorrogação de prazos como ações “infantilizadas”. Julieta enfrentou dificuldades acadêmicas e situações de superação por meio de auxílio de colegas e professores. Quando se refere ao trabalho docente, Julieta reforça a importância do apoio às dificuldades dos estudantes. Da Lua passou por diferentes desafios materiais em sua permanência universitária, mas não encontrou dificuldades acadêmicas. Para o participante, basta o estudante estudar assiduamente, como em um treino esportivo, que ele receberá bons resultados em seu desempenho. Alexandre recebeu cobranças de seus pais para ter altas notas durante a sua formação escolar, o que o motivou a buscar o mesmo padrão na universidade. Quando fala sobre os seus alunos, Alexandre estranha o fato de alguns estudantes se sentirem satisfeitos quando atingem a nota mínima para serem aprovados. João Batista naturalizou a sua formação acadêmica e associou os seus esforços com o gosto que tinha pelo conteúdo do curso. Assim, o participante

questiona a ação docente quando se restringe a ensinar sem considerar o interesse do aluno, já que os conteúdos matemáticos são obrigatórios em diferentes cursos.

É possível ler esses dados considerando que a cultura escolar e universitária está relacionada ao universo social e aos agentes com os quais ela foi formada. É um processo de dissimulação e de alto poder simbólico porque contém uma dupla eficácia: as características da organização estão alinhadas com as disposições socialmente constituídas dos agentes (Bourdieu, 2019). Nesse sentido, “A crença que a instituição organiza [...] tende a mascarar a crença na instituição, o obsequim, e todos os interesses ligados à reprodução da instituição (Bourdieu, 2004a).

Além disso, todos os participantes demonstraram indícios da crença meritocrática que perpassa os seus relatos sobre o ensino e a função da universidade em selecionar os estudantes que comprovam adequações com os modelos individuais de excelência. Os professores corroboram a ideia de responsabilização do próprio estudante para alcançar o desempenho exigido, seja na busca por auxílios, mudança de postura ou aumento da dedicação aos estudos, mistificando a experiência de ensino e aprendizagem como uma relação mágica de produção de cultura (Bourdieu; Passeron, 2015). Dessa maneira, ao se eximir de sua responsabilidade docente, especialmente em lecionar sobre as características e a forma de um trabalho acadêmico, o ensino universitário tende a se tornar uma relação de troca de dons e reconhecimento entre professor e aluno, como é explicado por Bourdieu e Passeron (2015, p. 80): “A experiência mistificada da condição estudantil autoriza a experiência encantada da função professoral: ao estabelecimento da relação, tecnicamente organizada, entre um pedagogo e um aprendiz pode substituir-se o encontro de eleição entre eleitos”.

Por acreditarem que a universidade é um espaço de seleção e de valorização de si mesmos, os professores priorizam as atuações com as pesquisas, sujeitando as funções de ensino. Nas análises de Bourdieu (Bourdieu, 1998; 2019; Bourdieu; Passeron, 2015), essa sujeição tem subsídios em questões simbólicas, pois os professores universitários tendem a rejeitar o trabalho pedagógico por ser “muito escolar”, ou seja, por ser uma ação inferior ao desvelar os segredos de seus valores:

O interesse pedagógico dos estudantes originários das classes mais desfavorecidas, que se exprime hoje apenas na linguagem das condutas semi conscientes, inconscientes ou vergonhosas, seria exigir dos mestres que "revelem o segredo" em vez de colocarem em cena uma proeza exemplar e inimitável que leva a esquecer (esquecendo) que a graça é somente uma aquisição laboriosa ou uma herança social,

em vez de considerar de uma vez por todas e durante todo o ano a pedagogia como suficiente, fornecendo receitas desvalorizadas devido aos seus fins estreitamente utilitários (as famosas receitas para a dissertação) ou desvalorizada devido à ironia que há ao transmiti-las por meio de ilustrações magistrais irredutíveis à sua eficácia (Bourdieu; Passeron, 2015, p. 98).

Ressaltamos, novamente, que essa conduta docente não é consciente, mas fruto de uma crença produzida para justificar e consolidar valores de uma sociedade desigual, em que grupos sociais se beneficiam da desigualdade gerada. Essa crença é produzida em âmbito macro, com atuações estatais e institucionais, e micro, com manifestações de *habitus* gerados em meios familiares e escolares. Nesse sistema, impulsionado por um programa político neoliberal que promove individualismo, competição e meritocracia, a universidade tem como função produzir agentes selecionados e adesão a princípios seletivos, pois o sistema de ensino está carregado de valores da sociedade (Bourdieu; Passeron, 2015).

Diante do que foi exposto, retomamos as questões de nossa pesquisa referente às crenças sobre a formação e o trabalho acadêmico para compreender, afinal de que forma as ideologias meritocráticas ou de dom perpassam o campo universitário e influenciam a permanência universitária. Com o estudo realizado, consideramos que as crenças sobre a formação e o trabalho acadêmico abordam uma desistorização dos objetos de estudo, uma *doxa* sobre o funcionamento seletivo da universidade e de que as disciplinas têm altos índices de evasão e retenção porque os conteúdos são altamente complexos. As crenças, portanto, apresentam a aceitação e naturalização das reprovações, pois “sempre foi assim” e “acontece em todo lugar”, evidenciando alto nível de violência simbólica.

Sobre os ideários presentes nessas crenças, inferimos que a meritocracia se faz presente, se manifestando por meio de perspectivas sobre o gosto e pelo senso prático que prevaleceu nas trajetórias dos professores. Portanto, são duas as formas como os princípios meritocráticos são camuflados em uma relação encantada com a universidade.

Por fim, os elementos distintivos no campo universitário são aqueles que trazem as marcas de sucesso oriundos de um trabalho prévio familiar, escolar e social diante da cultura legitimada. Ou seja, não basta compreender os conteúdos, é preciso demonstrá-lo de acordo com as regras de funcionamento do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, o manejo da língua e a exposição do raciocínio são os mais valorizados no meio universitário. Os estudantes que carregam as mesmas categorias que são empregadas no espaço simbólico da

universidade conseguirão se sobressair e alcançar o reconhecimento dos professores, uma vez que os aprendizados de adaptação são realizados por meio do senso prático.

A seguir, apresentamos as nossas considerações finais sobre o estudo realizado, articulando os resultados encontrados em cada etapa da investigação, bem como possíveis temáticas que podem ser pesquisadas para aprofundar e problematizar as análises desenvolvidas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação de doutorado teve como objetivo analisar as crenças sobre a formação e o trabalho acadêmico manifestados pelos professores de departamentos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus de São Carlos, que apresentam altos índices de evasão e retenção na graduação, visando compreender de que forma as ideologias meritocráticas ou de dom perpassam o campo universitário.

Para atingir este objetivo, nos inspiramos na proposta de metodologia praxeológica de Pierre Bourdieu. A praxeologia requer um olhar duplo, abordando aspectos estruturais do campo e as representações em três níveis de análise: articulação do objeto de pesquisa com o campo de poder, as posições no campo e as perspectivas dos agentes (Bourdieu; Wacquant, 2008). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o estudo teórico, levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas semi-diretivas.

Com o estudo teórico, verificamos que a crença tem grande influência para a ordem social, pois o espaço simbólico, as classificações, permeiam e estruturam as práticas sociais. Cada ação ou elemento material tem uma representação, um significado que se insere em uma hierarquia de valor, uma disputa sobre as definições sobre a cultura universal. Ou seja, há um processo de dominação simbólica para produzir uma crença comum do que deve ser valorizado, homogeneizando percepções sobre as condutas, os gostos e valores.

Entre as dinâmicas de dominação simbólica presentes na sociedade, identificamos que a meritocracia é um discurso que serve aos interesses do campo do poder. Esse campo se refere às relações entre os dominantes de vários campos que disputam o valor de cada tipo de capital. Além disso, esses embates disputam o poder do Estado, por este deter um metacapital que influencia variados campos da sociedade e, em especial, o sistema de ensino, a principal instituição produtora de crenças e *habitus*. Ao inculcar a meritocracia no sistema de ensino, a ordem social tende a se reproduzir, mantendo os dominantes em suas posições e o orquestramento de práticas que irão possibilitar a permanência de desigualdades sociais.

A crença de que o sucesso está atrelado às capacidades dos indivíduos e que a escola serve para selecionar os mais aptos não é inata, mas produzida por agentes que usufruem de suas condições sociais para se manterem e aceitarem as suas posições, mesmo que sejam de subalternos. Nesse sentido, o acesso à educação superior, a base que habilita para muitas

profissões, está vinculado com a perspectiva meritocrática, na qual os estudantes precisam provar a sua capacidade para merecerem o ingresso na graduação.

No jogo simbólico, essa perspectiva corrobora a crença de que a universidade é um lugar seletivo para pessoas selecionadas. Além disso, vale ressaltar que os diplomas são capitais culturais institucionalizados, que conferem valor e garantem competência técnica para os agentes que os possuem. Quanto mais raro for, mais valor o diploma recebe. Portanto, mais do que ensinar, essa crença conduz ao papel de alta seletividade que a universidade deve realizar para valorizar a si própria.

Ao olharmos para os perfis dos professores universitários dos departamentos selecionados para a investigação, verificamos que os docentes têm formações sequenciadas na universidade, sendo comum o encadeamento da graduação com o mestrado, com o doutorado e com a atuação docente na educação superior. Poucos são aqueles que tiveram contato com a educação básica ou com instituições voltadas apenas para o ensino. Isso demonstra que os seus *habitus* universitários foram constituídos inclinados ao desenvolvimento de pesquisas, sendo que boa parte de suas investigações foram financiadas. É importante ressaltar que cada departamento tem a sua particularidade e dinâmicas próprias, as quais nos auxiliaram na compreensão dos pontos de vista dos participantes das entrevistas.

Para identificar as posições dos docentes entrevistados no campo acadêmico, analisamos os currículos Lattes com as principais características dos departamentos analisados. As posições dos cinco participantes que concederam as entrevistas foram apresentados na quinta seção desta tese. Os dados obtidos em seus relatos foram apresentados e organizados em três componentes: a socialização familiar e escolar, as experiências estudantis universitárias e as perspectivas relacionadas com a atuação docente na universidade. A análise desse material foi realizada na sexta seção, em articulação com os resultados das seções anteriores.

Identificamos que a principal herança familiar dos participantes se refere ao reconhecimento da importância da educação, bem como do trabalho e da disciplina. Esse reconhecimento subsidiou a formação de *habitus* e de *illusio* que favoreceu a superação dos entraves encontrados ao longo das formações acadêmicas. Verificamos que a origem social influenciou a relação com os desafios universitários, pois os professores oriundos de meios privilegiados, material e culturalmente, sentiram um encantamento diante dos desafios,

enquanto os participantes que apresentaram maior vulnerabilidade manifestaram questionamentos quanto ao seu pertencimento na universidade.

Mesmo com essa variação de relações com o desafio universitário, percebemos que os professores tendem a associar o desempenho acadêmico com o gosto do indivíduo. Para os participantes, se o estudante gosta do assunto a ser estudado ele irá se dedicar e alcançar as suas aprovações nas disciplinas. Compreendemos que essa associação seja uma manifestação da meritocracia, um ideário que responsabiliza o estudante por seu desempenho. A presença desse ideário não acontece de forma consciente, mas é fruto de uma crença socialmente produzida e atrelada a um programa político neoliberal com alto poder simbólico que se concretiza em diferentes instâncias da sociedade.

Como mencionado nesta tese, as percepções dos professores recebem influência de sua posição no campo universitário, mais especificamente em relação aos seus departamentos. Ao abordarmos essa dimensão, verificamos que os professores que se encontram em posições dominantes realizaram críticas contínuas diante das condições de trabalho, bem como sobre a atuação docente nos altos índices de reprovações. Já os professores que se encontram em posições dominadas não apresentaram questionamentos quanto ao funcionamento institucional e ensino que ocorre na universidade, indicando como a inserção e o ajustamento ao campo impõe *doxas* para a manutenção das próprias dinâmicas do jogo simbólico.

Durante os relatos, os participantes mencionaram fases de estranhamento que vivenciaram em mudanças de cursos, de instituição ou de posições em suas carreiras acadêmicas. Contudo, não explicitaram os meios pelos quais ocorreram os aprendizados necessários para a sua adaptação. Compreendemos que essa ausência de explicação demonstra que os seus aprendizados ocorreram por meio do senso prático, por uma forma não sistematizada e refletida pelos professores. Esse formato de aprendizado pode influenciar as suas atuações docentes, uma vez que não identificam as fases adaptativas e a necessidade de esclarecimentos.

A importância das Ações Afirmativas nas alterações de perfis estudantis também foi pouco incluída nas categorias de visão e divisão dos professores. Apenas um participante mencionou a presença de estudantes de diferentes origens sociais e étnico-raciais, o qual foi o mesmo que trouxe mais relatos sobre as dificuldades financeiras que teve ao longo de sua trajetória. Portanto, consideramos que ainda há falta de engajamento e compreensão sobre as influências sociais que permeiam os processos de ensino e aprendizagem na universidade.

Por conseguinte, a falta de historização foi identificada nas percepções dos professores sobre os objetos e temas de estudo nas disciplinas com altos índices de evasão e retenção. Para os participantes de nossa pesquisa, os conteúdos abordados nessas disciplinas são altamente complexos e abstratos, indicando uma visão que camufla as relações de força e os valores sociais que estão na base da construção e manutenção desses conteúdos. Ao acreditarem e valorizarem o sistema universitário, os professores potencializam os seus próprios valores e posições na universidade.

Assim, compreendemos que as crenças dos professores naturalizam e aceitam os altos índices de evasão e retenção, apresentando um trabalho prévio de inculcação em seus *habitus* que possibilita a *illusio* no jogo simbólico e a cumplicidade na função seletiva da universidade. A meritocracia se faz presente nessas crenças, camufladas no gosto e no senso prático. No espaço simbólico universitário, os elementos distintivos se referem à capacidade de demonstrar o raciocínio segundo as características do conhecimento científico. Contudo, por não ter um trabalho pedagógico que ampare esse tipo específico de aprendizado, essa distinção ocorre para os estudantes que detêm as categorias de visão de mundo inculcadas previamente.

Diante desses resultados, o pressuposto da pesquisa se confirma: os professores apreenderam o campo universitário por meio de uma modalidade dóxica, subsidiada por ideários presentes tanto na estrutura objetiva de uma sociedade capitalista e meritocrática, quanto por princípios reconhecidos em seus processos de socialização. O ajustamento de seus *habitus* com o campo universitário contribui para que os professores aceitem e naturalizem o sistema de ensino e a desistorização dos conteúdos abordados nas disciplinas com altos índices de evasão e retenção. Para valorizar a si próprios e suas posições no campo, os participantes da pesquisa reconhecem os objetos de ensino como altamente complexos e com aspectos de universalidade, inserindo força na violência simbólica e no caráter seletivo da universidade.

Por fim, é importante ressaltar que, apesar desta pesquisa ter sido realizada com professores vinculados a departamentos com altos índices de evasão e retenção, não é possível afirmar que os resultados obtidos sobre as suas crenças sejam específicos apenas a esse grupo. Docentes de outros departamentos, com índices mais baixos, também podem apresentar crenças semelhantes aos participantes da pesquisa. Para essa reflexão, seria interessante uma investigação que contemple professores de outros departamentos para

problematizar as crenças sobre a universidade que são produzidas e empregadas em diferentes áreas de conhecimento e índices de evasão e retenção.

Apesar desses resultados contribuírem para um desvelamento de forças simbólicas excludentes na universidade, acreditamos que outras questões e investigações podem ampliar a compreensão dos desafios para tornar a educação superior inclusiva socialmente. Um possível tema que pode ser aprofundado se refere à análise de disciplinas específicas e da atuação docente, problematizando práticas ou matrizes curriculares que consideram os diferentes pontos de partida dos estudantes ao ingressarem em seus cursos de graduação. Outra questão que pode ser estudada é a articulação de crenças docentes com os índices de aprovação em suas disciplinas, ou ainda um levantamento sobre a existência ou não de regularidades de perfis estudantis nas reprovações e evasão universitária. Além destas possibilidades apontadas, muitas outras poderão auxiliar na compreensão deste assunto, uma vez que os seus desdobramentos podem ocorrer por facetas diferentes no funcionamento da universidade. Tornar um espaço historicamente excludente mais acessível, não apenas nas regulamentações de acesso, mas em suas dinâmicas de ensino, requer um trabalho árduo de pesquisas, formações, políticas, ações institucionais e sensibilidade diante das variadas desigualdades sociais que enfrentamos em nossas instituições e fora delas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALEXANDER, Jeffrey C. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 23-90.
- ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. **Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação**, v. 30, n.1, p. 139-155, jan./jun. 2005.
- ARON, Raymond. Émile Durkheim. In: _____. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 457-579.
- BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, v. 25, n.1, p. 263-281, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38563> Acesso em: mai. 2020.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 13-80.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027> Acesso em: out. 2023
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996a.
- BOURDIEU, Pierre. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: **Um mapa da ideologia**. 1996b. p. 265-278.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu. Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico. In: _____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a. p. 293-300.
- BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982**. São Paulo: Ática, 2001b.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, J. ; FERREIRA, M. de M. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Trad. Glória Rodríguez, Luiz Alberto Monjardim, Maria Magalhães e Maria Carlota Gomes. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. 183-191.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença:** contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: _____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a. p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A dominação. In: VALLE, Ione Ribeiro; SOULIÉ, Charles (Orgs.). **Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral, vol. 1:** lutas de classificação - Curso no Collège de France (1981-1982). Petrópolis: Vozes, 2020.

BOURDIEU, Pierre. Aula de 16 de novembro de 1982. In: _____. **Sociologia geral, vol 2:** habitus e campo. Curso no Collège de France (1982-1983). Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. p. 171-199.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu. Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Trad. Ione Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu. Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. p.185-216.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **Una invitación a la sociología reflexiva.** 2 ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm Acesso em: out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso em: out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em: out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: out. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. p. 1.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar.

Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DPjxq4D5TsyHknsygDLsNNS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: out./2022.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

COSTA, António Firmino; LOPES, João Teixeira. Os estudantes e seus trajectos no ensino superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas. **Relatório Final**. Portugal: Instituto de Sociologia/ Centro de Investigação e Estudos de Sociologia - CIES, 2008.

COSTA, Patrícia Claudia da. **Das escol(h)as possíveis à carreira do Magistério Superior Federal:** condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar. São Paulo, 2017. 311f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo.

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

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEER, Cécile. Doxa. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 155-168.

DENORD, François. Campo do Poder. CATANI, Afrânio Mendes.... [et al] **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 75-77.

DESLANDES, Suely; MAKSDUD, Ivya. Capitais científicos em saúde coletiva: proposta de análise inspirada nas fontes utilizadas na obra Homo academicus. **Saúde Soc.** São Paulo, v.28, n.3, p.324-336, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ZZwvNdV9zWvxy5f6DCz8fm/?lang=pt> Acesso em: jul. 2024.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; SAMPAIO, Helena. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; et al. (Orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 27-60.

DUARTE, Natalia de Souza. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9rCJD4RtTJm5F8qVYfBc4SM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: out. 2022.

DUBET, François. O que é uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRO/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: out. 2022.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Reflexões sobre a produção do conhecimento no campo acadêmico-científico: illusio e meritocracia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 921-937, set/dez. 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3544> Acesso em: out. 2023.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas de expansão e inclusão na educação superior: ações institucionais, prática docente e evasão dos estudantes. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 707-735, mai/ago. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/fernandes-oliveira.pdf> Acesso em: out. 2023.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FILOSOFIA UFSCAR [Site institucional]. **História**. Disponível em: <https://www.dfil.ufscar.br/departamento> Acesso em: out. 2022.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-299.pdf> Acesso em: nov. 2023.

GIBBS, Graham. Natureza da análise qualitativa. In: _____. **Análise dos dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-25.

GIDDENS, Anthony. Marx. **Capitalismo e moderna teoria social**. Lisboa: Editorial Presença, 2005. p. 27-108.

GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA UFSCAR [Site institucional]. **Histórico**. Disponível em: <https://www.dm.ufscar.br/graduacao/index.php/cursos/historico> Acesso em: out. 2022.

GRENFELL, Michael. Metodologia. In: _____. (Org.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 276-295.

HARDY, Cheryl. Espaço social. In: GRENFELL, Michael (Org.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 296-321.

HERINGER, Rosana. Políticas de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; et al. (Orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 61-78.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 315-350.

HONORATO, Gabriela de Souza. Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, Gabriela de Souza; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015. p. 96-132.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KROP, Jérôme. Meritocracia e os usos da repetência na escola primária pública francesa de 1850 ao início do século 20. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, Maio/ago., 2015 p. 41-52. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/w7P8dXjdnbb7swBCc6H9Q6B/?lang=pt> Acesso em: out/2022.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIMA, Mariana Martinelli de Barros. **A experiência dos não-herdeiros: relações entre herança simbólica e a cultura acadêmica**. Campinas, 2020. 241f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva. **Permanência universitária: quando o pedagógico se une ao econômico**. São Carlos, 2020. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência universitária. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 156-174, jan./abr. 2019b. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/20361> Acesso em: mai. 2024.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Tutoria entre pares: uma prática educativa aliada à permanência universitária. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. e5018060, 2023a. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5018>. Acesso em: jul. 2024.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. A individualização da desigualdade social: dominação simbólica em experiências universitárias. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 31, n. 62, p. 48-74, 2023b. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/17638> Acesso em: jul. 2024.

MAZZA, Moisés Giordano; MARI, Cezar Luiz De. Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido. **Pro-posições**, v. 32, e20190063, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RgrxhFhvFqnLwSGcdZ3VMky/?lang=pt> Acesso em: out. 2022 [p. 1-22]

MICELI, Sérgio. A força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. VII-LXI.

MICELI, Sérgio. Materialismo do simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 19-30.

MONTERO, Paula. Inconsciente. CATANI, Afrânio Mendes.... [et al] **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 233-234.

MOORE, Rob. Capital. In: GRENFELL, Michael. (Org.) **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p.136-154.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, n.176, p.563-578, 2005. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0003-25732005000400005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: mar. 2019.

NUNES, Roseli Souza dos Reis. **A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco.** Cuiabá, 2016. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: _____. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983. p. 7-37.

PAUGAM, Serge. Durkheim e o vínculo aos grupos: uma teoria social inacabada. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 19, n. 44, p. 128-160, Jan. 2017.

PINTO, Louis. Doxa. In: CATANI, Afrânio Mendes.... [et al] **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 157-159.

PIOTTO, Débora Cristina. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. **Revista Vertentes.** São João Del Rey, n. 33, p. 48-60, jan./jun. 2009. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf Acesso em: out. 2023.

PIOTTO, Débora Cristina; NOGUEIRA, Maria Alice. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inlusp. **Educação**, v. 36, n.3, p. 373-384, set/dez 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15537/10225> Acesso em: out. 2023.

PORTES, Écio Antônio. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, Débora Cristina (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 167-237.

PORTO, Maria Stela Grossi. Crenças, valores e representações sociais da violência. **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 250-273, jul/dez 2006.

RAMALHO, Henrique. Meritocracia escolar e suas influências na condição de jovem dos alunos da escola pública portuguesa: Uma análise sociológica às narrativas oficiais. **Sociologia on-line**, n.º 24, 2020, p. 27-63. Disponível em: <https://www.scielo.pt/pdf/socon/n24/1647-3337-socon-24-27.pdf> Acesso em: out/2022.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.154, p.1094-1109, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MpBXtXhbJ9gxMrZpyQFVGzy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: out./2022.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, v. 9, p. 9-62, 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf Acesso em: out. 2023.

SAES, Décio Azevedo Marques de. A ideologia docente em A Reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passron. **Educação e Linguagem**, n. 16, p. 106-125, jul-dez 2007. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/129/139> Acesso em: out. 2023.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPVTG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: out/2022.

SENKEVICS, Adriano S.; CARVALHAES, Flávio; RIBEIRO, Carlos A. C. Mérito ou berço? Origem social e desempenho no acesso ao ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.52, e09528, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/YDBC5fsfYkcg8m3Kv4CPKMy/?lang=pt> Acesso em: out. 2022

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Crenças. In: CATANI, Afrânio Mendes.... [et al] **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 134-135.

SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho e subjetividade na universidade: por uma visão global e multifacetada dos processos de sofrimento e adoecimento. **EPAA**, Arizona State University, v.28, n.14, p.1-30, jan. 2020.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152-164, mai/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12> Acesso em: out. 2023

SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Tecendo os fios do habitus professoral. **Revista Aleph**, n. 21, p. 77-93, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38943> Acesso em: out. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-170.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. DEPARTAMENTO DE MEDICINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Medicina**. 2007. Disponível em: <https://www.dmed.ufscar.br/arquivos/projeto-pedagogico-2007> Acesso em: out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Adequação curricular do projeto pedagógico do curso de bacharelado em Educação Física**. 2014. Disponível em: <https://www.educacaofisica.ufscar.br/documentos/ppbef/projeto-pedagogico-bef-2014> Acesso em: out. 2022.

VAZ, Telma Romilda Duarte. **Para além dos nascidos em berço esplêndido** – narrativas docentes sobre o trabalho dos professores no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS. 2018, 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Presidente Prudente.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/nk6zs.JPQD9HNvs3MX3xmXv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: out/2022.

VALLE, Ione Ribeiro. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e244296, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hMZqk7tS7JMvRcTt3nhK47y/?lang=pt> Acesso em: out/2022.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p. 179 - 20, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a08.pdf> Acesso em: out/2022.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; Bastos, M. Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil** (Org.). Petrópolis: Vozes, 2005. v. II. p. 78-90.

VICENTE, Atílio. PICH, Santiago. O lugar de Weber na sociologia da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Em Tese**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 482-504, 2021.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patrícia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 231-247, jan. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100231&lang=pt Acesso em: jul. 2023.

WACQUANT, Loïc. Hacia uma praxiologia social: la estructura y la lógica de la sociologia de Bourdieu. In: BOUDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociologia reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005. p. 15-59.

WACQUANT, Loïc. Lendo o capital de Bourdieu. **Educação e Linguagem**, ano 10, nº 16, p. 37-62, jul-dez, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/125> Acesso em: set. 2022.

WAYNE, Michael; CABRAL, Vinicius Neves de. Capitalismo, Classe e Meritocracia: um estudo transnacional entre o Reino Unido e o Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e117535, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QfPgJhMxBvKPg7YgnMvJwGs/?lang=pt> Acesso em: out. 2022

WEBER, Max. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. In: Gerth, H. H.; MILLS, C. Wright (OrgS.). **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963. p. 371-411.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEISS, Raquel; BENTHIEN, Rafael Faraco. 100 anos sem Durkheim. 100 anos com Durkheim. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 19, n. 44, p. 16-36, Jan. 2017.

YOUNG, Michael. **The Rise of the Meritocracy**. Baltimore: Penguin Books, 1967.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 510/2016)

Eu, Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o (a) convido a participar da pesquisa “A mistificação da universidade: valores e crenças sobre a formação e o trabalho acadêmico” orientada pela Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Esta pesquisa pretende investigar o espaço simbólico no qual os estudantes são inseridos ao ingressarem na universidade, problematizando as classificações dos professores enquanto agentes dominantes do campo e influentes para uma educação socialmente inclusiva. O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as crenças e valores sobre a formação e o trabalho acadêmico manifestados pelos professores de departamentos com altos índices de evasão e retenção.

Você foi selecionado(a) por ser um(a) docente efetivo(a) do departamento com o maior índice de evasão e retenção, no período de 2017 a 2019, de seu Centro de Ciências. Você será convidado(a) a conceder uma entrevista em profundidade sobre sua relação com a escola, sua formação acadêmica, atuação docente e suas percepções em relação às dinâmicas pedagógicas e aos estudantes universitários. A entrevista será individual e realizada no formato online, por meio da plataforma GoogleMeet, de acordo com a sua disponibilidade. A entrevista durará em torno de 1h30m.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Além desses riscos, por se tratar de uma entrevista realizada em ambiente virtual (GoogleMeet), há a possibilidade de riscos relacionados com o uso da ferramenta digital, tais como: coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos.

Gostaríamos de ressaltar a garantia de ressarcimento de possíveis despesas que você possa ter, como o custeio de gastos com dados móveis decorrentes da participação na pesquisa. Também destacamos que caso sofra qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento, você tem direito a assistência e a buscar indenização.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos

e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para a Educação Superior. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Você terá acesso aos procedimentos e aos resultados da pesquisa.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, estes serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação das entrevistas, sendo que apenas os áudios serão considerados e utilizados na pesquisa. Os áudios das gravações realizadas serão transcritos pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita, a entrevista será apresentada aos participantes para validação das informações.

Este Termo de Consentimento terá duas cópias impressas. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, na qual consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. A segunda via ficará com a pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos

Endereço: Rua Treze de Maio, 1270, ap. 402 – Bloco 4 / São Carlos - SP

Contato telefônico: (16)98252-9101

E-mail: hellencrismattos@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

FAMÍLIA

1. Qual era a configuração de sua família na sua infância e adolescência? Mãe, pai, irmãos? Houve outros familiares que conviveram com você nesse período?
2. Quais eram as escolaridades desses familiares?
3. Quais eram as profissões desses familiares?
4. Como era o convívio/relacionamentos com esses familiares? Com quem você mais convivia?
5. Conseguiria apontar quem desses familiares foi/é a maior influência na sua formação? Quais foram essas influências?

ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA

1. Gostaria que me contasse como foram as experiências que marcaram a sua trajetória na educação básica [Ex: como eram as escolas, os professores, as suas dificuldades e gostos/preferências].

UNIVERSIDADE - GRADUAÇÃO

1. Gostaria que me contasse como foi o processo de entrada na universidade.
2. Por que você escolheu o seu curso de graduação? O que você esperava com esse curso?
3. Quais experiências mais marcaram a sua formação nesse curso?
4. Quais experiências mais marcaram a sua fase de estudante universitário?
5. Você chegou a pensar em desistir do curso? Por que não desistiu?

UNIVERSIDADE - PÓS-GRADUAÇÃO

1. Por que você foi para a pós-graduação? O que te motivou a ir para o mestrado e para o doutorado?
2. Quais experiências mais marcaram a sua formação científica?

A UNIVERSIDADE, O CONHECIMENTO E A DOCÊNCIA

1. Você percebe diferenças entre a universidade de quando você era estudante e a universidade de hoje quando você é docente? Quais seriam essas diferenças?
2. Entre as funções de um professor universitário, em qual você mais se dedica?
3. Você acredita que a [Educação Física / Filosofia / Matemática] é valorizada na universidade?

4. Quais características definem um trabalho acadêmico em [Educação Física / Filosofia / Matemática]?
5. O que é ser um bom professor de [Educação Física / Filosofia / Matemática]?
6. Qual a sua visão sobre o atual ensino universitário em [Educação Física / Filosofia / Matemática]? O que é exigido dos alunos quando ingressam nessa área?
7. O que você avalia nos estudantes de sua disciplina? O que deve ser priorizado para que um aluno seja aprovado?
8. O seu departamento está entre os que têm maiores índices de evasão e retenção na universidade. Qual seria a razão para isso acontecer?

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A mistificação da universidade: valores e crenças sobre a formação e o trabalho acadêmico

Pesquisador: Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54433021.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.307.515

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1802545, de 10/03/2022).

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos foram descritos como seguem:

"Objetivo Primário:

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as crenças e valores sobre a formação e o trabalho acadêmico manifestados pelos professores de departamentos que apresentam altos índices de evasão e retenção na graduação, visando compreender de que forma as ideologias meritocráticas ou de dom perpassam o campo universitário e influenciam a permanência universitária.

Objetivo Secundário:

a) Identificar os perfis e posições de professores de departamentos com disciplinas que evidenciam altos índices de evasão e retenção no campo universitário;b) Verificar as trajetórias e experiências que impactaram a formação e o trabalho acadêmico dos professores e que subsidiam os seus habitus (manifestando as suas crenças e valores);c) Analisar as possíveis relações entre as

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



crenças e valores dos professores e os índices de evasão e retenção das disciplinas por eles ministradas."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram descritos como seguem:

"Riscos:

A participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações.

Benefícios:

A importância desta pesquisa reside na discussão sobre os processos de inclusão social na educação superior, problematizando os desafios simbólicos de um campo que, para valorizar-se, implica fronteiras simbólicas que irão prejudicar os não-herdeiros. Ao se voltar para os departamentos e disciplinas com altos índices de evasão e retenção, analisando de que forma os professores influenciam a aquisição de conteúdos considerados altamente complexos, ministrados em disciplinas que apresentam reprovações em diferentes perfis de estudantes, a pesquisa pode contribuir para a proposição de ações institucionais de formação docente, voltadas para a reflexão e propostas de soluções coletivas para os desafios simbólicos do campo universitário, visando diminuir a evasão e retenção dos estudantes. Ressaltamos que esse mapeamento não é levantado pela instituição, sendo uma importante retribuição que a pesquisa poderá ofertar à universidade. Além disso, corroboramos com o enunciado de Bourdieu (2004b, p. 166): "Para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos", o que evidencia a importância de identificar as classificações que podem fundamentar os índices de evasão e retenção."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente Número: 5.261.744, emitido pelo CEP em 24/02/2022. Agradecemos as providências e os cuidados tomados pela pesquisadora ao apresentar a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

PENDÊNCIA 1. Riscos relacionados ao ambiente virtual. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 2. Tempo aproximado de duração da Entrevista. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 3. Garantia de ressarcimento das despesas decorrentes. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 4. Assinaturas do TCLE em folha separada. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 5. Indenização e/ou reparação de dano. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 6. Acesso aos resultados da pesquisa. (ATENDIDA)

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1802545.pdf	10/03/2022 15:40:34		Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.307.515

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Hellen_Versao2.pdf	09/03/2022 09:51:20	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Versao2.pdf	09/03/2022 09:49:32	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Aceito
Outros	Matematica_autorizacao.pdf	11/12/2021 11:42:45	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Aceito
Outros	Ed_fisica_autorizacao.pdf	11/12/2021 11:20:30	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Aceito
Outros	Filosofia_autorizacao.pdf	11/12/2021 11:18:53	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevistas.pdf	05/10/2021 12:35:13	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Hellen.pdf	05/10/2021 12:33:06	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite.pdf	24/09/2021 15:17:06	Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 23 de Março de 2022

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br