

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**QUANDO A OPÇÃO É CONTINUAR:  
SOCIALIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE  
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES  
POPULARES NA PÓS-GRADUAÇÃO**



**EDILENE DAYSE ARAÚJO DA SILVA URBANO**

Tese de Doutorado

NATAL/RN, 2021

EDILENE DAYSE ARAÚJO DA SILVA URBANO

**QUANDO A OPÇÃO É CONTINUAR: ESTRATÉGIAS DE SOCIALIZAÇÃO E  
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES POPULARES NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Linha de Pesquisa “Educação, Representações e Formação Docente, como requisito necessário para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira

**NATAL**

**2021**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Edilene Dayse Araújo da Silva Urbano.

Quando a opção é continuar: estratégias de socialização e permanência de estudantes populares na Pós-Graduação / Edilene Dayse Araújo da Silva. - 2021.

280 f.: il. color.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira.

1. Estudantes de origem popular - Pós-graduação - Tese. 2. Socialização - Pós-graduação - Tese. 3. Estratégias de permanência - Programas stricto sensu - Tese. I. Ferreira, Adir Luiz. II. Título.

RN/UF/CE/ Biblioteca Setorial Moacyr de Góes

CDU 37.06

EDILENE DAYSE ARAÚJO DA SILVA URBANO

**QUANDO A OPÇÃO É CONTINUAR: ESTRATÉGIAS DE SOCIALIZAÇÃO E  
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES POPULARES NAS PÓS-GRADUAÇÕES  
*STRICTO SENSU* DA UFRN**

Tese apresentada como requisito de conclusão de curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira  
(Orientador)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Profª Drª Hustana Maria Vargas  
(Examinadora Externa Titular)  
Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Profª Drª Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares  
(Examinador Externo Titular)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN

---

Profª Drª Elda Silva do Nascimento Melo  
(Examinador Interno Titular)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Profª Drª Rosália de Fátima e Silva  
Examinadora Interna Titular  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa  
(Examinador Externo Suplente)  
Universidade Estadual do Pará - UEPA

---

Profª Drª Erika dos Reis Gusmão Andrade  
(Examinadora Interna Suplente)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Natal, 27 de maio de 2021.

Aos meus antepassados que, apesar de suas lutas constantes pela sobrevivência, prepararam os alicerces para a minha construção como uma doutora.

## AGRADECIMENTOS

Elaborar essa parte do trabalho acadêmico é muito significativo para mim. Além de simbolizar o “começo do fim” é um movimento de escrita, quase terapêutico: uma tentativa de remontar os afetos que permearam a produção científica. Compreendo que as chances de não fazer jus a toda a minha rede de apoio nesta travessia no doutorado são enormes, mas tentarei.

Agradeço ao meu esposo e melhor amigo, Elson Augusto. Desde o primeiro ano do meu mestrado, em 2015, quando começamos a namorar, ele tem sido o meu oásis de amor e cuidado. Elson sempre diz, em tom de brincadeira, que quando apareceu na minha jornada as coisas passaram a dar certo... hoje eu assumo que esse gracejo é verdade. Elson, você é o meu talismã da sorte sim. Agradeço a ti e a toda a sua família Urbano por me adotarem em laços amorosos.

Sou grata a minha irmã Deysiane: sem ela eu não teria me inscrito no doutorado. Eu estava exausta, descrente que conseguiria ser aprovada no certame e uma fala da minha irmã me marcou profundamente. Ela me disse: “Dê as chances do universo agir. Faça a sua parte”. Deysiane tem essa capacidade de me marcar significativamente com os seus conselhos. Obrigada, minha irmã. Agradeço a ti e ao seu marido Caio Graco, por tudo. Inclusive, não poderia deixar de agradecer a Raquel, sogra de minha irmã e a sua mãe Dona Célia, minhas amigas, por terem oferecido apoios fundamentais nos meus maiores desafios de permanência acadêmica que eu enfrentei. Eu nunca me esquecerei.

Quero externar a minha gratidão ao meu padrinho Marcos Adriano, por todos os conselhos e pela fé em mim, ao longo de todos esses anos. Por meio de ti, simbolicamente, agradeço a todos os meus ancestrais: meus pais, avós, bisavós, enfim, todos aqueles que vieram antes de mim nessas terras. Por falar nisso, não poderei deixar de agradecer a Dona Judite, minha avó afetiva, que deixou esse mundo em fevereiro de 2021. Ao receber a notícia do seu falecimento, estava finalizando o capítulo 2. Chorei por 3 horas, o tempo que pude viver o luto e voltei a produzir em meio às lágrimas. Esse ocorrido resume o desafio que foi escrever em meio a pandemia de Covid-19. Juju, muito obrigada. Essa tese é por ti também.

Como deixar de agradecer aos meus filhotes de quatro patas: Bigodinho (um gato preto e branco dengoso), Krishna (um felino cinza reservado e lindo) e Floquinho (um cachorro fox paulistinha que adora as pessoas), pelo acalanto, vivacidade e ternura durante os dias que eu acreditei que não seria capaz. Para acreditar em anjos, não preciso recorrer às esferas metafísicas... Para mim, basta olhar para vocês todos os dias.

Eu tenho quatro amigas que gostaria de destacar e agradecer (seguindo a ordem alfabética sempre): A Belita, minha amiga querida, geógrafa, artesã e futura psicóloga, sempre com sua sinceridade e objetividade nos conselhos, devo a ti muito do que sou e da conclusão desse momento tão marcante da minha trajetória.

A Hania, a bibliotecária mais competente que existe no meu mundo. Além de me ouvir e me apoiar desde 2006, foi uma das principais responsáveis pelas revisões de formatação da tese. Serei eternamente grata por tudo.

A Kaline, professora de língua portuguesa, meus agradecimentos pela amizade de uma vida inteira, pelo seu auxílio nas transcrições, revisões ortográficas e também de formatação. Sem você, tudo teria sido extremamente mais difícil, em todos os aspectos da minha vida.

Gratidão a Rhayara, historiadora e companheira de boemia no Cantinho do Lopes, no bairro do Alecrim: uma amiga de trocas intelectuais e afetivas. Obrigada por existir na minha trajetória como mulher no mundo. Essa tese carrega muito de ti.

Continuando os agradecimentos, destaco que durante a reta final da escrita da tese, o algoritmo do *youtube* me indicou uma música (talvez pelo fato dessa palavra surgir tanto em minhas conversas). Apareceu na minha tela do computador um coral de meninos chamado *The Yeshiva Boys Choir*, cantando e dançando uma canção que se chama "Adir" (o nome do meu orientador). Eu fiquei fascinada com o ocorrido e curiosa com o significado da canção hebraica. Não foi fácil encontrar uma tradução, mas descobri em uma matéria sobre os aviões de caça israelenses que *adir*, em hebraico, significa forte ou força imbatível. A música inusitada de rock judaico é um louvor à Yeshua: fonte de força e esperança.

Com as vozes das crianças, o som da bateria, baixo e guitarra que eu sei que Adir tanto adora, eu pedia, quase como em uma prece, um pouco da força intelectual de Adir comigo: um dos homens mais sábios que eu tive a honra de conhecer. Muito obrigada, Adir, por acreditar em mim. Gratidão por marcar a minha vida de uma maneira tão profunda e significativa. Você é extraordinário!

Agradeço a todas as minhas companheiras de base de pesquisa: Ana, Daniele, Denise, Franklândia, Gisele, Lucyana, Isabel, Juliana, Marília, Natália, Patrícia e Rebeca, por todas as trocas, incentivos e compreensão. Eu sou grata a cada uma e, juntas, formamos um time incrível.

Sou grata aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN) por tudo que me ensinaram. Agradeço a Marta Pernambuco (*in memoriam*) por todos os

ensinamentos na disciplina de Filosofia das Ciências e pelo ensino minucioso de uma ferramenta de organização do conhecimento que me transformou profundamente: os mapas conceituais. A Moysés Sobrinho (*in memoriam*), manifesto minha gratidão por meio das minhas tentativas de compreensão da teoria bourdieusiana. Guardarei comigo os seus conselhos e gentilezas... O seu sorriso foi o meu alívio em momentos de muita tensão acadêmica.

Além desses dois mestres, vivos em nossas memórias, sou grata profundamente à professora Elda Melo (também conhecida como a minha madrinha científica): o tipo de acadêmica sensível que me inspira e me faz querer ser melhor. Eu sempre te agradeço, mas nunca é o suficiente. Destaco também a minha profunda gratidão às professoras Andrezza Tavares, Cynara Ribeiro, Erika Gusmão e Rosália Silva: vocês me mostram que mulheres podem ser tudo que quiserem, inclusive docentes e cientistas de excelência. Um dia quero ser como vocês.

Também preciso agradecer a secretaria e coordenação do PPGEd, por todas as vezes que fui ouvida e atendida em minhas dificuldades. Tenho muito orgulho em ter feito parte do único programa de pós-graduação, de toda a UFRN, que colocou como um dos critérios de concessão de bolsas os aspectos socioeconômicos dos estudantes. Isso diz muito sobre esse programa, sobre os valores, a busca por melhorias de suas ações e o olhar empático para as vivências dos pós-graduandos.

Agradeço aos coordenadores dos programas dos lócus delimitados e aos docentes que permitiram a aplicação dos questionários em suas turmas. Sou grata também a cada um dos 133 respondentes, tão solícitos, que participaram do estudo. E claro, deixo a gratidão aos 12 interlocutores, estudantes de origem popular, por suas entrevistas tão reveladoras e fundamentais na tese. Vocês também são os autores desses escritos, ao lado do meu orientador e todas as influências teóricas, docentes e afetivas que me tornaram a pesquisadora que sou hoje: a sobrevivente acadêmica, poética, lúdica, instrumental e cheia de resiliência.

Encerro os agradecimentos, emocionada e feliz, com uma frase indígena Lakota que significa muito para mim:

*Mitakuye Oyasín* (Por todas as nossas relações).  
Sou, porque os outros são.  
Sou, porque outros foram antes de mim.  
Aho. GRATIDÃO!

## O RIO E O OCEANO

Diz-se que, mesmo antes de um rio cair no oceano, ele treme de medo. Olha para trás, para toda a jornada, os cumes, as montanhas, o longo caminho sinuoso através das florestas, através dos povoados. Vê à sua frente um oceano tão vasto que, entrar nele, nada mais é do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. Você pode apenas ir em frente. O rio precisa se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entra no oceano é que o medo desaparece. Porque, apenas então, o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas tornar-se oceano. Por um lado, é desaparecimento e por outro lado é renascimento. Assim somos nós.

Osho

## RESUMO

O objetivo principal da pesquisa, na perspectiva da sociologia da educação e do ensino superior, com aportes epistemológicos inspirados da etnografia, da fenomenologia e da etnometodologia, é compreender a experiência dos estudantes de origem popular nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Entre as possibilidades limitadas, as tensões sociais, políticas e culturais, a continuação da trajetória na academia torna-se a escolha de alguns graduados de classes populares. Como estratégias para a aquisição de novos marcadores de afiliação e capitais simbólicos destaca-se o processo de socialização, sobretudo nas relações com os colegas e orientadores. O lócus de pesquisa foi a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com dois programas representantes de cada uma das três grandes áreas: humanas, tecnologias e biomédicas. Paralelamente às descrições etnográficas, foram aplicados 133 questionários e realizadas 12 entrevistas semiestruturadas com estudantes de origem popular. Com os aportes teóricos do tipo ideal e da noção de artesão intelectual, em articulação com a metodologia da entrevista compreensiva, desenvolvemos seis perfis de pós-graduandos populares: amparados, vulneráveis, orgulhosos, retraídos, cultos e incipientes. Além disso, também foram criadas seis categorias analíticas, a saber: trajetórias familiares, percursos no ensino básico, vivências na graduação, processo de socialização na pós-graduação, percepções de não-filiação no campo acadêmico-científico e definições de si. Na montagem das conclusões, infere-se que o paradigma dominante do *Homo Academicus* perpetua a existência de um rigor institucional que busca ignorar a presença dos sentimentos, singularidades e emoções dos agentes científicos-acadêmicos, atores acadêmicos oriundos de todas as classes sociais. Como um contraponto, indica-se a defesa do que denominamos de *Homo Academicus Sensibilis*. Como um aspecto propositivo, apresenta-se a criação de coletivos de reflexão das experiências acadêmicas, com o objetivo de difundir as partilhas dos desafios e angústias dos mestrandos e doutorandos.

Palavras-chave: Estudantes de origem popular na pós-graduação. Socialização na pós-graduação. Estratégias de permanência nos programas *stricto sensu*. Sociologia da Educação e Ensino Superior. Pós-Graduação no Brasil.

## ABSTRACT

The main objective of the research, in the perspective of sociology of education and university life studies, with epistemological contributions inspired from ethnography, phenomenology and ethnomethodology, is to understand the experience of students from popular backgrounds in stricto sensu post-graduate programs. Among the limited possibilities, social, political, and cultural tensions, the continuation of the trajectory in the academy becomes the choice of some graduates of popular classes. As strategies for the acquisition of new markers of affiliation and symbolic capitals, the process of socialization stands out, especially in the relationships with colleagues and thesis advisors. The research locus was the Federal University of Rio Grande do Norte, with two programs representing each of the three major areas: humanities, technologies, and biomedicine. Parallel to the ethnographic descriptions, 133 questionnaires were applied, and 12 semi-structured interviews were carried out with students of popular origin. With the theoretical contributions of the ideal type and the notion of intellectual artisan, in articulation with the methodology of the comprehensive interview, we developed six profiles of popular post-graduates: supported, vulnerable, proud, withdrawn, cultured and incipient. In addition, six analytical categories were also created, namely: family trajectories, pathways in basic education, graduate life experiences, socialization process in graduate studies, perceptions of non-filiation in the academic-scientific field, and self-definitions. In assembling the conclusions, it is inferred that the dominant paradigm of the *Homo Academicus* perpetuates the existence of an institutional rigor that seeks to ignore the presence of feelings, singularities, and emotions of scientific-academic agents, academic actors coming from all social classes. As a counterpoint, it indicates the defense of what we call *Homo Academicus Sensibilis*. As a propositional aspect, we present the creation of collectives for reflection on academic experiences, with the aim of spreading the sharing of challenges and anxieties of master's and doctoral students.

**Keywords:** Graduate students of popular origin. Socialization in graduate studies. Strategies for permanence in stricto sensu programs. Sociology of Education and university life. Postgraduation in Brazil.

## RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette recherche, dans la perspective de la sociologie de l'éducation et des études sur la vie universitaire, avec les apports épistémologiques inspirés de l'ethnographie, de la phénoménologie et de l'ethnométhodologie, est de comprendre l'expérience des étudiants d'origine populaire dans les programmes d'études supérieures stricto sensu. Parmi les possibilités limitées, les tensions sociales, politiques et culturelles, la poursuite de la trajectoire dans l'académie devient le choix de certains diplômés de classes populaires. Comme stratégies d'acquisition de nouveaux marqueurs d'affiliation et de capitaux symboliques, le processus de socialisation se distingue, notamment dans les relations avec les collègues et les directeurs de thèse. Le lieu de recherche était l'Université fédérale de Rio Grande do Norte, avec deux programmes représentant chacun des trois grands domaines: sciences humaines, technologies et biomédical. Parallèlement aux descriptions ethnographiques, 133 questionnaires ont été appliqués et 12 entretiens semi-structurés ont été réalisés avec des étudiants d'origine populaire. Avec les apports théoriques de l'idéal-type et de la notion d'artisan intellectuel, en articulation avec la méthodologie de l'entretien compréhensif, nous avons développé six profils de post-diplômés populaires : soutenu, vulnérable, fier, timide, cultivé et débutant. En outre, six catégories analytiques ont également été créées, à savoir : les trajectoires familiales, les parcours dans l'éducation fondamentale, expériences dans la graduation, le processus de socialisation dans la post-graduation, les perceptions de non-filiation dans le domaine académique-scientifique et les définitions de soi. En rassemblant les conclusions, il est déduit que le paradigme dominant de *l'Homo Academicus* perpétue l'existence d'une rigueur institutionnelle qui cherche à ignorer la présence des sentiments, des singularités et des émotions des agents scientifiques-académiques, acteurs académiques issus de toutes les classes sociales. En contrepoint, il indique la défense de ce que nous appelons *l'Homo Academicus Sensibilis*. Comme aspect propositionnel, il est présenté la création de collectifs de réflexion sur les expériences académiques, dans le but de diffuser le partage des défis et des angoisses des étudiants de master et de doctorat.

Mots-Clés: Étudiants diplômés d'origine populaire. Socialisation au troisième cycle. Stratégies de permanence dans les programmes de post-graduation stricto sensu. La post-graduation au Brésil. Sociologie de l'Éducation et Enseignement Supérieur.

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación, en la perspectiva de la sociología de la educación e de los estudios sobre la vida universitaria, con aportes epistemológicos inspirados de la fenomenología y la etnometodología, es comprender la experiencia de los estudiantes de origen popular en los programas de posgrado stricto sensu. Entre las limitadas posibilidades, las tensiones sociales, políticas y culturales, la continuación de la trayectoria en la academia se convierte en la elección de algunos graduados de clases populares. Como estrategias para la adquisición de nuevos marcadores de afiliación y capitales simbólicos, se destaca el proceso de socialización, especialmente en las relaciones con los colegas y directores de tesis. El locus de investigación fue la Universidad Federal de Rio Grande do Norte, con dos programas que representaban cada una de las tres grandes áreas: humanidades, tecnologías y biomédica. Paralelamente a las descripciones etnográficas, se aplicaron 133 cuestionarios y se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de origen popular. Con los aportes teóricos del tipo ideal y la noción de artesano intelectual, en articulación con la metodología de la entrevista comprensiva, desarrollamos seis perfiles de posgraduados populares: apoyado, vulnerable, orgulloso, retraído, culto e incipiente. Además, también se crearon seis categorías analíticas, a saber: trayectorias familiares, trayectorias en la educación básica, experiencias de pregrado, proceso de socialización en el postgrado, percepciones de no afiliación en el ámbito académico-científico y definiciones de sí mismo. Al ensamblar las conclusiones, se infiere que el paradigma dominante del *Homo Academicus* perpetúa la existencia de un rigor institucional que pretende ignorar la presencia de sentimientos, singularidades y emociones de los agentes científico-académicos, actores académicos de todas las clases sociales. Como contrapunto, indica la defensa de lo que llamamos *Homo Academicus Sensibilis*. Como aspecto propositivo, se presenta la creación de colectivos de reflexión de experiencias académicas, con el objetivo de difundir la puesta en común de los retos y ansiedades de los estudiantes de máster y doctorado.

Palabras-clave: Estudiantes graduados de origen popular. Socialización en la posgraduación. Estrategias de permanencia en programas stricto sensu. Post-Graduación en Brasil.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos temáticos de fundamentações teóricas.....	48
Figura 2 - Lócus da pesquisa .....	61
Figura 3 - Mapa da UFRN e os lugares percorridos durante o estudo .....	86
Figura 4 - Símbolo do PPG em Psicobiologia, com um sagui. ....	106
Figura 5 - Organograma do CCET .....	114
Figura 6 - Roteiro Guia para as entrevistas compreensivas.....	121
Figura 7 - Tipos de pós-graduandos de origem popular.....	161
Figura 8 - Perfis sociológicos dos entrevistados .....	170
Figura 9 - Esquema das preferências disciplinares, perfis estudantes e aspectos de sociabilidade .....	189
Figura 10 - Desafios de adaptação na pós-graduação.....	216
Figura 11 - Relação com os colegas na pós-graduação .....	220
Figura 12 - Relação orientador-orientando na pós-graduação.....	223
Figura 13 - Esquema das percepções de não-filiação dos entrevistados .....	239
Figura 14 - Esquema das visões políticas, personalidade psíquica e social e envolvimento culturais, artísticos e religiosos dos entrevistados .....	247

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Rendas familiares dos estudantes de pós-graduação da UFRN .....	65
Gráfico 2 - Gêneros dos estudantes de pós-graduação da UFRN.....	66
Gráfico 3 - Faixas etárias dos estudantes de pós-graduação da UFRN.....	68
Gráfico 4 - Faixas etárias dos estudantes de pós-graduação, por programas da UFRN.....	70
Gráfico 5 - Origens escolares dos estudantes de pós-graduação da UFRN.....	71
Gráfico 6 - Ocupações paternas dos estudantes de pós-graduação .....	75
Gráfico 7 - Ocupações maternas dos estudantes de pós-graduação .....	76
Gráfico 8 - Escolaridades dos pais dos estudantes de pós-graduação .....	78
Gráfico 9 - Ocupações dos estudantes de pós-graduação da UFRN .....	79
Gráfico 10 - Quantitativo de bolsistas e não-bolsistas na pós-graduação da UFRN.....	80
Gráfico 11 - Bolsas-ano concedidas para mestrandos e doutorandos, CNPQ: 1990-2017 ....	233
Gráfico 12 - Bolsas-ano concedidas para mestrandos e doutorandos, CAPES: 1995-2019...	234
Gráfico 13 - Quantitativo de mestrandos e doutorandos matriculados no Brasil: 2008 - 2019 .....	236

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bibliometria da tese, 2020.....	40
Quadro 2 - Programas de pós-graduação stricto sensu e seus conceitos .....	59
Quadro 3 - Quantitativo dos questionários aplicados na UFRN .....	63
Quadro 4 - Entrevistados da pesquisa UFRN.....	123

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estruturas familiares e relações de influências na infância e .....	175
Tabela 2 - Capitais culturais objetificados e incorporados nas .....	183
Tabela 3 - Vivências na graduação dos entrevistados .....	199
Tabela 4 - Experiências no mundo do trabalho e aportes .....	229

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Registro de Edilene aos 15 anos, com uma pasta rosa no colo, na Escola Estadual Edgar Barbosa, Natal/RN.....	26
Foto 2 - A pesquisadora, em outubro/2020, em processo de elaboração das categorias analíticas da tese, na companhia de seus pets.....	34
Foto 3 - Fachada do CCHLA.....	88
Foto 4 - Fachada do Centro de Educação .....	94
Foto 5 - Vista aérea do HUOL .....	99
Foto 6 - Prédio do Departamento de Fisioterapia.....	102
Foto 7 - Fachada do DOD.....	103
Foto 8 - Centro de Biociências .....	105
Foto 9 - Centro de Tecnologias, UFRN.....	108
Foto 10 - CTEC, UFRN.....	109
Foto 11 - Fachada do NTI.....	111
Foto 12 - Setor de aulas IV, UFRN .....	112
Foto 13 - Setor de aulas IV, UFRN .....	113
Foto 14 - Entrada do CCET, UFRN, 2020 .....	115
Foto 15 - Praça do CCET, UFRN, 2020.....	116
Foto 16 - Setor III, UFRN .....	117
Foto 17 - Cozinha da casa de Ramalho, zona rural de Catolé do Rocha/PB.....	154

## LISTA DE SIGLAS

ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CB	Centro de Biociências
CCEN	Centro de Ciências Exatas e Naturais
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CE	Centro de Educação
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTEC	Complexo Tecnológico de Engenharia
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DFPE	Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
DOD	Departamento de Odontologia
DPEC	Departamento de Práticas Educacionais e Currículo
EAC	Escola Agrotécnica do Cajueiro
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNCERN	Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do RN
GEOCAPES	Sistema de Informações Georreferenciadas
HUOL	Hospital Universitário Onofre Lopes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleo de Educação da Infância
NTI	Núcleo de Tecnologia Industrial
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPG	Pró-reitora de Pós-Graduação
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PPGCSA	Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEE	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPGEQ	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química
PPGPSICOB	Programa de Pós-graduação em Psicobiologia
PROFOCO	Programa de Formação Continuada
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>SOLILÓQUIO .....</b>	<b>20</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>36</b>
<b>2 ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ...</b>	<b>47</b>
<b>2.1 A Bússola: a fenomenologia e a etnometodologia – as bases epistemológicas.....</b>	<b>49</b>
<b>2.2 A Planta: delimitação do campo e escolha do lócus .....</b>	<b>57</b>
<b>2.3 O Alicate: aplicação de questionários.....</b>	<b>61</b>
<b>2.4 O Prumo: Etnografia .....</b>	<b>81</b>
2.4.1 Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFRN) .....	87
2.4.2 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd).....	93
2.4.3 Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCSA) .....	98
2.4.4 Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia (PSICOB) .....	104
2.4.5 Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química (PPGEQ) .....	108
2.4.6 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM).....	113
<b>2.5 O Martelo: A Entrevista Compreensiva.....</b>	<b>118</b>
<b>3 O JARDIM DAS TRAJETÓRIAS: OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA E SUAS ENTREVISTAS COMPREENSIVAS.....</b>	<b>124</b>
<b>3.1 Resumos biográficos como sínteses das experiências vividas dos interlocutores ..</b>	<b>125</b>
<b>3.2 O modelo de análise de tipo ideal e o artesanato intelectual como instrumentos de categorização científica .....</b>	<b>157</b>
3.2.1 Perfis sociais dos estudantes populares na pós-graduação .....	161
3.2.2 Aspectos econômicos: entre os estudos e as necessidades básicas .....	162
3.2.3 Fatores psicossociais: entre o social e o individual .....	164
3.2.4 Posicionamento no campo científico-acadêmico: em busca das regras do jogo .....	167
<b>4 ALÉM DOS MUROS, AS DESCOBERTAS : O QUE O CAMPO NOS MOSTROU .....</b>	<b>171</b>
<b>4.1 Trajetórias familiares.....</b>	<b>172</b>
4.1.1 Estruturas familiares e relações de influências.....	175
4.1.2 Aprecensão de capitais culturais na infância e adolescência .....	182
<b>4.2 Percursos no ensino básico.....</b>	<b>186</b>
4.2.1 Preferências disciplinares .....	190

4.2.2 Perfil estudantil e aspectos de sociabilidades .....	194
<b>4.3 Vivências na graduação .....</b>	<b>197</b>
4.3.1 Desafios na adaptação .....	200
4.3.2 Iniciações científicas ou docentes.....	203
4.3.3 Percepções sobre os docentes .....	206
4.3.4 Relações de sociabilidade com os colegas .....	208
4.3.5 Motivações para o ingresso na pós-graduação .....	211
<b>4.4 O processo de socialização na pós-graduação.....</b>	<b>214</b>
4.4.1 Desafios na adaptação .....	215
4.4.2 Relações de sociabilidade com os colegas .....	219
4.4.3 Relações orientador-orientando.....	222
4.4.4 Experiências vividas no mundo do trabalho.....	229
4.4.5 A importância das bolsas para a permanência.....	232
<b>4.5 Percepções de não-filiação no campo acadêmico-científico.....</b>	<b>238</b>
4.5.1 Aspectos culturais e simbólicos.....	240
4.5.2 Aspectos financeiros.....	242
4.5.3 Aspectos psicológicos.....	244
<b>4.6 Definições de si .....</b>	<b>246</b>
4.6.1 Personalidade psíquica e social .....	247
4.6.2 Visões políticas e envolvimento culturais, artísticos e religiosos .....	248
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>252</b>
<b>EPÍLOGO .....</b>	<b>257</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA .....</b>	<b>273</b>
<b>APÊNDICE B: MODELO DE FICHA INTERPRETATIVA.....</b>	<b>274</b>
<b>APÊNDICE C: PLANO EVOLUTIVO INICIAL E FINAL.....</b>	<b>275</b>
<b>ANEXO A: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>276</b>
<b>ANEXO B: MODELO DA CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>278</b>
<b>ANEXO C: MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ .....</b>	<b>279</b>
<b>ANEXO D: MODELO DO TERMO DE CONFIABILIDADE.....</b>	<b>280</b>

## SOLILÓQUIO

NOTAS IMPLICADAS DE UMA CIENTISTA: autoetnografia de uma doutoranda em quarentena.

SOLILÓQUIO: 1. ato de alguém conversar consigo próprio; monólogo. 2. (LITERATURA•TEATRO) Recurso dramático ou literário que consiste em verbalizar, na primeira pessoa, aquilo que se passa na consciência de um personagem. Opõe-se ao monólogo interior, porque o personagem, no solilóquio, articula os seus pensamentos de forma lógica, coerente.

Muitos meses se passaram desde o meu ingresso nessa nova fase acadêmica repleta de responsabilidades e, por que não ser franca e dizer, *esplendor*. Justifico o uso desse adjetivo rebuscado, pois todas as vezes que alguém me indaga o que faço da vida e eu preciso responder “faço doutorado”, uma parte de mim se enche de vaidade, enquanto a outra metade fica profundamente acanhada. Afinal, quantas pessoas nesse país podem responder que serão doutoras, de verdade, em breve? Pouquíssimas (e boa parte desses escritos se trata exatamente sobre isso).

De acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2019, apenas 0,8% dos brasileiros, com idade entre 25 a 64 anos, concluíram um curso de mestrado. No doutorado, o percentual de adultos no Brasil que terminaram esse nível é de 0,2%. Esses números explicam um pouco do meu deslumbre e acanhamento em fazer parte desse grupo tão pequeno de indivíduos.

Iniciei o mestrado acadêmico em Educação no ano de 2015 e, segundo os dados da GEOCAPES (Sistema de Informações Georreferenciadas), 2.690 pessoas estavam nesse nível de ensino no Rio Grande do Norte em meio a 3.442.175 de habitantes (IBGE, 2015). Trago esses números na tentativa de elucidar, mesmo com um vislumbre, o que já é sabido: o imenso funil que segrega a pós-graduação. Ao longo da minha pesquisa doutoral, em cada dado, página, teórico e relato, constatamos alguns dos desafios de permanência nesse espaço restrito a poucos.

Na minha dissertação, no Prólogo, dediquei 4 laudas para fazer uma espécie de resumo biográfico enquanto estudante de origem popular. Falei sobre a profissão dos meus pais (um vendedor ambulante e uma costureira) e sobre o fato de ambos não terem completado o ensino

fundamental. Conteí também sobre a minha escolarização inteira em escolas públicas e os enormes obstáculos que vivi durante a graduação em Ciências Sociais.

Entretanto, deixando o egocentrismo um pouco de lado, quero começar essas páginas mais importantes da minha vida (até agora), confessando que essas linhas são os meus primeiros escritos oficiais da tese, para além do aglomerado de dados. Sou uma doutoranda que convive, diariamente, com o sufocamento das atividades não realizadas que assombam como fantasmas à noite, tirando o sono. Acredito que não sou a única, mesmo pensando ser.

No mestrado, convivi praticamente apenas com as minhas colegas da base de pesquisa. Apesar das disciplinas, não estendi os laços da minha sociabilidade a outros grupos e pós-graduandos e enxergo, com este estudo doutoral, uma das partes vivenciais mais significativas da minha formação. O meu estudo permitiu que eu observasse diversos meios acadêmicos, suas marcantes diferenças e semelhanças com o que já conhecia. Sem dúvida, foi uma experiência transformadora não apenas na minha compreensão sobre o que é ser uma estudante de pós-graduação, mas principalmente sobre o que é a perseverança.

A fim de conseguir as anuências de pesquisa, percorri 14 secretarias de pós-graduação da UFRN, batendo de porta em porta. Algumas abriram-se, outras não avistei nenhuma fresta. Para aplicar os questionários, tive contato com 133 mestrados e doutorados em 10 turmas de mestrados e doutorados. Contemplei alguns rostos exaustos, outros cheios de ansiedade e expectativa, mas encontrei poucos sorrisos em meio às salas repletas de rostos sérios.

E, por fim, na parte que mais gostei, confesso, pude entrevistar, em profundidade, 12 interlocutores de origem popular (6 mestrados e 6 doutorados) com trajetórias de vidas fascinantes, inspiradoras e, algumas, indignantes. Em vários relatos encontrei parte da minha história como estudante de origem popular e relembrei momentos que me deixaram muitas marcas.

Nas vivências do trabalho de campo, em seus mais de 12 meses de duração, encontrei fragmentos de minha própria história, mas também fui pega de surpresa. Eu sempre ouvi sobre a capacidade de ser surpreendida no decorrer de uma pesquisa científica, mas não sei se eu acreditava totalmente nesse preceito. Hoje eu acredito. As hipóteses e as crenças prévias que carregamos podem até se confirmarem no lócus, mas pesquisar, ser uma cientista, é compreender que as surpresas farão parte da rotina. E é sobre uma enorme imprevisibilidade que esses escritos versarão.

### **A ilusão da oportunidade produtiva se desfez no chão duro da realidade**

Sobre as vivências de uma pesquisadora em quarentena, posso começar declarando que fui, ao menos parcialmente, sortuda: se é que é possível realizar tal afirmação. Após uma longa busca que durou mais de 8 meses por um doutorando de origem popular de um programa específico, realizei a minha última entrevista, presencialmente, no célebre dia 10 de março de 2020. Embora as notícias da descoberta de um vírus altamente contagioso, na China e na Itália, fossem amplamente divulgadas, tudo ainda parecia muito distante e subestimado nas mentalidades de tantos brasileiros e na minha. Aquele dia não marcaria apenas o fim de uma longa saga empírica, mas a última manhã, até agora, um ano depois, que senti a falsa noção de liberdade.

Na tarde seguinte à finalização do nosso trabalho de campo, mais especificamente no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o estágio de transmissão do SARS-CoV-2, mais conhecido por Novo Coronavírus, havia atingido o âmbito global e, portanto, tratava-se de uma pandemia. No Rio Grande do Norte (RN), apenas três dias após a minha derradeira visita ao lócus, no dia 13 de março, por meio do Decreto 29.512/2020, a governadora Fátima Bezerra apresentou as primeiras medidas de isolamento no estado, por 14 dias.

Eu estava em casa, um miniapartamento de 24 m<sup>2</sup>, quando recebi a notícia. Admito, envergonhada, que em meio a minha ignorância e egoísmo, pensava apenas no fato de ter finalizado a coleta de dados e na oportunidade de me dedicar, totalmente, à escrita da tese por duas semanas: parafraseando as escrituras bíblicas, “perdoe Senhor, ela não sabe o que diz”.

O motivo principal da sensação de alívio surgiu, sobretudo, pela possibilidade de trabalhar remotamente. Em agosto de 2019, eu assumi o cargo de docente de Sociologia na 14<sup>a</sup> DIREC (Diretoria Regional de Educação e Cultura) do RN, mais especificamente na cidade de Patu/RN: há 328 quilômetros da capital potiguar, onde resido. Eu havia realizado a prova em 2015 e, no ato da inscrição, coloquei aleatoriamente uma localidade. A convocação trouxe-me muita felicidade, mas o que me aguardava era, usando um eufemismo, desafiador.

Às quartas-feiras, 22h em ponto, entrava no ônibus que realiza o percurso Natal-Patu. Após a madrugada no transporte coletivo, praticamente sem dormir, chegava em “solos patuenses” às 5h da manhã. Deixava a mala na casa comunitária que abriga os professores, tomava um banho e às 7h da manhã, nas quintas-feiras, estava a postos na escola para lecionar

durante os três turnos, até às 22h. Nas sextas, mais três turnos letivos e, em apenas dois dias, eu lecionava a única aula de sociologia do currículo escolar para as 17 turmas do colégio. Finalizada a *maratona docente*, depois de mais 7 horas de viagem na volta, desembarcava em Natal/RN nas manhãs de sábado. Viva, ainda bem: mas exausta, rouca e dolorida.

Estive imersa nessa rotina por aproximadamente 5 meses e, em meio a adaptação, aos 565 alunos, as 24h de jornada de trabalho (em dois dias) e as 14 horas de viagens semanais, eu mal consegui exercer o meu papel de doutoranda: eu mal conseguia exercer qualquer outro papel, para ser sincera. Em conversas, ao explicar a minha *migração pendular*, comentava que alguns pesquisadores, merecidamente, recebem as licenças para cursar as suas pós-graduações. Mas em minha história houve um movimento oposto.

Diante da minha origem social popular e, sobretudo, com a consciência das escassas oportunidades docentes na área da sociologia, em nenhum momento cogitei a possibilidade em não assumir o cargo para o qual havia sido aprovada, mesmo em condições tão adversas. Agradeço, profundamente, por essa ocupação remunerada em um país de tantas desigualdades sociais e pobreza (que tão bem conheço), mas a minha gratidão, é claro, não exclui as dificuldades na jornada.

Desse modo, com a divulgação da quarentena, ao constatar que não precisaria viajar, pois poderia trabalhar remotamente, eu senti alívio. As duas semanas em casa transformaram-se em mais de um ano e, aos poucos, fui percebendo que a enorme oportunidade de escrever, produzir, terminar a tese o quanto antes, era, na verdade, um período histórico extremamente doloroso, de angústias, sofrimentos e milhões de mortes.

Perdi entes queridos sem a chance de velar seus corpos. Convivi com o medo constante da doença e da morte. Enfrentei as piores crises de ansiedade da minha vida. Tudo isso, junto com a necessidade de produzir, simplesmente, uma tese. É sobre essa travessia tempestuosa, ainda em curso, que trataremos neste capítulo autoetnográfico.

### **A autoetnografia como metodologia de introspecção sociológica sistemática**

É possível fazer ciência a partir de relatos subjetivos, *implicados* e afetivos de uma pesquisadora? Os tradicionais pensadores positivistas responderiam, certamente, que as atitudes são avessas à neutralidade e objetividade científicas, portanto, inadmissíveis. Entretanto, com o aporte da autoetnografia (ELLIS, 1992; 2004; COFFEY, 1999; CHANG, 2008; SANTOS,

2017) advoga-se que não apenas são posturas possíveis no campo científico, como são condutas necessárias que refletem os avanços epistemológicos nas ciências humanas.

Desse modo, assume-se que a metodologia da autoetnografia é um gênero da etnografia: é científica, crítica e uma estratégia acadêmica de autorreflexividade. Por intermédio da memória dos próprios autores, de suas experiências vividas e descritas, obtém-se os pontos de partida de diversas pesquisas: como a nossa.

O termo “*autoetnografia*” é originário do grego: *auto* (*self* = “em si mesmo”), *ethnos* (“um povo ou grupo de pertencimento”) e *grapho* (“forma de construção da escrita”). Ou seja, trata-se de um modo de relatar sobre um coletivo de pertencimento, um povo, ou sobre *si mesmo*. (SANTOS, 2017, p. 218).

Como uma breve apresentação, Coffey (1999) definiu que a autoetnografia se utiliza de experiência pessoal do pesquisador como um vislumbre das práticas culturais. Além disso, frisou que a metodologia não apenas reconhece as relações do pesquisador com os outros, mas busca por meio da flexibilidade, estabelecer interseções entre as dicotomias: pessoal e político, sujeito e social, micro e macro.

Para Ellis (1992), é viável, por meio de uma trajetória individual e de uma *introspecção sociológica sistemática*, perceber os aspectos socioculturais que circundam os percursos de determinado ator social. Assim, para além de uma *recordação emocional* manifesta a partir dos labirintos da memória, a autoetnografia permite diversos apontamentos sobre realidades sociais muito mais amplas que as singularidades dos indivíduos. Santos (2017), ao citar o *modelo triádico* de Chang (2008), apresentou as três principais categorias desta metodologia: 1. A orientação metodológica de base etnográfica e analítica; 2. A orientação cultural de base interpretativa e 3. A orientação de conteúdo de base autobiográfica. Dessa maneira, articulando as bases etnográficas e suas descrições densas, almejo nesses escritos, com relatos impressionistas, interpretar os desafios do mundo acadêmico na pandemia de Covid-19.

Para Barbier (1885) e Lourau (1975) é necessário que o pesquisador assuma as suas *implicações*. A falácia da neutralidade científica, por meio dessa simples e polêmica atitude, precisa ser revelada. Todo pesquisador carrega ao longo das suas experiências vividas, relações e conexões, os seus *envolvimentos* e *afetações*. A própria escolha do objeto de pesquisa, e até mesmo a decisão de chamá-lo ou não de objeto, tem bases nas implicações. Desde o mestrado,

investigando sobre os pós-graduandos populares nas graduações, busco assumir os meus posicionamentos dentro do *campo científico-acadêmico*.

Para descrever o meu itinerário como uma doutoranda em quarentena é preciso apresentar, antes, as minhas versões como estudante de ensino básico, graduação e mestrado. Como um recurso narrativo, inspirado em Santos (2017), ao tratar sobre as minhas vivências autoetnográficas, para interpretar as minhas memórias, irei me referir a Edilene (meu primeiro nome que não é usado no meu cotidiano), na terceira pessoa.

### **As implicações da minha condição como uma estudante de origem popular**

Edilene, uma garota potiguar, nasceu em 1990 e teve a oportunidade de estudar em três estados brasileiros: Distrito Federal, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte. Os deslocamentos pelo país, no meio dos semestres, deixaram marcas expressivas em sua formação como estudante. Ela aprendeu sobre os laços de amizades, rompidos subitamente, a necessidade de conviver com as constantes despedidas e ausências. O seu pai, em busca de melhores oportunidades como vendedor ambulante, migrava pelo Brasil e, posteriormente, chamava a sua família. Edilene foi alfabetizada em Natal/RN, aos 6 anos e foi convidada para ler uma homenagem aos pais na formatura do ABC. A sua mãe, em virtude de uma grave doença, foi hospitalizada e não pode levá-la a solenidade. Esse episódio, em tão tenra idade, foi a primeira vez, de muitas, que a interlocutora recorda-se chorar por uma decepção acadêmica. Tudo que Edilene queria era ler a homenagem que escrevera.

Nos meses seguintes, viajou para Brasília e estudou a primeira e segunda série, em duas escolas públicas diferentes. Edilene era uma aluna disciplinada, estudiosa e que adorava escrever histórias, poesias e compor canções. A relação com a escrita foi o seu grande marco durante todo o ensino fundamental, chegando a ganhar inúmeros concursos escolares. Entretanto, apesar da afeição às letras, os limitados capitais culturais eram manifestos em erros gramaticais na escrita e na oralidade, presentes até mesmo nos dias atuais. A “aptidão natural” para brincar com as letras, como alguns diziam que ela tinha, não era fomentada com um bom ensino de língua portuguesa e amplo acesso às leituras. Apesar dos escassos recursos materiais e simbólicos e as mudanças de escolas, a nossa interlocutora sempre foi uma discente reconhecida por seus professores e elogiada nas reuniões de pais.

No ano de 2005, para cursar o ensino médio, Edilene foi matriculada na Escola Estadual Edgar Barbosa. Em uma turma majoritariamente masculina, sala de aula com ventiladores quebrados e pichações nas paredes, a adolescente dava seus passos do que mais tarde passou a ser uma identificação com a docência. Influenciada pelos escritos de Medeiros (2018), ao tratar sobre a sua sociobiografia, trarei abaixo uma fotografia representativa da vida estudantil de Edilene.

Foto 1 - Registro de Edilene aos 15 anos, com uma pasta rosa no colo, na Escola Estadual Edgar Barbosa, Natal/RN



Fonte: Arquivo pessoal (2005).

Um marco no percurso do ensino médio foi no segundo ano, quando o professor de Química a escolheu como a sua monitora. A aluna copiava na lousa os conteúdos, recolhia as atividades e passou a realizar explicações dos conteúdos para os colegas. Edilene não enxergava a sua função como uma estratégia do docente em trabalhar menos ou uma exploração do trabalho juvenil. Apesar das polêmicas envolvendo a ética do professor, refletidas posteriormente por Edilene, na época sentia-se muito feliz ao repartir o que sabia e adorava estar diante de uma sala de aula.

A professora e pesquisadora, em 2021, não surgiram como uma vocação inata ou um destino posto desde a infância: “sempre sonhei em ser docente e cientista”. Edilene construiu-se ao longo de inúmeras vivências, oportunidades e estratégias para continuar os seus estudos. Sobre a travessia na graduação, destaca-se o choque ao conhecer a sociologia e perceber que a

realidade social é construída. Evangélica, membro de uma tradicional igreja pentecostal, interagiu muito pouco com os seus colegas transgressores, tatuados, drogados e mundanos (em sua visão pejorativa). Preconceituosamente, também era considerada por alguns como burguesa-privilegiada, mas na verdade Edilene se escondia no banheiro, durante os intervalos, para que ninguém percebesse que ela não podia comprar o lanche na cantina. Aos poucos, entre dores e superações, preconceitos e certezas, descobertas e ocultações, principalmente por meio da bolsa de iniciação à docência e a monitoria, Edilene afiliou-se, paulatinamente, à ciência e ao ensino.

Como mestranda, Edilene viveu, metaforicamente, uma série televisiva com duas temporadas: sem bolsa e com bolsa. O primeiro ano, na 14ª suplência no edital de concessão de bolsas, esteve na iminência de desistir diversas vezes... Não apenas do mestrado, mas de cada um dos seus sonhos. Cogitou o regresso para o telemarketing e chegou, inclusive, a enviar currículos para as seleções. Um episódio marcante, digno de destaque no final do fatídico primeiro ano, foi quando uma de suas colegas da base de pesquisa, chorando e em silêncio, entregou um envelope com uma quantia em dinheiro. Naquele dia, Edilene foi ao supermercado e comprou as comidas que faltavam em sua casa. Foi naquele envelope que encontrou forças para continuar, pois simbolizava mais que dinheiro ou alimentos. Era uma representação de amor e esperança... Era como se ouvisse o sussurro: “Falta pouco, as coisas vão melhorar. Você não está sozinha”.

No ano seguinte, Edilene foi contemplada com uma bolsa de 1.500 reais mensais e vivenciou uma fase com condições básicas de sustento e produtividade acadêmica. Concluiu o mestrado, realizou a prova do doutorado (dois meses após a defesa da dissertação) e foi aprovada. Em 2018, como doutoranda, sentia-se mais experiente e segura diante das adversidades. Na mesma medida, percebia-se mais cobrada por si mesma: muito mais que em qualquer outra fase acadêmica que vivera. Ao longo de suas entrevistas, percebeu nos doutorandos a mesma noção de familiaridade às regras dos jogos acadêmicos e um sentimento semelhante de autocobrança.

Em virtude das suas leituras (e experiências vividas), Edilene compreendia que diversas posturas na pós-graduação invisibilizam as especificidades e equidades necessárias para essa minoria social de origem popular. Encontrou, por meio de ações práticas no *campo acadêmico-*

*científico* e da sua pesquisa doutoral, o grito libertado após as suas vivências desprivilegiadas na academia.

Na pesquisa de campo, com os pares da pós-graduação, pode perceber que não era a única, muito menos a detentora de uma trajetória heroica ou meritocrática. Edilene reconheceu-se, mais uma vez, como uma estrategista (no melhor sentido do termo): mais um indivíduo, na grande teia social, que interage com os demais atores, dialoga com as suas opressões e oportunidades, estabelece decisões em avanços e retrocessos e, assim, constrói a sua existência. No segundo ano doutoral, em 2020, a estratégia de sobrevivência precisou de novos e complexos arranjos que incluíam não apenas a conclusão da tese, mas a busca incessante pela saúde física e psicológica em meio ao isolamento social.

### **Um resgate familiar e o positivo do COVID-19: sobrevivendo aos colapsos.**

Os seus primeiros dias de quarentena foram de euforia. Aliviada, cheia de planos e um montante expressivo de dados empíricos, enxergava na chance de ficar em casa a sua *oportunidade acadêmica de ouro*. Entretanto, mesmo envolta da fantasia de estar diante de um *conto de fadas da produção científica*, sentiu o primeiro impacto ao fazer compras no dia que o decreto de isolamento foi publicado. Todos de máscaras no supermercado, colocando as comidas apressadamente no carrinho, o álcool em gel e papéis higiênicos em falta: Edilene chegou a comentar com o seu esposo que estava se sentindo em algum filme pós-apocalíptico, onde todos tentam abastecer as suas casas. Aquele momento foi a apresentação de que o isolamento não era uma incrível oportunidade, mas sim um enorme desafio de resiliência.

Após um mês sem sair de casa, sem ver familiares e amigos, Edilene que tanto se vangloriava em “ser caseira”, não suportava mais estar no enclausuramento. As primeiras iniciativas de autocuidado foram os banhos de sol na frente do condomínio, alongamentos matinais, meditações, em suma: todos os dias uma tentativa diferente de vencer a mesmice e a angústia. A sensação era de estar presa, em um único dia, repetindo-o, sucessivamente, como no filme “Feitiço do Tempo” (1993), estrelado por Bill Murray. Nos dois primeiros meses, não havia aulas remotas, nem reuniões. O tédio aliou-se a uma amiga poderosa, a procrastinação, e Edilene passou a sentir o transtorno de ansiedade crescendo cada dia mais.

A cerimônia de casamento, marcada antes da pandemia, foi cancelada e em maio, com máscaras, em um ritual intimista, Edilene se casou e escolheu acrescentar o sobrenome Urbano como um marco de sua nova história. Apesar desse episódio feliz, digno de final de novela das 8, a grande catarse homérica veio 3 meses depois e envolveu o seu pai: Raimundo Nonato da Silva.

O genitor de Edilene é um cearense de 56 anos, mascate, que não chegou a completar o ensino fundamental. Raimundo é filho de agricultores e ficou órfão ainda na infância. Primeiro perdeu o pai agonizando em casa, vítima de úlcera e, posteriormente, a mãe foi internada em um hospício e faleceu em decorrência dos maus-tratos manicomial (como as terapias de choque). Aos 11 anos, não foi adotado por nenhuma família e oferecia os seus serviços nas fazendas em troca de comida. Na adolescência, passou a ingerir bebidas alcoólicas e desenvolveu, ao longo dos anos, um quadro de alcoolismo. Essa junção de fatores sócio-históricos e biológicos, influenciaram profundamente a vida de seu Raimundo Nonato. Apesar da afeição às filhas, nunca conseguiu conviver mais de 6 meses com a sua família. Rapidamente, viajava e reconstruía a sua vida longe delas.

Após duas tentativas de suicídio, em 2009, e internações psiquiátricas, o pai de Edilene decidiu buscar ajuda no Alcoólicos Anônimos (AA) e iniciou os 12 passos para alcançar a abstinência. Viajou para o Rio de Janeiro e os contatos com as suas filhas eram escassos: nem celular ele tinha. Certo dia, em agosto de 2020, uma amiga do seu Raimundo contactou Edilene. Na ligação, relatou o estado de indignância que o seu pai se encontrava: dormindo na rua, trabalhando como catador de recicláveis e em surto psiquiátrico. Ao ouvir o relato, a doutoranda sentiu como se os seus maiores monstros interiores eclodissem. A pobreza, os sofrimentos e a escassez, por mais que ela tentasse fugir, encontravam uma maneira de assombrá-la e lembrá-la de onde ela veio.

Um acontecimento decisivo ocorreu durante uma chamada de vídeo. Edilene pediu que a moça fosse até seu pai para vê-lo e falar com ele. O que testemunhou dificilmente sairá da sua memória. Com os cabelos longos, roupas sujas e olhar totalmente perdido, o seu pai segurava duas fotos: um retrato dele com as filhas e, na outra mão, uma imagem de Nossa Senhora. Ao contemplar a cena, Edilene interpretou a atitude como a fé do seu genitor nas mulheres que poderiam salvá-lo de si mesmo: a sua última esperança. Ao perceber isso, começou a chorar. Então perguntou ao seu Raimundo se ele gostaria de vir para Natal, para perto das filhas e ouviu:

“É o meu maior sonho”. Foi nesse momento que, sem saber como conseguiria, ela disse: “Estou indo te pegar, pai. Aguenta firme”.

No mesmo dia, reuniu-se com a sua irmã e decidiram comprar as passagens aéreas para a realização da missão. No dia 1 de setembro de 2020, em plena pandemia, embarcaram para o Rio de Janeiro cientes, muito parcialmente, das enormes lutas que enfrentariam. No dia seguinte, há 4 horas de viagem da capital, chegaram em Bacaxá (uma cidade da região dos Lagos que o seu pai vivia). O reencontro foi emocionante, mas ao mesmo tempo sem romance algum. Edilene olhava o seu pai extremamente magro, maltrapilho, em surto psiquiátrico e não o reconhecia. As filhas levaram o seu pai para o hotel, deram alguns calmantes para ele e intercalavam os sonos em turnos de vigília, pois temiam diante da instabilidade do seu pai.

Durante os 3 dias que permaneceram na cidade, buscaram pela marcação de uma consulta psiquiátrica para que o seu Raimundo tivesse condições de viajar, mas não encontraram psiquiatras em lugar algum, nem em clínicas particulares. Foi necessário levá-lo duas vezes ao pronto-socorro e em nenhum momento foi atendido e encaminhado a um especialista. Nos atendimentos de urgência, os clínicos gerais receitaram uma injeção de haloperidol, popularmente chamada de “sossega-leão”, e mais nada.

No hospital, muitas pessoas estavam sem máscaras em uma realidade aterrorizante para um contexto pandêmico. Na segunda ida a unidade de saúde, Edilene procurou a assistente social, aos prantos, pedindo ajuda para resolver essa situação. Em todos os momentos que Edilene contactou o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) da cidade, até mesmo estando ainda em Natal, nunca conseguiu ser respondida. Diante do apelo, a assistente social fez uma ligação telefônica e comunicou para Edilene que o seu pai seria recebido na CAPS no dia seguinte, uma sexta-feira.

Com as passagens de volta compradas (para as filhas e o pai), aquela consulta com a psiquiatra da unidade definiria se conseguiriam levá-lo ou não: se a missão seria uma despedida ou um resgate. Após 5 horas de espera (das 7h às 12h), a médica finalmente chegou, ouviu sobre a situação e levantou a hipótese de um quadro de esquizofrenia. Receitou 4 remédios para que a viagem fosse possível e indicou que ao chegar, com urgência, o seu Raimundo Nonato fosse acompanhado por um especialista.

Medicado, com o pai desacordado em uma cadeira de rodas, Edilene e sua irmã Deysiane conseguiram desembarcar em Natal. Apesar de todas as chances de não conseguirem,

retornaram com um plano de resgate concluído com sucesso. Ao levá-lo para um médico particular, o diagnóstico foi de transtorno bipolar. Com um tratamento medicamentoso muito caro, o afeto familiar, alimentação e recuperação de sua dignidade, em apenas uma semana, o Seu Raimundo Nonato apresentou melhoras no seu quadro psiquiátrico. Contudo, ele, suas filhas e seu genro Caio (esposo de Deysiane) começaram a apresentar sintomas de Covid-19.

O conjunto das últimas emoções, um cansaço extremo, obesidade nível II, febre de 39 graus que não baixava e 144 de batimentos cardíacos, levaram Edilene a emergência no dia 19 de setembro de 2020. A enfermeira da triagem, ao examiná-la, marcou “paciente grave” na sua ficha e colocou-a na frente dos demais pacientes que aguardavam. Edilene ouviu a frase: “Você entrará sozinha. Não poderá ter acompanhante.” como uma das piores afirmações que já ouviu. Não sabia se sairia com vida e o que viu lá dentro é difícil de narrar. Presenciou as pessoas perdendo o ar, gritando de dor e clamando por socorro. Por algumas vezes, tudo na sua visão ficou escuro e achou que iria cair, desmaiar. Chegou a chamar uma enfermeira, avisando que estava passando mal após receber uma injeção de dipirona na veia. Depois da consulta médica e do exame de sangue que não apresentou aumento dos leucócitos, recebeu dois litros de soro e teve alta (sem realizar o exame de Covid-19, em falta no hospital). O diagnóstico veio posteriormente, pelo método de *Imunoensaio por Quimioluminescência*, em 04 de outubro de 2020. O resultado foi reagente para os anticorpos IgM, confirmando a suspeita da doença.

O processo de cura foi lento e, até agora, em março de 2021, deixou sequelas. Edilene, mesmo 6 meses depois, ainda sente certa dificuldade ao respirar e apresenta uma significativa perda olfativa. Seu pai não teve nenhuma intercorrência, nem a sua irmã, mas o seu cunhado Caio, asmático, também foi para a emergência. O seu esposo, com asma desde a infância, felizmente, não apresentou nenhum sintoma. A infecção pelo temido vírus, o resgate paterno, o enfrentamento das suas mais temidas sombras e as demandas acadêmicas, culminaram em uma grande crise de ansiedade. Com constante falta de ar, sentimentos de angústias e enxaquecas paralisantes, Edilene se viu diante do dilema: “Como sair desse lugar?” e decidiu dar um passo importante para todo ser humano que esgota as suas forças individuais: pedir ajuda profissional.

**A reinvenção de uma mulher cientista:** o autocuidado como uma estratégia de sobrevivência acadêmica.

Na obra clássica “A história da Loucura”, Foucault (1997) revelou o estigma social envolto na figura do *louco*: o desviante, aquele que a sociedade deseja separar dos sãos e puros. Por meio de uma vasta pesquisa, o autor revelou que os leprosários foram as primeiras *instituições totais* de segregação dos considerados impuros e inaptos para a vida coletiva. Com a cura da doença, o espaço físico ficou vazio e, mais que isso, o espectro social da separação dos desviantes permaneceu desocupado. A primeira tentativa para preenchimento desta lacuna, deu-se com os contaminados por doenças venéreas, mas com a inserção em hospitais comuns, o projeto não foi adiante.

A segunda tentativa, dessa vez bem-sucedida, foi com o enclausuramento dos “loucos”. O grande achado da pesquisa documental se dá por meio da revelação dos primeiros internos: prostitutas, homossexuais, transexuais, moradores de rua, dependentes químicos, ciganos e mães solas. Em suma, os indivíduos, considerados socialmente, como desviantes e impuros. Os preconceitos com os transtornos mentais, sobretudo a depressão e o Transtorno de Ansiedade, bem como a desconstrução do ideal de “louco”, aos poucos, bem lentamente, são superados. Atualmente, principalmente nas redes sociais, a saúde mental está em constante debate e os coletivos de apoio são cada vez mais expressivos.

A doutoranda Edilene, apesar da leitura foucaultiana e das diversas discussões antimanicomiais que participou durante a graduação (inclusive escrevendo um artigo científico sobre a temática), nunca aceitou o fato de precisar de tratamento psiquiátrico. Talvez em virtude dos traumas familiares, pelo reconhecimento do estigma social e, até mesmo pela vergonha, sempre negou esse caminho. Todavia, após os recentes acontecimentos e testemunho da melhoria do seu pai com o auxílio da boa medicina psiquiátrica, Edilene adotou a sua mais determinante estratégia de sobrevivência acadêmica em meio a pandemia: cuidados multidisciplinares de saúde física e mental.

Primeiramente, continuou com as sessões de terapias psicológicas, de modo remoto, uma vez por semana. Depois, em um passo de coragem e autocuidado, iniciou o tratamento com o mesmo psiquiatra do seu pai: um médico competente e empático. Aliado às duas frentes clínicas, contratou uma professora particular de hidroginástica, ao lado de sua casa (com aulas

3 vezes por semana). Além disso, iniciou uma reeducação alimentar com uma nutricionista e adotou um cachorro.

Após obter a ajuda profissional de uma psicóloga, um psiquiatra, uma educadora física e uma nutricionista, e claro, com as doses generosas de afeto do seu esposo e dos filhos de quatro patas (seus animais de estimação), Edilene passou a sentir-se viva novamente. Nas reuniões online com as suas colegas e nas orientações com o professor Adir Luiz Ferreira, encontrou as inspirações para criar uma rotina diária de produção. Nos últimos meses, Edilene produz cerca de 12 horas, todos os dias e tem a mania (prejudicial ao meio ambiente) de ler em folhas impressas. Ela estuda em seu escritório na sua casa nova e tem a companhia constante de Bigodinho e Floquinho enquanto estuda (ver fotografia 2).

Ela ama como se sente ao perceber uma categoria e aprender algo novo. Superou o sentimento de vergonha ao contar a sua história e mostrar as suas fragilidades. Ela compreende, finalmente, que não precisa sentir-se envergonhada ou culpada pelas trajetórias de sua origem social. Assumiu o fato que precisa reconhecer suas experiências vividas e seguir em frente. Por fim, destaca-se que Edilene é apaixonada, perdidamente, pela pesquisa científica, pela arte e pela vida. Por isso, será uma doutora em breve.

Agora, após esse mergulho em minhas memórias, deixo a narradora e regresso para o meu *ethos* em primeira pessoa. Em 2021, enquanto escrevo na tarde quente de uma terça-feira, em um escritório silencioso, diante do meu computador *All In One* e minha impressora funcional (eu sempre sonhei em ter uma impressora), sinto uma emoção que é muito difícil de agrupar em palavras. Essas conquistas materiais, ou melhor, esses *capitais científicos objetificados*, como diria Bourdieu (BOURDIEU, 2015e; GREENFEL, 2018), recursos tão banais para alguns grupos privilegiados, mas que representam muito para mim. São símbolos de uma jornada com muitos percalços, mas vitoriosa.

Foto 2 - A pesquisadora, em outubro/2020, em processo de elaboração das categorias analíticas da tese, na



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Todas as oportunidades em poder investir em tantos profissionais, que eu chamo de “Equipe de Cura”, me fazem reconhecer os meus privilégios nessa pandemia. A minha realidade atual não exclui o meu passado e muito menos anulam as marcas de minha origem popular. Posso encerrar esse capítulo de um modo bem romântico que eu adoro, afirmando: quando se nasce pobre, estudar é um ato de rebeldia.

Eu dialoguei com as estruturas sociais e as suas brechas, me rebelei contra todas as forças que me diziam que os livros não eram pra mim. Me aliei e me inspirei aos agentes sociais que me diziam que eu não estava sozinha. Fui rebelde, junto com outros desviantes e escolhi ter a caneta como a minha arma de guerra. Paguei preços altos por me desalinhar a alguns padrões e me alinhar a outros. Eu desisti inúmeras vezes em batalhas perdidas, mas retornei para a arena acadêmica: sempre com a ajuda de muitas pessoas.

Apesar do orgulho pelas conquistas, partilho dos preceitos de Michael Sandel<sup>1</sup> que se contrapõe ao ideal meritocrático. Para o autor, uma das principais atratividades da meritocracia

---

<sup>1</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-55922820>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

é a noção de uma divisão entre vencedores e perdedores, excluindo as dimensões sociológicas, culturais, políticas, históricas e econômicas que integram as ascensões e as quedas ditas “individuais”. O autor elucida que dentro dessa lógica, aqueles que chegam “aos topos” acreditam que os sucessos são todos deles, as conquistas foram por seus próprios méritos e que os “perdedores” não podem culpar ninguém por seus fracassos, além de si mesmos. Essa postura gera uma **arrogância meritocrática** que precisa ser combatida.

Os meus sucessos, principalmente na esfera acadêmica (como o ingresso em um doutorado), foram alcançados por meus esforços, inegavelmente, mas também por intermédio dos meus laços, diálogos e auxílios fundamentais: dos meus professores, orientadores, familiares, amigos, colegas, comunidade, em suma, nas relações sócio-históricas e políticas no meu país. Mais uma vez afirmo que não sou uma espécie de heroína escolar, muito menos um exemplo meritocrático: eu sou uma agente estratégica que em vários momentos compreendeu os estudos como uma das possibilidades libertadoras e encontrou por meio dos laços sociais um caminho.

E posso afirmar, com sinceridade, a partir da minha trajetória e significações das minhas experiências vividas, que estudar valeu a pena sim. Paga-se um preço alto, contempla-se de frente as desigualdades, a indiferença e as injustiças sociais, mas eu sempre direi que os estudos, os diálogos científicos e a vida universitária salvaram a minha vida: de todas as maneiras que alguém pode ser salvo.

Serei sempre grata à cada mão estendida, aos ouvintes e os gestos afetuosos e intelectuais que me permitiram que eu sobrevivesse na academia. Eu sou grata e reconheço que não conseguiria sem a minha rede de relações científicas, afetuosas, acadêmicas e familiares.

“Sou Edilene Dayse Araújo da Silva Urbano, filha das classes populares, cientista social, professora, pesquisadora, mestra e futura doutora. Eu consegui, guiada pelos meus ancestrais, doutores em resiliência. Eu sobrevivi e agora poderemos ir além”.

## 1 INTRODUÇÃO

“Dos medos, nascem as coragens. Os sonhos anunciam outra realidade possível e, os delírios, outra razão. Somos o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia. Nessa fé, fugitiva, eu creio”. (Eduardo Galeano)

Nas linhas do solilóquio, nos moldes “galeanos”, pude apresentar uma síntese dos meus medos, delírios, fé e contradições no nascedouro das minhas coragens e transformações. Evidentemente, toda biografia também é, de certo modo, também uma ficção (como defendeu Bourdieu ao longo de sua vida). Não digo isso para afirmar que se trata de uma mentira, longe disso, mas para reforçar que as vivências, conflitos, dores, sabores e olhares nunca poderão ser transmitidos em sua totalidade para o universo das palavras: por mais que nos esforcemos, de maneira ética e verossímil, para isso. Todo relato biográfico é um rearranjo interpretativo das experiências vividas.

O prólogo, chamado de solilóquio nesse trabalho, antecede a introdução por vários motivos. Os principais são epistemológicos e metodológicos, carregados de autoetnografia, fenomenologia, etnometodologia e entrevista compreensiva, e versam sobre os pressupostos de que **todo pesquisador é implicado** e, mais que isso, **o cientista é parte integrante dos seus interlocutores**: portanto, as suas vivências são importantes e significantes na pesquisa.

Sobre o nosso estudo, adentrando-o, o desvio ao *status quo* acadêmico (na medida do possível) é evidenciado a partir da capa com as suas cores lúdicas e símbolos. O contato com as artes digitais foi uma paixão que se potencializou durante o isolamento social. A minha relação com a docência, a produção de recursos didáticos para mediar os saberes e o contato com as novas tecnologias educacionais me apresentaram uma plataforma gratuita chamada *Canva*. Assim, os esquemas, figuras, mapas mentais e, inclusive, a capa da tese foram produzidos por mim, utilizando essa ferramenta digital como, de fato, uma produção artística.

Acerca das inspirações para os elementos gráficos, uma canção foi uma das influências para a produção da capa. Inclusive, uma das entrevistadas com pseudônimo de Rosalind (mestranda em Ciências da Saúde) citou a frase, nome da música, em sua entrevista. Buscar um “lugar ao sol”, popularmente, significa “vencer na vida, ter o reconhecimento” e sobre a canção, os trechos inspiradores foram os seguintes:

“Que bom viver, como é bom sonhar  
 E o que ficou pra trás passou e eu não me importei  
 Foi até melhor, tive que pensar em algo novo que fizesse sentido  
**Ainda vejo o mundo com os olhos de criança**  
 Que só quer brincar e não tanta responsa  
**Mas a vida cobra sério e realmente não dá pra fugir**  
 Livre pra poder sorrir, sim  
**Livre pra poder buscar o meu lugar ao Sol”.**  
 (Lugar ao Sol, composta por Alexandre Magno Abrão, 2001. Destaques da pesquisadora)

Na capa da tese existe uma representação do sol, no fundo do desenho, com os seus raios. Ao centro, diversos papéis, livros, um lápis, um tablet e um celular (tão fundamentais) e, em cima de um abrigo, de uma casa feita de livros e apostilas, está uma mulher de cabelos presos, escrevendo em seu computador: sustentada por todas as produções acadêmicas, afetivas e sociais que se relacionou.

As três faixas, em tons de azul, simbolizam a graduação, o mestrado e o doutorado. O último nível é constituído por ondas do mar, retratando, metaforicamente, todas as tempestades marítimas do fim de uma travessia acadêmica: do rio virando um mar (alusão à epígrafe da tese). Na base da escada que dá acesso ao topo, há um capelo e uma concha do mar com uma pérola, como um retrato da jornada no ensino superior e suas dolorosas (e belas) reinvenções de si. Em suma, os principais elementos a serem evidenciados pela artista amadora são esses, mas, como tudo que é arte, há significados que apenas o espectador poderá atribuir.

Acerca do título, elucidando-o, a expressão “*Quando a opção é continuar*” foi designada para destacar as escolhas, mesmo que limitadas, definidas pelos estudantes populares frente ao desafio de prosseguir os seus estudos na pós-graduação. No meu mestrado, o começo da dissertação afirma “*Quando desistir não é uma opção*” e, assim como a minha jornada, o título do trabalho doutoral é uma continuação do esforço de compreender as artimanhas daqueles que permanecem no campo acadêmico-científico.

Durante alguns congressos e apresentações, este trecho do título, constantemente, era problematizado. Temiam que a afirmação soasse como uma negação as limitações econômicas e estruturais que influenciam nas escolhas. Contudo, dentre as limitadas possibilidades e tensões sociais, políticas, culturais e simbólicas, continuar a jornada acadêmica acaba sendo o caminho traçado por alguns universitários das classes menos favorecidas. Assim, desbravando uma nova

realidade dialogal, galgam um espaço na produção científica e de docência no ensino superior ao cursar mestrados e doutorados federais.

No que diz respeito às “*estratégias de socialização e permanência*”, diversos estudos ligados à realidade das graduações como os escritos de Coulon (2008); Costa e Ferreira (2020); Ferreira (2009; 2014); Medeiros, Ferreira e Costa (2016); Medeiros (2018); Medeiros (2020); Ribeiro (2019); Paivandi (2014; 2015) e a minha dissertação de mestrado, Silva (2017), corroboraram para a adoção dessas mesmas categorias nesta tese, ampliando a problemática para a esfera da pós-graduação.

É importante salientar que ao tratarmos sobre a permanência, há, evidentemente, uma ênfase às bolsas e apoios institucionais para os pós-graduandos. Mas também compreendemos a continuidade, a afiliação, como um processo de ressocialização que possibilitam que o mestrando e o doutorando permaneçam como agente do campo acadêmico, ou seja, não desistam. Desse modo, continuar requer equidade social, aportes financeiros e visibilidade para os discentes de origem popular. Todavia, permanecer também demanda se sentir parte, se tornar um membro e sobre isto, e outras questões, trataremos no decorrer desse estudo.

Além disso, ainda sobre o título, se faz necessário destacar que o uso do termo *estudantes* foi, assim como na minha dissertação, baseado na língua francesa que distingue os alunos (*élèves*), pertencentes ao ensino básico, dos estudantes (*étudiants*) que fazem parte do ensino superior. O adjetivo é comumente utilizado em trabalhos que envolvam graduações. Contudo, também será adotado para designar os discentes dos programas *stricto sensu*, tendo como inspiração principal o estudo de Mendes e Iora (2014) que, ao longo dos seus escritos, se referem aos mestrandos e doutorandos como estudantes.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996), mais especificamente no art. 44, é estabelecido que a educação superior é composta por cursos sequenciais, extensão, graduação e pós-graduação. A última instância apresentada é dividida em duas grandes modalidades: *lato sensu* (especialização e *Master in Business Administration - MBA*) e *stricto sensu* (mestrados acadêmicos e profissionais e doutorados). Salienta-se que, em nossa pesquisa, como um recorte, trataremos sobre os mestrados e doutorados acadêmicos.

Acerca da categoria *popular* para designar os pós-graduandos de origem social desprivilegiada ou desfavorecida, seguiremos a escolha de nomenclatura de diversos autores como Almeida (2007); Borges e Carnielli (2005); Lahine (1997); Lima (2013); Pereira e Passos

(2007); Piotto (2011); Sousa e Silva (2003); Portes e Sousa (2013); Viana (1998) e Zago (2000; 2006; 2007). Para a definição dos requisitos para que um pós-graduando seja considerado como um estudante popular, tivemos a inspiração dos **indicadores de condição social desfavorecida** (PEREIRA; PASSOS, 2007) que também foram aplicados no meu mestrado (SILVA, 2017), destaca-se: Ter cursado o ensino básico, em instituições públicas, de preferência integralmente; Pais ou responsáveis pela criação com profissões de pouco prestígio social e baixa escolaridade e ter uma renda familiar, preferencialmente, de até dois salários-mínimos (Classe E/IBGE). Salienta-se, ainda, que na minha dissertação a expressão categórica *estudantes populares* também esteve presente no título e no texto, como uma alusão, um sinônimo de *estudantes de origem popular*.

Feitas essas ressalvas importantes, explicita-se que o lócus de pesquisa foi a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com os seguintes programas delimitados, subdivididos em três áreas: HUMANAS (1) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) e (2) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); TECNOLOGIA (3) Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química (PPGEQ) e (4) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPECM) e BIOMÉDICAS (5) Programa de pós-graduação em Ciências da Saúde (PPGCSA) e (6) Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia (PPGPsicob).

Sobre um vislumbre do tema, segundo o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (BRASIL, 2017), em 1998, a comunidade acadêmica do país apresentava 1.259 programas de mestrado e doutorado no total. Em 2016, atingiu o número de 4.177. No quantitativo de pós-graduandos no *stricto sensu*, em 1998 possuíamos 26.697 doutorandos e 49.387 no mestrado acadêmico. No ano de 2016, esse contingente saltou para 107.640 estudantes matriculados no doutorado e 126.436 em mestrados acadêmicos.

Embora não se tenha encontrado, até agora, dados abertos sobre o perfil socioeconômico dos mestrados e doutorandos do país, pode-se inferir que o aumento de ingressantes trouxe consigo representantes das classes populares, frutos, sobretudo, da recente ampliação do acesso ao ensino superior. A pesquisa buscou investigar essa presença popular, seus impactos e desafios em programas de pós-graduação.

Além das motivações sociais e acadêmicas, é preciso destacar o caráter de *implicação* (LOURAU, 1975) da minha escolha temática. Como pertencente às classes populares percebi

que não era a única estudante na pós-graduação da classe popular, oriunda de escola pública que, apesar de inserida em um seleto grupo de pesquisadores, ainda vivenciava a escassez de capitais econômicos, sociais e culturais (BOURDIEU, 2008).

Durante o processo de estudos da classe popular no ensino superior, surgiu a inquietude: “*E a classe popular, como sobrevive na pós-graduação?*”. A fim de investigar essa problemática tão pouco explorada que se propõe essa tese. Sobre a relevância e ineditismo do nosso estudo, destaca-se a realização da pesquisa sobre o Estado do Conhecimento acerca da temática. na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal SciELO e Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Em abril de 2020, utilizamos 7 descritores isolados ou em combinações, nos títulos e nos assuntos, sendo eles: Pós-graduação; classes populares; estudantes de pós-graduação; socialização; mestrandos; doutorandos e estratégias de permanência. Os resultados foram os seguintes:

Quadro 1 - Bibliometria da tese, 2020.

<b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Pós-graduação AND classes populares</b> = 13 resultados, sendo um sobre a relação com o saber de estudantes populares na pós-graduação: ALVES (2017)</li> <li>● <b>Estudantes de pós-graduação</b>: 252 resultados, sendo um pertinente para a pesquisa: SILVA (2016)</li> <li>● <b>Estudantes de pós-graduação AND classe popular</b> = 0 resultados</li> <li>● <b>Pós-graduação AND classes populares</b> = 0 resultado</li> <li>● <b>Pós-graduação AND socialização</b> = 0 resultado</li> <li>● <b>Pós-graduação AND estratégias de permanência</b>: 0 resultado</li> <li>● <b>Mestrando AND classe popular</b> = 0 resultados</li> <li>● <b>Doutorando AND classe popular</b> = 0 resultado</li> </ul>
<b>SciELO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Pós-graduação AND classes populares</b> = 0 resultado</li> <li>● <b>Estudantes de pós-graduação</b> = 3 resultados (nenhum envolvendo as classes populares e a pós-graduação)</li> <li>● <b>Estudantes de pós-graduação AND classe popular</b>: 0 resultado</li> <li>● <b>Pós-graduação AND classes populares</b> = 1 resultado (envolvia outra temática)</li> <li>● <b>Pós-graduação AND socialização</b> = 0 resultado</li> <li>● <b>Pós-graduação AND estratégias de permanência</b> = 0 resultado</li> <li>● <b>Mestrando AND classe popular</b> = 0 resultados</li> <li>● <b>Doutorando AND classe popular</b> = 0 resultado</li> </ul>

### Portal de Periódico Capes

- **Pós-graduação AND Classes populares** = 0 resultado
- **Estudantes de pós-graduação** = 38 resultados, sendo 6 pertinentes para a pesquisa: CASSULE E SIMÕES (2018); SILVA E VIEIRA (2015); COSTA E NEBEL (2018); FILHO E CASA NOVA (2017); CUNHA, DIAS E BUSATTO (2014) E BELLO E GUERRA (2018);
- **Estudantes de pós-graduação AND classe popular**: 0 resultado
- **Pós-graduação AND classes populares** = 0 resultado
- **Pós-graduação AND socialização**: 1.172 resultados (periódicos revisados por pares) e 2 demonstraram serem pertinentes para o nosso estudo: Oliveira e Fernandes (2017) e Costa e Martins (2016).
- **Pós-graduandos AND estratégia de permanência** = 0 resultados
- Mestrando AND classe popular = 0 resultados
- Doutorando AND classe popular = 0 resultado

Fonte: Bibliometria da pesquisa realizada nos portais da BDTD, SciELO e Periódico Capes. Elaborado pela pesquisadora (2020).

Evidencia-se, então, **o fato de nenhum estudo ser encontrado acerca das estratégias de socialização e permanência de estudantes populares na pós-graduação**. O caráter inédito desta pesquisa pode colaborar expressivamente com a compreensão das vivências e trajetórias dos graduandos populares no pleito da titulação de mestres e doutores.

Mendes e Iora (2014, p. 179) afirmam em seu trabalho que a maioria dos acadêmicos se divide entre o tempo dedicado ao mestrado com o trabalho, já que não há bolsas suficientes para todos. Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPG, 2017), foram ordenadas, em julho de 2017, 45% menos bolsas de mestrado e doutorado em comparação a 2015. Em 2014, eram ofertadas 19.991 bolsas para mestrandos e em 2017 esse número despencou para 8.984. No doutorado, o número caiu de 18.348 em 2014 para 8.272 em 2017. Como expressão do retrocesso refletido nas suspensões de bolsas, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação tem o menor orçamento em 12 anos.

Entretanto, além das barreiras de ordem material, é importante salientar o caráter competitivo, produtivista e mercadológico dos programas de mestrado e doutorado. Para Gatti (2001b, p. 110), desde seu nascedouro, mestrados e doutorados contavam com uma alta seletividade para ingresso. Destaca ainda que “concebem-se os cursos de mestrado e doutorado para uma elite pensante, para a formação dos pesquisadores por excelência e, por isso, sua

expansão é tratada como devendo ser contida, e sua avaliação centralizada para melhor controle”.

No que se refere a esse novo universo, o estudante de pós-graduação *stricto sensu* se vê cada vez mais pressionado. Segundo Ciscon-Evangelista e Souza (2014, p. 14), “o nível de exigência dos Programas de Pós-Graduação e a pressão sobre os estudantes por produção são, portanto, cada vez maiores” e afirmam que essa constante cobrança abrange os aspectos da qualidade da produção, mas, principalmente, os números de trabalhos no seu currículo. Esses fatores refletem a formação acadêmica e os seus condicionantes que interferem diretamente na produtividade como: ofertas de bolsas, pressão para resultados numéricos e formação anterior precária.

Nesse emaranhado de tensionamentos, incertezas, conflitos e cargas simbólicas, mais uma vez, o estudante precisa por meio da (re)socialização, (re)aprender a estudar e manejar os códigos desse novo nível acadêmico. Anseia-se, então, investigar essa realidade a partir das experiências dos discentes tendo como:

#### OBJETIVO GERAL

- Compreender a condição do estudante de origem popular em sua permanência em programas de pós-graduação *stricto sensu*, focando principalmente nos processos de socialização acadêmica.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as trajetórias familiares, acadêmicas e sócio-históricas dos estudantes e as cargas simbólicas decorrentes das experiências vividas, além das práticas sociais cotidianas no meio ambiente acadêmico dos discentes de origem popular;
- Experimentar a pertinência e os limites da praxiologia de Pierre Bourdieu, sobretudo os conceitos de capitais, *habitus*, campos, com os achados empíricos do lócus;
- Interpretar, por meio dos seus significados socioantropológicos e educacionais, as atribuições dadas pelos estudantes a despeito das suas próprias condições econômicas e simbólicas desfavoráveis na sobrevivência em suas pós-graduações.

Acerca da temática, com um breve levantamento histórico, relembramos que os arranjos da pós-graduação brasileira remontam às cátedras das primeiras universidades fundadas na década de 30. O formato se baseava na relação mestre-discípulo em pequenos grupos de pesquisa. Nessa configuração, as atividades possuíam certa informalidade e o foco maior era na produção da tese. Somente em 1965, o Ministério da Educação (MEC) normatizou a pós-graduação como outro nível de ensino.

Através do Parecer 977, denominado de “Parecer Sucupira”, foi especificado o formato institucional básico da pós-graduação no Brasil, a divisão dos níveis de formação, mestrado e doutorado, e o estabelecimento do título de mestre como pré-requisito para o curso do doutorado. Com a reforma de 1968, as pós-graduações se tornaram uma atividade semiautônoma ligada aos departamentos. A relação tutorial entre estudante e orientador se preservou, mas dessa vez surgiram Conselhos de Pós-Graduação.

O grande “salto” nos programas se deu na década de 70, principalmente na área de Ciência e Tecnologia. Nessa fase, muitos professores foram enviados para o exterior para capacitações, permitindo que regressem munidos de ideais e experiências para implementação no país. Em 1975, foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fortalecendo ainda mais a expansão acadêmica no Brasil (BALBACHEVSKI, 2005).

Velloso (2003, p. 04), acerca da temática, afirmou que “os mestrados e doutorandos no país, que vêm se expandindo desde os anos setenta, passaram por notável crescimento na última década”. Contudo, é imprescindível analisar o contexto da pós-graduação em articulação com a expansão universitária. Uma vez que, como declarou Magalhães, et al. (2016), é preciso encarar o desafio da articulação entre pós-graduação e graduação.

O considerável aumento no número de matrículas nas graduações federais despertou a atenção da sociedade e, evidentemente, do meio acadêmico para os ingressos e permanências de estudantes populares no ensino superior. Dentre alguns autores que analisaram a temática então Lahire (1997), Viana (1998), Almeida (2007), Carneiro e Sampaio (2011), Pereira e Passos (2007), Piotto e Alves (2011), Sousa e Silva (2006) e Zago (2000; 2006; 2007).

Contudo, o crescimento das camadas populares nos cursos universitários também propiciou o fortalecimento, mesmo que timidamente, da presença de representantes das classes menos favorecidas nos programas de pós-graduação. Para Gatti (2001b), os mestrados e

doutorados sempre foram idealizados para uma elite econômica e intelectual. Posto isto, os principais desafios atuais dos programas *stricto sensu* concernem a amplas questões sociais que transpassam as fronteiras do ensino superior. Embora tão importante no cenário educacional brasileiro, a vivência de estudantes das camadas populares nessa instância acadêmica permanece pouco explorada.

Sabe-se que o perfil do alunado dos mestrados e doutorados se diferem dos públicos dos bacharelados e licenciaturas. Os estudantes de pós-graduação iniciam seus estudos, em média, a partir dos 30 anos. Além disso, a transição do mestrado para o doutorado, em alguns casos, não é imediata, levando de 2 a 5 anos. Desse modo, o pós-graduando *stricto sensu* torna-se doutor geralmente entre os 37 a 42 anos de idade (VELLOSO E VELHO, 2001). Com os desafios próprios dessa fase da vida que envolvem, sobretudo, a subsistência de si e de outros dependentes, o “funil” de seletividade acadêmica diminui ainda mais. Segundo os autores supracitados, alcança às cadeiras pós-universitárias quem passa pela peneira da camada social.

Os valores que atravessam o capitalismo internalizam as diferentes áreas da vida. Como destaca a obra de Mendes e Iora (2014), a sociedade, constantemente, enaltece o individualismo, a competição e a meritocracia como elementos fundamentais. Assim, como reflexo da macro esfera, na pós-graduação brasileira esses postulados têm sido aplicados como critérios de segregação de instituições, programas, docentes e, claro, discentes.

Apesar da aparente preparação nos estágios acadêmicos anteriores, o pós-graduando necessita apre(e)nder algumas posturas, linguagens e mecanismos que ainda não conhece ou pelo menos não suficientemente. O sentimento de solidão, provado muitas vezes em virtude das laboriosas horas de estudos na graduação, é intensificado. No estudo de Ciscon-Evangelista e Souza (2014), foi possível depreender que a inserção e a permanência em programas *stricto sensu* são delineadas como geradores de angústias e obstáculos experienciados pelos estudantes em meio a laços que colaboram com o enfrentamento das adversidades. Esses vínculos se referiam tanto a apoios instrumentais, como a suporte emocionais, provenientes essencialmente dos amigos.

Ainda no âmbito socializador na pós-graduação, Costa e Martins (2001) defendem que a socialização acadêmica é uma espécie de socialização secundária (BERGER E LUCKMANN, 1976), que insere o agente no mundo científico, fornecendo-lhe o status de cientista, por meio

de ensinamentos e orientações sobre as regras do jogo científico definidas pelas instituições e agentes presentes no campo (BOURDIEU, 1968; 2004; 2013a).

De antemão, apontando para os achados de Trigueiro (2001) afirma-se que é necessário pensar sobre a criação de mecanismos que favoreçam, nos currículos e nas práticas acadêmicas, um *ethos* muito mais voltado para as relações e troca de experiências. Tanto no conceito de *filiação* de Coulon (2008) e de *socialização afetiva e acadêmica* (FERREIRA, 2014; 2016), as relações amistosas e afetuosas na academia demonstraram a sua importância.

No capítulo 02, intitulado “Abrindo a caixa de ferramentas teóricas-metodológicas”, composto de subcapítulos com definições metafóricas, apresentaremos as bases epistemológicas do estudo (a fenomenologia e a etnometodologia). Posteriormente, elucidaremos as escolhas na definição do lócus e os desafios na aplicação dos 133 questionários nas turmas de pós-graduação. A seguir, traremos os relatos etnográficos sobre a travessia empírica em cada um dos ecossistemas acadêmicos. Por fim, dissertaremos sobre a metodologia da Entrevista Compreensiva e os seus principais instrumentos analítico-interpretativos.

No capítulo 03, denominado “O jardim das trajetórias: os interlocutores da pesquisa e suas entrevistas compreensivas”, discorreremos sobre o tipo ideal weberiano e o conceito de artesanato intelectual como as inspirações categóricas para a elaboração dos perfis sociológicos de pós-graduando de origem popular. Adiante, com influências da biografia jornalística, destacaremos os resumos biográficos de cada um dos 12 entrevistados, sendo os seus pseudônimos: Felipa (mestranda das Ciências Sociais), Carmen (doutoranda das Ciências Sociais), Lygia (mestranda da Educação), Rousseau (doutorando da Educação), Fibonacci (mestrando do Ensino de Ciências e Matemática), Nina (doutoranda do Ensino de Ciências e Matemática), Fogler (mestrando da Engenharia Química), Helena (doutoranda da Engenharia Química), Rosalind (mestranda das Ciências da Saúde), Roberts (doutorando das Ciências da Saúde), Ramalho (mestrando da Psicobiologia) e Sarah (doutoranda da Psicobiologia). Seguidamente, identificaremos as tipologias categorizadas a partir das experiências vividas dos interlocutores: amparado, vulnerável, orgulhoso, retraído, culto e superficial.

No capítulo 04, designado como “Além dos muros, as descobertas: o que o campo nos mostrou”, elucidaremos sobre as categorias analíticas e suas respectivas subdivisões, sendo elas: trajetórias familiares (estruturas familiares e relações de influência e apreensão de capitais culturais na infância e adolescência), percursos no ensino básico (preferências disciplinares;

perfil estudantil e aspectos de sociabilidade), vivências na graduação (desafios na adaptação; iniciações científicas ou docentes; percepção sobre os docentes; relações de sociabilidade com os colegas e motivações para o ingresso na pós-graduação), o processo de socialização na pós-graduação (desafios na adaptação; relação com os colegas; relações orientador-orientando; experiências vividas no mundo do trabalho; aportes financeiros para a permanência; percepções de não-filiação no campo acadêmico-científico; aspectos culturais e simbólicos; aspectos financeiros; aspectos psicológicos) e as definições de si (personalidade psíquica e social e visões políticas e envolvimentos culturais, artísticos e religiosos).

Na montagem das conclusões, apresenta-se a nossa obra em lapidação, uma construção acadêmica permeada de laços afetivos, familiares, teóricos e científicos: elucidada na abertura da caixa de ferramentas (e brinquedos) na apresentação de cada um dos seus instrumentos. No decorrer de toda a tese, com as assumidas influências dos ideais da sociologia interpretativa, fenomenologia e etnometodologia, os significados das experiências vividas dos interlocutores uniram-se ao olhar dos pesquisadores e a luz de outros cientistas com suas vozes experientes.

No epílogo, após as considerações finais, traçaremos os “desfechos” das jornadas dos interlocutores entrevistados, após mais de um ano com os desdobramentos da pandemia de COVID-19. Por meio de contatos realizados nos meses de março e abril de 2021, a maioria dos entrevistados relatou as fases dos seus estudos e os acontecimentos marcantes nas suas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas.

Veremos, nas páginas a seguir, que o *campo acadêmico-científico* é um lugar de conflitos, relações e constantes disputas. Os agentes, nessa nova realidade, independentemente de suas origens sociais, precisam reconstruir a si mesmos, em um complexo processo de (re)socialização e apreensão de *habitus* acadêmicos ainda mais rebuscados. Adaptar-se e sobreviver nessa arena requer dos estudantes populares, principalmente, o aprendizado das regras do jogo (ditas e não-ditas). É em meio a essas dinâmicas, repletas de competitividades, exigências, solidão, afetos, crises e afiliações que essa tese foi formulada.

## 2 ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

“As coisas da caixa de ferramentas, do poder, são meios de vida, necessários para a sobrevivência. (...) As ferramentas não nos dão razões para viver; são chaves para a caixa dos brinquedos”. (RUBEM ALVES – Folha de São Paulo: 27.07.2004).

Certa professora do Departamento de Educação da UFRN, que tive a honra de ser aluna em três disciplinas durante a minha travessia pela pós, é uma apaixonada por essa analogia da epígrafe. É uma pesquisadora poética e, especialmente para mim, inspiradora. Ela sempre diz à turma, empolgada: “*Vamos abrir a caixa de ferramentas?*”, como quem faz o melhor convite do mundo. Sua presença me sensibilizou de tal modo que decidi trazê-la nesses escritos doutorais e, de certa maneira, homenageá-la.

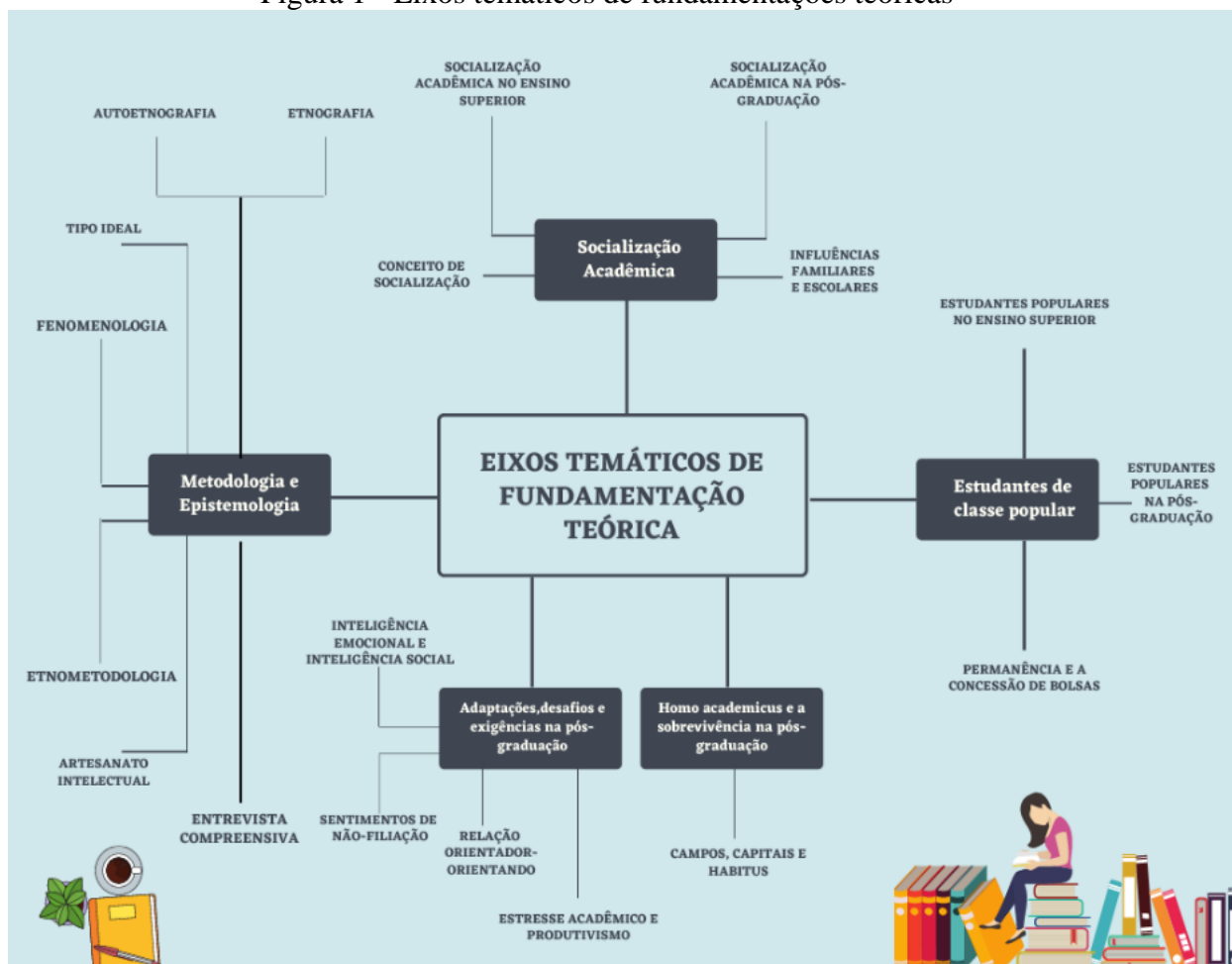
Neste capítulo, apresentarei os meus instrumentos de pesquisa, ou melhor, as minhas ferramentas teórico-metodológicas. As nomenclaturas também seguirão essa inspiração sensível, partindo da apresentação das ferramentas para elucidar o que significaram no estudo: bússola (fenomenologia e etnometodologia), planta (delimitação do campo e escolha do lócus de pesquisa), alicate (aplicação de questionários), prumo (etnografias) e o martelo (entrevista compreensiva).

Na apresentação de cada instrumento, uma a uma, explicaremos a motivação de cada objeto nomeado. É fundamental esclarecer que essas imagens metafóricas, nesse estudo, simbolizam as exigências acadêmicas e a necessidade de um rigor científico instrumental. Embora, por vezes, uma ferramenta, como o martelo e o alicate, machuque o dedo, a sua função nesses escritos e, em todo o doutorado, não foi a tortura: todas as ferramentas representam o início da construção dessa grande obra na minha vida, chamada também de tese.

Para o psicanalista e educador Rubem Alves (1933-2014), escolhido para a epígrafe deste capítulo, metaforicamente, o ser humano carrega em suas mãos duas maletas. Na direita, a caixa de ferramentas e na esquerda, a caixa de brinquedos. Provocado pelas leituras de Santo Agostinho, o autor mineiro afirmou que a vida é dividida em duas classificações: coisas úteis e inúteis. Na primeira, como bem sugere a nomenclatura, tudo que tem serventia e utilidade: as ferramentas. Na segunda, o que há de inútil, pois não são feitas para serem usadas, mas vivenciadas, gozadas. Eis a caixa de brinquedos. Atividades inúteis, se observadas do prisma insano de produções, mas que dão enorme prazer e alegria.

Com os olhos bem abertos, a fim de organizar os referenciais teóricos utilizados ao longo da tese, elaboramos 5 eixos temáticos e suas subdivisões. Abaixo, o esquema das leituras ao longo da nossa produção.

Figura 1 - Eixos temáticos de fundamentações teóricas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, mediante escolhas da pesquisa (2021).

Afinal, será possível encontrar beleza, sensibilidade e prazer em uma produção acadêmica? Podemos fazer ciência com cores, emoções, sem perder o rigor e a instrumentalização? Eu sou do clube dos sonhadores acadêmicos que acreditam que sim.

Nas páginas a seguir, abriremos juntos a caixa de ferramentas, mas não se surpreenda ao perceber, entre um prego e outro, no meio dos itens de construção, uma boneca, carrinho ou uma pipa. Tratando-se desse trabalho sensível, eles estão por toda a parte (inclusive nessa

página). Maleta dos brinquedos em uma mão, chegou o momento das ferramentas de gente grande.

## **2.1 A Bússola: a fenomenologia e a etnometodologia – as bases epistemológicas**

Ao recordar a metáfora principal deste capítulo, *a caixa de ferramentas*, e na iminência de retirar o primeiro item precioso para apresentá-lo, naturalmente, me recordei de Pandora. Conta-se, na mitologia grega, que a primeira mulher da humanidade, contrariando as instruções dos deuses, espiou o pequeno baú enviado como um castigo aos homens. Guiada pela sua curiosidade, ao abrir a caixa, Pandora liberou todos os males aprisionados: a fome, morte, miséria, guerras, doenças, em suma, todas as dores. Aterrorizada, ao fechar o recipiente, no fundo, restou apenas a esperança.

Eu tinha 19 anos quando ouvi essa história pela primeira vez, em uma aula de Epistemologia das Ciências, no primeiro período em Ciências Sociais. Agora, ao abrir a minha *caixa epistemológica*, tenho medo do que será liberado, mas sorrio ao pensar no sentido filosófico do fim da narrativa mítica: a esperança sempre restará, apesar de tudo.

Apresento, então, a primeira ferramenta: a bússola. O objeto é um importante instrumento de orientação, fundamental na Era das Navegações e, apesar do avanço das tecnologias, ainda permanece como um utensílio indispensável no que tange a localização. Como é ensinado nas aulas de geografia, a ferramenta é constituída de um invólucro circular, geralmente de madeira, com uma pequena tampa de vidro, protegendo uma agulha magnética que é suspensa através de um centro de gravidade. Nas localizações, a agulha imantada move-se sobre a *rosa-dos-ventos* e uma das extremidades aponta sempre para o norte. Feita essa breve recordação, a escolha da nomenclatura metafórica justifica-se pelo significado que atribuo a fenomenologia e a etnometodologia em todo o estudo. Em muitos momentos estive perdida e foi a bússola, ou melhor, os aportes epistemológicos, que me indicaram para onde seguir e em quais direções velejar.

Compreendo que a grande premissa das disciplinas que envolvem a *Filosofia das Ciências* é propiciar, por meio das leituras, debates e comparações das variadas correntes filosóficas ao longo da História, o entendimento que todo *fazer científico* é embasado por preceitos epistemológicos. Dito de outro modo, todas as escolhas de objetos, teóricos, métodos, metodologias, técnicas, instrumentos e atitudes procedimentais do pesquisador são alicerçadas

por determinado(s) *paradigma(s) acadêmico(s)-científico(s)-filosóficos*: mesmo que o cientista não consiga reconhecê-los, ele(s) existe(m). Dito isto, como relatei no Solilóquio, a minha inserção acadêmica deu-se, primeiramente, nas Ciências Sociais. Foi durante a graduação, como bolsista de iniciação à docência e, posteriormente, como monitora, que iniciei oficialmente a montagem da pesquisadora que eclodiu no doutorado.

Primeiramente, preciso enfatizar algumas influências científicas e docentes ao longo da minha formação no ensino superior. O primeiro marco positivo ocorreu intermediado pelas ações de um professor de antropologia que nos ensinava, para além dos conteúdos disciplinares, as técnicas estratégicas de leituras acadêmicas, triangulação de dados e a arte de etnografar. Contudo, o meu maior aprendizado com aquele antropólogo foi sobre o reconhecimento da dimensão humana na academia. Foi em uma de suas aulas que ouvi, pela primeira vez, explicações sobre a noção de campo científico *bourdieusiano*. Sentada em uma carteira encostada na parede da sala, sensibilizada com a sua docência sensível, idealizava o quanto gostaria de ser uma pesquisadora-docente parecida com ele.

A penúltima influência epistemológica que destacarei, dentre várias, foi propiciada pela minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Dentre todos os docentes que conheci na graduação, observava que essa professora era uma das poucas que ministrava as suas aulas de maneira didática, lúdica e apaixonada: sem perder o rigor científico. Foi durante a escrita da monografia, estudando sobre as sociabilidades estudantis, que fiz o meu rito de passagem no universo da sociologia da educação.

Por fim, mas sem perder a relevância, saliento os 6 anos de aprendizados com o meu orientador. Mais adiante, no capítulo 4, poderei retornar a abordagem da importância da relação orientador-orientando na travessia da pós-graduação. No meu caso, foi somente no mestrado, por intermédio do meu mentor acadêmico, que fui apresentada às bases epistemológicas que nortearam a pesquisa de mestrado e os estudos doutorais.

Para apresentá-las, é fundamental resgatar os escritos de Coulon (2017) que destacou os dois principais paradigmas da Sociologia. O primeiro, com uma ligação intrínseca com o nascedouro dessa ciência, em meados do século XVIII, é o *paradigma normativo*. Profundamente ligado aos ideais positivistas e funcionalistas, neste modelo, o pensamento sociológico é voltado para a dimensão das regras sociais que condicionam as decisões dos sujeitos. Somando-se a isso, em virtude do forte prestígio científico das áreas acadêmicas

naturais, a então *ciência da sociedade* privilegiou, sobretudo, os métodos dedutivos e estatísticos como fundamentais para a realização de bons estudos sociológicos. Hodiernamente, apesar de todos os avanços das ciências humanas e pesquisas qualitativas, diversos pesquisadores ainda acreditam, defendem e não aceitam as pesquisas sociais contemporâneas que se diferenciam desses postulados positivistas.

No outro paradigma, o indivíduo é compreendido como um sujeito que realiza ações sociais estabelecidas em suas relações com os outros que, a partir das interações, interpreta, formula arranjos, realiza escolhas e integra as redes de uma sociedade. O ator social não é mais concebido como um sujeito passivo diante das coerções dos fatos sociais ou das macroestruturas sociais. Ao contrário, é provido de decisões estratégicas e dialógicas diante das relações, conflitos e dilemas com os demais sujeitos. Desse modo, ao considerar o individual como influenciador e influenciado, simultaneamente, outras dicotomias como objetivo e subjetivo, neutralidade e rigor, individual e social são superadas em formulações interpretativas e construtivistas da realidade: este é o *paradigma interpretativo*.

A partir dessa dimensão, o pesquisador deve conceber o mundo social a partir “do ponto de vista do ator” a fim de identificar e compreender as suas ações. Com esses postulados e, como Silva (2006) denominou de *humildade científica*, o pesquisador deve conceber com clareza que não encontrará verdades absolutas e completamente neutras de suas implicações. Contudo, o estudioso no paradigma interpretativo, com instrumentos e rigor científico, poderá apontar pistas indicativas e compreensivas de um determinado fenômeno. Situamos, então, assumidamente, que o nosso estudo está inserido, de um modo paradigmático, sob o *prisma interpretativo sociológico*.

Para anunciar as principais influências da fenomenologia em nosso estudo, antes de tudo, é necessária uma breve conceitualização de alguns referenciais históricos e filosóficos dessa corrente. De acordo com Azeredo (2019), a fenomenologia surgiu como uma tendência dentro do *idealismo filosófico subjetivo*, ou seja, essa influência foi fundamental para o reconhecimento da importância do sujeito na lógica da produção do conhecimento. Segundo a autora, a expressão *fenomenologia* provém do termo grego *phenomenon* que simboliza “**mostrar-se a si mesmo**”. O termo foi publicado, pela primeira vez, por J. H. Lambert (1728-1777). Contudo, atribui-se a Edmund Husserl (1859-1938), no início do século XX, a criação de um movimento metodológico com esse nome.

Todo trabalho científico requer que os pesquisadores destaquem quais foram as suas bases epistemológicas. Essa obrigação nem sempre é acompanhada, de fato, de uma compreensão, mesmo que parcial, dos autores-pesquisadores. Como uma forma de elucidar os preceitos fenomenológicos de um modo articulado à nossa prática, apresentaremos algumas sintetizações de alguns dos principais conceitos da fenomenologia, integrando-os ao nosso presente estudo, a partir dos escritos de Azeredo (2019), Husserl (1929; 2006; 2015) e Schutz, (2012; 2018). Como um recurso didático-acadêmico, os termos-chaves serão destacados em negrito e, em seus arredores estarão as definições e alguns exemplos práticos de como aquele conceito foi incorporado na tese.

Uma das grandes premissas fenomenológicas é a de que **mundo natural** abrange todas as **experiências vividas**. Dentro dessa lógica o indivíduo, conscientemente, divide-as entre o **mundo sobre-si** e o **mundo-sobre-os-outros**. Na primeira, encontra-se as subjetividades das suas experiências individuais. Na segunda, como a nomenclatura sugere, há um olhar sobre as vivências dos outros, formando, desse modo, uma relação objetiva entre os dois mundos, ambos apreendidos pela consciência. No caso dos nossos entrevistados de origem popular, por exemplo, existe a dimensão sobre as suas próprias trajetórias, ou melhor, as experiências vividas no mundo sobre-si, mas esses acontecimentos também estabelecem relação sobre o mundo-sobre os outros: sejam eles os orientadores, os colegas ou os demais agentes do campo científico.

Voltando ao conceito central da fenomenologia, para Azeredo (2019, p. 14), “o termo **fenômeno** significa a presença de qualquer dado tal e qual como é apresentado ou como é experienciado”. Para as nossas análises e interpretações do fenômeno da sobrevivência acadêmica dos estudantes, foi preciso articular os **significados objetivos** (ou seja, como o fenômeno é dado em sua totalidade) para que fossem possíveis as atribuições de **significados fenomenológicos**, segundo os interlocutores que as experienciam.

Para que isso seja factível, Husserl (2006) defendeu a **suspensão do julgamento** ou, dito de outro modo, como uma espécie de sinônimo, “**colocar entre parênteses**”. Essa parentização é também denominada de **epoché e redução fenomenológica**. Dito de maneira mais clara, suspender os julgamentos, colocar entre parênteses, realizar uma redução ou uma *epoché* fenomenológica referem as mesmas atitudes: assumir os valores e concepções prévias acerca do fenômeno estudado e voltar-se para a instrumentalização do estudo.

Ao realizar a nossa pesquisa, por meio da **redução fenomenológica**, reconhecemos a experiência vivida dos indivíduos e não tivemos a pretensão de anularmos ou negarmos as convicções previamente construídas em relação ao fenômeno investigado. Para exemplificar a **epoché fenomenológica**, o ato de “colocar entre parênteses”, reduzir fenomenologicamente ou suspender os julgamentos prévios, em nossa pesquisa doutoral, salientamos que durante as entrevistas os interlocutores narraram as suas experiências vividas no mundo natural, tanto do mundo-de-si, como no mundo-sobre-os-outros. Como pesquisadores, em cada relato que escutamos, transcrevemos, analisamos e interpretamos, reconhecendo que somos *interlocutores implicados* por noções prévias e julgamentos sobre o fenômeno. Desse modo, ao “colocar de lado”, entre parênteses, os julgamentos, não nos interessa refletir, por exemplo, se um episódio narrado é “verdadeiro ou falso” ou moralmente aceitável ou não, mas buscamos descrever o fenômeno tal qual como é experienciado pelo ator social e, a partir disso, prosseguimos com as interpretações fenomenológicas.

Dando continuidade aos conceitos basilares, segundo Husserl (2006) a fenomenologia trata dos fenômenos da **consciência**. O ato de pensar sobre algo já é, por si só, uma parte integrante da realidade, pois a consciência humana abrange todos os atos vividos. Para os preceitos fenomenológicos, **toda experiência é a consciência de algo** e está sempre relacionada a um **objeto intencional**. É graças a essa noção de intencionalidade que é possível interpretar as experiências e descrevê-las. Dito de um modo ainda mais simples, em uma sociedade, os pensamentos e, sobretudo, as ações são influenciadas pelos demais indivíduos e possuem, em variados níveis, intenções delimitadas de modo consciente e inconsciente. Ao decidir realizar uma seleção de mestrado, o graduado é movido por uma consciência de fins a serem realizados, sejam eles o status social, o orgulho familiar, a possibilidade de receber uma bolsa ou todos os desejos simultaneamente (e outros).

Outras categorias importantes dizem respeito a **subjetividade e intersubjetividade**. A primeira diz respeito à perspectiva que permite que o indivíduo se torne consciente das suas ações e intenções sobre os atos que realiza. Para Husserl (2006), a intersubjetividade tem uma dimensão tripla: 1. Em uma sociedade, os indivíduos experienciam, de certa maneira, experiências similares no mundo natural; 2. Ao partilhar as experiências vividas, formam-se as **conexões empíricas**; 3. A partir dessas conexões empíricas, torna-se factível as similitudes com as experiências vividas por outros interlocutores. No nosso caso, durante o tratamento dos dados

e categorizações, foi primordial perceber as conexões empíricas para estabelecer as **estruturas essenciais** em meio às experiências particulares dos interlocutores.

Adiciona-se o pressuposto “husserliano” que revela que as experiências dos indivíduos têm uma **essência**, ou seja, algo principal. Dito de outra maneira, uma **universalidade** ou **generalidade essencial**. Em nosso estudo, com as leituras cuidadosas das transcrições das entrevistas, aliadas às escutas sensíveis da metodologia da Entrevista Compreensiva, destacamos os fragmentos significativos das falas que pudessem revelar a essência ou as **estruturas essenciais das experiências vividas**.

Ainda sobre esse movimento de categorização, com a redução fenomenológica o pesquisador fenomenológico, de acordo com os dizeres de Husserl (2006), concebe a **descrição** como uma expressão do fenômeno estudado. Portanto, é por meio da linguagem que os indivíduos partilham os objetos de sua consciência acerca das experiências vividas, percebendo-se a importância das entrevistas nas pesquisas científicas, sobretudo as de viés qualitativo. Orientados por essa concepção, adotamos a estratégia de transcrever as entrevistas na íntegra, em um total de 140 laudas, para resgatar, com mais instrumentalidade, as descrições das experiências vividas pelos entrevistados descritas por meio da linguagem.

Por fim, o conceito de **situação biograficamente determinada**, de Schutz (2012), foi fundamental em nosso estudo. O importante intelectual fenomenológico evidenciou que há situações biograficamente determinadas, em variados âmbitos, nas vidas cotidianas: em dimensões físicas, tempo exterior (cronológicas e históricas), papéis sociais, disposição morais e ideológicas. Contudo, apesar da existência inegável dessas determinações, o autor destacou os **objetivos à disposição** como as possibilidades, metas e planos. São eles que definirão quais elementos serão um **substrato de tipificação generalizadora**, em outros termos, por meio da complexa rede de possibilidades que os atores sociais reproduzirão, de certo modo, o padrão em uma dada sociedade, como, por exemplo, nascer em uma família de classe popular e ter uma profissão de pouco prestígio social e quais serão **características únicas e individuais** que, mesmo articuladas intrinsicamente com o caráter social do indivíduo, possibilitarão um desvio de rota ao seu quase “destino posto”. A nossa tese se propõe, justamente, a dialogar sobre esse fenômeno.

Concluimos a sucinta exposição sobre a fenomenologia elucidando, brevemente, os quatro **protocolos de análise e interpretação fenomenológica** (Azeredo, 2019).

1. Estabelecer o sentido do todo;
2. Determinação das partes: divisões das unidades de significados;
3. transformação das unidades de significado em expressões numa linguagem científica;
4. Determinação das estruturas gerais de significados. Especialmente nos capítulos 3 e 4 os preceitos de análise e interpretação fenomenológica foram relacionados a outras inspirações científicas para a elaboração das categorias analíticas.

O segundo aporte epistemológico principal do nosso estudo foi a Etnometodologia. Harold Garfinkel (1917-2011) ao lançar a obra *Estudos de Etnometodologia* (publicado em 1967, com a edição em português de 2018) é considerado o precursor dessa corrente sociológica. Segundo Guesser (2003), o livro gerou uma reviravolta na sociologia tradicional, justamente em um período que enfrentava diversas crises.

Para compreendermos um pouco sobre a Etnometodologia, faz-se necessário conceituá-la intelectualmente. Garfinkel, durante 7 anos, foi orientado por Talcott Parsons (1902-1979) e manteve um diálogo com a Teoria das Ações de Parsons. Contudo, em permanente imersão na fenomenologia, entre outras correntes, o pioneiro na etnometodologia passou a se opor aos pressupostos da sociologia clássica. A Teoria das Ações, diretamente ligada ao funcionalismo “durkheimiano”, defende que o ator se sujeita às normas sociais, que são coercitivas, e determinam as ações dos sujeitos. Desse modo, os indivíduos são percebidos como atores sem reflexibilidade diante das suas condutas.

Entretanto, para Garfinkel (2018), as regras e normas existem e influenciam, inegavelmente. Todavia, **os indivíduos são dotados de reflexão, interagem com o que é posto e com os demais sujeitos, interpretam as diretrizes, podendo, inclusive, ajustá-las e modificá-las.** E é justamente sobre essa basilar noção etnometodológica que contemplamos os estudantes de origem popular que, apesar das desvantagens estruturais, adentram em cursos de mestrados e doutorados.

Outra influência destacada por Oliveira e Montenegro (2012) é o Interacionismo Simbólico da Escola de Chicago. Foi por meio desse movimento que as pesquisas de campo, no interior das pesquisas qualitativas, foram mais disseminadas. Para essa importante corrente, é a partir da observação direta das interações entre os indivíduos que o conhecimento sociológico pode ser formulado. “O pesquisador deve observar diretamente o cotidiano das relações estabelecidas pelos atores sociais e procurar recuperar o sentido que eles dão a cada

ato, no contexto em que se inserem, temporal e espacialmente”. (p. 154). Em síntese, em constante diálogo com diversas teorias sociológicas, sobretudo com as inspirações dos ideais fenomenológicos, principalmente a partir da pesquisa de campo etnográfica da Escola de Chicago, a Etnometodologia constitui-se como uma teoria que abarca perspectivas epistemológicas e metodológicas.

Na França, um dos expoentes é Alain Coulon, sendo muito citado e estudado nas pesquisas etnometodológicas no Brasil. Os seus conceitos e formulações categóricas estão presentes em todo o percurso da tese e retornaremos as articulações com os seus escritos mais adiante. Por hora, daremos ênfase aos cinco principais conceitos da etnometodologia, destacados pelo autor (COULON, 2017).

O primeiro é denominado de **Prática/realização**. Para a etnometodologia, a realidade social é construída no dia a dia, no cotidiano, em meio às interações dos atores e não é um dado pré-existente. A partir dessa noção, nós, como pesquisadores, não concebemos a existência de um mundo estático, que é posto *a priori*, mas consideramos que os fenômenos do cotidiano estão, incessantemente, sendo construídos, transformados e finalizados.

Outra crença fundante é que o mundo social é organizado por meio das interações entre os atores, mediadas pela linguagem. Para além dos termos, literalmente, o pesquisador deve reconhecer a **indicialidade**. Ou seja, para a apreensão das possibilidades de sentidos em uma entrevista compreensiva, por exemplo, foi preciso reconhecer o contexto específico para atribuir-lhe um significado. Desse modo, elenca-se que uma palavra é carregada de muita simbologia que ultrapassa as barreiras da simples compreensão semântica.

Na **oposição do ideal de idiota social** (expressão usada por Coulon ao se referir as noções da Teoria das Ações Sociais), a Etnometodologia defende o princípio da **reflexibilidade**. Diferentemente do que o termo possa sugerir, o conceito não diz respeito apenas à capacidade de reflexão dos indivíduos. A expressão sugere a capacidade dos atores sociais de elencar, por eles mesmos, os significados das suas ações na vida cotidiana e de seus pensamentos. Dessa maneira, uma potencial fonte de dados para as pesquisas são os próprios indivíduos em suas relações.

Com ligações ao conceito de descrição fenomenológica, a **relatabilidade** (*accountability*) é a capacidade dos sujeitos de descreverem as suas experiências vividas no cotidiano, o modo como as constituem e experienciam. Por fim, uma categoria primordial em

estudos que envolvem os estudantes em suas travessias no ensino superior: a **noção de membro**. Com influências do *habitus bourdieusiano*, Coulon (2017, p. 191) salienta que “**tornar-se membro é afiliar-se a um grupo, a uma instituição, o que requer o domínio progressivo da linguagem institucional comum**”. Em virtude das suas importâncias em nossa tese, sobre esse conceito e outros apresentados, até agora, voltaremos a articulá-los nos capítulos posteriores.

Em suma, por meio das dimensões epistemológicas e metodológicas da Fenomenologia e Etnometodologia, combinadas, principalmente, com a metodologia da entrevista compreensiva, a autoetnografia, a etnografia, o conceito de tipo ideal weberiano e artesanato intelectual de Mills, que foi possível a criação dos perfis sociológicos de estudantes de origem popular (capítulo 3) e as categorias analíticas gerais (capítulo 4).

Concluimos esse subcapítulo afirmando que essas foram as principais partes da composição da nossa bússola, a fim de vislumbrarmos os significados das experiências vividas acerca do fenômeno estudado: *a permanência de estudantes de origem popular na pós-graduação*. Guardando a nossa ferramenta de geolocalização e abrindo outro, o mapa, a seguir, adentraremos a jornada empírica no lócus.

## **2.2 A Planta: delimitação do campo e escolha do lócus**

Em uma construção, a planta baixa, ou apenas *planta*, é o principal instrumento de representação de uma obra. É uma espécie de mapa com a distribuição dos espaços, dimensões e medições que será o primeiro contato de um cliente com a obra e que norteará projetistas, mestres e operários durante toda a construção. Esse subcapítulo é chamado de PLANTA, não por acaso, pois o contorno basilar do estudo foi composto por meio desses traços. Com a escolha difícil do campo, a obra, nossa tese, pode avançar com seus inúmeros desafios.

A **primeira decisão** foi a seguinte: o lócus será a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Além da proximidade geográfica dos pesquisadores, a instituição possui grande expressividade acadêmica no país e na América Latina.

Como um breve resgate histórico, destacamos que os primeiros cursos superiores do Rio Grande do Norte, de acordo com os estudos de Souza (1984), seguiam o formato de outros já existentes em território nacional: eram escolas isoladas e com dedicação à formação de profissionais liberais. A Escola de Pharmacia, inaugurada em 1923, funcionou no antigo prédio

do Atheneu Norte-Riograndense e é considerada a primeira instituição de ensino superior do Rio Grande do Norte (NEWTON JÚNIOR et al, 2005). Com pouca demanda docente e estudantil, a Escola de Pharmacia foi fechada e reaberta anos depois, mais precisamente na década de 40.

A segunda instituição de ensino superior implementada na capital foi o Instituto Filosófico São João Bosco, em 1941, seguida da Faculdade de Ciências Econômicas, na cidade de Mossoró, fundada em 1943. Posteriormente, em 1945, foi aberta a Escola de Serviço Social, em Natal, e, em 1949, foi fundada a Faculdade de Direito. Em 1955, são inauguradas as Faculdades de Medicina e a Faculdade de Filosofia. Por fim, em 1957, foi aberta a Faculdade de Engenharia.

Em 25 de Junho de 1958 foi criada a Universidade do Rio Grande do Norte, sob responsabilidade governamental e agrupou diversas faculdades existentes em Natal (INEP, 2006). Em menos de dois anos, em 18 de dezembro de 1960, foi federalizada, passando a ser denominada Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em seu início contava com os cursos de Farmácia e Odontologia, Direito, Medicina, Filosofia e Serviço Social. Em seguida, agregou a Escola de Engenharia.

Em 2019, a UFRN foi citada na revista inglesa *Times Higher Education*, em seu ranking “*Latin America University Rankings*”<sup>2</sup>, configurando-se entre as melhores universidades da América Latina. Além disso, a UFRN foi classificada como uma das melhores instituições de ensino superior do mundo pelo *World University Rankings*, para o período de 2020 a 2021. A instituição foi apontada, ainda, como a 4ª melhor do Nordeste e a 25ª mais importante no Brasil, de um total de 57 instituições brasileiras avaliadas.

Em 2020, contabilizou um total de 43 mil estudantes em cursos de graduação e pós-graduação, além de ensino básico e técnico. Segundo dados da Pró-reitora de Pós-graduação, a instituição oferta 174 cursos de pós-graduação, sendo 34 *lato sensu* e 139 *stricto sensu* (nessa última modalidade, 66 são programas com as duas habilitações: mestrados e doutorados acadêmicos).

A **segunda decisão** foi delimitar que o nosso estudo fosse realizado na modalidade *stricto sensu*, mais especificamente em *mestrados e doutorados acadêmicos*. Como será

---

<sup>2</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/latin-america-university-rankings>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

observado no quadro 1, a seguir, o universo amostral é bem diverso e realizar um estudo doutoral, com todos os programas da UFRN, não seria uma escolha prudente.

Quadro 2 - Programas de pós-graduação stricto sensu e seus conceitos CAPES: mestrados e doutorados acadêmicos da UFRN, 2020.

<b>HUMANAS</b>	
Antropologia Social: Mestrado 5 / Doutorado 5	Filosofia: Mestrado 4 / Doutorado 4
Artes Cênicas: Mestrado 3	Geografia: Mestrado 5 / Doutorado 5
Administração: Mestrado 4 / Doutorado 4	História: Mestrado 4 / Doutorado 4
Ciências Contábeis: Mestrado 3	História/Ceres (criado em 2019): Mestrado A (Caicó)
Ciências Sociais: Mestrado 3 / Doutorado 3	
Direito: Mestrado 3	Integrado de Doutorado em Filosofia (em processo descredenciamento): Doutorado 2
Estudos Urbanos e Regionais: Mestrado 4 / Doutorado 4	Música: Mestrado 3
Educação: Mestrado 5 / Doutorado 5	Psicologia: Mestrado 5 / Doutorado 5
Estudos da Linguagem: Mestrado 5 / Doutorado 5	Serviço Social: Mestrado 4 / Doutorado 4
Estudos da Mídia: Mestrado 4 / Doutorado 4	Turismo: Mestrado 4 / Doutorado 4
<b>BIOMÉDICAS</b>	
Bioquímica: Mestrado 4 / Doutorado 4	Educação Física: Mestrado 3
Biologia Estrutural e Funcional: Mestrado 3	Ecologia: Mestrado 6 / Doutorado 6
Bioinformática: Mestrado 5 / Doutorado 5	Fonoaudiologia: Mestrado 3
Biologia Parasitária: Mestrado 3	Fisioterapia: Mestrado 4 / Doutorado 4
Biotecnologia: Doutorado 5	Neurociências: Mestrado 4 / Doutorado 4
Ciências Biológicas: Mestrado 3	Nanotecnologia Farmacêutica: Doutorado 4
Ciências da Reabilitação: Mestrado 3	Nutrição: Mestrado 3
Ciências da Saúde: Mestrado 5 / Doutorado 5	Patologia Oral: Mestrado 4 / Doutorado 4
Ciências Florestais: Mestrado 3	Produção Animal: Mestrado 4
Ciências Odontológicas: Mestrado 4 / Doutorado 4	Psicobiologia: Mestrado 6 / Doutorado 6
Ciências Farmacêuticas: Mestrado 4 / Doutorado 4	Química: Mestrado 4 / Doutorado 4
Desenvolvimento e Inovação Tec. em Medicamentos: Doutorado 4	Saúde Coletiva (FACISA-SANTA CRUZ) Mestrado 4 / Doutorado 4
Desenvolvimento e Meio Ambiente: Mestrado 5 / Doutorado 5	
Enfermagem: Mestrado 4 / Doutorado 4	Sistemática e Evolução: Mestrado 4 / Doutorado 4

<b>TECNOLÓGICAS</b>	
Arquitetura e Urbanismo: Mestrado 4 / Doutorado 4	Engenharia de Produção: Mestrado 3
Ciências e Engenharia de Materiais: Mestrado 7 / Doutorado 7	Engenharia Química: Mestrado 5 / Doutorado 5
Ciências e Engenharia do Petróleo: Mestrado 3 / Doutorado 3	Engenharia Química: Mestrado 5 / Doutorado 5
Demografia: Mestrado 4 / Doutorado 4	Engenharia Sanitária e Ambiental: Mestrado 3
Engenharia Civil: Mestrado 3	Engenharia Têxtil: Mestrado 3
Economia: Mestrado 4	Engenharia Elétrica e de Computação: Mestrado 5 / Doutorado 5
Ensino de Ciências e Matemática: Mestrado 3 / Doutorado 3	Física: Mestrado 5 / Doutorado 5
Engenharia Aeroespacial (criado em 2019): Mestrado A	Geodinâmica E Geofísica: Mestrado 5 / Doutorado 5
Engenharia Mecânica: Mestrado 3/ Doutorado 2 (em processo descredenciamento do Doutorado)	Matemática Aplicada e Estatística: Mestrado 3
Engenharia Mecatrônica: Mestrado 3	Ciências da Computação: Mestrado 5 / Doutorado 5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos Dados da Pró-Reitoria de pós-graduação, cruzados com a Plataforma Sucupira, UFRN (2020).

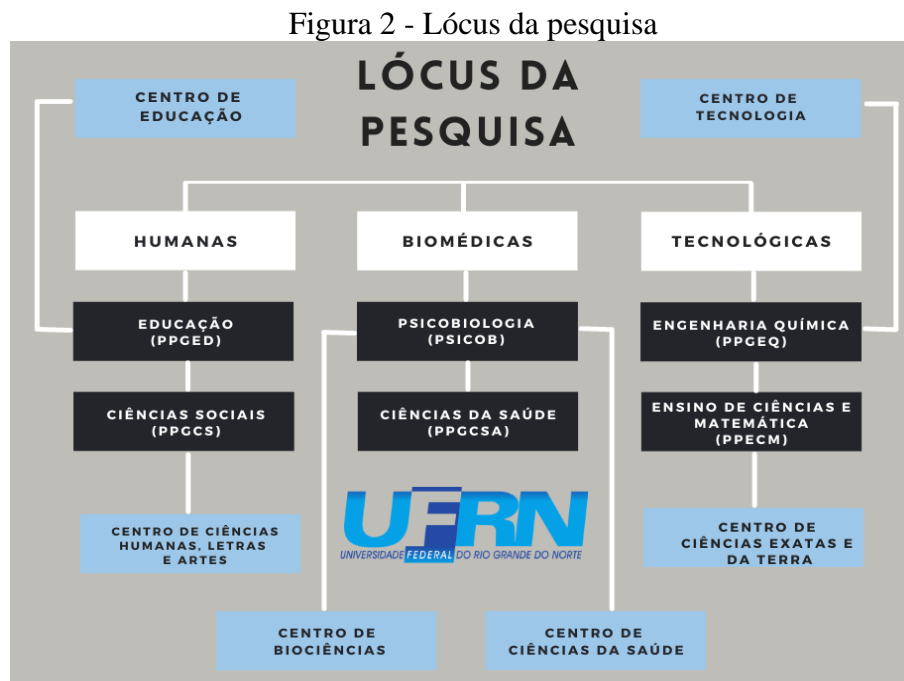
Desse modo, nossa **terceira decisão** foi dividir os cursos em três grandes áreas do conhecimento (Humanas, Biomédicas e Tecnológicas), inspirados na classificação da revista Escolh@UFRN<sup>3</sup>. Feita essa definição, escolhemos evidenciar os programas de pós-graduação que oferecem mestrados e doutorados acadêmicos. Como destacado em cinza (ver quadro abaixo), 40 programas dispõem dessas duas modalidades.

Sobre os conceitos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atribuídos a cada programa de pós-graduação, o mais bem avaliado da UFRN, com a nota 7, é o de Ciências e Engenharias de Materiais. A seguir, com notas 6, Psicobiologia e Ecologia. Apesar de reconhecermos a importância dos conceitos no cenário da pós-graduação no país, as notas não foram um critério para a escolha dos programas participantes do estudo. Contudo é importante destacar que os índices dos programas impactam poderosamente as

<sup>3</sup>Fonte: Disponível em: <[http://www.mostradeprofissoes.prograd.ufrn.br/revista\\_escolha.php](http://www.mostradeprofissoes.prograd.ufrn.br/revista_escolha.php)>. Acesso em: 01 jul. 2020.

vivências na pós-graduando, incluindo uma grande demanda por produtivismo acadêmico, ligação direta com o número de bolsas e, conseqüentemente, potencializando a competitividade e estresse entre os agentes científicos (MENDES E IORA, 2014, p. 176).

Após o estabelecimento de duas condições (a oferta de mestrados e doutorados acadêmicos e a autorização para a realização da pesquisa, mediante a assinatura da anuência do coordenador do programa), chegamos na **quarta decisão**: a seleção dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos, dois de cada grande área do conhecimento. Abaixo, uma imagem com o nosso lócus de pesquisa delimitado.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, mediante escolhas da pesquisa (2019).

Ao longo desses escritos, com maior ênfase nos relatos etnográficos, versaremos sobre cada programa e os caminhos que nos levaram a escolhê-los como os representantes das realidades da pós-graduação *stricto sensu* da UFRN.



### 2.3 O Alicate: aplicação de questionários

Como ferramenta, a principal função do alicate é multiplicar a força de quem está o utilizando. Graças ao seu formato de alavanca, permite que a ação colocada no cabo seja

multiplicada na cabeça do instrumento. A aplicação de questionários é, figurativamente, o nosso alicate: o primeiro canalizador das energias da nossa pesquisa de campo. Após as anuências dos coordenadores dos seis programas, a apreciação no Comitê de Ética da UFRN e a liberação da pesquisa (CAEE 15527119.9.0000.55292), realizamos, durante o ano de 2019, a aplicação de 133 questionários, em 10 turmas de pós-graduação. Para que nosso propósito fosse alcançado, estrategicamente, pesquisamos no site SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) todas as turmas em vigência no respectivo semestre, consultando o horário da aula e local. Feita essa triagem, no dia e localidade designados no sistema, solicitamos aos docentes a aplicação dos questionários nos minutos finais ou iniciais das aulas. Foi uma fase de estudos muito adversa. Diversas turmas consultadas tinham, por exemplo, apenas 4 estudantes matriculados e não se reuniam nos locais divulgados formalmente no SIGAA. Foram inúmeras tentativas para que conseguíssemos um número amostral superior a 120 questionários.

É importante destacar que o principal objetivo da aplicação de questionários foi o de encontrar os potenciais entrevistados do estudo. Os dados oriundos dessa importante ferramenta servirão como vislumbre da realidade pesquisada, com enfoque não-probabilístico. A aplicação dos questionários, se considerado o momento da primeira turma até a última, foi um processo que demorou cerca de um ano. Como já salientado anteriormente, foram necessárias diversas peregrinações pela universidade, muito diálogo, fôlego e sagacidade para contornar as adversidades. Ficou registrado em minha memória o dia que apliquei a última remessa de questionários com uma turma das Ciências da Saúde: senti como se eu tivesse atravessado uma faixa após uma longa corrida, mas sabia que era apenas mais um circuito de um torneio com muitos outros obstáculos. A seguir, o quadro quantitativo dos questionários aplicados.

Quadro 3 - Quantitativo dos questionários aplicados na UFRN

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	Nº DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS	ESTUDANTES COM RENDA FAMILIAR DE ATÉ DOIS SALÁRIOS MÍNIMOS (%)	FAIXA ETÁRIA 25 A 34 ANOS (%)	GÊNERO	
				FEMININO	MASCULINO
CIÊNCIAS SOCIAIS	22	27%	41%	45%	55%
EDUCAÇÃO	26	16%	46%	69%	31%
MATEMÁTICA	20	30%	45%	60%	40%
ENGENHARIA QUÍMICA	23	39%	43%	61%	39%
PSICOBIOLOGIA	22	23%	23%	73%	27%
CIÊNCIAS DA SAÚDE	20	25%	35%	75%	25%
TOTAL DE QUESTIONÁRIOS			133		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Vale salientar que do número total de estudantes pesquisados, 72% dos respondentes eram mestrandos e 28% eram doutorandos. Para compor o quadro acima, elencamos algumas das categorias gerais das perguntas dos questionários, como: 1. *Quantitativo de respondentes por programa e na totalidade da pesquisa;*

2. *discentes com a renda familiar de até dois salários-mínimos (de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia, Pesquisa e Estatística (IBGE, 2020), com o salário-mínimo, em 2020, no valor de R\$ 1.045 reais, pertence à classe E todo indivíduo cuja soma de todos os rendimentos familiares for de até R\$ 2.090 reais);*

3. *A faixa etária de 25 a 34 anos foi destacada, pois a idade de 34 anos foi a mais apresentada em pesquisas importantes como as de Artes (2013) e Schwartzman (2010) e;*

4. *A questão de gênero, sobretudo a ascensão das mulheres, é um tema muito importante e presentes nos estudos de Artes (2018), Malagris, Lucia et al (2009), Moreira e Velho (2010) e Schwartzman (2010). Mais adiante, discorreremos um pouco mais sobre cada uma dessas categorias.*

Pela especificidade das aulas na pós-graduação, a maioria das turmas tinham poucos discentes. Desse modo, em grande parte dos programas, aplicamos os questionários em duas

turmas. As exceções foram da Matemática e Psicobiologia que contavam com mais de 20 estudantes, ou mais, em uma única sala. Por tratar-se de um estudo predominantemente qualitativo, como já mencionado, não almejamos um alto contingente de questionários aplicados nos moldes de trabalhos estatísticos. Cientes das especificidades das turmas de pós-graduação, como a principal estratégia para encontrar estudantes de origem popular, optamos pelo uso dos formulários. Além disso, frisamos novamente que os resultados dialogarão com as interpretações da realidade, complementando-as.

O primeiro dado em destaque será a renda familiar dos acadêmicos. Os pós-graduandos que marcaram a opção de renda familiar de até dois salários-mínimos chegaram a 39% em Engenharia Química (programa com mais discentes nesse perfil econômico) e o que menos apresentou foi a Educação, com 16%. De uma maneira geral, reunindo todos os programas, 26% dos estudantes pesquisados declararam receber até 2 salários-mínimos, 38% afirmaram ter renda familiar de 3-5 salários-mínimos, 22% alegaram de 5-10 salários-mínimos, 11% manifestaram uma renda familiar de 10-20 salários-mínimos e 3% afirmaram ganhar mais de 20 salários-mínimos.

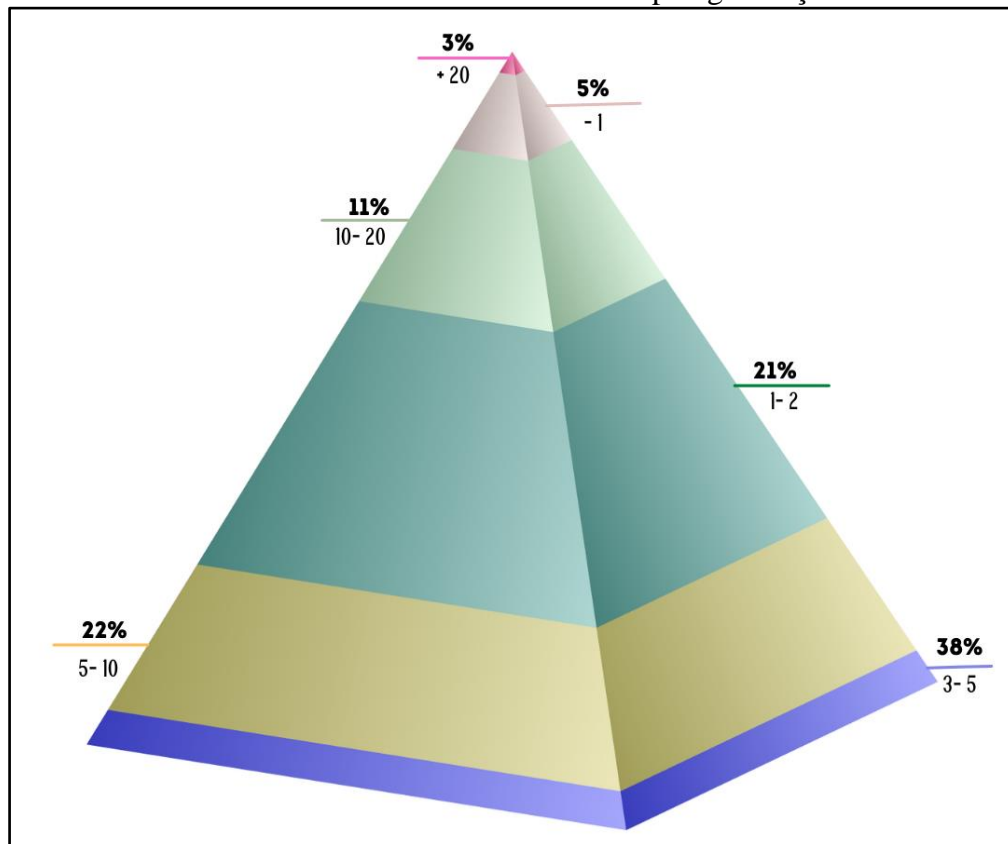
De maneira geral, 86% dos estudantes pesquisados, possuem renda familiar de menos de 1 a 10 salários-mínimos. Contrariando as nossas expectativas, apesar do grande recorte percentual e, do caráter predominantemente qualitativo da nossa pesquisa, podemos destacar o seguinte: no que tange às rendas, os dados revelaram indícios de uma pós-graduação com um menor número de sujeitos classificados como de altas rendas, apenas 1% dos brasileiros mais privilegiados, que vivem com ganhos iguais ou superiores a R\$ 17.373 reais mensais<sup>4</sup>.

Ainda segundo o IBGE, em 2019, 105 milhões de pessoas, ou seja, metade da população do país, sobrevive com apenas 485,00 reais por mês: o equivalente a 15 reais por dia para satisfazer todas as suas necessidades. Diante dos abismos de desigualdades sociais e cientes que a pós-graduação, historicamente, configura-se como um funil ainda mais estreito que as graduações, observar esses dados despertou-nos ainda mais curiosidade. A seguir, em um gráfico, a representação desses dados.

---

<sup>4</sup> Fonte: Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/05/06/metade-dos-brasileiros-sobrevive-com-menos-de-r-15-por-dia-aponta-ibge.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

Gráfico 1 - Rendas familiares dos estudantes de pós-graduação da UFRN



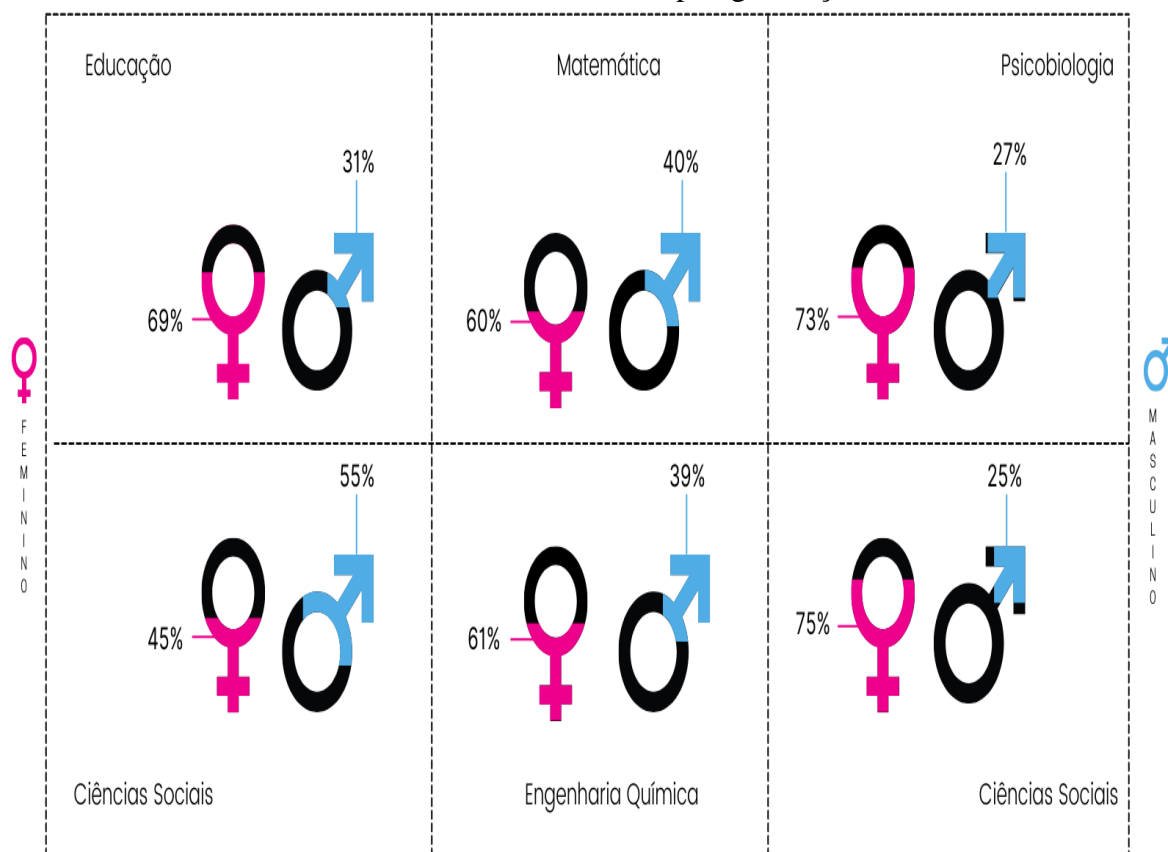
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos questionários da pesquisa (2019).

No Plano Nacional de Educação (2011-2020), o pesquisador Simon Schwartzman, apresentou dados de uma pesquisa, realizada em 2008, com 325.907 estudantes de pós-graduação, sendo 149.500 de instituições públicas e 176.407 do setor privado. Nos resultados, o rendimento médio familiar foi de 7.406,60 reais por mês. Ao considerarmos o valor do salário-mínimo na época, 415,00 reais, a média da renda familiar dos pesquisados era, aproximadamente, de 17,8 salários-mínimos.

Para fins comparativos, infelizmente, não há nenhum banco de dados da UFRN que divulgue, abertamente, as informações acerca dos perfis socioeconômicos dos discentes de pós-graduação. Acerca desse fato, a pesquisa de mestrado de Alves (2017) intitulada “Uma questão de oportunidade: a relação com o saber de estudantes das camadas populares na pós-graduação da universidade de São Paulo”, também destacou a ausência dessas informações que auxiliam na interpretação da realidade investigada. É fundamental salientar essa dificuldade nos estudos sobre a pós-graduação e, mais que isso, os pouquíssimos trabalhos que tratam das camadas populares em mestrados e doutorados acadêmicos.

A fim de elucidar melhor as diferenças dos gêneros nos programas da nossa pesquisa, apresentaremos a seguir um gráfico com as dissimilitudes.

Gráfico 2 - Gêneros dos estudantes de pós-graduação da UFRN



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos questionários da pesquisa (2019).

Como resultado do nosso estudo, o feminino apresentou um maior número, na maioria dos programas, sendo Ciências da Saúde o que contou com mais mulheres (75%) e Ciências Sociais, o mais masculino, com 55% de homens na turma. Em diálogo com os nossos achados, no estudo de Artes (2018), realizado a partir dos Censos Demográficos de 2000 e 2010, a pesquisadora afirmou que as mulheres, o gênero majoritário nas pós-graduações em 2000, aumentaram a ascendência em 2010. Segundo a autora, a distância entre homens e mulheres reduziu de 0,73 para 0,92, com uma propensão à paridade. Por fim, Artes (2018) elucidou a inclinação para que o quantitativo de mulheres ultrapasse o número de homens nos mestrados e doutorados no país, no decorrer dos anos.

Ao todo, os questionários apontaram que 62,4% dos discentes de pós-graduação, respondentes dos questionários, são mulheres. Em consonância com os dados obtidos, nos

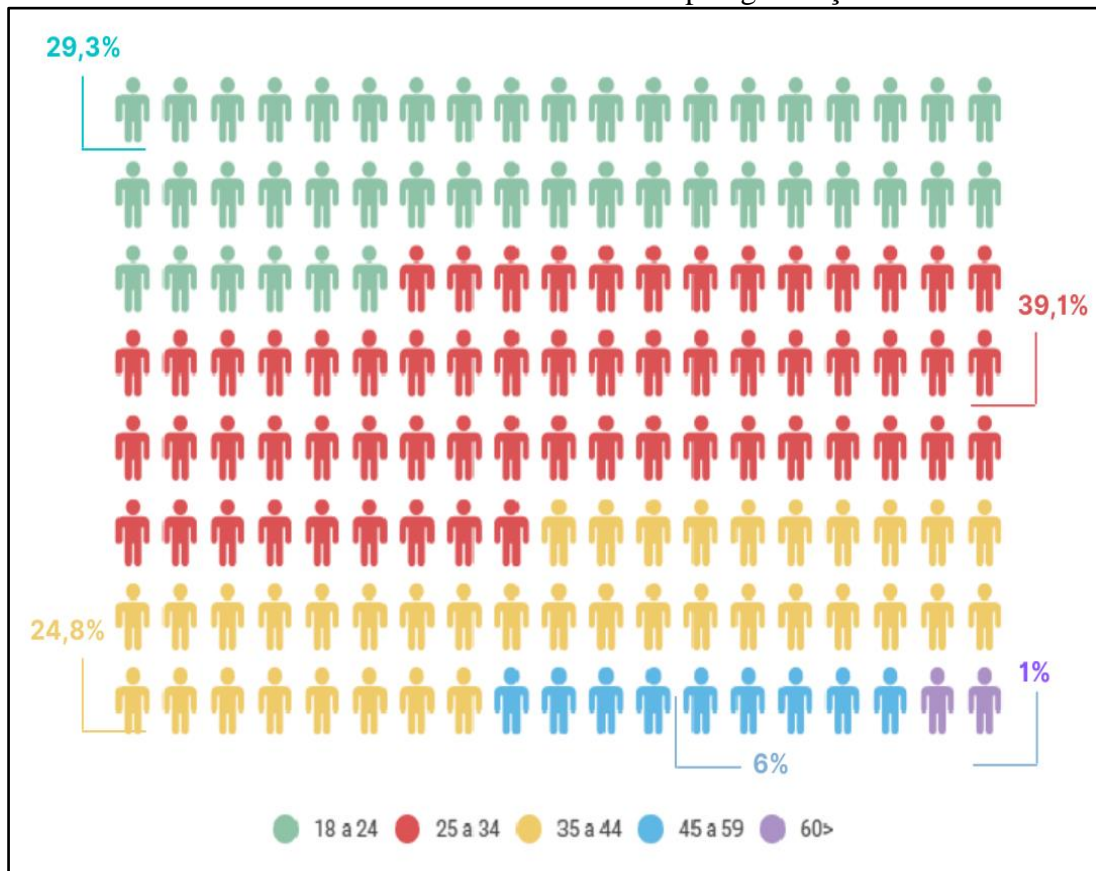
estudos de Schwartzman (2010), o pesquisador apontou que há uma predominância feminina, um total de 56,1%, nos cursos de pós-graduação do país. No estudo de Oliveira e Fernandes (2017), com 239 estudantes de pós-graduação *stricto sensu* do sudeste, 66,4% eram mulheres e, segundo as pesquisadoras, os dados corroboram com as informações que o número de mulheres tituladas no Brasil ultrapassa a titulação dos homens, desde 2004.

Sobre essa temática, Moreira e Velho (2010) afirmam que a envoltura e dedicação das mulheres na ciência representam, de maneira geral, o cenário internacional. Entretanto, as autoras evidenciam que mesmo com o crescimento da quantidade de mulheres nas engenharias, construção e produção nos últimos anos, ainda há um afastamento feminino em áreas das ciências exatas com a matemática e computação.

Contudo, curiosamente, em nossa pesquisa, nos dois programas representantes das Tecnológicas, o gênero feminino foi majoritário: Matemática com 60% de mulheres e Engenharia Química, 61%. Entretanto, é primordial reconhecer que a presença do gênero feminino nas áreas exatas e de tecnologia ainda precisa ser expandida. As pesquisadoras apontam, como um dos caminhos explicativos para esse fenômeno, os processos de socialização distintos para homens e mulheres, com papéis sociais designando quais são as carreiras tipicamente “masculinas”. Ainda para fins comparativos, no estudo de Malagris *et al* (2009), 53% eram mulheres e 47% eram homens.

Em relação a idade dos sujeitos do nosso estudo, a maioria, 39%, está na faixa etária dos 25 a 34 anos. Em segundo lugar, com 29%, o grupo de indivíduos dos 18 a 24 anos. Os estudantes de 35 a 44 anos representaram 25% e 6% dos pesquisados pertenciam a faixa etária de 45 a 59, enquanto apenas 0,8% afirmaram ter mais de 60 anos. Abaixo, o gráfico com a representação dos dados de faixas etárias.

Gráfico 3 - Faixas etárias dos estudantes de pós-graduação da UFRN



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos questionários da pesquisa (2019).

Os achados de Oliveira e Fernandes (2017) apontaram que a idade média do estudante de pós-graduação é de 29,6 anos. Pelos dados gerais do nosso estudo, de certo modo, as descobertas também dialogam com os resultados de Schwartzman (2010): a idade média é de 34 anos para os estudantes nas duas modalidades (mestrados e doutorados): ou seja, o nosso recorte de 25 a 34 anos foi o que mais apresentou respostas.

A pesquisadora Amélia Artes (2013), ao traçar um comparativo com os Microdados Censos Demográficos de 2000-2010, observou que em 2000 os estudantes de pós-graduação, com 18 a 24 anos, totalizavam 10,2%, os 25 a 34 representavam 45%, já dos 35 a 44 eram 30,5%, 45 a 59 contavam com 13,3% da amostra, 60 ou mais, 1%.

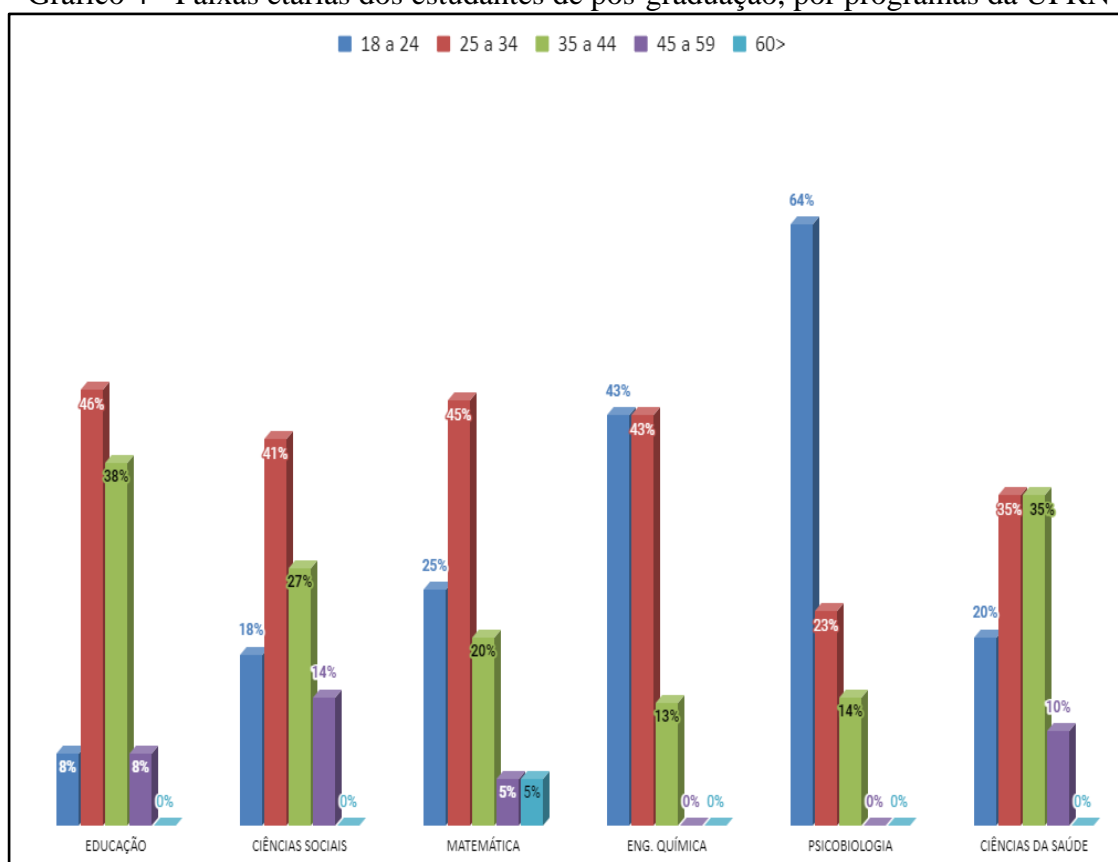
Em 2010, os pós-graduandos com 18 a 24 anos passaram para 14,2%, os do grupo dos 25 a 34 anos mantiveram praticamente o percentual de 45,1%, os estudantes de 35 a 44 anos caíram para 22%, 45 a 59 tiveram uma leve alta para 15,5% e, estudantes com mais de 60 anos,

o número aumentou para 3%. Nos escritos de MALAGRIS, Lucia *et al* (2009) observou-se que a idade média dos participantes era de 30.3, variando de 21 a 59 anos.

Podemos apontar, concordando com a hipótese de Artes (2013), que a ampliação da pós-graduação no país tem atraído as pessoas mais velhas para continuar suas carreiras acadêmicas e, simultaneamente, ocorre um ingresso no mestrado cada vez mais cedo. Sobre esse último apontamento, tão marcante em nossos respondentes, MALAGRIS, Lucia *et al* (2009) elucidam o fato de os graduados buscarem ingressar na pós-graduação pouco tempo após concluírem a faculdade ou imediatamente após se formarem. Para explicar esse fenômeno, elencaram 3 possibilidades: 1. A enorme competitividade, atrelada a falta de oportunidades no mercado de trabalho; 2. a atratividade da bolsa de estudos para complementar a renda ou ser toda a fonte de subsistência do estudante desempregado; 3. com o envolvimento em pesquisas ainda na graduação, os graduandos se formam e, posteriormente, dão continuidade aos seus estudos da iniciação científica.

Como uma *quarta possibilidade* para um ingresso na pós-graduação de recém-formados, destacamos o temor de ausentar-se da academia e nunca mais conseguir retornar: o medo de ser “devorado” pelo mundo do trabalho e as suas garras. Continuar na universidade, *de maneira ininterrupta*, além de todos os motivos listados por MALAGRIS, Lucia *et al* (2009), pode significar uma estratégia de permanência acadêmica importante. Abaixo, um gráfico com as faixas etárias dos respectivos programas pesquisados.

Gráfico 4 - Faixas etárias dos estudantes de pós-graduação, por programas da UFRN

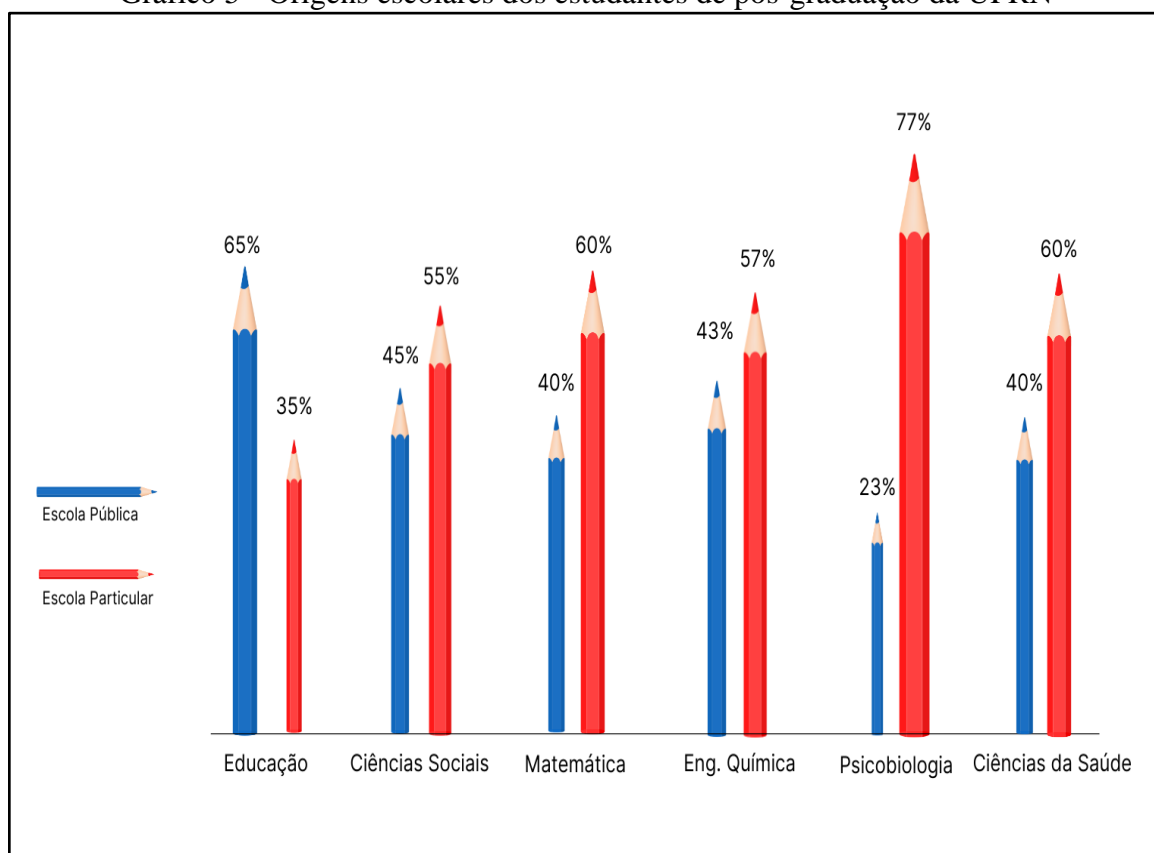


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos questionários da pesquisa (2019).

O programa com o público mais jovem foi Psicobiologia: 64% dos pesquisados tinham de 18 a 24 anos. Enquanto Ciências Sociais foi o programa com maior número de interlocutores dos 45 a 59 anos (14%) que, somando com as pessoas de 35 a 44 anos (27%), apresentou as mais elevadas faixas etárias.

Outra categoria de grande importância em nossa pesquisa diz respeito às origens escolares dos estudantes respondentes. Diversos trabalhos sobre os estudantes das classes populares no ensino superior destacaram essa informação durante suas interpretações das vivências estudantis (ALMEIDA, 2007; BORGES E CARNIELLI, 2005; LAHINE, 1997; LIMA, 2013; PEREIRA E PASSOS, 2007; PIOTTO, 2011; SOUSA E SILVA, 2003; PORTES, 2013; PORTES E SOUSA, 2013; SILVA, 2017; VIANA, 1998; ZAGO, 2000; 2006; 2007). Dessa maneira, é necessário que tratemos sobre esses aspectos em nosso estudo. A seguir, o gráfico com as origens escolares dos estudantes pesquisados.

Gráfico 5 - Origens escolares dos estudantes de pós-graduação da UFRN



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos questionários da pesquisa (2019).

De modo geral, 44% dos respondentes têm origem escolar em instituições públicas e 56% estudaram em escolas particulares. O programa de Psicobiologia foi o que mais apresentou estudantes oriundos de instituições privadas (77%), enquanto o Programa de Educação foi o que mais contou com pós-graduandos de origem escolar pública (65%), destaca-se ainda o fato de ter sido o único em que a modalidade pública apresentou um resultado maior, ou seja, em cinco dos seis programas delimitados, os estudantes provenientes de escolas particulares são a maioria.

Para tratar desse tema e dos próximos que o seguirão (ocupações e escolaridades paternas e maternas) é essencial comentar nesse momento, mesmo que brevemente, a tríade basilar da obra de Pierre Bourdieu (1930-2002): os conceitos de *campos*, *capitais* e *habitus*. Sublinhamos que, ao longo da nossa tese, esses conceitos serão revisitados.

Ao trazer esse importante intelectual sociológico, relembro que durante boa parte da minha formação em Ciências Sociais (UFRN), a teoria bourdiesiana esteve presente,

convidando-me a pensar para além dos pensamentos dicotômicos como do social *versus* o individual, objetivo *versus* subjetivo e exterior *versus* interior. Na minha pós-graduação, as provocações intensificaram-se em uma combinação geradora de fascínio, insegurança, afeição e o corriqueiro questionamento: “O ser humano é influenciado pela sociedade ou a constrói?” Com Bourdieu, aprendi que uma opção não exclui a outra e um dos segredos de uma boa compreensão do mundo social está justamente na anulação desses enclausuramentos antagônicos.

Dialogando, de forma magistral, com a Fenomenologia, a Etnometodologia, o Existencialismo, a Antropologia Estruturalista de Lévi-Strauss e com os clássicos sociológicos desenvolvidos por Karl Marx (materialismo histórico-dialético), Max Weber (sociologia compreensiva) e Émile Durkheim (funcionalismo), dentre outras influências, Bourdieu elaborou, ao longo de mais de 50 anos, um compilado de escritos que o fizeram ser considerado um dos nomes mais expressivos da sociologia do século XX. Por conseguinte, o seu grande reconhecimento acadêmico, merecidamente, o tornou amplamente citado, mas, até mesmo pela complexidade e erudição de suas obras, é um autor muito incompreendido por pesquisadores com leitura superficial de seus postulados (GRENFELL, 2018).

Quero deixar claro o meu respeito por todo o seu legado, principalmente na área da Sociologia da Educação, e informar que não tenho a presunção de dominar as suas teorias, afinal, mesmo que eu dedicasse uma vida inteira a esse fim, provavelmente, não seria capaz desse feito. Assim, finalizados os esclarecimentos, voltaremos a tratar das origens escolares.

Como destacado anteriormente, a maioria dos estudantes de pós-graduação (56%) cursaram o ensino básico em instituições privadas. A origem escolar é uma categoria muito importante nas pesquisas que tratam sobre os estudantes de origem popular. Na obra de Bourdieu e Passeron (1975), os autores revelaram que as escolas são instituições de reprodução social e instrumentos reprodutores das estruturas de classes. Dito em outras palavras, as instituições escolares, particulares e públicas, legitimam os interesses das classes dominantes e privilegiam certos capitais culturais oriundos das elites.

De acordo com Bourdieu (2006), os genitores das classes médias investem mais na educação escolar dos herdeiros, pois acreditam que a boa formação escolar aumentará as chances de ascensão social e, com esse ideal, empenham-se e realizam diversas abdições em prol do futuro dos filhos. Dentro dessa lógica reprodutora, os discentes provenientes de famílias

favorecidas culturalmente veiculam uma relação com os conteúdos, propagados pela escola, demonstrando-se como interessados, habilidosos, entusiastas e com aptidões naturais. Na contramão, para os estudantes desprivilegiados em acúmulos de capitais culturais, a dinâmica escolar inclina-se a caracterização de trabalhosa, aflita e transcorre de um modo forçado/imposto (BOURDIEU, 2015a).

Sobre a relação da escolarização e o ingresso na pós-graduação, Oliveira e Fernandes (2017 apud BOURDIEU, 2015b) afirmaram que as chances de admissão no ensino superior e, futuramente, à pós-graduação, são implacavelmente assimétricas para os agentes de classes sociais distintas. Nessa acepção, as autoras argumentaram que os estudantes originários das classes desfavorecidas culturalmente, ao adentrar no universo da pós-graduação, dedicam-se, ainda mais, na adaptação às práticas culturalmente favorecidas e na apreensão de disposições singulares impostas pelo campo acadêmico.

Apesar de reconhecermos a importância das análises e interpretações estruturais, evidenciarmos as desigualdades sociais, culturais e educacionais, defendemos que as singularidades da historicidade de cada indivíduo, suas conexões, relações, sentidos e significados do vivido, também são interligadas às trajetórias e flexibilidade dos atores sociais. Desse modo, assim como há as regras, existem as rupturas e continuaremos esse importante diálogo no decorrer do nosso trabalho.

Uma outra categoria primordial em nossa pesquisa diz respeito aos pais dos discentes, as suas origens escolares e ocupações. No trabalho de Alves (2017) sobre as camadas populares na pós-graduação, a autora estabeleceu, como parte dos seus critérios para a escolha que seus entrevistados, que os pós-graduandos “sejam filhos de pais com níveis inferiores de escolaridade e que exerçam ou tenham exercido ocupações manuais”. Assim, influenciados por diversos estudos de estudantes das camadas populares no ensino básico e superior, fez-se necessário investigar as profissões dos genitores dos estudantes da pós-graduação. Nos questionários (ver apêndice A), a pergunta sobre as ocupações paternas e maternas era aberta e, indagados sobre a profissão dos pais, foram apontadas 39 profissões<sup>5</sup> distintas. A primeira

---

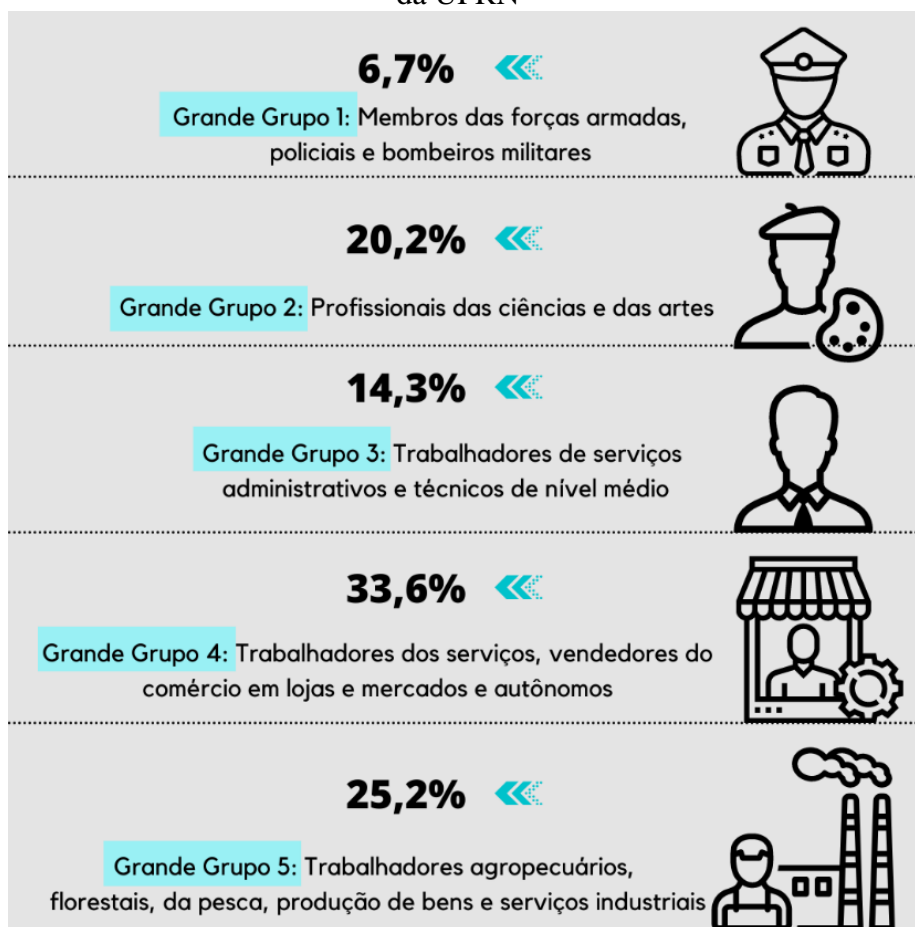
<sup>5</sup> administrador, advogado, agricultor, auxiliar de serviços gerais, autônomo/profissional liberal, aviador, bancário, carcereiro, comerciante, contador, corretor de imóveis, eletricitista, estatístico, forças armadas, fotógrafo, jornalista, mecânico, médico, padreiro, motorista, operador de máquinas, pedreiro, policial militar, professor do ensino básico, professor universitário, representante comercial, segurança, servidor público, soldador, sonoplasta, técnico administrativo, técnico em informática, técnico em manutenção mecânica, topógrafo e vendedor. Fonte: dados dos questionários, 2019.

estratégia para o tratamento dos dados foi retirar da montagem do gráfico os aposentados (8 resultados), desempregados (1 resultado) e pai desconhecido (5 resultados).

Posteriormente, consultamos as categorias definidas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2010) e identificamos, em um primeiro momento, a presença de 9 grandes grupos, sendo eles: 0: Membros das forças policiais e bombeiros militares; 1: Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas, gerentes; 2: Profissionais das ciências e das artes; 3: Técnicos de nível médio; 4: Trabalhadores de serviços administrativos; 5: Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados; 6: Trabalhadores agropecuários, florestais e da pesca; 7: Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (produção extrativa); 8: Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (processos contínuos); 9: Trabalhadores em serviços de reparação e manutenção.

Em seguida, consultamos cada uma das 39 profissões, individualmente no CBO, para diagnosticar em qual grande grupo o ofício pertencia. Contudo, para fins de representação em um gráfico, as categorias ainda estavam em extensa quantidade. Desse modo, fizemos um reagrupamento, unindo algumas das grandes famílias de classificação e transformando-as em 5 grandes grupos: 1: Membros das Forças Armadas, policiais e bombeiros militares; 2. Profissionais das ciências e das artes; 3. Trabalhadores de serviços administrativos e técnicos de nível médio; 4. Trabalhadores de serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados e autônomos; 5. Trabalhadores agropecuários, florestais, da pesca, produção de bens e serviços industriais. Por fim, o resultado pode ser analisado no gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Ocupações paternas dos estudantes de pós-graduação da UFRN



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos questionários da pesquisa (2019).

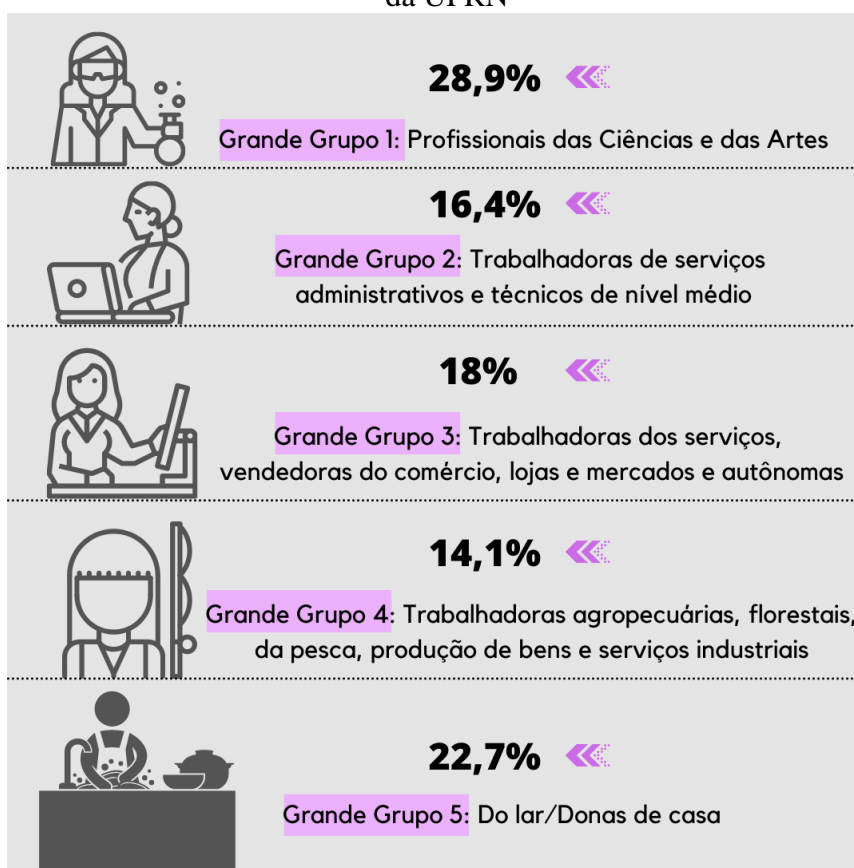
Nos resultados da nossa pesquisa, a maioria dos pais (33,6%) situam-se no Grande Grupo 4 (trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados e autônomos). A seguir, com 25,2%, os integrantes do grupo 5 (trabalhadores agropecuários, florestais, da pesca, produção de bens e serviços industriais). Os Grandes Grupos 1 (membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares) e 3 (trabalhadores de serviços administrativos e técnicos de nível médio, tiveram, respectivamente, 6,7% e 14,3%.

Pode-se inferir, por meio dos dados encontrados, que apesar da diversidade de carreiras paternas manifestas nas respostas dos pesquisados, há uma expressiva presença do recorte que, hipoteticamente, possui o maior repertório de capitais culturais (Grande Grupo 2: profissionais das ciências e das artes) com 20,2% das respostas. No que diz respeito às ocupações maternas dos respondentes, seguimos a mesma lógica realizada nas profissões dos pais. Como resultados,

29 profissões<sup>6</sup> foram apontadas, excluindo os resultados de mãe desconhecida, aposentada e desempregada. Além disso, o único resultado de policial militar (que geraria um Grande Grupo com apenas uma representante) não foi inserido no gráfico.

Após a pesquisa de cada ocupação nos grupos do CBO, elaboramos 5 categorias de profissão maternas, sendo elas: Grande Grupo 1: Profissionais das ciências e das artes; 2. Trabalhadoras de serviços administrativos e técnicos de nível médio; 3. trabalhadoras dos serviços, vendedoras do comércio, lojas e mercados e autônomas; 4. trabalhadoras agropecuárias, florestais, da pesca, produção de bens e serviços industriais; 5. do lar/dona de casa.

Gráfico 7 - Ocupações maternas dos estudantes de pós-graduação da UFRN



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos questionários da pesquisa (2019).

<sup>6</sup> Agricultora, arquiteta, artesã, auxiliar de serviços gerais, autônoma/ profissional liberal, auxiliar de cozinha, bancária, bibliotecária, cabeleireira, comerciante, contadora, costureira, designer de interiores, empregada doméstica, empresária, enfermeira, instrutora, médica, motorista, odontóloga, pedagoga, policial militar, professora do ensino básico, professora do ensino superior, recepcionista, secretária, servidora pública, técnica em edificação e vendedora. Fonte: dados dos questionários, 2019.

A faixa percentual que mais apresentou respostas, com 29%, foi a de profissionais das ciências e das artes. Em seguida, o grande grupo 1 (22,7%), já o grupo 3 ficou 18% e com 14,1% o grande grupo 4. Vale destacar que o grupo denominado “do lar/dona de casa” foi inserido devido a sua expressividade nos dados: como mencionado acima, 22,7% dos estudantes pesquisados responderam que as genitoras pertenciam a essa categoria.

Como um breve comentário sobre esse recorte, Santos (2008), em sua dissertação, afirmou que a imagem da mulher-dona-de-casa foi, ao longo da história, glamourizada. Com o ideal de acolhimento e cuidado, escondeu-se a invisibilidade e desvalorização desse tipo de trabalho. Diferente de tantas profissões, a “do lar” não tem nenhum tipo de contrato, direito a descansos semanais, férias ou, quem sabe, a associação em sindicatos.

Os cuidados domésticos são, culturalmente, atribuídos, em sua maior parte, às mulheres. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios IBGE (2014), as pessoas do gênero feminino dedicam, em média, 24 horas e 8 minutos semanais aos trabalhos domésticos, enquanto os homens comprometem apenas 10 horas e 32 minutos para a realização dessas tarefas<sup>7</sup>. Um dado curioso, digno de destaque em nosso estudo, é que as mulheres com as rendas mais baixas foram as que mais apresentaram a necessidade de sair dos empregos para cuidar de filhos e parentes. Mais adiante, nos capítulos dedicados aos resumos biográficos e, posteriormente, as categorias analíticas do nosso estudo, retomaremos a reflexão acerca dos papéis de gênero, articulando-os ao percurso da pós-graduação, a maternidade e paternidade e as relações conjugais.

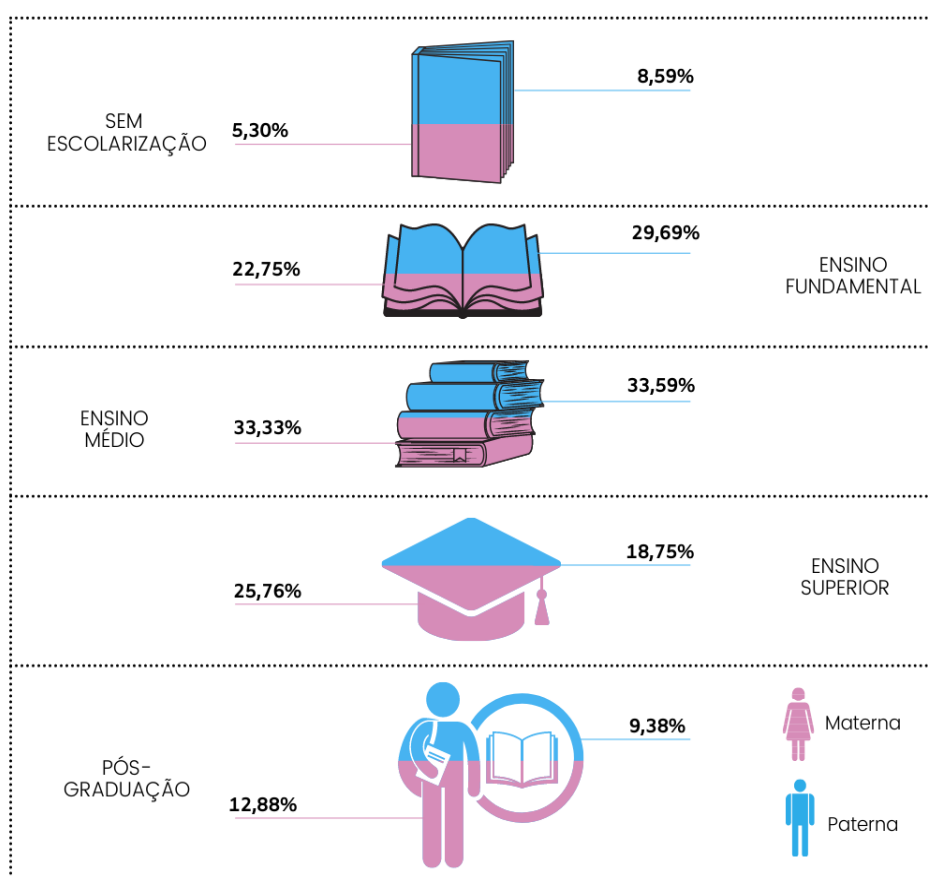
Ainda em ligação com os genitores, uma outra pergunta do questionário versou sobre as escolaridades paternas e maternas. Ao indagarmos sobre os progenitores, 5 estudantes de pós-graduação marcaram ter pais desconhecidos ou falecidos. A maior parcela, com 33,59%, declarou que o genitor possui o ensino médio completo. Em segundo lugar, com 29,69%, os pais com ensino fundamental incompleto. A seguir, 18,7% dos genitores dos respondentes cursaram a graduação e 9,4%, a pós-graduação. Há ainda o percentual de 8,69% de pais analfabetos e semianalfabetos.

---

<sup>7</sup> Fonte: Disponível em: <<https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/trabalho/23-das-mulheres-deixam-o-emprego-para-cuidar-de-filhos-ou-parentes/>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

Ao cruzar os dados com as respostas atribuídas às mães (apenas uma pessoa declarou ter mãe desconhecida), evidenciou-se que o número de genitoras que concluíram o ensino médio (33,33%) é muito semelhante ao dos pais. Contudo, além do menor percentual de analfabetas ou semianalfabetas (5,30%), as maiores diferenciações se deram nos eixos do ensino superior (25,76%) e genitoras com pós-graduação (12,88%). Abaixo, o gráfico comparativo das duas categorias.

Gráfico 8 - Escolaridades dos pais dos estudantes de pós-graduação da UFRN

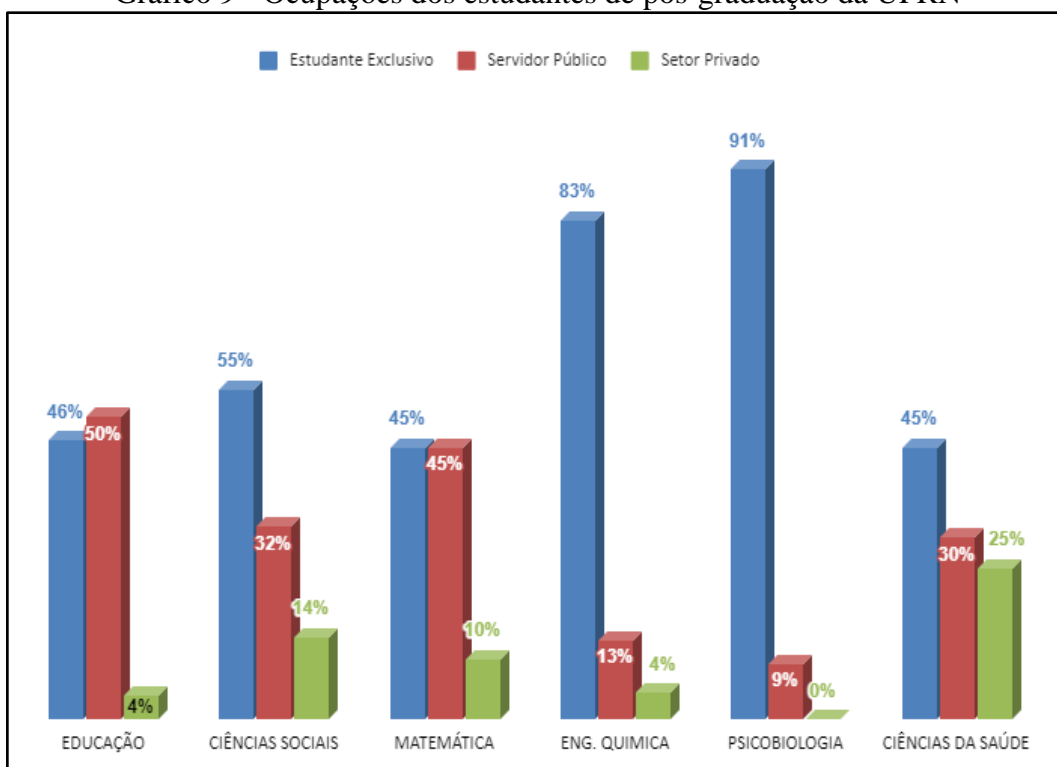


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos questionários da pesquisa (2019).

Os dados da nossa pesquisa, apesar de tratar de uma microrrealidade, dialogou com diversos estudos sobre os estudantes das classes populares no ensino superior (Almeida, 2007; Lahire, 1997; Pereira e Passos, 2007; Piotto, 2011; Portes e Sousa, 2013; Silva, 2017; Viana, 1998; Zago, 2000; 2006; 2007) que trazem em seus escritos o nível maior de escolaridade das mães dos sujeitos de origem popular.

A penúltima categoria dos questionários, em destaque, diz respeito às ocupações dos estudantes de pós-graduação. De um modo geral, 60,9% são estudantes exclusivos. A escolha do termo, ao invés de “desempregados” foi para reforçar que ser estudante é, de certo modo, um ofício. Dialogando com os escritos de Alain Coulon (2008), defendemos que na travessia na pós-graduação, os discentes apreendem diversos códigos e *marcadores de afiliação* no decorrer das suas rotinas de trabalho intelectual. Retomaremos essas reflexões sobre o ofício de estudante e a relação com o mundo do trabalho no próximo capítulo 4 e, por enquanto, enfatizamos apenas a escolha consciente da nomenclatura de *estudante exclusivo*. A seguir, o gráfico com os quantitativos ocupacionais dos estudantes de cada programa.

Gráfico 9 - Ocupações dos estudantes de pós-graduação da UFRN

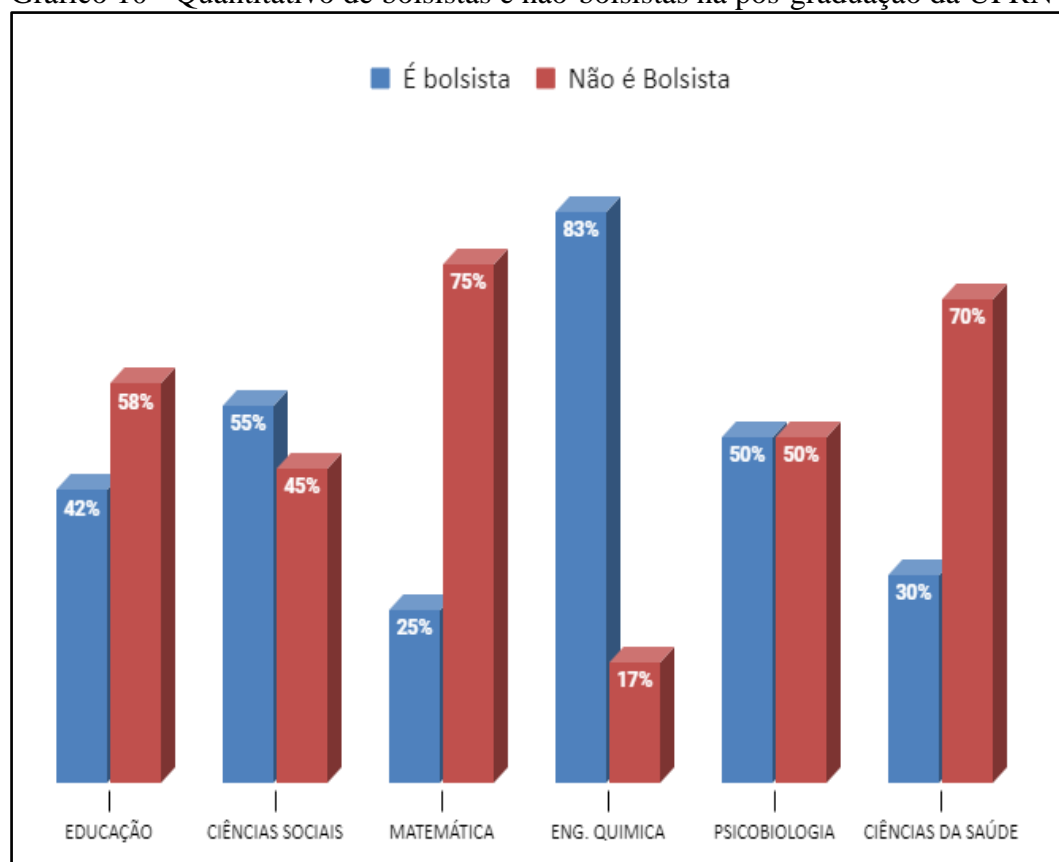


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos questionários da pesquisa (2019).

O programa que apresentou a maior quantidade de estudantes exclusivos foi a Psicobiologia (91%) e a Educação foi o que mais apresentou estudantes que são, também, servidores públicos (50%). O Programa de Ciências da Saúde, por sua vez, foi o que possui o maior quantitativo de estudantes que trabalham no setor privado (25%).

A última categoria dos questionários versa sobre a condição de bolsistas e não-bolsistas. De antemão, sublinhamos que a discussão será recuperada no capítulo 4 e falaremos, brevemente, sobre os achados empíricos. Com os dados gerais da nossa pesquisa, observamos que 48,12% dos respondentes são bolsistas, enquanto 51,88% não foi contemplado com uma cota de bolsa. Abaixo, representado graficamente, o quantitativo percentual de bolsistas por programa delimitado.

Gráfico 10 - Quantitativo de bolsistas e não-bolsistas na pós-graduação da UFRN



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos questionários da pesquisa (2019).

No Programa de Engenharia Química, todos os estudantes exclusivos são bolsistas (83%). Inclusive, em uma das entrevistas, foi relatado que essa é uma das condições para o ingresso na pós. A Psicobiologia, curiosamente, apresentou uma divisão simétrica entre bolsistas e não-bolsistas, com 50% em cada subdivisão. O Programa de Matemática foi o que mais apresentou interlocutores não-bolsistas (75%), enquanto a Educação e Ciências Sociais demonstraram 42% e 55% de estudantes bolsistas, respectivamente.

Ao longo destes escritos e de algumas representações gráficas, apresentamos um panorama das nossas principais escolhas, alguns achados empíricos e dados como vislumbres da realidade. Contudo, nem só de tabelas, quadros, gráficos e esquemas constitui-se uma tese. Destaca-se que o nosso estudo adquiriu os seus principais contornos no campo e na vivacidade da vida universitária. No próximo subcapítulo, compartilharemos os nossos relatos etnográficos e descrições sobre a nossa aventura científica, os seus desafios e surpresas pelo caminho.

#### **2.4 O Prumo: Etnografia**

O prumo, na construção civil, é um peso metálico, de formato cilíndrico, amarrado na ponta de uma corda e a outra extremidade dispõe de uma base que é um parâmetro. Para realizar uma medição, é imprescindível aproximar a base na parede que precisa ser verificada e, ao soltar o peso, é preciso que o metal pendurado fique totalmente paralelo ao cordão.

Para um estudo empírico ser realizado, assim como o prumo, é preciso uma aproximação para verificação dos dados e o peso, alegoricamente, simboliza as preconcepções que o pesquisador carrega. Os juízos, conhecimentos prévios e preconceitos não são arrancados, como defende as ciências positivistas, mas devem estar suspensos: como na ferramenta, balançando de um lado para o outro, em (re)arranjos, observações e ponderações, até apontar para uma resposta que nunca será uma certeza plena, mas sempre uma possibilidade. Nosso prumo, então, é composto de relatos etnográficos e registros do diário de campo. Pela própria natureza do método, com emoções, sentimentos e afetação do pesquisador (como confidenciou Da Matta (1974) em seu conceito de *Anthropological Blues*<sup>8</sup>) essa parte do texto será constituída de depoimentos impressionistas, com ares ainda mais sensíveis e pessoais que o restante da tese.

Ir ao campo é um momento de muita vivacidade na pesquisa, mas ao mesmo tempo que me desperta tanta empolgação, traz também muitas inquietudes. May (2004), ao tratar sobre o *olhar etnográfico*, destacou o fato de muitos considerarem uma postura fácil em uma exploração científica, mas estão muito enganados. Além de olhar, escutar e escrever, o pesquisador precisa ter em mente que as aplicações e análises serão exigentes e difíceis.

---

<sup>8</sup> “Por *Anthropological Blues* se quer cobrir e descobrir, de um modo mais sistemático, os aspectos interpretativos do ofício de etnólogo. Trata-se de incorporar no campo mesmo das rotinas oficiais, já legitimadas como parte do treinamento do antropólogo, aqueles aspectos extraordinários, sempre prontos a emergir em todo relacionamento humano”. (DA MATTA, 1974, p. 27-28)

Urpi Montoya Uriarte (2012, p. 1), ao escrever sobre “o que é fazer etnografia para os antropólogos”, destacou o quanto “fazer etnografia”, adotar a “perspectiva etnográfica”, “etnografar” estão na “moda acadêmica”. A autora faz a ressalva importante que se for compreendida apenas como método, a etnografia, realmente, está acessível a todo e qualquer pesquisador. Entretanto, citando Peirano (apud PEIRANO, 2008, p. 3), defende que ela não é apenas uma metodologia, “mas a própria teoria vivida”. Assim, a teoria e a prática estão emaranhadas e, portanto, inseparáveis. Contudo, Uriarte enfatiza que a realidade sempre ultrapassará os conceitos, ou seja, o campo sempre surpreenderá o pesquisador.

A antropóloga realça, ainda, que o etnólogo precisa ter uma certa vocação pelo que chamou de *desenraizamento crônico*, melhor dizendo, ter a sensação constante de que não pertence, de verdade, a lugar algum. É, portanto, um curioso inveterado, um forasteiro perene, em terras estrangeiras ou de sua própria vizinhança, que está sempre em busca do que não se revela facilmente.

Por essas e outras características, o método da etnografia requer um constante processo de *estranhamento* e (des)familiarização, anotações de acontecimentos que pareceriam comuns em outras circunstâncias e o mais desafiador que é ter a ciência que “quando o trabalho de campo termina, o trabalho em si continua”. Apesar desses percalços, May (2004) destaca que é um dos métodos mais recompensadores por gerar compreensões impressionantes sobre o mundo social e ajudar a transpor diversas lacunas interpretativas acerca dos grupos.

Eu partilho dessa mesma concepção e considero que os corredores universitários, os seus múltiplos personagens, sabores, vozes, cheiros, emoções e, até mesmo, os conflitos, tornam tudo mais dinâmico do que as horas de estudos silenciosas. É imperativo sublinhar que o trabalho acadêmico é sim, muitas vezes, ou melhor, na maior parte do tempo, solitário. Apesar das interações com os *agentes do campo científico* (BOURDIEU, 2004; 2013a), o pós-graduando se vê, constantemente, sentado diante do computador, imerso em livros ou angustiado por não estar fazendo essas coisas. Comigo não é diferente, em todos os aspectos, e o momento das jornadas de peregrinação na UFRN eram esperadas com muita excitação.

Sobre os dois momentos citados acima, o de estar no campo e o de mergulhar na escrita, Oliveira (1996) elucidou que o ato de ver e ouvir, o *olhar etnográfico* atrelado a *escuta atenta*, configuram a parte empírica em si e utilizou a metáfora de que são as *muletas do pesquisador*.

Justificou o uso da expressão polêmica para frisar que a caminhada da pesquisa é sempre difícil e suscetível a muitas quedas (e como são!).

Segundo Uriarte (2012, p. 7), a etnografia é composta de três fases: a formativa (teorização acerca da temática e a formação antropológica-humanista), o trabalho de campo (observação atenta e escuta empática) e a escrita (o compilado de dados, sob o viés interpretativo e criativo do pesquisador, agrupado em textos acadêmicos). Para a etapa do olhar, o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1996) realçou o que denominou de *domesticação teórica do olhar*. Falarei um pouco sobre esse aspecto pela importância dentro do método etnográfico. Essa postura está totalmente ligada a um *esquema conceitual* que é elaborado previamente, no itinerário acadêmico do etnólogo.

A tradição antropológica e do seu principal método, a etnografia, orientam que o pesquisador estude, demasiadamente, os trabalhos acerca do campo onde a pesquisa será feita. Epistemologicamente, com a Fenomenologia (AZEREDO 2019; CASTRO, 2012; HEIDEGGER, 2012; HUSSERL, 1929; 2006; 2015; SCHUTZ, 2012; 2018) e a Etnometodologia (COULON, 2017; GARFINKEL, 2018) como as principais bússolas e com a metodologia da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013; SILVA, 2006) apontando para um conhecimento construído, principalmente, no fazer empírico, decidi, conscientemente, não adotar essa postura de enormes acumulações prévias de capitais teóricos, ao menos totalmente.

Entretanto, é primordial reconhecer a *domesticação teórica do meu olhar* por meio da minha trajetória acadêmica na sociologia, antropologia e ciência política, além de um mestrado na área da sociologia da educação, pesquisando, justamente, os estudantes populares nas graduações. Além, é claro, de um projeto de pesquisa que exigiu um estudo prévio da realidade a ser observada. Apesar de tudo isso, de assumir o *olhar teórico domesticado*, vou me valer da anedota do gato doméstico, treinado para a “caseirice”, que pula o muro para passear na rua. Desse modo, acreditando na liberdade e criatividade metodológica que um cientista pode lançar mão, me permito afirmar que utilizei o método etnográfico do início ao fim do meu estudo: não apenas enquanto perambulava pelo lócus.

Com o olhar e o ouvir aguçados, implicados assumidamente, mas atentos e instrumentalizados, vivenciei um pouco mais de um ano de pesquisa de campo que envolveu as buscas pelas anuências, as tentativas e aplicações de questionários e a realização de cada

entrevista com os doze interlocutores. Eis que agora estou diante da terceira etapa do método etnográfico: a tão temida escrita.

Para Oliveira (1996), o escrever, momento mais fecundo da interpretação, segundo o autor, é realizado nos gabinetes. O termo, sumptuoso, remonta aos primórdios da etnografia, onde os antropólogos produziam estudos sobre comunidades sem nunca ter estado presencialmente com elas. A partir de relatos dos viajantes, missionários e comerciantes, remontavam aspectos de suas culturas, muitas vezes etnocêntricos, escrevendo em seus *gabinetes*: foi desse modo que surgiu a expressão clássica “Antropologia de Gabinete”. Aqui, no meu, bem diferente dos escritórios do século XIX, cercada de anotações, do meu diário de campo, pedaços de papéis coloridos e registros na memória, início, oficialmente, os meus relatos etnográficos.

Era o fim da primavera de 2018 e após a apreciação do projeto de pesquisa e reuniões com o meu orientador, comecei a tentar me preparar para a aventura em busca das anuências. Sobre esse momento de *antevéspera*, Da Matta (1974) revela que é uma parte decisiva do *período prático*, aonde o foco volta-se para o que chamou de *problemas mais banalmente concretos*. Nessa etapa, os questionamentos passam a ser, por exemplo, o que levar, como as pessoas serão abordadas ou como o deslocamento até a localidade será feito? Todas essas perguntas e muitas outras, de ordem estratégica, subjetiva e objetiva, passavam por minha mente.

É inevitável enfatizar que o comitê de Ética da UFRN, para o meu projeto de pesquisa, exigiu que cada coordenador(a), dos programas delimitados, deveria assinar um termo, denominado de anuência (ver anexo B), autorizando que a pesquisa fosse realizada. Evidentemente, quase tudo que envolve a burocracia universitária é difícil e, de todas as partes do campo, essa foi a mais insípida.

Durante os meses de fevereiro e março de 2019, partimos rumo às secretarias das coordenações. Ressalto o uso do plural em alguns trechos, pois em praticamente todos os percursos fui acompanhada pelo meu esposo. Infelizmente, diferentemente do que aconteceu no meu mestrado, não tive a companhia de Natália Medeiros e Franklândia Fonseca, colegas da base de pesquisa tão importantes durante toda minha jornada na pós-graduação. Meu companheiro, da área da Física, me acompanhou nas empreitadas de uma pesquisa qualitativa

e foi um parceiro empírico exemplar. Sou muito grata por isso e quero deixar registrado, mais uma vez, a sua importância neste estudo.

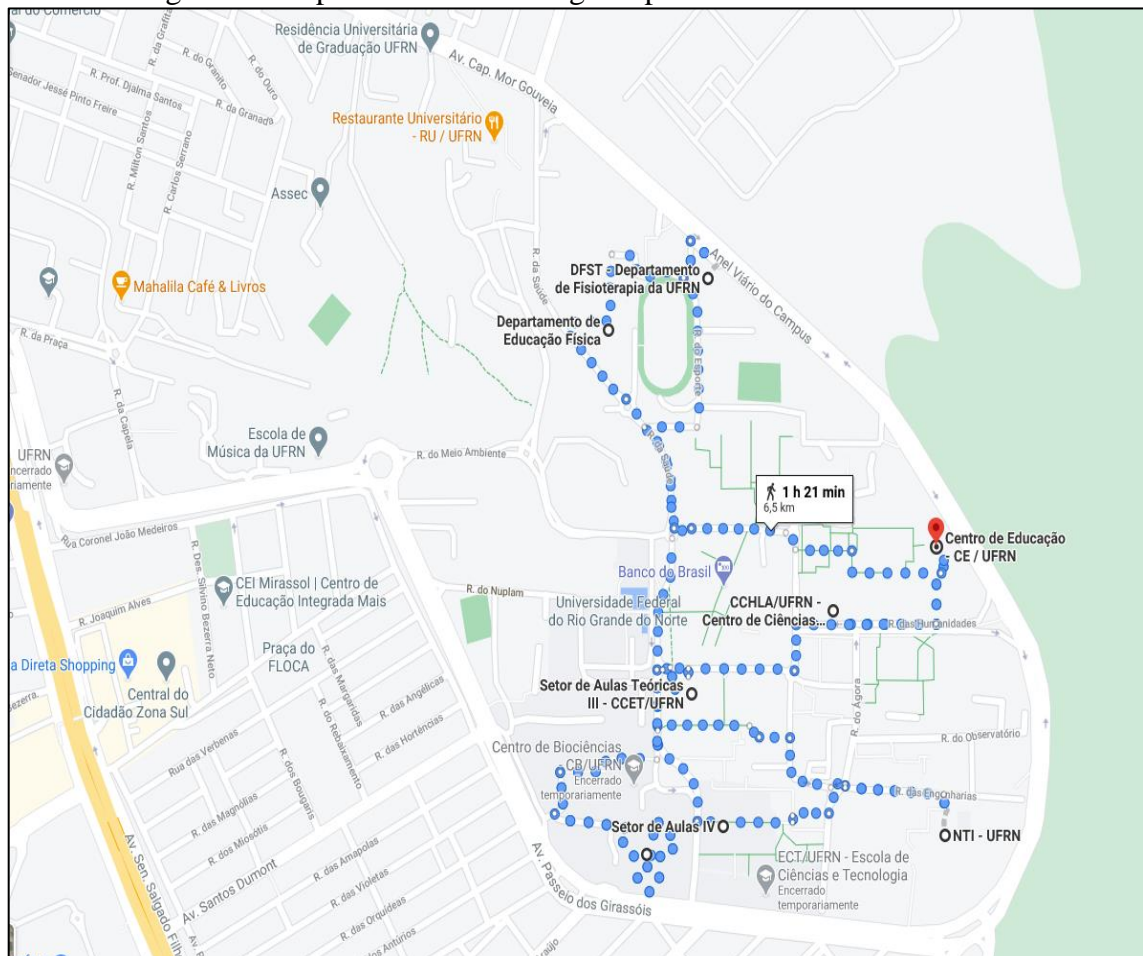
Ademais, com o propósito de organizar os relatos etnográficos, utilizarei as ordens dos programas, sendo eles: HUMANAS (Ciências Sociais e Educação); BIOMÉDICAS (Ciências da Saúde e Psicobiologia) e EXATAS (Engenharia Química e Ensino de Ciências e Matemática). As narrativas começarão com as apresentações dos centros onde as coordenações se situam, posteriormente, faremos uma breve caracterização de cada programa a partir dos sites disponíveis na plataforma da Pró-reitora de Pós-Graduação (PPg/UFRN)<sup>9</sup>, depois versaremos sobre as buscas das anuências e, por fim, as descrições sobre as aplicações dos questionários.

Acerca de um panorama das entrevistas, uma parte integrante do percurso etnográfico, será apresentada no próximo subcapítulo e terá continuidade nos escritos analíticos e interpretativos das narrativas dos interlocutores. Com o propósito de representar as diversas caminhadas pelo campus e dar um vestígio do posicionamento geográfico dos centros e setores, produzi no *Google Maps* um mapa das rotas pela universidade.

---

<sup>9</sup> Fonte: Disponível em: <<http://www.ppg.ufrn.br/>>. Acesso em 22 fev. 2021.

Figura 3 - Mapa da UFRN e os lugares percorridos durante o estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do aplicativo *Google Maps* (2020).

É impreterível ressaltar que um dos programas teve uma das aplicações dos questionários em uma localidade fora do campus central, no Departamento de Odontologia (a 4,5 quilômetros do Centro de Educação na UFRN) e, além desse desvio na rota, para obter a anuência da Pós-Graduação em Ciências da Saúde tivemos que ir até a sua coordenação que é localizada em um anexo do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL), distante 8,5 quilômetros do Campus central. A seguir, trataremos sobre as vivências e interpretações da realidade, a começar pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, sede do programa de pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS).

#### 2.4.1 Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFRN)

O Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS) tem a sua coordenação situada no CCHLA (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes), conhecido carinhosamente como CHICHILA (a pronúncia da sigla, em um neologismo, lembra mesmo a nomenclatura do pequeno roedor nativo das cordilheiras da América do Sul, a Chinchila) ou é chamado simplesmente de Azulão, graças a cor da fachada no passado. É curioso perceber que os apelidos foram registrados na placa oficial de sinalização, na frente do edifício. Um lugar que frequentei assiduamente durante cinco anos, no período da graduação em Ciências Sociais, mas que não adentrava há muito tempo.

Dirigir-me ao CCHLA é esperar por reencontros: cumprimentar alguns ex-professores, ver alguns colegas da sociologia ou até mesmo contemplar apenas rostos conhecidos, mas que não sei os nomes. Entretanto, durante toda a minha visita ao Chinchila não vi reconheci ninguém, nem fui reconhecida (se fui, não me comunicaram). Foi desconfortável perceber que em pouco tempo, tantos aspectos mudaram. Em menos de uma década, voltei a ser uma estrangeira.

O local é cercado de árvores, gramados e mesas a céu aberto e, estar diante dele, despertou-me muita nostalgia e expectativa. Ao me embrenhar no prédio branco com listras cinzas e *grafites* coloridos nos arredores, apesar de algumas mudanças, percebi que o cheiro de café exalado nos corredores permanecia o mesmo. A fila da reprografia também estava igual como antes, mas outras características não lembravam os meus tempos no papel de graduanda e monitora da disciplina de métodos qualitativos.

O prédio foi ampliado com a construção de um anexo, de vários andares, para abrigar os seus 11 departamentos<sup>10</sup>, mas a principal mudança diz respeito ao fato de me perceber como uma estrangeira, mais uma vez, naquele lugar que já considerei tão familiar, território da minha origem acadêmica tão marcante na minha apreensão dos meu *habitus acadêmicos* (BOURDIEU, 2013a; OLIVEIRA E FERNANDES, 2017; GRENFELL, 2018).

---

<sup>10</sup> Sendo eles: Departamento de Antropologia, Departamento de Artes, Departamento de Ciências Sociais, Departamento de Comunicação Social, Departamento de Filosofia, Departamento de Geografia, Departamento de História, Departamento de Letras, Departamento de Línguas e Literaturas estrangeiras modernas, Departamento de Políticas Públicas e Departamento de Psicologia. Fonte: <<https://cchla.ufrn.br/site/>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

Foto 3 - Fachada do CCHLA



Fonte: Disponível em <<https://www.facebook.com/CCHLAUFRN/photos>> (2016).

O CCHLA teve como gênese a antiga Faculdade de Filosofia de Natal, inaugurada em 12 de março de 1955, coordenada pela Associação de Professores do Rio Grande do Norte. Além da graduação em Filosofia, no ano seguinte entraram em funcionamento os cursos de História, Geografia e Letras Neolatinas. Contudo, no ano de 1963, a Faculdade de Filosofia foi agregada à Fundação José Augusto. Por meio do Aviso Ministerial 2.555, a Faculdade de Filosofia passou a ser da jurisdição da Reitoria da UFRN. Somente no dia 11 de março de 1968, por meio do Decreto Presidencial nº 62.380, foi autorizado o aproveitamento da Faculdade de Filosofia no corpo acadêmico da Faculdade de Educação e Institutos de Ciências Humanas e Letras e Artes, presentes da nova estruturação da universidade.

Por meio deste mesmo decreto, o antigo curso de pedagogia e as graduações de geografia, história e letras da Faculdade de Filosofia foram transferidas para a responsabilidade da Faculdade de Educação. A graduação em Letras, por sua vez, foi ligada ao Instituto de Letras e Artes e os cursos de geografia e história foram incorporados no Instituto de Ciências Humanas.

A partir da reforma universitária, em 1973, a estruturação vigente foi modificada com a união dos dois Institutos, originando o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, abrigando, na época, os departamentos de letras, história, geografia e filosofia e de estudos sociais. No ano de 1974, passou a ter a sua sede no Campus Central, em Lagoa Nova. Atualmente é um dos maiores centros da UFRN<sup>11</sup> e conta com 12 departamentos<sup>12</sup>, 28 cursos de graduações<sup>13</sup> e 17 programas de pós-graduação<sup>14</sup>.

O PPGCS é vinculado ao CCHLA (como bem sugere a localização da sua secretaria) e foi criado como Mestrado em Antropologia Social, autorizado pelo Parecer 175/78-CONSEPE/UFRN, inaugurado em 1979. Em 1982, o curso foi transformado em Mestrado em Ciências Sociais, aprovado pelo Parecer 224/82-CONSEPE/UFRN, com duas áreas de concentração: "Antropologia" e "Sociologia". No ano de 1988, os seus docentes deliberaram por uma remodelação no curso e, na ocasião, o Mestrado em Ciências Sociais instaurou uma área de concentração chamada de "Desenvolvimento Regional".

No decorrer de 1993, com o regresso dos professores do Departamento de Ciências Sociais à UFRN, com o doutoramento concluído e novos docentes doutores integrando o quadro docente, o curso de Mestrado foi ampliado e contava com as áreas de concentração:

<sup>11</sup> Fonte: Disponível em: <[https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/centro/portal.jsf?lc=pt\\_BR&id=442](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/centro/portal.jsf?lc=pt_BR&id=442)>. Acesso em: 14 abr. 2021.

<sup>12</sup> Departamento de antropologia, departamento de artes, departamento de ciências sociais, departamento de comunicação social, departamento de design, departamento de filosofia, departamento de geografia, departamento de história, departamento de letras, departamento de línguas e literaturas estrangeiras modernas, departamento de políticas públicas e departamento de psicologia. Fonte: Disponível em:

< [https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/centro/lista\\_departamentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=442](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/centro/lista_departamentos.jsf?lc=pt_BR&id=442)>. Acesso em 12 abr. 2021.

<sup>13</sup> Artes visuais, ciências sociais, ciências sociais (licenciatura), ciências sociais (bacharelado), comunicação social, comunicação social – audiovisual, comunicação social- publicidade e propaganda, dança, design, especialização em avaliação psicológica, filosofia (licenciatura), filosofia (bacharelado), geografia a distância, geografia (licenciatura), geografia (bacharelado), gestão de políticas públicas, história a distância, história (licenciatura) história (bacharelado), jornalismo, letras a distância, letras – francês, letras – inglês, letras- língua espanhola e literaturas, letras - língua portuguesa, letras - língua portuguesa e libras, psicologia e teatro. Fonte: Disponível em: < [https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/centro/lista\\_cursos.jsf?lc=pt\\_BR&id=442](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/centro/lista_cursos.jsf?lc=pt_BR&id=442)>. Acesso em 14 abr. 2021.

<sup>14</sup> Programa de pós-graduação em antropologia social, programa de pós-graduação em artes cênicas, programa de pós-graduação em artes - rede nacional, programa de pós-graduação em ciências sociais, programa de pós-graduação em design, programa de pós-graduação em ensino de história - rede nacional, programa de pós-graduação em estudos da linguagem, programa de pós-graduação em estudos da mídia, programa de pós-graduação em estudos urbanos e regionais, programa de pós-graduação em filosofia, programa de pós-graduação em geografia, programa de pós-graduação em gestão de processos institucionais, programa de pós-graduação em história, programa de pós-graduação em letras, programa de pós-graduação em psicologia, programa de pós-graduação em psicologia social e programa de pós-graduação integrado de doutorado em filosofia (UFPB - UFPE - UFRN).

Fonte: Disponível em: <[https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/centro/lista\\_programas.jsf?lc=pt\\_BR&id=442](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/centro/lista_programas.jsf?lc=pt_BR&id=442)>. Acesso em: 12 abr. 2021.

"Desenvolvimento Regional" e "Cultura e Sociedade". Sob esse novo contexto de expansão, surgem as primeiras bases de pesquisa coordenadas pelos orientadores filiados ao programa, agregando discentes das variadas modalidades acadêmicas (graduações, mestrados e doutorados), além da presença constante de pesquisadores associados de outros programas da própria instituição ou de outras instituições de ensino superior do país e internacionais.

Já em meados de 2001, o programa aumentou a sua atividade implantando o curso de doutorado, modificando o então Mestrado em Ciências Sociais no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, com duas áreas de concentração: "Cultura e Representações" e "Desenvolvimento Regional". Atribui-se essa ampliação importante a circunstâncias de ordem micro e macro na sociedade. As alterações de ordem micropolíticas deram-se, principalmente, em virtude do considerável aumento das titulações dos professores e a incessante associação de novos profissionais no seu campo acadêmico permanente. Como reflexos da macro esfera, destacou-se as novas demandas e pressões de ampliação do ensino superior no país.

No ano de 2007, o Colegiado Pleno do PPGCS aprovou uma nova reformulação das áreas de concentração: substituiu-se "Desenvolvimento Regional" e "Cultura e Representações" por "Política, Desenvolvimento e Sociedade" e "Dinâmicas Sociais, Práticas Culturais e Representações", respectivamente.

Na apresentação do programa no site oficial, é relatado que a partir do momento da criação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, o Mestrado foi impulsionado, principalmente com a agregação entre doutorandos e mestrados, por meio de uma estrutura curricular nova (com uma base teórica e metodológica comum em um complexo de disciplinas para a formação de mestres e doutores). Enfatiza-se, ainda, o destaque alegado para as assistências acadêmicas, sobretudo nos *espaços formais de discussão* (núcleos, bases de pesquisa e grupos *ad hoc* de discussão por tema ou por autor, grupos de orientandos de um dado professor), propiciando, por meio dessas iniciativas, uma “maior circulação de ideias no interior do corpo discente e entre este e o corpo docente”.

Outra informação importante exposta no site do programa é a relação da graduação e do programa de pós-graduação. A reestruturação da grade curricular e da dinâmica do programa, possibilitou uma integração maximizada entre estudantes do curso de Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura), mestrados e doutorandos. Notabiliza-se, como uma consequência positiva das novas medidas da PPGCS nas graduações em Ciências Sociais, a colaboração dos

estudantes bolsistas durante o estágio docência. Ademais, enfatiza-se o fato dos pós-graduandos serem incentivados, rotineiramente, a participarem em bancas examinadoras de trabalhos de conclusão de curso das graduações em Ciências Sociais.

No final do ano de 2012, após intenso debate, o Colegiado Pleno do PPGCS decidiu extinguir as áreas de concentração e assentiu uma estrutura em linhas de pesquisa, ajudando-se ao ideal de um Programa multidisciplinar. Hodiernamente, os docentes estão vinculados nas quatro linhas de pesquisa: 1. complexidade, cultura, pensamento social; 2. Dinâmicas e práticas sociais; 3. Território, desenvolvimento e políticas públicas; e 4. Estado, governo e sociedade<sup>15</sup>.

Em relação a anuência, foi uma das mais fáceis de conseguir. Subimos os lances de escadas que dão acesso ao “corredor das Ciências Sociais”. Adornado por placas de formandos, a sequência das salas dos docentes, grupos de pesquisas e secretarias estão reunidas. Antes de bater à porta da secretaria do PPGCS, fizemos uma parada saudosa para contemplar a placa da minha turma de formandos de 2013.2. Sorri encarando a minha versão na fotografia, a garota de 23 anos, com os cabelos em um vermelho vivo, a camisa branca e um sorriso triunfante de quem nem imaginava o que a esperava em um futuro breve.

Foi impossível não pensar, em um lampejo: “O que aquela menina sonhadora, que juntava todas as moedas da bolsa para tirar uma “xerox”, acharia se alguém contasse que ela voltaria naquele corredor, sete anos depois, para a pesquisa empírica do seu doutorado?”. Talvez, sendo tão ansiosa e imatura, responderia: “Sete anos? Vai demorar tanto”. (Perdoem, deuses da academia, ela não sabe o que diz!). Ao imaginar esse diálogo fantasioso foi impossível não sorrir mais um pouco.

Após esse breve momento de pleno devaneio, a vida real nos esperava. Ao entrarmos na secretaria da pós, fomos atendidos por um rapaz sério, mas muito educado. Explicamos um pouco do estudo e o atendente (que não sabemos se era bolsista ou um servidor), prontamente, pediu as duas vias da anuência para o coordenador do programa assinar: um professor que já foi meu docente na graduação. No dia seguinte, ao retornarmos, os documentos estavam assinados e carimbados. Todas as anuências foram especiais e desafiadoras, à sua própria maneira, mas aquela significou muito para mim. Foi um símbolo de superação e êxito que nem tentarei colocar em palavras.

---

<sup>15</sup> Fonte: Disponível em: <[https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt\\_BR&id=360](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=360)> . Acesso em: 22 fev. 2021.

A fase seguinte a maratona de anuências, foi a aplicação dos questionários nas turmas. Com a pesquisa minuciosa das disciplinas ministradas naquele semestre, contatos com os docentes estabelecidos: eis que chegou o dia da aplicação na primeira turma das Ciências Sociais. Recém-formada, eu tentei ingressar no mestrado do PPGCS e não consegui. Esse fato, somado com o ideário que eu construí sobre os pós-graduandos, me gerou muito medo. Me senti profundamente insegura de entrar na sala de aula e falar do meu estudo. Os temores envolviam os questionamentos, possíveis enfrentamentos, críticas, em suma, visualizei os piores cenários e uma saída para cada um deles. Era o início de maio de 2019, em uma tarde de quinta-feira, quando me dirigi ao setor de aulas II. Não conhecia o professor que lecionava a disciplina pessoalmente, apenas pela sua fama no curso. Ao chegar, a aula já havia iniciado, conforme acordamos previamente em aplicar o questionário um pouco antes do intervalo. Me apresentei brevemente e o docente pediu que eu me sentasse e aguardasse um pouco.

Os 13 estudantes presentes estavam reunidos em um semicírculo ao redor do birô do professor. As demais mesas, permaneciam em fileiras atrás do grupo. Sentei-me então em um lugar na lateral da sala, encostada na parede, como sempre fizera durante a graduação. O docente lecionou durante aproximadamente quinze minutos até que sinalizasse para que eu realizasse o meu trabalho. Em todo tempo, apenas o docente falou, não houve interações nos instantes que estive presente. O assunto comentado girava em torno de economia e o professor explicava sobre mercado financeiro e bolsa de valores. Não sei se pela minha ausência de conhecimento na área ou pelo fato de não ter captado o começo da explicação, eu não entendi absolutamente nada do exposto. Concentrei minhas atenções para observar os meus colegas pós-graduandos. Os semblantes eram de tédio e cansaço e muitos estavam com os braços cruzados sobre as carteiras. A maioria aparentava ter acima dos 30 anos e estavam vestidos de maneira mais formal. Todo o meu ideal de uma turma debatedora e demasiadamente crítica foi se desfazendo aos poucos naqueles minutos.

Chegado o meu momento de falar, fui para a frente da sala de aula, expliquei rapidamente sobre o estudo e entreguei os documentos. Não houve uma única pergunta, crítica ou nada do que imaginei. Os estudantes não aparentavam uma má vontade em participar, mas também não demonstraram muito interesse em saber mais. Com o mesmo semblante inexpressivo que assistiam a aula, responderam, entregaram os papéis e saíram para o intervalo

em silêncio. Suspirei aliviada pela ausência de conflitos e surpreendida com a capacidade do campo de surpreender.

Conseguimos aplicar o questionário da segunda turma das Ciências Sociais aproximadamente 20 dias depois, no fim de maio de 2019. Foi muito difícil encontrar turmas, pois a imensa maioria eram disciplinas com pouquíssimos alunos, além de não se reunirem nos locais formalmente expostos no SIGAA. Eu recorri aos meus ex-colegas de Ciências Sociais para obter a informação sobre as disciplinas e me passaram o contato de uma professora. Ao contactá-la, a docente me disse o dia, hora e local da aula que a aula iria começar. Na manhã de uma quarta-feira de outono, subimos os três lances de escadas que nos levaram até a sala de aula no prédio anexo do setor II. Ao chegarmos, um pouco ofegantes, constatamos que não havia ninguém nos corredores e a sala de aula estava fechada.

Após um tempo, o funcionário do setor apareceu para abrir a sala e perguntamos se no local haveria aula. Com a confirmação que sim, nós permanecemos na espera. Os estudantes foram chegando aos poucos e foram tomando os seus lugares na sala que se assemelhava a um laboratório de informática. No centro, havia uma grande mesa com 6 computadores e carteiras ao redor. Ao todo, 12 estudantes estavam sentados quando a professora chegou, muito apressada. Ao falar brevemente com ela, nos apresentando, ela pediu que esperássemos no lado de fora e nos chamaria no momento oportuno. Aguardamos durante 45 minutos, abriu a porta e nos chamou para aplicar o questionário. Três pós-graduandos declararam que já haviam respondido a pesquisa na turma anterior e foram dispensados de responder novamente. Os demais, apesar da proximidade do horário de almoço, foram solícitos em participar, mas assim como na outra disciplina, nenhum fez qualquer pergunta. Em silêncio, escreviam as respostas, entregavam as papeladas e saiam da sala de aula nova, tecnológica e gelada.

#### 2.4.2 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

O Centro de Educação é sediado em um prédio branco com tons de cinza e janelas levemente esverdeadas, imponente e de arquitetura arrojada, é situado próximo ao CCHLA, ao Setor II e V. A fim de retratá-lo para o leitor, inserimos abaixo uma fotografia da sua fachada.

Foto 4 - Fachada do Centro de Educação



Fonte: Disponível em <<https://ce.ufrn.br/>> (2015).

Integram essa unidade acadêmica o Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE) e o Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC), que oferta semestral de componentes curriculares aos cursos de Pedagogia, presencial e a distância, e às demais licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino fundamental (séries finais) e do ensino médio. Conglobando a graduação em Pedagogia presencial e o curso a distância, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPgEE) e o Programa de Formação Continuada (PROFOCO), reunindo de maneira aditiva o Núcleo de Educação da Infância, a Unidade de Educação Infantil e a Oficina de Tecnologia Educacional (OTE).

Anteriormente, o Departamento de Educação era vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas, tornando-se um centro, por desmembramento, por meio da Resolução 009/2008 - CONSUNI, de 01 de dezembro de 2008. Contudo, foi somente em 2011, com a inauguração do prédio próprio, que iniciou o seu funcionamento<sup>16</sup>. Como divulgado no site do

---

<sup>16</sup> Fonte: Disponível em: <[https://ce.ufrn.br/institucional/i\\_historico](https://ce.ufrn.br/institucional/i_historico)>. Acesso em: 22 fev. 2021.

Centro e salientado acima, o PPGEd é integrado ao CE e tem a sua secretaria e coordenação nesse edifício, mais especificamente no primeiro andar.

Apesar da proximidade com o meio ambiente da minha graduação, a primeira vez que estive no Centro de Educação foi em 2013, quando procurei a minha professora da disciplina de estágio em Ciências Sociais na época para me orientar no Trabalho de Conclusão de curso. Não posso dizer que ao dar meus primeiros passos no local, pressenti que ele seria o campo de muitas vivências na minha vida acadêmica. Mas posso afirmar que eu desejei por isso e quis ser pertencente aquele espaço, até me tornar uma nativa, quem sabe.

Consegui, de alguma maneira, integrar o *hall* de mestres formados pelo programa e, em breve, serei uma doutora da casa. Entretanto, meu objetivo ambicioso de *me tornar parte* nunca se realizou, até agora. Não houve um único dia, nesses mais de 5 anos de aulas, congressos, simpósios, seminários, reuniões de orientações, idas à secretaria, subidas e descidas no pequeno elevador, que eu não me sentisse deslocada e estrangeira. Atribuo parte dessa estranha sensação pelo fato de ter demorado bastante, alguns anos, até entender algumas *regras do jogo do campo acadêmico-científico*, bem nos moldes bourdieusianos.

Contudo, apesar das tentativas de adequar as vestimentas ao padrão dos agentes científicos, ou melhor, meus colegas e professores, mudar a postura, buscar aperfeiçoar o vocabulário e, até mesmo, a maneira de andar, uma parte expressiva do meu ser, insólita, ainda sente que o lugar não é para mim. Sobre estas e outras questões ligadas a sensação de estar à margem, versaremos no decorrer desse estudo com vislumbres de possíveis respostas.

Voltando ao lócus, o PPGEd é, simplesmente, o programa mais antigo de toda a UFRN: inaugurado em 1977. Oferece cursos de mestrado (com duração de 24 meses) e doutorado (com duração de 36 meses), ambos acadêmicos e presenciais e composto por sete linhas de pesquisa, sendo elas: Educação e inclusão em contextos internacionais; Educação, construção das ciências e práticas educativas; Educação, comunicação, linguagens e movimento; Educação, representações e formação docente; Educação, estudos sócio-históricos e filosóficos; Educação, política e práxis educativa e Educação, currículo e práticas pedagógicas<sup>17</sup>.

Um fato que chamou a atenção no site, que se difere de todos os demais programas delimitados, é que abaixo do ícone denominado de apresentação, há uma aba dedicada às bolsas

---

<sup>17</sup> Fonte: Disponível em: <<http://ppged.ufrn.br/index.php/apresentacao/>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

com a explicitação, em detalhes, dos critérios para a sua concessão. Em virtude da importância dessa análise no decorrer dos diálogos da tese, colocaremos, na íntegra, as diretrizes expostas na plataforma digital do programa.

#### **Critérios de concessão de bolsas<sup>18</sup>**

- I - dedicação integral às atividades do programa de pós-graduação;
- II - quando possuir vínculo empregatício, estar liberado das atividades profissionais e sem percepção de vencimentos ou, ainda, ter o contrato suspenso com a instituição empregadora;
- III - comprovar desempenho acadêmico satisfatório, consoante às normas definidas pela instituição promotora do curso;
- IV - não possuir qualquer relação de trabalho com a instituição promotora do programa de Pós-Graduação
- V - não ser aluno em programa de residência médica;
- VI - O aluno Servidor Público afastado de suas funções e com cidade de origem a mais de 250 km da sede do Programa de Pós-Graduação, poderá receber bolsa do CNPQ.
- VII - os servidores públicos beneficiados com bolsas de mestrado e doutorado deverão permanecer no exercício de suas funções, após o seu retorno, por um período igual ao de afastamento concedido;
- VIII - ser classificado no processo seletivo especialmente instaurado pela Instituição de Ensino Superior em que se realiza o curso;
- IX - fixar residência na cidade onde realiza o curso;
- X - não acumular a percepção da bolsa com qualquer modalidade de auxílio ou bolsa, excetuando-se casos previstos em lei.
- XI - Parecer favorável da Comissão de Bolsas do PPGEd acerca do relatório de atividades.
- XII - Análise da renda familiar do candidato à bolsa.
- XIII - Nota geral final no processo seletivo de ingresso no PPGEd.

Sem entrar na discussão sobre isso no momento, é fundamental destacar que o PPGEd é o único programa, em toda a UFRN, que tem como um dos critérios de bolsas a análise da renda familiar dos candidatos à bolsista. É um dado de muita importância diante da temática de nosso estudo e das trajetórias dos interlocutores entrevistados que conheceremos posteriormente.

Sobre o momento da anuência, foi a primeira que tentamos conseguir. Ainda inexperientes, solicitamos o documento ao diretor do Centro. Ao procurá-lo, prontamente o professor assinou a declaração. Posteriormente, descobri que a anuência deveria ser da

---

<sup>18</sup> Fonte: Disponível em: <<http://ppged.ufrn.br/index.php/bolsas/>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Procuramos a coordenadora na época, ela estava na sala no momento, rapidamente deu-nos a autorização e ainda destacou a importância do estudo.

Para a aplicação dos questionários, contactei duas docentes que já foram minhas professoras e ambas, sem hesitação, aceitaram me receber. Em meados de abril de 2019, nos dirigimos para aplicar o questionário na primeira turma da Educação. Era manhã de uma quinta-feira quando nos dirigimos ao CE para cumprir nossa missão principal do dia. Chegamos antes da aula começar e diversos estudantes aguardavam e entravam na sala. A professora já estava a postos, em seu birô e nos reconheceu assim que entramos. Ela pediu que aguardássemos que no momento oportuno, abriria para a aplicação.

As carteiras estavam dispostas em formato de semicírculo e a aula transcorreu com o debate de uma obra. Os pós-graduandos participaram bastante e um rapaz de roupa social, que declarou em uma de suas falas ser da área do Direito, interagiu com muita intensidade em ótimas colocações. A maioria dos presentes estavam de roupas mais formais, de calça jeans e outras, em menor quantidade, de bermudas e trajes mais despojados. O momento de trocas e diálogos envolvia todos os presentes. Com o término da aula, a turma começou a se levantar e relembramos a professora que estávamos aguardando. Ela, se desculpando, ao recordar do combinado, disse em voz alta: “fiquem para responder o questionário da pesquisa”. Algumas pessoas, que já haviam saído, voltaram e a maioria respondeu apressadamente e sem questionamentos. Não demonstraram chateação, muito menos má vontade, compreendemos que essa situação foi propiciada em virtude do horário.

A segunda turma teve a sua aplicação seis dias depois, em uma disciplina que eu já cursei. O dia começou com leves ares de cotidiano. Afinal, me dirigir até o Centro de Educação fazia parte da minha rotina há 4 anos. Contudo, há uma expectativa durante o breve trajeto de 10 minutos que me leva até a universidade. Diferentemente do meu dia anterior no campo, eu não fiquei perdida (ao menos no sentido geográfico). Ao chegar na sala de aula, 20 minutos antes do horário do começo do encontro, as carteiras estavam agrupadas em semicírculo e três alunas já haviam chegado. Observei o professor arrumando os livros sobre o birô e escrevendo informações na lousa. Como uma colega da docência e ex-aluna, foi inevitável não admirar o carinho e a dedicação daquele professor de cabelos grisalhos. Quando ele terminou seus escritos no quadro, me dirigi ao professor convidado e falei sobre a aplicação do questionário. Com um

sorriso e esmero, ele me pediu que aguardasse, pois era importante que mais estudantes chegassem para responder e, quando o número fosse maior, o questionário seria aplicado. Foi o único professor que demonstrou, explicitamente, essa preocupação empática. Não me surpreendi com a atitude, pois esse docente é conhecido como um dos mais gentis e compreensivos de todo o programa. Sorri em retribuição ao gesto e me sentei.

A professora oficial da disciplina chegou pontualmente e ambos começaram a aula, permeada de afeto ao discutir o que é ser professor, ou melhor, o que é a arte de lecionar. Observar a aula, não apenas como uma estudante, mas como uma pesquisadora, foi uma experiência muito prazerosa. Doze estudantes estavam presentes e, dentre eles, uma colega da base de pesquisa. Enquanto me flagrava escrevendo no caderno de campo, me enviou um bilhete escondido, escrito: “*Está etnografando, não é?*”. Olhei rapidamente para ela e dei um sorriso cúmplice, daqueles de quando somos descobertos em uma missão quase secreta. Um pouco antes do intervalo, fui chamada para aplicar o questionário, entreguei-os e todos foram solícitos em responder, sem objeções.

#### 2.4.3 Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCSA)

O Centro de Ciências da Saúde (CCS), localizado no bairro de Petrópolis, bem próximo à Praia de Areia Preta, foi inaugurado no dia 24 de junho de 1974 e é uma das unidades de ensino, pesquisa e extensão da UFRN, agregando departamentos acadêmicos, cursos e programas afins, nas modalidades de graduação e de pós-graduação.

Esse importante centro da área da saúde reúne 09 graduações (Medicina, educação física bacharelado, farmácia, fonoaudiologia, nutrição, enfermagem, fisioterapia, odontologia, educação física licenciatura, educação física EAD e saúde coletiva), 16 departamentos (Nutrição, medicina clínica, fisioterapia, enfermagem, análises clínicas e toxicológicas, cirurgia, educação física, farmácia, fonoaudiologia, infectologia, medicina integrada, odontologia, patologia, pediatria, ginecologia e saúde coletiva) e 15 cursos de pós-graduação *stricto sensu*: (Nutrição, Desenvolvimento de inovações tecnológicas em medicamentos, ciências farmacêuticas, ciências da saúde, fisioterapia, enfermagem, educação física, nanotecnologia farmacêutica, ciências odontológicas, saúde coletiva, educação física em rede

nacional, saúde da família no Nordeste, ensino de saúde, gestão de qualidade em serviços de saúde, gestão, trabalho, educação e saúde e fonoaudiologia)<sup>19</sup>.

Dentre elas, o Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (PPGCSA): integrante do lócus empírico do nosso estudo. A sua secretaria é localizada no Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL), uma instituição imponente à beira mar. A seguir, uma fotografia do complexo acadêmico e hospitalar.

Foto 5 - Vista aérea do HUOL



Fonte: Registro de Ítalo Medeiros (2013).

O momento da busca pela anuência foi a primeira vez que fui ao prédio verde escuro, vizinho à Maternidade Escola Januário Cicco e integrado ao Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL). Durante a minha infância, meus pais fizeram um tratamento médico nesse hospital e eu também já tive consultas no local em vários momentos. O trajeto, em si, não foi totalmente uma novidade, mas a ciência disso não diminuiu as minhas expectativas.

No mestrado, as graduações da área da saúde foram as que mais se recusaram a participar da minha pesquisa, então eu carregava o temor de que isso também acontecesse no doutorado. Tentando espantar as expectativas ruins, dirigi-me ao outro lado da cidade para

---

<sup>19</sup> Fonte: Disponível em: <<https://ccs.ufrn.br/institucional/apresentacao/>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

conseguir a anuência que precisava. Em meio aos pensamentos, havia o consolo de que eu veria o mar durante o trajeto. Em todo o percurso da minha casa até o HUOL, pela Via Costeira, contemplava a beleza oceânica e os hotéis que geram receitas para o estado, mas monopolizam boa parte da estonteante vista praieira.

Ao chegar no HUOL, um prédio antigo, com vista para o mar, inaugurado em 1909 e ligado à UFRN desde 1966<sup>20</sup>, a missão foi encontrar a secretaria do PPGCSA. Logo na frente do Hospital, uma dezena de ambulantes, aos gritos, vendendo água, alimentos e até mesmo capa para carteira de estudante. Ao entrar no prédio, uma fila enorme de pessoas para a marcação de consultas a perder de vista. Abordei o primeiro segurança que vi para indagar sobre a coordenação do PPGCSA e ele disse que não sabia da existência deste local no hospital. Tive que pedir informações a 3 pessoas, incluindo estudantes residentes, para, enfim, descobrir que o local se localiza no 3º subsolo.

Peguei o elevador e, ao descer, o local estava completamente deserto. Como “companhia”, apenas as paredes lotadas de placas dos formandos em Medicina. O ambiente do corredor, como um todo, é uma mistura de administração e laboratórios: o cheiro de hipoclorito de sódio e álcool 70% (que nem imaginava que em pouco tempo seria tão cotidiano), despertaram em mim a criança com medo de injeção. Somando os traumas infantis e a timidez, eu suava frio. Após incontáveis respirações profundas e caminhadas no que mais parecia um labirinto, encontrei a sala com a placa na porta. Entrei no recinto e fui atendida por uma moça extremamente simpática. Falei da pesquisa e ela me disse que regressasse no dia seguinte, que falaria com a coordenação para assiná-la. Voltei dois dias depois e tudo estava pronto. Nesse caso, o meu preconceito de que os programas de saúde são difíceis não retratou a realidade. Anuência em mãos, eis o momento de partir para os questionários.

O Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (PPGCSa) teve a abertura do mestrado em 2001 e a implantação do doutorado após 3 anos, em 2004. Incorporado na área de avaliação da “Medicina II”, o PPGCSa está associado à área de “Doenças Infecciosas e Parasitárias”. No programa, há 5 linhas de pesquisa de mestrado e doutorado<sup>21</sup>, sendo elas: Biociência aplicada à saúde, avaliação e intervenção terapêutica na prática clínica, ensino e

---

<sup>20</sup> Fonte: Disponível em: <<https://ufrn.br/imprensa/reportagens-e-saberes/18109/paredes-da-memoria>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

<sup>21</sup> Fonte: Disponível em: <[https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/areas.jsf?lc=pt\\_BR&id=66](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/areas.jsf?lc=pt_BR&id=66)>. Acesso em: 23 fev. 2021.

bioética em saúde, saúde humana e cuidados pessoais e desenvolvimento de dispositivos biomédicos e medicamentos e aplicação clínica.

Quero destacar que, no projeto de pesquisa defendido na seleção, havíamos apontado um outro programa para ser um dos representantes das Biomédicas. Todavia, infelizmente, o coordenador não autorizou que a pesquisa fosse realizada e tivemos que encontrar outro lócus, reestruturando todo o projeto para envio ao Comitê de Ética. Quero externar meu agradecimento, mais uma vez, pelo aceite do PPGCSA e de todos os demais programas, tão importantes para o nosso estudo.

Em abril de 2019, seguindo a tradição da maratona da busca, no SIGAA, de uma turma para aplicar o questionário, encontramos uma disciplina ministrada no Departamento de Fisioterapia. Contactado por e-mail, o professor prontamente concordou em nos receber e combinamos que o questionário seria aplicado antes da aula começar. No início da tarde de uma quarta-feira, partimos do Centro de Educação em busca do local que a aula aconteceria (ver figura 3).

Acreditava, ingenuamente, que por estar dentro do campus universitário central, seria fácil localizar o prédio. Novamente, estava enganada. O local fica nas imediações da pista de atletismo, do ginásio poliesportivo e departamento de enfermagem, em suma, nem com o auxílio do GPS consegui achar facilmente o recinto que, para nós, parecia estar escondido.

Depois de muito caminhar, encontramos o prédio azul e verde, cercado de belas árvores. Inaugurado em 04 de abril de 2008, a edificação passou por duas ampliações. A primeira, em 2011, foi para a construção do complexo aquático (inclusive com piscina aquecida) e, a segunda, em 2017, aumentou o número de laboratórios, salas de aula, laboratórios e escritórios dos professores<sup>22</sup>. A imagem a seguir dará um vislumbre do que sentimos nos deparar com o cenário.

---

<sup>22</sup> Fonte: Disponível em: <Projeto\_Poltico\_Pedaggico\_Fisioterapia\_2019.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

Foto 6 - Prédio do Departamento de Fisioterapia



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na recepção, perguntei sobre a localização da turma e me informaram que se reuniam no 1º andar. Subimos e aguardamos em frente a sala fechada. Pela janela no fim corredor, a vista da pista de atletismo é encantadora. Com o passar do tempo, algumas pessoas iam se aproximando e aguardando na frente da pequena sala. Quando o professor chegou, supostamente me diferenciou de suas alunas e perguntou se eu era a pesquisadora que havia o contactado. Com a minha resposta afirmativa, ele me convidou para entrar.

O local era uma pequena sala de reuniões, com uma mesa apenas cercada de cadeiras. Com 8 estudantes presentes, o professor autorizou a aplicação dos questionários. As pessoas presentes tinham por volta dos 35-40 anos, com exceção de uma moça que aparentava ser bem jovem (e de fato era). O destaque me chamou a atenção e, coincidentemente, veio a ser a

entrevistada representante do mestrado com o pseudônimo de Rosalind. Apesar do êxito da aplicação tranquila, sabia que precisaria da aplicação em outra turma. Demorei mais de um mês para encontrar um outro grupo do PPGCSA para responder os questionários. Os estudantes da nova turma se reuniam no Departamento de Odontologia (DOD), fora do campus central, há apenas 3 quilômetros do Centro de Educação na UFRN.

Foto 7 - Fachada do DOD



Fonte: Disponível em <<https://pt-br.facebook.com/blibliotecadodufrn>> (2015).

Três dias após o meu aniversário, em maio de 2017, em uma manhã de sexta-feira, me dirigi ao local que já conhecia. Frequentei o DOD na pesquisa do mestrado e contemplá-lo me despertou uma boa nostalgia. Pedimos informações na recepção e adentramos o prédio. Mais uma vez, um meio ambiente acadêmico que misturava laboratórios e salas de aula. Ao encontrarmos a sala, a aula já havia começado. Ao batermos na porta e falarmos com o professor, ele pediu que aguardássemos dentro da sala. A porta ficava no fundo da sala e poucos

nos viram entrar. As carteiras estavam organizadas em fileiras e a exposição do docente, com o recurso de slides, transcorreu normalmente.

Dentre os 14 estudantes, alguns estavam vestidos completamente de branco. Após cerca de meia hora, o professor pediu para apresentarmos brevemente o trabalho e aplicamos o questionário. Duas mulheres alegaram que já haviam participado na outra turma e não precisaram responder uma segunda vez. Alguns questionamentos sobre a pesquisa foram feitos e após as respostas, todos os demais responderam.

#### 2.4.4 Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia (PSICOB)

Em 1974, a estrutura da UFRN contava com cinco unidades: Centro de Ciências Exatas e Naturais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Centro de Tecnologia, Centro de Ciências da Saúde e Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Em seguida, o Centro de Ciências Exatas e Naturais foi segmentado em Centro de Ciências Exatas e Centro de Biociências. No ano de 1998, o Centro de Ciências Exatas foi denominado de Centro de Ciências Exatas e da Terra, surgindo, separadamente, o então Centro de Biociências (CB).

O CB é constituído por cinco cursos de graduação: Engenharia de Aquicultura, Biomedicina, Ciências Biológicas (presencial), Ciências Biológicas à Distância e Ecologia. Na Pós-Graduação, o centro dispõe de nove cursos: Pós-graduação em Bioquímica, Pós-graduação em Psicobiologia, Pós-graduação em Ecologia, Pós-graduação em Ciências Biológicas, Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Pós-graduação em Sistemática e Evolução, Pós-graduação em Biotecnologia, Pós-graduação em Biologia Estrutural e Funcional, Pós-graduação em Biologia Parasitária. Além das salas de aulas e auditórios, o CB possui 69 laboratórios e 4 museus abertos à comunidade<sup>23</sup>.

Como mencionado acima, a Pós-graduação em Psicobiologia integra o CB e a aplicação dos questionários e uma das entrevistas foi realizada em seus espaços.

---

<sup>23</sup> Fonte: Disponível em: <<https://cb.ufrn.br/institucional/historico>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

Foto 8 - Centro de Biociências



Fonte: Disponível em <<https://nossaciencia.com.br>> (2017).

O Programa de Pós-graduação em Psicobiologia (PSICOB), na avaliação da CAPES, em 2014, obteve o Conceito 6, caracterizando-se como um programa de excelência acadêmica. É o único, dentre o lócus delimitado, com essa pontuação. Dentre todos os programas, há apenas outro com o mesmo conceito (Pós-graduação em Ecologia) e, em toda UFRN, a Pós-graduação em Ciências e Engenharia de Materiais possui o conceito máximo, com nota 7 (ver quadro 02).

O PSICOB, com destaque no comportamento animal e suas estruturas biológicas, em uma concepção multidisciplinar, é um dos programas precursores na UFRN e no Rio Grande do Norte, sendo o único neste âmbito no Nordeste. Fundado em 1985, é um campo acadêmico de renome nos estudos do comportamento animal, destacando a aplicação do sagui como animal experimental.

A partir de 1997, outras espécies de animais passaram a participar dos estudos e experimentos como peixes, cetáceos, insetos e roedores, além dos seres humanos. Com foco em publicações em periódicos internacionais indexados, o programa tornou-se conhecido internacionalmente e, sobretudo, no que tange à área de primatas, o PSICOB é uma referência mundial.

O PPg em Psicobiologia, desde 2004, reúne quatro linhas de pesquisa, sendo elas: Cronobiologia, Estudos do Comportamento, Psicobiologia dos Processos Cognitivos e Endocrinologia Comportamental, congregando estudantes de graduação, mestrado e doutorado<sup>24</sup>.

Figura 4 - Símbolo do PPg em Psicobiologia, com um sagui.



Fonte: Disponível em <<https://cb.ufrn.br>> (2021).

Quando recebemos a negativa do coordenador do outro programa da área das Biomédicas (que manteremos em sigilo, por questões éticas), iniciou-se a jornada em busca de outro programa, com mestrado e doutorado, que autorizasse o estudo. Na lista de possibilidades, a Psicobiologia, por todos os fatores supracitados, mostrou-se uma ótima opção. O CB, complexo que sedia a sua coordenação, também é um conhecido do mestrado. É um lugar repleto de estudantes em seus pátios cinzas e mesas de concreto. Na entrada, após subirmos a escadaria, avista-se logo a cantina: sempre com clientes devorando salgados com refrigerantes ou copos cheios de café. As pinturas de animais e o corpo humano, adornam diversas paredes. É um lugar com muita vida e plantas, ao mesmo tempo, talvez pelo deterioramento do tempo nos revestimentos, o CB também transmite bastante algidez. Contemplar e sentir essa ambivalência sempre me aguçou a curiosidade e o interesse.

A caçada pela coordenação da pós em Psicobiologia foi árdua. Existem algumas sinalizações que indicam que o local existe no edifício, mas a posição, em seus diversos

---

<sup>24</sup> Fonte: Disponível em: <<http://www.posgraduacao.ufrn.br/psicobiologia>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

corredores, não tem a informação clara. Perambulando, todas as vezes que precisei passar na frente do laboratório de anatomia e sentir o cheiro de formol, eu senti o coração acelerar. Já deixei muito claro a minha vulnerabilidade com tudo que se refere a doenças, hospitais e cadáveres. Escolhi as humanidades em uma tentativa de não precisar lidar com esses temores em meus estudos, mas, como repetido em muitos momentos: uma pesquisa científica tem uma capacidade absurda de surpreender e desafiar o pesquisador.

Após muitos pedidos de ajuda, principalmente aos estudantes transeuntes, encontramos o corredor estreito da coordenação do PSICOB. Ao chegar na frente da sala, uma surpresa: a porta estava aberta, com uma mulher em um computador. O local me lembrou as salas dos professores universitários dos filmes hollywoodianos, com prateleiras com livros, a luz natural adentrando pela janela e fotos fixadas em um quadro de camurça. O meio ambiente era uma síntese de informalidade e produção científica que simplesmente me encantou.

Ao me apresentar, descobri que a tal moça era a coordenadora do programa. Atenciosa, me escutou com atenção, assinou a anuência no mesmo momento e me desejou boa sorte na minha pesquisa. Sem querer negar todos os aceites que recebi, mas com o intuito de reconhecer a empatia que senti, dos poucos coordenadores e coordenadoras que pude conhecer (na maioria dos casos a secretaria intermediou os diálogos), a coordenadora de Psicobiologia foi a mais acolhedora. Depois de uma negativa que, evidentemente, desanima, o seu gesto foi como uma carga de bateria e começamos a preparação para a aplicação dos questionários.

Fim de Maio de 2019 e o nosso alvo era uma sala de aula chamada *Darwin*: espaço que acontecia o encontro da disciplina. Ninguém a conhecia. No CB, os locais não são referenciados por números e letras e, sim, por nomenclaturas como Bloco das Árvores, Anfiteatros dos Peixes, dos Anfíbios, dos Répteis, Ala das Células, Sala dos Embriões e Sala dos Epitélios. É uma realidade muito diferente da maior parte do campus. Não tínhamos indicação do andar, posição geográfica, não havia nada além do nome do grande naturalista britânico. Sem perder a chance do trocadilho: “Como me adaptar e evoluir no estudo, estando tão perdidos?” Por três vezes, recebemos informações incorretas e na quarta tentativa, fomos indicados para o local correto. O nome da sala estava fixado na porta, escrito à mão em uma folha de caderno.

Ao abrirmos a porta, constatamos que a professora não tinha chegado, mas havia alguns estudantes aguardando. A docente, ao surgir, nos disse que aguardássemos do lado de fora que nos chamaria posteriormente. Esperamos por 50 minutos, acredito que foi o tempo para o

término da aula e então nos chamou. A sala grande tinha o formato de minianfiteatro, com vários níveis de cadeiras. O público era muito jovem e lembravam muito uma turma de graduação. Com os seus trajes informais, estilos mais alternativos e feições de euforia. Ao explicar brevemente o estudo, os 22 estudantes se mostraram envolvidos e solícitos. Para que os papéis chegassem até as fileiras de cima, os estudantes iam passando as folhas para os colegas. Eu sorria enquanto percebia um ambiente de pós-graduação tão juvenil e enérgico. Por um desvio de rota, pegamos a estrada com a Psicobiologia como o destino e, sem dúvida, foi uma causalidade extremamente rica para a nossa tese.

#### 2.4.5 Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química (PPGEQ)

Inaugurada em 1957 e federalizada em 1960, a Escola de Engenharia foi uma das primeiras a compor a UFRN. Com a Reforma Universitária, em 1968, as faculdades deram lugar aos centros acadêmicos com seus departamentos. Nesta conjuntura, em 1973, é criado o Centro de Tecnologia (CT), reunindo, na época, os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Química, além de cursos tecnólogos.

Foto 9 - Centro de Tecnologias, UFRN



Fonte: Disponível em <<https://www.ct.ufrn.br>> (2021).

Em 1995, foram implantadas as graduações em Engenharia da Computação, Engenharia de Materiais e Engenharia Têxtil. Em adição, no mesmo ano, foram criados os programas de pós-graduação em Engenharia Sanitária, Arquitetura e Engenharia de Produção. Foi com o

Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2008, que foram criados mais cinco cursos de Engenharia, além da construção do Complexo Tecnológico de Engenharia (CTEC).

Foto 10 - CTEC, UFRN



Fonte: Disponível em <<https://www.ct.ufrn.br>> (2021).

A construção destaca-se no campus pelo seu projeto ousado, cheio de curvas, é apelidado pelos estudantes de “Minhocão” ou chamado simplesmente pela sigla CTEC. Atualmente, o Centro de Tecnologia é formado por 12 departamentos<sup>25</sup>, 15 cursos de

---

<sup>25</sup> Arquitetura e Urbanismo; Engenharia Biomédica; Engenharia Civil; Engenharia de Computação e Automação; Engenharia de Comunicações; Engenharia Elétrica; Engenharia de Materiais; Engenharia Mecânica; Engenharia de Petróleo; Engenharia de produção; Engenharia Química e Engenharia Têxtil.

graduação<sup>26</sup>, 5 doutorados<sup>27</sup> e 12 mestrados acadêmicos<sup>28</sup>, além de 3 mestrados profissionais<sup>29</sup>. O CT possui mais de 40.000 m<sup>2</sup> de área construída, 100 laboratórios, reunindo 250 docentes, 150 servidores técnicos, 3.000 estudantes de graduação e 1.000 pós-graduandos<sup>30</sup>. Além disso, há também uma incubadora de empresas chamada de *Tecnatus* que incentiva o empreendedorismo, aperfeiçoamento e a criação de novos negócios. A Incubadora tecnológica atua nas áreas de Engenharia, Química e Ciências Exatas e da Terra<sup>31</sup>.

Como parte integrante do Centro de Tecnologia, o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química (PPGEQ) da UFRN teve sua inauguração em 1988, apenas com o curso de mestrado. No ano de 1998, como resultado dos excelentes trabalhos, foi implantado o curso de doutorado. Em 32 anos de trabalhos, o PPGEQ tem em seu banco de produções mais 322 dissertações e 173 teses.

O programa possui como objetivo primordial a qualificação e formação de recursos humanos na área de Engenharia Química, visando o atendimento às necessidades do mercado de trabalho em âmbitos regionais e nacionais. Desse modo, a partir do aprimoramento e criação de tecnologias, o PPGEQ objetiva gerar bens e serviços para a sociedade e, concomitantemente, propiciar a diminuição dos efeitos danosos ao meio ambiente. O programa conta com sete linhas de pesquisa<sup>32</sup> e doze laboratórios.

Na área grande área do nosso estudo das Exatas encaramos o mesmo desafio que nas Biomédicas: uma coordenadora, de um outro programa indicado no projeto de seleção do doutorado, não aceitou assinar a anuência. Após três tentativas, em dias consecutivos, com a

---

<sup>26</sup> Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, Engenharia Biomédica, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Computação e Automação, Engenharia de Comunicações, Engenharia de Materiais, Engenharia do Petróleo, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Mecatrônica, Engenharia Química e Engenharia Têxtil.

<sup>27</sup> Arquitetura e Urbanismo; Engenharia Elétrica e de Computação; Pós-graduação em Ciência e Engenharia de Materiais; Pós-graduação em Biotecnologia e Engenharia Química.

<sup>28</sup> Arquitetura e Urbanismo; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica e de Computação; Ciência e Engenharia de Materiais; Engenharia da Produção; Engenharia Mecânica; Engenharia Mecatrônica; Engenharia Química; Engenharia Sanitária e Engenharia Têxtil.

<sup>29</sup> Arquitetura, Projeto e Meio Ambiente; Energia Elétrica e Engenharia Elétrica.

Fonte: Disponível em: <<https://www.ct.ufrn.br>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

<sup>30</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www.ct.ufrn.br/sobre/>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

<sup>31</sup> Fonte: Disponível em: <<https://tecnatus.ct.ufrn.br/sobre-a-tecnatus/>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

<sup>32</sup> Sendo eles: Ciência e Tecnologia de Tensoativos; Engenharia Ambiental; Fenômenos de Transporte, Sistemas Particulados e Processos de Separação; Modelagem, Simulação e Controle de Processos; Petróleo, Gás e Energias Renováveis; Processos Químicos, Catalíticos e Biotecnológicos; Tecnologia e Engenharia de Alimentos.

Fonte: Disponível em: <<http://www.ppgeq.eq.ufrn.br/conteudo/linhasdepesquisa.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

sala da coordenação sempre fechada, conseguimos finalmente falar com a coordenadora. A professora afirmou que assinaria a Anuência com a condição de ler, na íntegra, o projeto de pesquisa. Enviei o arquivo no mesmo dia para o seu e-mail e nunca recebi um retorno. Após um mês sem resposta, decidimos tentar a anuência em outro programa. O segundo da lista foi o PPGEQ.

A coordenação do programa é situada no Núcleo de Tecnologia Industrial (NTI): uma unidade auxiliar do CT que congrega algumas oficinas e laboratórios. O núcleo é próximo do setor de aulas IV, o CCET e a Escola de Ciência e Tecnologia (ver imagem tal).

Foto 11 - Fachada do NTI.



Fonte: Google Maps (2021).

O meio ambiente do NIT tem pouca circulação de pessoas. Durante o nosso trajeto, avistei apenas um grupo de cinco estudantes em uma oficina a céu aberto, com máquinas e barulho de soldagem. A atmosfera como um todo tem ares industriais: algumas peças antigas, a céu aberto, remetem no lugar a uma espécie de oficina mecânica.

Ao adentrar na secretaria da pós, uma simpática moça ouviu sobre o estudo, recebeu as vias da anuência e anotou o meu contato. No dia seguinte, mandou uma mensagem avisando

que os documentos estavam assinados. Após contactar diversos docentes, uma professora combinou a aplicação do questionário no fim da sua aula. Em uma tarde de quarta-feira, nos dirigimos ao NIT novamente. No horário marcado, ao batermos na porta, a professora pediu para entrar e avisou que todos já estavam nos esperando.

A sala de aula era grande e os 15 alunos presentes estavam espalhados em pequenos de duplas e trios. A maioria estava com seus notebooks e na lousa havia uma questão para resolução ou era uma fórmula. Não era uma sala nova, mas estava conservada. Ao lado, em virtude da presença de algumas oficinas, um barulho persistiu durante os 10 minutos que permanecemos na sala.

Outro professor respondeu o e-mail sobre a aplicação de questionários e combinou que, no dia seguinte, o procurasse. Ao chegarmos para aplicar o questionário, o professor falou que entendeu que era uma entrevista com ele. Com a nova explicação, contou-nos que ali era o seu laboratório e que no dia seguinte daria aula na pós, no setor 4.

Foto 12 - Setor de aulas IV, UFRN



Fonte: Débora e Haendel, site Foursquare (2013).

Apesar do professor aparentar estar bem atarefado, sozinho naquela pequena sala com máquinas, foi educado e atencioso. A sala no setor de aulas IV foi fácil de achar: o espaço é parecido com outros setores como o 1, 2, 3 e o 5. A presença nos corredores era levemente

maior do público masculino, mas é importante ressaltar a presença de várias garotas. Muitos estavam de bermuda e chinelo e outros com calça e bota, próprios para o uso nos laboratórios.

Foto 13 - Setor de aulas IV, UFRN



Fonte: Débora e Haendel, site Foursquare (2013).

Ao chegar, a aula estava quase no fim, conforme o combinado. O docente pediu que entrássemos para esperar mais um pouco. A sala era pequena e estava muito gelada, nas paredes havia pedras cinzas aparentes (algo bem característico das salas da UFRN antes das reformas) e as mesas estavam em fileiras tradicionais. Os 8 estudantes presentes, alguns bem despojados, estavam sentados na frente, copiando algo de química orgânica escrito em toda a lousa. Tentei, inutilmente, entender o que estava escrito, mas eu definitivamente não seria capaz.

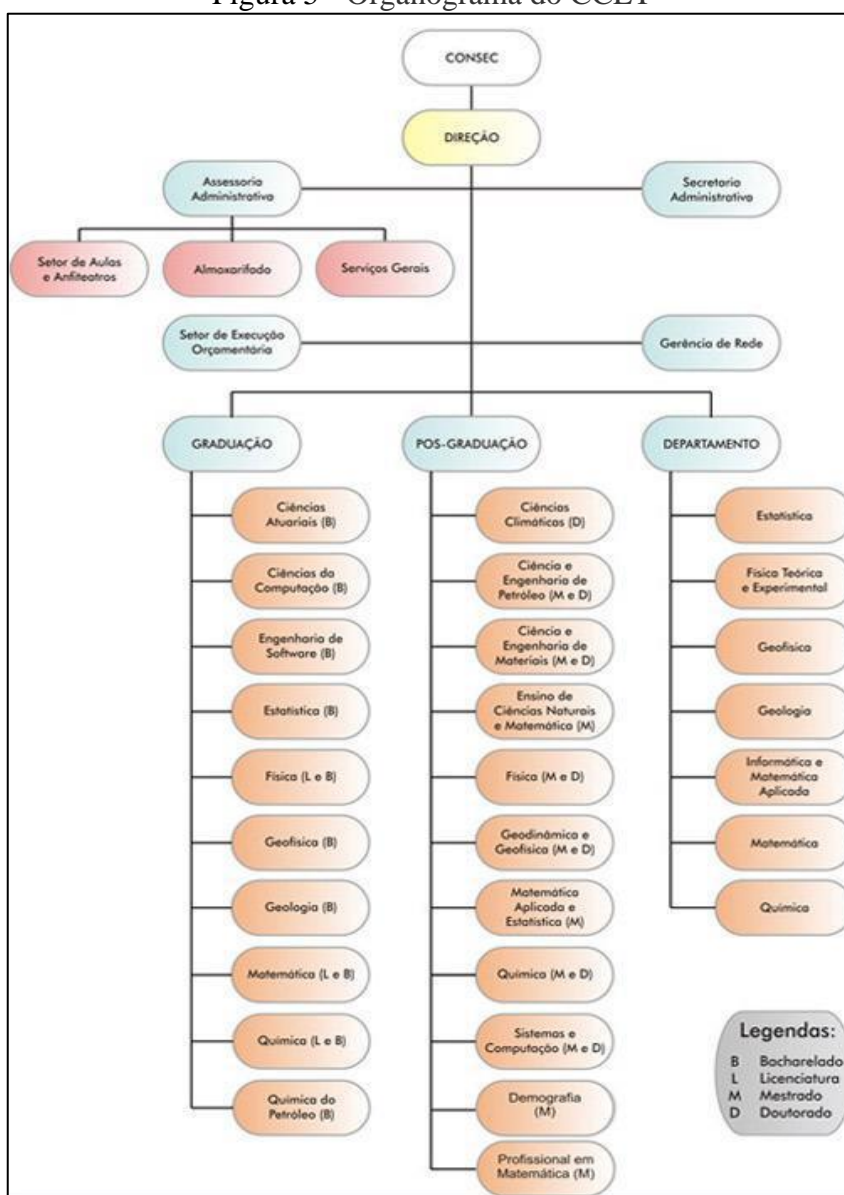
Após terminarem os escritos no caderno, o professor pediu para apresentarmos o estudo e distribuímos os questionários. Não fizeram nenhum questionamento e, após recolher os documentos, mais uma sensação de dever cumprido.

#### 2.4.6 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM)

O Centro de Ciências Exatas e Naturais (CCEN) foi criado em 1973, em conjunto com a inauguração de outros quatro centros acadêmicos. No ano de 1996, com a reforma do Estatuto

e Regimento da UFRN, a unidade foi denominada de Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET): nomenclatura utilizada até os dias atuais. O CCET é designado para o ensino das ciências exatas, como a matemática, física, química, estatística etc. Dispõe, em seu quadro permanente, de 222 docentes que lecionam em 13 cursos de graduação presencial, 3 cursos à distância, 10 cursos de mestrado e 7 de doutorado. O organograma disponibilizado no site oficial do curso é bem útil na compreensão das estruturas acadêmicas do centro<sup>33</sup>.

Figura 5 - Organograma do CCET



Fonte: Disponível em <<https://www1.ccet.ufrn.br>> (2021).

<sup>33</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www1.ccet.ufrn.br>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

Há um pequeno equívoco no organograma disponibilizado no site, talvez por falta de atualização, que é a informação que o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) tem apenas o mestrado, quando na verdade também tem o doutorado, desde 2015 e o mestrado acadêmico desde 2017.

Ainda a respeito do CCET, minhas memórias afetivas e acadêmicas são profundas. Estive com minha colega de base de pesquisa, Franklândia, em boa parte da sua pesquisa de campo neste centro, além do meu próprio mestrado que envolveu o curso de licenciatura em Matemática.

Foto 14 - Entrada do CCET, UFRN, 2020



Fonte: Disponível em <<https://petmatematicaufrn.weebly.com/>> (2021).

O que sempre me chamou a atenção, pela singularidade no campus, é a espécie de coreto<sup>34</sup>, muito charmoso, no centro da pracinha de bancos amarelos. Regressar para essas paisagens, para a pesquisa de doutorado, foi muito especial.

<sup>34</sup> 1. pavilhão erigido em praças ou jardins públicos, para concertos musicais. Fonte: Disponível em: <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Foto 15 - Praça do CCET, UFRN, 2020



Fonte: Disponível em <<https://petmatematicaufrn.weebly.com/>> (2021).

Para a anuência, foram necessárias duas idas até a coordenação para encontrá-la aberta. Na segunda vez, uma bolsista atendeu-nos e deixamos a papelada. No terceiro dia de caminhadas até o CCET, a coordenadora estava na sala, atendendo alguém. Aguardamos e, chegada a nossa vez, explicamos sobre o documento deixado para ela que, inclusive, estava sobre o birô com um bilhete adesivo. A professora leu a anuência, assinou, carimbou e, com um sorriso, entregou a nossa via do termo.

O alívio que senti a cada anuência que conseguia era imenso. Todas as etapas do trabalho de campo pareciam uma “caça ao tesouro”, onde as pistas encontradas levavam ao baú das preciosidades. Uma por uma, em mais de um ano, as centenas de diamantes iam surgindo: as 6 anuências; a sofrida aprovação do Comitê de Ética da UFRN; os 133 Questionários aplicados e as 12 Entrevistas. Agora é seguir firme para defender a tese e encontrar, finalmente, o pote de ouro no fim do arco-íris.

Deixando as metáforas de *Oz* de lado e voltando à realidade, mais precisamente sobre o PPGECM, o programa obteve o conceito 4 da CAPES e desenvolve pesquisas que visam compreender as problemáticas e desafios do ensino básico e superior, nas áreas das ciências e da matemática. Composta por uma área de concentração, chamada Ensino de Ciências e Matemática, busca a investigação acerca do ensino em Ensino de Física, Química, Biologia e

Matemática. Além disso, existem as duas linhas de pesquisa: Aprendizagem, ensino e formação de professores em ciências e matemática e Cultura, epistemologia e educação em Ciências e Matemática<sup>35</sup>.

Foi extremamente difícil encontrar disciplinas abertas no semestre para aplicar os questionários. Foi o curso mais desafiador nesse sentido. Por nossa sorte, um docente do Centro de Educação lecionava em uma turma do PPGCEM. Também no fim de maio, nos dirigimos para o Setor de Aulas III, onde as aulas eram ministradas. O local, como já dito anteriormente na apresentação do Setor de Aulas IV, tem muitas semelhanças com outros locais do campus.

O público acadêmico é muito semelhante ao do Setor IV, com a persistência predominante dos homens, os estudos solitários de alguns sobreviventes universitários. Durante a minha graduação e a necessidade de pagar a disciplina de metodologia quantitativa fora do meu habitat (Setor de aulas II), eu não conseguia distinguir os setores III, IV, V: colocando-os no mesmo pacote de *etnocentrismo acadêmico* de uma estudante de humanidades. Foi apenas com o mestrado e agora, no doutorado, que consigo compreender um pouco mais de alguns centros, departamentos e setores desse universo complexo que é a minha amada UFRN.

Foto 16 - Setor III, UFRN



Fonte: Rebeca R, Fourquare (2013).

---

<sup>35</sup> Fonte: Disponível em: <[https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt\\_BR&id=9111](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=9111)>. Acesso em: 24 fev. 2021.

No mesmo mês de maio de tantas aplicações de questionários, em uma tarde de segunda-feira, nos dirigimos para o Setor III de uma maneira diferente. Dessa vez, o professor não foi contactado com antecipação. Ao chegar na sala de aula, em um horário próximo ao final do encontro, presenciamos o docente em seu birô, cercado em um tipo de círculo de carteiras, desordenadamente, agrupadas ao seu redor. A aproximação dos 20 estudantes aparentava uma grande necessidade em ouvi-lo.

A energia era muito amistosa e a impressão era que todos conversavam sobre algo muito interessante. Ao entrarmos, ele fez uma piada e todos riram em clima bem descontraído. Ele pediu para aguardarmos um pouco, dentro da sala, que em breve poderíamos aplicar os questionários. A aula tinha muita participação e parecia que todos estavam realmente gostando do momento. Após meia hora, começamos a aplicação. Os estudantes responderam tranquilamente, sem indagações e toda a saga das anuências e questionários estava completa.

Restava-nos, agora, a análise e tabulação dos dados dos questionários e, o mais importante, encontrar os 12 sujeitos (6 mestrados e 6 doutorandos), de origem popular, para serem entrevistados. Mas sobre isso, falaremos adiante.

## **2.5 O Martelo: A Entrevista Compreensiva**

Certa vez os meus alunos estavam estudando sobre as teorias de Marx e, como um dos trabalhos, apresentaram uma paródia que viram na internet da música Aquarela, composta por Toquinho (1985). Na canção reformulada, a letra dizia: “*Numa folha qualquer, eu desenho uma foice e um martelo. E com 5 ou 6 tiros, derrubo um burguês no castelo*”. Foi impossível segurar o riso diante do humor e criatividade dos estudantes, mesmo diante dos temas mais sérios (e polêmicos) da humanidade. Inspirada por essa lembrança afetiva, quero começar explicando a escolha do termo *martelo* para designar a entrevista compreensiva. Deixemos claro, então, (principalmente no contexto sociopolítico que vivemos) que não se trata de uma alusão ao símbolo da Revolução Comunista Soviética, muito menos a um instrumento de tortura.

Muito utilizado na construção civil e em pequenos reparos domésticos, o martelo é uma ferramenta composta de um cabo de madeira, com uma extremidade de metal pesado. Por meio de batidas sucessivas, a energia mecânica transforma-se em energia cinética e um prego, por exemplo, adentra uma superfície como uma parede. Feita essa explicação, a analogia com essa metodologia de pesquisa deu-se em virtude, justamente, do uso do martelo como um

amplificador de forças. Concebemos as entrevistas como eixos fundamentais dos nossos estudos e, com essa ferramenta metodológica, unida às outras, o trabalho pode ser montado. As batidas insistentes, por vezes ruidosas, são as escutas das conversações: dia após dia, martelando a mente do pesquisador com os pregos dos fragmentos significativos. Embora seja desafiador, é somente com as marteladas que grandes construções podem ser feitas.

Para iniciarmos as entrevistas, percorremos um longo caminho. Como destacado anteriormente, a principal finalidade dos questionários era a localização de estudantes de pós-graduação que pudessem ser classificados como de origem popular. Para a elaboração dos requisitos, adotamos os **indicadores de condição social desfavorecida** (PEREIRA; PASSOS, 2007) que também foram utilizados no meu mestrado (SILVA, 2017), sendo eles, preferencialmente: 1. Ter cursado o ensino básico, em instituições públicas, de preferência integralmente; 2. Pais ou responsáveis pela criação com profissões de pouco prestígio social e baixa escolaridade; 3. Ter renda familiar, preferencialmente, de até dois salários-mínimos (Classe E/IBGE).

É primordial destacar que nos estudos de origens sociais, uma das categorias mais importantes diz respeito às trajetórias profissionais e escolares dos pais. Assim, dentre todos os requisitos, este foi o de maior destaque. Após os exames cuidadosos e a tabulação dos dados dos questionários, evidenciou-se os interlocutores com os requisitos para serem entrevistados. A partir de contatos prévios e mediante os aceites de participação, as entrevistas foram marcadas. A preferência de local para a entrevista era a UFRN, mais especificamente a sala do meu orientador: pelo silêncio e privacidade. Entretanto, nas ocasiões em que a sala estava ocupada ou que o entrevistado sugeriu outra localidade, diversos setores da universidade foram cenários das conversações. Apesar da multiplicidade, os locais sempre eram reservados e sem nenhuma presença, exceto a minha e a do interlocutor.

Antes do início, cumprido os rituais das apresentações e agradecimentos pela colaboração, é importante salientar os aspectos éticos do estudo. Além de explicar sobre o anonimato, pedia, a cada entrevistado, que escolhesse o seu próprio pseudônimo. A inspiração para essa postura veio do trabalho de Oliveira (2006) e, para nós, humaniza muito mais os entrevistados que referenciá-los como E1, E2 e E3, por exemplo. Além disso, para garantir mais o sigilo, em toda a entrevista, se fosse preciso chamar o entrevistado pelo nome, era utilizado o pseudônimo. As entrevistas foram realizadas em encontros únicos e, após o preenchimento do

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de autorização para Gravação de voz (ver Anexos A e C), as entrevistas eram iniciadas e gravadas.

Explicando um pouco mais sobre a escolha metodológica, uma das maiores razões para adotarmos o uso da Entrevista Compreensiva é pela defesa de Kaufmann (2013) de que mesmo cientificamente, o momento deve ser conduzido como uma conversa entre duas pessoas que desejam aprender mutuamente. Nesse momento, o pesquisador não é orientado a fazer longas anotações sobre o que é relatado, como o que se faz em um interrogatório ou consultório psicanalítico, mas voltar a sua atenção aos gestos, olhares, as pausas e todos os indícios que também representam significados.

Outra premissa determinante foi o fato da entrevista ser considerada o ponto de partida do estudo, não sendo orientado que o pesquisador realize extensos referenciais teóricos para poder iniciar o seu trabalho de campo. Esse postulado articula-se com os ideais epistemológicos que guiaram o nosso estudo. Segundo Silva (2006),

Na metodologia da entrevista compreensiva, o processo de desvelamento do objeto de estudo se constrói pouco a pouco por meio de uma elaboração teórica que aumenta, dia após dia, a partir de hipóteses forjadas no campo da pesquisa. Deveria, assim, realizar uma articulação criativa e o mais estreita possível entre os dados e as questões-hipótese. Encontrava nessa metodologia um caminho aberto à reinvenção no processo de desenvolvimento do trabalho a partir de uma relação, em tríade constante, entre o eu (pesquisador), os sujeitos/autores com suas falas [...]. (p. 07)

Ainda sobre a realização das entrevistas, eram sempre momentos muito emocionantes para mim. Estar diante de alguém desconhecido, mas que teria que me relatar aspectos, por vezes, até íntimos de suas vivências era bastante desafiador, mas muito instigante. Como uma curiosa assumida, conhecer mais sobre as pessoas sempre foi uma paixão. Apesar da minha timidez, em meu ofício, assumindo um *ethos* de pesquisadora, nunca me percebi como inibida ou temerosa. Em algumas entrevistas, o começo era mais difícil e aos poucos a confiança progredia e os relatos se expandiram também. Mas em algumas, geralmente com os entrevistados mais comunicativos, logo no começo os relatos já eram mais fluidos.

Entrevistar requer muita empatia e percepção aguçada. É necessário perceber quando uma pergunta, de um bloco posterior, foi trazida em uma resposta do interlocutor e não indagar sobre isso novamente. Exige do entrevistador a reflexão rápida e atenta de quais relatos precisam ser mais bem explicados e qual o melhor momento de partir para a pergunta seguinte.

À medida que as entrevistas eram realizadas, um pouco mais de experiência era adquirido e um pensamento retornava corriqueiramente: “Porque eu não perguntei isso para o outro entrevistado?”.

Sobre essa angústia natural, um dos instrumentos da Entrevista Compreensiva é o **Roteiro de Entrevista** que é flexível, adaptável e remontado em **blocos temáticos**, ou seja, as entrevistas são semiestruturadas e não possuem perguntas específicas previamente delimitadas. No decorrer da entrevista, os blocos servem como uma orientação, mas justamente pelo caráter dialogal do momento, cada entrevista se configura de uma maneira.

Além disso, a cada interlocutor entrevistado, o roteiro pode ser adaptado e reconstruído. Adiante, a versão final do nosso Roteiro Guia, fruto de mais de um ano de realizações de entrevistas repletas de significados das experiências vividas dos atores sociais.

Figura 6 - Roteiro Guia para as entrevistas compreensivas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos pressupostos de Kaufmann (2013) e Silva (2006), 2019-2020.

Após a realização das entrevistas, o pesquisador deve realizar as **escutas sensíveis** (SILVA, 2006) das gravações, a fim de destacar os **fragmentos significativos** dos relatos. Esta metodologia específica não sugere a transcrição dos áudios, mas, como uma estratégia analítica e interpretativa, decidimos realizar as transcrições para uni-las às escutas sensíveis.













Durante esse trabalho que durou diversos meses, até a reta final da produção da tese, a cada destaque, os trechos foram copiados em **Fichas de Interpretação** (ver Apêndice B), que são “instrumentos de anotações das falas, das observações postas nas fichas de forma parcial”. (SILVA, 2006, p. 13). Baseia-se em uma lauda, com duas colunas: de um lado, são registrados trechos significativos das falas dos interlocutores e, no outro, as inferências do pesquisador que podem incluir indicações teóricas, comentários e articulações interpretativas diversas. Inclusive, o modelo foi usado para os fichamentos dos textos. A estratégia de destacar os trechos-chaves de uma obra e, acrescentar um comentário na coluna ao lado, foi muito proveitosa durante a escrita acadêmica.

Além disso, como outra ferramenta da entrevista compreensiva, destaca-se o **Quadro de Entrevistados** (ver página a seguir) como uma ferramenta muito importante. O modelo indicado baseia-se em um agrupamento dos perfis gerais dos interlocutores, as datas e locais das entrevistas, a partir dele monta-se a apresentação dos entrevistados e as primeiras impressões do leitor.

A nossa versão, em um rearranjo, incluiu as seguintes características: Formação acadêmica (cursos, níveis e instituições); perfil abrangente: (Naturalidade; idade e estado civil); trajetórias dos pais: (Escolaridade e ocupações dos genitores) e situação da entrevista: (data da realização e o local).

Concluimos afirmando que diversas correntes e postulados científicos subsidiaram as decisões empíricas. Acreditamos que uma pesquisa não precisa ser *canônica* e exclusiva de um determinado pressuposto epistemológico, por exemplo, para ser classificada como acadêmica e rigorosa. Eu reconheço que minha escrita tem seus momentos de subjetividade, memórias e afetos, em primeira pessoa, que distinguem do modo clássico do *Homo Academicus* (BOURDIEU, 2013a) produzir um texto. Contudo, como expus nas primeiras linhas dessa jornada: eu acredito que uma boa pesquisa científica pode ser feita com sensibilidade. A seguir, o nosso quadro de entrevistados para encerrar e também, paradoxalmente, dar início a jornada nas experiências vividas dos interlocutores.

Quadro 4 - Entrevistados da pesquisa UFRN

INTERLOCUTORES	FORMAÇÃO ACADÊMICA	PERFIL ABRANGENTE	TRAJETÓRIAS DOS PAIS	DATA E LOCAL DA ENTREVISTA
FELIPA 	GRADUADA EM HISTÓRIA E GRADUANDA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (UFRN); MESTRANDA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (UFRN).	NATAL/RN; 39 ANOS; CRIADA POR MÃE SOLO, FILHA ÚNICA; SOLTEIRA E SEM FILHOS	MÃE SERVIDORA PÚBLICA APOSENTADA, COM ENSINO MÉDIO COMPLETO.	17.05.2019, CE (UFRN)
CARMEN 	GRADUADA EM JORNALISMO E COMUNICAÇÃO SOCIAL (UFRN); MESTRE EM CIÊNCIAS SOCIAIS (UFRN); DOUTORANDA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (UFRN).	PAU DOS FERROS/RN; 35 ANOS; CRIADA PELOS PAIS COM 3 IRMÃOS; SOLTEIRA E SEM FILHOS.	PAI MECÂNICO, SEM ESCOLARIZAÇÃO E MÃE COMERCIANTE, COM O SEGUNDO GRAU COMPLETO.	20.05.2019, CE (UFRN)
LYGIA 	GRADUADA EM PEDAGOGIA (UFRN); MESTRANDA EM EDUCAÇÃO (UFRN).	JARDIM DE SERIDÓ/RN; 23 ANOS, COM PAIS SEPARADOS E CRIADA PELA MÃE, TEM 2 IRMÃOS; CASADA E SEM FILHOS	PAI PEDREIRO E MÃE EMPREGADA DOMÉSTICA, AMBOS COM O ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO.	15.08.2019, CE (UFRN)
ROUSSEAU 	GRADUADO EM MATEMÁTICA E FILOSOFIA(UFRN); MESTRE EM EDUCAÇÃO (UFRN); DOUTORANDO EM EDUCAÇÃO (UFRN).	NATAL/RN, 30 ANOS, CRIADO PELA MÃE E A AVÓ, COM 3 IRMÃOS, CASADO E TEM UM FILHO.	MÃE EMPREGADA DOMÉSTICA, COM O ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO. AVÓ APOSENTADA, SEM ESCOLARIZAÇÃO.	25.04.2019, CE (UFRN)
FIBONACCI 	GRADUADO EM MATEMÁTICA (UFRN); MESTRANDO EM MATEMÁTICA (UFRN).	CEARÁ MIRIM/RN, 23 ANOS, CRIADO PELOS PAIS, COM UM IRMÃO; É SOLTEIRO E NÃO TEM FILHOS.	PAI CAMINHONEIRO, DESEMPREGADO, COM O FUNDAMENTAL INCOMPLETO E MÃE, DONA DE CASA, COM O ENSINO MÉDIO.	24.05.2019, CE (UFRN)
NINA 	GRADUADA EM MATEMÁTICA (UFPB); MESTRE EM MATEMÁTICA (UFRN); DOUTORANDA EM MATEMÁTICA (UFRN).	PATOS/PB, 42 ANOS, CRIADA PELOS PAIS E 4 IRMÃOS, TEM UMA UNIÃO ESTÁVEL E NÃO TEM FILHOS.	PAI E MÃE AGRICULTORES, COM O ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO.	16.05.2019, CE (UFRN)
FOGLER 	GRADUADO EM ENG. QUÍMICA (UFPB); MESTRANDO EM ENG. QUÍMICA (UFRN).	JOÃO PESSOA/RN, 24 ANOS, CRIADO COM OS PAIS E 2 IRMÃOS; SOLTEIRO E SEM FILHOS.	PAI MOTORISTA, COM O ENSINO FUNDAMENTAL E A MÃE MERENDEIRA, FUNDAMENTAL INCOMPLETO	29.05.2019, SETOR IV (UFRN)
HELENA 	GRADUADA EM QUÍMICA INDUSTRIAL (UFPB); MESTRE EM ENG. QUÍMICA (UFS); DOUTORANDA EM ENG. QUÍMICA (UFRN).	CAMPINA GRANDE/RN; 31 ANOS; CRIADA PELOS PAIS E UM IRMÃO; É SOLTEIRA E NÃO TEM FILHOS.	PAI OPERÁRIO DE MÁQUINAS E MÃE, CAIXA DE SUPERMERCADO, AMBOS COM O ENSINO MÉDIO	15.08.2019, SETOR IV (UFRN)
ROSALIND 	GRADUADA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (UFRN); MESTRANDO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE (UFRN).	CEARÁ MIRIM/RN; 24 ANOS; CRIADA PELOS PAIS, COM 3 IRMÃOS; É SOLTEIRA E NÃO TEM FILHOS.	PAI VIGILANTE E MÃE BABÁ, AMBOS COM O FUNDAMENTAL INCOMPLETO.	17.04.2019, DEP. DE FISIOTERAPIA (UFRN)
ROBERTS 	GRADUADO EM ED. FÍSICA (UERN); MESTRE EM ED. FÍSICA (UFRN); DOUTORANDO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE (UFRN).	JARDIM DO SERIDÓ/RN; 32 ANOS; CRIADO PELOS PAIS, JUNTAMENTE COM UM IRMÃO; É CASADO E TEM UM FILHO.	PAI MECÂNICO, COM O ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO E MÃE MICROEMPREENDEDORA, COM O ENSINO MÉDIO COMPLETO.	10/03/2020, DEP. DE EDUCAÇÃO FÍSICA (UFRN)
RAMALHO 	GRADUADO EM FISIOTERAPIA (FACULDADE PARTICULAR - BOLSA PRONUI); MESTRANDO EM PSICOBIOLOGIA (UFRN).	CATOLÉ DO ROCHA/PB; 23 ANOS; CRIADO PELOS PAIS, JUNTAMENTE COM UM IRMÃO; SOLTEIRO E SEM FILHOS.	PAI E MÃE AGRICULTORES, COM O ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO.	15.08.2019, CB (UFRN)
SARAH 	GRADUADA EM BIOMEDICINA (UFRN); MESTRE EM PSICOBIOLOGIA (UFRN); DOUTORANDA EM PSICOBIOLOGIA(UFRN).	NATAL/RN; 30 ANOS; CRIADA PELOS PAIS, JUNTAMENTE COM 2 IRMÃOS; É SOLTEIRA E SEM FILHOS.	PAI MOTORISTA DE CAMINHÃO, COM O ENSINO FUNDAMENTAL E A MÃE FOI ALFABETIZADA AOS 12 ANOS E É PROFESSORA DE ENSINO INFANTIL, (CONCLUIU O ENSINO SUPERIOR AOS 40 ANOS).	12.09.2019, SKYPE (NATAL/AMAZÔNIA)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas compreensivas (2019-2020).

### **3 O JARDIM DAS TRAJETÓRIAS: OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA E SUAS ENTREVISTAS COMPREENSIVAS**

“O mais importante não é o que fizeram do homem, mas o que ele faz do que dele fizeram”. (J. P. Sartre)

A frase do filósofo existencialista Jean-Paul Sartre (1905-1980), na epígrafe acima, é muito provocadora e emblemática. Nos meus anos de travessia nas Ciências Sociais e, sobretudo, no meu ofício de professora de sociologia, “o que fizeram do homem” sempre foi mais importante nas minhas reflexões cotidianas e científicas. Por muito tempo assumi, como uma defesa ao poder de crítica sociológica, ações e posturas que buscavam revelar as desigualdades sociais e a ocultação da realidade no mundo. A premissa do ensino de sociologia como uma ferramenta de estranhamento e desnaturalização sempre foi seguida por mim. Todavia, foi no mestrado que comecei o processo de perceber as interseções e, mais do que isso, focar o olhar para uma faceta crucial das vivências em sociedade: “o que o homem faz do que dele fizeram”.

Nas sessões de orientações e em reuniões da base de pesquisa, eu constantemente relatava as mesmas inquietudes: “Como não ser meritocrática ao apresentar as trajetórias dos interlocutores? O que leva algumas pessoas a reproduzirem os padrões e outras a desviarem das rotas pré-estabelecidas de suas origens sociais?”. Como apresentado no capítulo anterior, a minha maior barreira foi o pensamento dicotômico. Naturalizada academicamente a sobrepôr o social do individual, como uma atitude que considerava crítica, eu não concebia a possibilidade de reconhecer as estruturas sociais e as singularidades individuais, ao mesmo tempo. A nossa tese, inserida no campo da Sociologia da Educação, com aportes epistemológicos da fenomenologia e etnometodologia, instrumentalizado por metodologias etnográficas e interpretativas, trata justamente sobre esse diálogo sociológico complexo, mas possível.

Produzir cada um dos 12 resumos biográficos foi uma das partes mais difíceis do estudo e demoradas. É uma enorme responsabilidade construir uma escrita, em poucas laudas, que sintetizem a vida de outra pessoa. No mestrado, além do quadro de entrevistados e fragmentos significativos ao longo dos escritos, apresentei o resumo da trajetória dos 6 interlocutores utilizando-me de um parágrafo para cada. Em contrapartida, as transcrições foram publicadas na íntegra, nos apêndices.

No doutorado, decidimos trazer mais sobre os atores sociais entrevistados, no próprio texto da tese: destacando-os em um capítulo. Afinal, como assumido desde as primeiras linhas, as experiências vividas pelos interlocutores de origem popular constituem uma parte fundamental do estudo e, por meio dessa postura, tentamos representar ainda mais o merecido lugar de destaque dos entrevistados.

A partir das Entrevistas Compreensivas (KAUFMANN, 2013; SILVA, 2006), elaboramos um **resumo biográfico** de cada interlocutor. A decisão em elaborar os resumos, veio por dois motivos: 1. Propiciar aos leitores um panorama geral das trajetórias de cada ator social, para além dos fragmentos significativos que aparecerão e pequenas descrições no quadro de entrevistados e 2. Com inspirações no jornalismo biográfico, por meio das produções de Vilas Boas (2002; 2008), concebemos os resumos biográficos, com ares literários, mas fidedignos, como uma poderosa ferramenta analítica e interpretativa. A seguir, brevemente, conheceremos um pouco das histórias de vida de cada interlocutor.

### **3.1 Resumos biográficos como sínteses das experiências vividas dos interlocutores**

**Felipa**, 39 anos, sem filhos, graduada em História (UFRN), discente em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) e mestranda em Ciências Sociais (PPGCS/UFRN).

**Data da entrevista:** 17 de maio de 2019, no Centro de Educação (UFRN)

**Escolha do pseudônimo (inspirado em):** Maria Felipa de Oliveira (data incerta -1873), nascida escrava, aprendeu a lutar capoeira e sonhava com um Brasil livre do domínio dos portugueses. Líder de um agrupamento de 40 mulheres que atuavam na ilha de Itaparica, ela e o grupo construíram trincheiras e vigiavam a entrada da Baía de Todos Os Santos. Maria continuou como militante ao longo da sua vida, sendo considerada a “Heroína da independência da Bahia”<sup>36</sup>.

**Resumo biográfico da entrevistada:** Filha única de mãe solo com o ensino médio completo, atualmente servidora pública aposentada, morou durante 30 anos com a sua genitora na Zona Norte de Natal/RN, até se mudar para residir sozinha. Coursou o ensino fundamental em uma escola municipal no próprio bairro. Posteriormente, deslocou-se para um colégio público em Lagoa Seca (na região sul da capital) e, depois, transferiu-se para uma grande escola estadual

---

<sup>36</sup> Fonte: Disponível em: <<https://super.abril.com.br/blog/turma-do-fundao/7-mulheres-essenciais-e-injusticadas-da-historia-brasileira/>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

de outro bairro nobre chamado Lagoa Nova. Sempre foi uma aluna exemplar, até a adolescência.

No ensino médio, durante os dois primeiros anos e metade do último, não teve professor de Química, Física e Matemática e levanta a hipótese de que, por esse motivo, teve uma maior identificação com as disciplinas de humanidades. Na terceira série do ensino médio foi reprovada duas vezes, (a primeira vez em Matemática e a segunda, em Física), tendo obtido aprovação apenas na terceira tentativa em uma escola particular. Como explicações desse ocorrido, destacou a depressão que enfrentou, o seu desinteresse pelo ensino tradicional e o fato do professor de Matemática assumir na metade da terceira série e passar um trabalho valendo a nota do ano inteiro. Felipa salientou que, principalmente, em virtude da ausência desse importante componente por tanto tempo, não conseguiu produzir a atividade.

Felipa destacou ainda a sua adolescência profundamente conturbada e o seu interesse apenas em conversar com os colegas e ler livros, sozinha. Com uma mãe denominada pela entrevistada como *intelectualizada* e militante política, foi incentivada, desde muito cedo, a ler jornais e buscar o conhecimento (e assim o fez, mesmo sem, muitas vezes, adequar-se nos moldes curriculares tradicionais).

A entrevistada concluiu o ensino médio em 1998 e prestou vestibular para Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Não obteve êxito e, no ano seguinte, foi aprovada no curso de História, em 10º lugar de 80 vagas. Felipa considerou-se uma aluna mediana na primeira graduação e com pouquíssimo envolvimento acadêmico. Na metade do curso entrou em uma bolsa no arquivo da TV Universitária ganhando 200 reais e se formou após 6 anos de graduação, cursada no auge da sua depressão.

Ainda na fase do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), começou a trabalhar em uma livraria em horário integral e permaneceu nesse emprego por 1 ano e meio. Aluna de inglês desde os 17 anos, chamou a atenção da equipe e começou a trabalhar como monitora em um curso de inglês assim que saiu da livraria. Em pouco tempo tornou-se professora e permaneceu nesse ramo por 9 anos.

Após quase uma década afastada da academia, guiada pelo desejo de “mover a sua intelectualidade”, decidiu regressar à universidade e, em 2015.1, iniciou o curso de Ciências Sociais (bacharelado). Por motivos profissionais, teve que se transferir para a modalidade licenciatura, noturna. Desta vez, mais madura e experiente, destaca-se no curso como uma das

melhores alunas, apesar de ter permanecido sem inserções em bases de pesquisa e participação em congressos. Seguiu conciliando a faculdade e o trabalho até 2018.1, quando optou em sobreviver durante alguns meses com o valor que recebeu no fim do vínculo empregatício. Cursando 6 disciplinas e escrevendo o TCC da segunda graduação, decidiu realizar a seleção de mestrado em Ciências Sociais, apenas como uma experiência. Foi aprovada e em 2019.1 deu seus primeiros passos no universo da pós-graduação. Como suas impressões iniciais destacou os professores que desprezam a didática e a digressão nas aulas. Evidenciou, ainda, as reuniões para aperfeiçoamento dos projetos organizados pelos colegas e a importância da bolsa para a sua permanência acadêmica e principal fonte de renda. Ao ser indagada sobre o futuro, destacou as incertezas e a defenestração da Sociologia, mas que se descobriu como professora e deseja lecionar no ensino médio. Por fim, sobre sua personalidade social, se define como pouco sociável, esquerdista, progressista, feminista e considera as religiões como as muletas da existência. Nas palavras dela: "Decidi não usar nenhuma delas. Não é que eu não precise".

**Carmen**, 35 anos, sem filhos, graduada em Comunicação Social (UFRN) e Jornalismo (UFRN), mestre em Ciências Sociais (UFRN) e doutoranda em Ciências Sociais (PPGCS/UFRN).

**Data da entrevista:** 20 de maio de 2019, no Centro de Educação (UFRN).

**Escolha do pseudônimo (inspirado em):** Carmen Portinho (1903-2001) foi uma grande cientista e engenheira que dedicou sua vida à luta pela igualdade entre gêneros. Foi a terceira mulher a diplomar-se em Engenharia Civil pela Escola Politécnica da antiga Universidade do Brasil, em 1925. Em 1929, junto com outras mulheres universitárias, fundaram a União Universitária Feminina, entidade dedicada a incentivar as mulheres no mundo do trabalho. O movimento feminista, como homenagem a sua luta em prol das mulheres brasileiras, por meio do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) convidou-a, entre outras mulheres, em 1987 para entregar ao deputado Ulisses Guimarães, a Carta das Mulheres aos Constituintes com as reivindicações das mulheres à nova Constituição<sup>37</sup>.

**Resumo biográfico da entrevistada:** Natural da cidade polo do Alto Oeste potiguar, chamada Pau dos Ferros, Carmen é filha de um mecânico analfabeto e uma pequena comerciante e

---

<sup>37</sup> Fonte: Disponível em: <<https://abep.org.uk/20-cientistas-brasileiras/>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

costureira que concluiu o segundo grau. Quarta filha do casal, teve 4 irmãos (3 rapazes e uma moça). Cresceu no interior do estado, cercada dos cuidados da mãe denominada por ela como o “arrimo da família”. Seus genitores, apesar do pouco estudo, investiram tudo que podiam na formação dos seus filhos. Os seus 2 irmãos mais velhos, durante a sua infância, estudavam em Natal/RN e seus pais os sustentavam, com grande sacrifício, na capital. As condições de vida eram confortáveis até a sua mãe ser diagnosticada com câncer e falecer 10 meses após descobrir a doença. Carmen tinha 15 anos quando ficou órfã e cursava o ensino médio em uma escola pública de Pau dos Ferros.

Aos 16 anos, após concluir os estudos, mudou-se para Natal para viver com os irmãos e estudar para o vestibular. Conseguiu ingressar na UFRN em 2003.2, no curso de Comunicação Social e com a demissão da sua irmã, uma das principais mantenedoras da casa na capital, Carmen se mudou para um pensionato muito precário durante um ano. Quando conseguiu um estágio em uma agência, se mudou para um apartamento com amigos. Por cursar sua graduação a noite, pôde durante boa parte do seu curso, manter dois estágios de meio expediente, simultaneamente.

Questionada sobre o ensino fundamental e médio, não se considerava uma aluna aplicada, mas sim mediana. Foi na graduação, como bolsista voluntária em uma base de pesquisa, que se percebeu apaixonada pelas teorias e descobriu-se como uma ótima estudante. Entretanto, a cansativa rotina acadêmica acabou desanimando-a e, exausta dos ares universitários, foi trabalhar como recepcionista em uma academia de musculação. Decidida a largar o curso, resolveu ir a uma aula para se despedir quando um amigo ofereceu para Carmen uma vaga como estagiária em uma editora e permaneceu nessa empresa por 4 anos, sem ter vínculo trabalhista formal.

Formou-se em Comunicação Social em 2008.2 e reingressou para o curso de Jornalismo, tendo, posteriormente, adquirido as duas habilitações. Após um longo período de estágios nas duas graduações, foi contratada em uma empresa natalense com 200 funcionários para chefiar um setor. Durante 8 anos, não tirou férias e vivia uma rotina extenuante. Como resultado das exigências e estresse severo, foi diagnosticada com *Síndrome de Burnout*. Quando foi demitida, decidiu novamente voltar à academia e, por amar muito os estudos teóricos, prestou a seleção de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e, em 2016, foi aprovada.

Durante sua passagem no mestrado, em 2018, presenciou um dos momentos mais delicados do programa: quando o doutorado recebeu uma baixa avaliação da CAPES e foi sinalizada a sua desabilitação. Em 2019, com os estudos doutorais, declarou que se mantinha como estudante para “não perder o espírito desse ambiente”. Indagada como se autodefine, Carmen declarou: “Eu sou triste, mas eu tento transparecer que não sou. (pausa) Ansiosa, porque assim... Eu aparento ter uma tranquilidade, mas essa vida contemporânea, essas incertezas que a gente bem cita”. Ao finalizar a entrevista, enxugou as suas lágrimas e respirou profundamente. Dentre todos os interlocutores, Carmen foi a única que chorou ao relatar as suas memórias.

**Lygia**, 23 anos, casada e sem filhos, licenciada em Pedagogia (UFRN) e mestranda em Educação (UFRN).

**Data da entrevista:** 15 de agosto de 2019, Centro de Educação (UFRN).

**Escolha do pseudônimo (inspirado em):** Lygia Fagundes Telles, nasceu em São Paulo, no dia 19 de abril de 1923. O seu primeiro livro de contos "Porões e sobrados" foi publicado em 1938. É reconhecida como uma das maiores romancistas e contistas da literatura brasileira. A escritora é membro da Academia Brasileira de Letras e vencedora de prêmios como o Jabuti e Camões. Integra a terceira geração modernista ou do pós-modernismo. Os seus escritos intimistas, perpassados pela esfera psicológica dos personagens e carregados de realismo mágico ou fantástico, mas sem deixar de lado as críticas sociopolíticas do contexto histórico que vive. Em 2016, com 92 anos, Lygia Fagundes Telles foi a primeira brasileira indicada ao Prêmio Nobel de Literatura<sup>38</sup>.

**Resumo biográfico do entrevistado:** Natural do interior, da cidade de Jardim do Seridó/RN, veio, ainda bebê, morar na Zona Norte de Natal/RN, com a sua família: a irmã mais velha, sua mãe (uma empregada doméstica, que estudou até a oitava série) e seu pai (um pedreiro, que cursou até a quarta série). Nos primeiros anos da vida escolar, foi matriculada em uma escola particular do bairro.

Com a separação dos pais, foi retirada do colégio e, desde a 3ª série do fundamental, estudou em escolas públicas. Relatou ter recebido ajudas da mãe e da irmã nos estudos, mas

---

<sup>38</sup> Fonte: Disponível em: <<https://m.brasilecola.uol.com.br/amp/literatura/lygia-fagundes-telles.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

confidenciou que, por ser a única provedora da família, a sua mãe não tinha muito tempo para as filhas. Conforme os anos foram passando, a sua genitora não perguntava mais nada da escola. A experiência do abandono paterno e das jornadas exaustivas da mãe, impactaram Lygia a ponto de a entrevistada declarar: “eu lembro que eu dizia para mim que eu não queria passar por aquilo, não queria depender de homem e decidi que eu ia estudar”.

Foi uma aluna muito dedicada no ensino fundamental: amava literatura, língua portuguesa e humanidades, mas nas escolas, por diversas vezes, não tinha professor de Matemática. Prestou a seleção para entrar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), mas não obteve êxito. A reprovação teve um grande impacto na sua vida. Por sorte, no início do ensino médio, um professor começou a lecionar em uma escola pública de referência e conseguiu uma vaga para ela e outras colegas dedicadas. Na nova instituição encontrou muitas dificuldades com a matemática e, apesar dos seus esforços em recuperar os conteúdos perdidos, permanecia sem compreender a matéria.

Em 2013, no último ano do ensino médio, aos 16 anos, começou a estagiar como operadora de telemarketing, no Programa Jovem Aprendiz, em um turno, três dias na semana (nos outros dois dias, realizava um curso). Com o valor de 276 reais que recebia, pagava um cursinho à noite, lanches, passagens e as prestações de um notebook que levava para a casa de uma amiga para usar a internet. Apesar da múltipla jornada de aulas do ensino médio - estágio e curso de telemarketing - cursinho pré-vestibular - professora de escola dominical da igreja evangélica, foi aprovada para o curso de Pedagogia na UFRN. O curso noturno foi colocado, estrategicamente, pois a interlocutora confidenciou que, desconhecendo as bolsas que havia na instituição, pensava em trabalhar como recepcionista para ter algum meio próprio de subsistência.

Em 2014, o seu namorado (atualmente seu esposo), estudante recente da UFRN, apresentou o campus para Lygia que ficou encantada com tudo que via, considerando tudo lindo, um sonho. No primeiro semestre, concorreu a uma bolsa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e foi aprovada. Iniciou um trabalho em uma escola e se apaixonou mais ainda pela docência. Além de “pibidiana”, Lygia ganhou o auxílio alimentação: almoçava e jantava na UFRN. Após 2 anos no PIBID, começou uma bolsa de iniciação científica e cumpria, diariamente, uma jornada de 12 horas no campus. Como estudante, lia todos os textos e se envolvia o máximo possível com as atividades.

No último ano do curso, com o seu grupo de amigos da graduação e da base de pesquisa, começou a estudar para a seleção de mestrado. Com a publicação do edital, se reunia para debater os textos e simular as respostas para as questões. Narrou que, apesar da preparação, enfrentou sérios episódios de ansiedade, principalmente na etapa que considerou a mais difícil: a entrevista. Contudo, apesar do abalo emocional, foi aprovada e iniciou o seu mestrado em 2018.

Sobre essa nova realidade acadêmica, Lygia relatou os desafios enfrentados nas disciplinas, sobretudo em um componente de Filosofia das Ciências. Sem ter tido Filosofia ou Sociologia no ensino médio, praticamente não tinha base para compreender os debates das aulas. Um fato marcante foi o dia que a professora pediu para que os estudantes levassem escritos da sua formação básica escolar, em Filosofia. A maioria dos seus colegas levaram os cadernos, livros e materiais para a aula e Lygia não tinha nada. Outro choque foi a articulação comunicativa dos integrantes da turma: a entrevistada relatou a impressão de todo mundo falar bem e conhecer os assuntos.

Sobre as relações com seus colegas da pós, Lygia disse que não tinha muita interação. Em suas palavras “o pessoal falava, falava, falava, se levantava e ia embora”. Seus amigos da graduação eram sua fonte de apoio e se uniam para fazer os trabalhos juntos. Na sua base de pesquisa, confidenciou a vergonha de falar, pois em sua compreensão, falava tudo errado. Além de sua origem social, era mais nova, inclusive, do que alguns bolsistas de iniciação científica. Relatou que os colegas se portavam diferente dela, eram mais articulados, experientes e tinham outras condições de vida.

Com a bolsa, desde o seu ingresso, Lygia passou a pagar um curso de inglês, trocou o computador, viajou para congressos, comprou livros e pode ajudar mais nas despesas da mãe. Apesar da importância do valor que recebe todos os meses, Lygia reconhece que as diferenças entre ela e alguns colegas da base de pesquisa são expressivas. Diante de um congresso interestadual, por exemplo, ouviu “vamos ali, é baratinho ir para tal viagem”: para ela, em suas palavras, “é o maior dinheiro do mundo”.

Como maior meta profissional, destacou o sonho de ser professora do Núcleo de Educação e Infância da UFRN e, desse modo, trabalhar com crianças, além da vontade de ser uma doutoranda, em breve. Bem-humorada, comunicativa e simpática, ao ser questionada sobre se faria a seleção de doutorado em 2019, respondeu: “Não, Deus me livre. Não tenho condições,

tenho que terminar o meu mestrado, porque também tenho medo de nem fazer uma dissertação boa e nem passar, sabe?”.

**Rousseau**, 30 anos, pai de um filho, licenciado em Matemática (UFRN), bacharel em Filosofia (UFRN), mestre em Educação (UFRN) e doutorando em Educação (PPGED/UFRN).

**Data da entrevista:** 25 de Abril de 2019, no Centro de Educação (UFRN).

**Escolha do pseudônimo (inspirado em):** Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um importante filósofo suíço e pensador político. Reconhecido como um dos expoentes filósofos do movimento iluminista e considerado um contratualista. As suas reflexões acerca do estado natural do homem (puro e bom) e seus ideais de liberdade, influenciaram profundamente a Revolução Francesa. Em sua obra mais conhecida, denominada "O Contrato Social", desenvolveu a tese de que o verdadeiro poder deve estar nas mãos do povo<sup>39</sup>. O entrevistado, no início do seu curso de bacharelado em Filosofia, inseriu-se em uma base de pesquisa e seguiu como um estudioso de Rousseau na sua trajetória na pós-graduação. Como uma homenagem, escolheu ser chamado por esse nome em nosso estudo.

**Resumo biográfico do entrevistado:** Nascido em Natal/RN, viveu sua infância e adolescência na Zona Norte da capital potiguar. Foi criado por uma mãe solo que gerou 4 filhos e, em virtude da ausência de condições financeiras e do relacionamento conturbado, entregou um de seus irmãos para adoção. Como ofício, sua genitora trabalhou como empregada doméstica e, durante a infância dos filhos, cursou o primeiro grau, de modo incompleto. Além de sua mãe, Rousseau teve os cuidados atentos de sua avó e, destacou durante a entrevista, que apesar de ela nunca ter estudado, a sua ancestral foi sua maior incentivadora, pois enxergava na educação, nas palavras do entrevistado, um *instrumento de libertação*. Nos primeiros anos do ensino fundamental, Rousseau foi alfabetizado em uma pequena escola particular do bairro e, posteriormente, matriculado em uma escola pública da Zona Norte, até a conclusão dessa etapa escolar.

No ensino médio, matriculou-se em uma grande escola pública na Zona Sul, em busca de um ensino de maior qualidade. Deslocava-se, então, diariamente, cruzando a cidade. Em suas falas sobre o ensino básico, salientou a sua constante presença nas bibliotecas, tanto das escolas que fora matriculado, como em uma instituição pública municipal. Com uma

---

<sup>39</sup> Fonte: Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/jean\\_jacques\\_rousseau/](https://www.ebiografia.com/jean_jacques_rousseau/)>. Acesso em: 06 mar. 2020.

personalidade que denominou de *taciturna* (reservado e calado), buscava nas enciclopédias e nos passeios entre as estantes abarrotadas de livros, as suas fontes principais de saber e companhia. Como aluno no ensino médio, identificava-se com mais proximidade a Matemática e, por esse motivo, somado à pressão de decidir rapidamente entre a continuação dos estudos ou a inserção no mercado de trabalho, que, aos 17 anos, ingressou no curso de licenciatura em Matemática, na UFRN.

Sobre essa fase da sua jornada acadêmica, Rousseau demonstrou bastante decepção. A realidade do curso tão diferente do que imaginara, somado às dificuldades financeiras e os desafios de traslado, corroboraram para, segundo o interlocutor, que um buraco existencial se perpetuasse, desestimulando-o a seguir a carreira na Matemática, mesmo após concluir o curso. Em busca de continuar sua jornada acadêmica, prestou vestibular para o curso de bacharelado em Filosofia (UFRN) e foi aprovado. Logo no início do curso, teve a oportunidade de participar em uma base de pesquisa, com bolsa remunerada, que pesquisava os postulados filosóficos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Posteriormente, começou a trabalhar como contratado na área de pesquisa em educação, sua situação financeira teve uma melhoria e seguiu sua trajetória como um estudante-trabalhador.

Entretanto, ainda nos primeiros semestres da nova graduação, foi surpreendido com o que denominou de *dificultador pessoal*: o nascimento do seu filho. A partir desse momento, viu-se diante da tríade de muitos e muitas estudantes: trabalho - universidade - paternidade/maternidade. O ingresso no mestrado em Educação foi destacado, durante a entrevista, pela oportunidade de aprofundar-se nos estudos na área da Filosofia da Educação. Somando-se a esse desejo, Rousseau evidenciou a necessidade de galgar uma melhor colocação no mercado de trabalho, uma vez que o entrevistado frisou sonhar como uma realidade profissional menos hostil, se comparada a vivência dos docentes de escolas da rede pública municipal e estadual. Sobre suas metas profissionais, destacou que almeja uma vaga no IFRN, mas, no decorrer da entrevista, afirmou que o seu amadurecimento como pesquisador já o permite vislumbrar novos horizontes, incluindo o cargo de professor em uma universidade federal.

Além desses aspectos, como um fator preponderante para a sua escolha, Rousseau apontou o tamanho do Programa de Pós-graduação em Educação (um dos mais bem conceituados da UFRN) e, conseqüentemente, com maiores oportunidades de bolsas para a

permanência dos estudantes. Frisou que, durante o seu ingresso como mestrando, em 2016, o cenário de incertezas era contundente. Desse modo, diante dos temores e imprecisões sobre a oferta de bolsas, optou em permanecer no seu trabalho durante todo o mestrado. Como estratégia para conciliar o labor, a paternidade e a pesquisa científica, o entrevistado enfatizou os estudos pelas madrugadas e fins de semana.

Com o título de mestre, ao ingressar no doutorado, decidiu sair do emprego e pleitear uma bolsa: deu certo e desde os primeiros meses foi contemplado com uma cota, no valor de 2.200 reais, fonte de seu sustento e de sua família. Sobre a permanência dos estudantes, caracterizados por ele como *socioeconomicamente mais vulneráveis*, Rousseau elencou às fragilidades e ausências de políticas universitárias como o acesso ao Restaurante e Residência Universitárias e ao auxílio médico que, segundo o entrevistado, era ausente para os estudantes de pós-graduação. Sempre engajado em causas sociais e desprendido de qualquer religião, ao ser questionado sobre uma definição de si mesmo, afirmou “(...)se eu me definir, de certa forma, vou estar me matando um pouco, vou estar me determinando enquanto ser. Então eu acho que se definir é um... talvez o último ato de uma pessoa. (...) se eu fosse me definir, eu me definiria como uma possibilidade em aberto ou uma pura possibilidade, ainda em construção”.

**Fibonacci**, 23 anos, solteiro e sem filhos, licenciado em Matemática (UFRN), mestrando em Matemática (UFRN).

**Data da entrevista:** 24.05.2019, Centro de Educação (UFRN)

**Escolha do pseudônimo (inspirado em):** Leonardo Fibonacci (1170 -1250), mais conhecido apenas como Fibonacci, foi um pensador italiano considerado como o primeiro grande matemático europeu da Idade Média. É reconhecido como um dos mais talentosos matemáticos ocidentais da Idade Média. Seu maior legado foi a grande descoberta do que chamou de Sequência de Fibonacci. Contribuiu para o renascimento das ciências exatas, após a decadência do último período da antiguidade clássica e do início da Idade Média<sup>40</sup>.

**Resumo biográfico do entrevistado:** Nascido em Ceará Mirim/RN, filho de um caminhoneiro, atualmente desempregado, que não concluiu o fundamental, e uma dona de casa com o ensino médio completo, Fibonacci cresceu na companhia de um irmão mais velho (o provedor atual

---

<sup>40</sup> Fonte: Disponível em: <[https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Leonardo\\_Fibonacci](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Leonardo_Fibonacci)>. Acesso em: 26 fev. 2021.

da família: um trabalhador em uma indústria). Sobre a relação dos seus pais e os seus estudos, relatou que eles nunca se envolveram, de modo muito atencioso, no acompanhamento dos seus estudos. O pai, muito afastado, estava sempre viajando e alheio a vida escolar dos filhos. A mãe, apesar de sempre muito ocupada com as atividades domésticas e questões familiares, era uma incentivadora, mas sem grandes cobranças. Foi por meio dos conselhos de sua genitora que, mesmo sem ser uma ávida leitora, o orientava e Fibonacci procurava estar nas bibliotecas escolares. Além disso, aconselhava-o a fazer cursos e aproveitar as oportunidades de estudos.

Fibonacci sempre frequentou instituições públicas e narrou as profundas marcas que uma professora do ensino fundamental deixou em sua trajetória. A docente ensinava utilizando-se de músicas, dinâmicas, artes e curiosidade do mundo da ciência. Desse modo, relatou que o processo de aprendizagem era divertido e significativo. Nos anos finais do ensino fundamental, outro professor de matemática foi decisivo na sua vivência escolar. O educador o chamou e disse: “Você tem uma grande capacidade, estrutura, assimilação de dados e reconhecimento de padrões matemáticos”, a partir de então Fibonacci passou a refletir mais sobre os seus talentos na área matemática.

Perguntado sobre os amigos, o interlocutor confidenciou que suas melhores companhias eram os livros. Na escola, tinha poucos amigos e uma boa relação com os professores da escola. Na reta final do ensino médio, tomou conhecimento sobre o exame de seleção do IFRN e decidiu fazer a prova. Foi aprovado, mas na nova instituição de ensino, teria que regressar para o 1º ano do ensino médio integrado e julgou que não valeria a pena. Lamentou-se de não ter tido acesso às informações sobre o certame em anos anteriores.

Na escola estadual que estudava ofereceram uma bolsa com duração de 3 meses em um cursinho pré-vestibular e, no ano de 2013, foi aprovado para cursar a graduação de Matemática na UFRN. Acerca do seu ingresso no ensino superior e suas primeiras impressões, Fibonacci expôs uma grande decepção, pois idealizava a universidade como um ambiente de pessoas inteligentes e sábias. Deparou-se com professores que, em suas palavras, maltratavam e não se importavam com os estudantes. Evidenciou o grande número de evasões e o fato de o graduando cursar disciplinas sozinho com o docente.

Como vivia em outra cidade, na região metropolitana da capital, que demandava muito tempo de deslocamento, o entrevistado saía de casa às 5h da manhã e retornava às 23h. Com a rotina exaustiva, decidiu pedir para morar na Residência Universitária. Sobre a experiência,

Fibonacci narrou vários traumas ligados aos conflitos e convívio comunitário, falta de privacidade e conforto. Apesar disso, refletiu que foi uma oportunidade de crescimento e aprendizado. No mesmo ano que foi morar no campus, em 2015, o entrevistado passou na seleção para o Programa de Educação Tutorial (PET). Nesse grupo, conheceu pessoas com propósitos e objetivos em comum. Permaneceu como “petiano” no restante de toda graduação. Além disso, buscou no esporte um refúgio e ingressou na seleção de natação da UFRN.

Meses após a sua formatura, em 2017, Fibonacci fez a seleção de mestrado e foi aprovado. Sua principal motivação era a vontade de ser professor universitário. Estruturalmente, relatou que encontrou no mestrado tudo que procurava na academia: poucas disciplinas e o aumento de autonomia. Entretanto, paradoxalmente, relatou que o maior desafio envolvia, justamente, o escasso contato com o seu orientador e a produção solitária. Confidenciou que diversos colegas viviam uma situação semelhante, mas nenhum buscava a chefia do departamento para narrar os ocorridos. Relatou as ocasiões que procurou contar as suas vivências, mas, apesar das suas atitudes, nunca teve um resultado. Indagado sobre quais as hipóteses que o entrevistado formulava para entender essas posturas dos docentes, Fibonacci mencionou acreditar que tinha ligação com a maneira que os professores foram formados. Desse modo, reproduziam o que viveram aos seus orientandos.

Diante do questionamento sobre o perfil dos seus colegas da pós-graduação, o interlocutor respondeu que, dentre os estudantes da Estatística, em suas palavras observa-se “estruturas mais solidificadas”. Na matemática existe um distanciamento, uma tristeza maior, uma depressão maior. Então, no sentido financeiro, encontram-se muitos alunos de baixa renda”. Ao ingressar no mestrado, teve a bolsa financeira desde o início do curso e alugou um *kitnet*. Contudo, contou-nos que soube de um ingressante do interior que precisava muito do valor para cursar o mestrado e passou a cota de bolsa para ele. Desde então, continua morando sozinho e se mantém com a ministração de aulas particulares e com algumas economias da época de bolsista.

Sobre seus maiores sonhos profissionais, destacou duas grandes metas. A primeira é a de ser professor universitário e a segunda é ter uma empresa na área educacional. Acerca de suas visões políticas, considera-se um liberal, com uma porcentagem, não muito grande, de conservadorismo. De uma família de católicos praticantes, considera-se um cristão sem religião. Fibonacci se define como uma pessoa solitária, porque na medida que adquiriu mais

conhecimento, percebeu muitas amizades sendo desfeitas. Considera-se calmo e controlado: um conhecedor de si mesmo, com todas as suas limitações e potenciais.

**Nina**, 42 anos, sem filhos, graduada em Matemática (UFPB), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFRN) e Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática (UFRN).

**Data da entrevista:** 16 de maio de 2019, no Centro de Educação (UFRN).

**Escolha do pseudônimo (inspirado em):** Nina Karlovna Bari (1901-1961), natural de Moscou, foi uma importante pesquisadora da matemática soviética, reconhecida pelos seus estudos sobre séries trigonométricas. Pelo contexto da época, a educação oferecida às garotas russas era de qualidade inferior à ministrada aos meninos e, desse modo, as provas finais (destinadas às alunas) eram muito mais fáceis do que os exames que os garotos eram submetidos. Para a surpresa de seus pais e docentes, Nina, a fim de comprovar sua inteligência e habilidade matemática, solicitou que realizasse a mesma prova dos meninos. Ingressou na Faculdade de Matemática e Física da Universidade Estadual de Moscou, concluindo o seu curso em 1921, em apenas três anos, tornando-se a primeira mulher a se graduar na Universidade Estadual de Moscou. Entre o período de 1927-29, Nina frequentou a Sorbonne e o Collège de France, em Paris. Já em Bolonha, em 1928, ministrou a palestra *Sur la structure analytique d'une fonction continue arbitraire*. Em 1929, regressou para a Universidade Estadual de Moscou, tornando-se, uma professora titular, em 1932. Após três anos, recebeu o título de Doutora em Ciências Físico-Matemáticas e o seu legado é reconhecido internacionalmente, até os dias atuais<sup>41</sup>.

**Resumo biográfico da entrevistada:** Paraibana, nascida na cidade de Patos/PB, é filha de um casal de agricultores, donos de um sítio, e ambos não terminaram o ensino fundamental. Cresceu na pequena propriedade rural da família, entre os animais e as árvores frutíferas que escalava ao lado dos quatro irmãos, sendo a única menina. Além da infância bucólica e feliz, relatou ter tido uma profunda influência da sua genitora, uma ávida leitora e incentivadora dos estudos dos filhos.

Como fruto da prioridade financeira dos pais, a educação dos filhos, Nina fora matriculada em uma escola católica particular no interior da Paraíba e, nos anos finais do ensino fundamental, com apenas 14 anos, foi morar sozinha em João Pessoa: objetivando uma melhor

---

<sup>41</sup> Fonte: Disponível em: <<https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/Biographies/Bari/>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

educação em uma grande escola pública. Questionada sobre esse passo, tão prematuramente, a entrevistada apenas expôs que apenas seguiu a frase enfática proferida por sua mãe: “Olhe, eu não consegui estudar. Mas eu quero que os meus filhos estudem”.

Sobre o seu perfil como aluna, confidenciou uma profunda decepção com o modo que os professores lecionam, em suas palavras, muito tradicionais e sempre com *decurebas*. Inquieta, diante das fórmulas, sempre questionava os motivos dos modos de resolver uma questão, mas não era atendida. Por essa singularidade investigativa, profundamente questionadora, foi encaminhada diversas vezes à direção e a cada frustração, seu anseio pela melhoria da educação matemática crescia.

Ao ingressar na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no curso de licenciatura em Matemática, as decepções com os docentes e suas metodologias aumentaram. Apelidados de *dinossauros* por ela e os colegas, em virtude da desumanidade e tratamento dado aos estudantes, a entrevistada confessou o modo extremamente ultrapassado que boa parte dos professores ministravam as aulas. Apesar dos esforços por uma boa educação e aptidão nos cálculos, Nina observou imensas lacunas educacionais na sua aprendizagem de premissas matemáticas básicas e quando indagava alguma teoria ou fórmula, ouvia constantemente: “Você já deveria ter aprendido isso no ensino fundamental”.

Frustrada, a fim de suprir um pouco dessas carências, relatou a importância dos grupos de estudos com os colegas para conseguir passar nas disciplinas e se formar. Desse modo, atribuiu a esses momentos de trocas como os pares, a grande estratégia de permanência na aridez do curso de Matemática. Apesar das decepções, ainda na graduação, teve contato com uma docente do seu curso que montou um Laboratório de Ensino Matemático e destacou esse momento como um marco na sua trajetória acadêmica.

Aconselhada a buscar uma vaga no recém-criado Programa de Ensino em Ciências e Matemática (UFRN), prestou a seleção e ingressou no curso de mestrado, em 2008. Apesar de ter apenas a graduação, Nina ministrava cursos de formação continuada para os professores da rede pública da Paraíba e tinha um cargo como professora efetiva do governo do estado. Na época, o programa tinha uma parceria com a Universidade Federal de Pernambuco e, na designação dos orientadores, foi escolhido um docente pernambucano. A entrevistada se viu diante do seu trabalho na Paraíba, das aulas no Rio Grande do Norte e das orientações em Pernambuco. Além do cansaço das jornadas pendulares entre três estados, financeiramente,

ficou insustentável. Nina entrou com um pedido para mudar de orientação e, por sorte, a antiga orientadora do Laboratório de Ensino Matemático tinha uma parceria com o programa potiguar e uma vaga para recebê-la. A entrevistada confidenciou o imenso alívio e a felicidade em precisar viajar apenas para Natal para assistir algumas aulas, de segunda a quarta.

Sobre o seu mestrado e a interação com os colegas, Nina descreveu muita competitividade e individualismo. Diante da antipatia e falta de diálogos de troca, acreditou que essa era uma marca da cultura dos estudantes de Natal. Entretanto, destacou que ao voltar para a cidade e para o Programa, anos depois, na condição de doutoranda, percebeu uma realidade totalmente diferente. Dessa vez, faz parte de grupos de estudos com os seus colegas e relações de companheirismo. Em suas palavras, observou: “Tô agora no doutorado, eu disse: ‘Meu Deus, como é diferente’”.

Antes do seu ingresso no doutorado, que se deu em 2017, Nina pediu exoneração do seu vínculo como funcionária pública após 10 anos de trabalho, o que causou muita surpresa e críticas de familiares e amigos. Indagada sobre essa decisão Nina afirmou a sua infelicidade com os conflitos que precisava lidar na educação básica pública, principalmente a extrema carência financeira e afetiva dos seus estudantes. Sentindo-se impotente, decidiu abrir mão do cargo e dedicar-se ao ensino em faculdades particulares e empregos como professora substituta, tanto na UFRN, como na UFPB. Tornou-se uma bolsista do doutorado após um semestre de ingresso, em 2018, e é com esse valor que se mantém. Entretanto, relatou que, apesar da importância do auxílio financeiro, se sente extremamente mais cobrada por seus professores e orientadores por ter uma cota de bolsa. Nos mínimos atos falhos, ouve em tom de cobrança: “Ah, você é bolsista”. Em virtude dessa pressão, confidenciou que se tivesse condições, optaria por um curso sem bolsa.

Ao se autodefinir, Nina disse que é, basicamente, uma pessoa positiva e que, graças a essa característica, venceu tantos desafios na vida. Católica, durante as missas dominicais, se voluntariou para ler uma passagem bíblica para os fiéis, no microfone, para conseguir vencer a timidez (e confessou que tem funcionado). Questionada sobre o seu prisma político, se considera muito ligada às causas sociais e livre para votar em qualquer candidato que faça bem ao povo. Orgulhosa, revelou que em sua enorme família de descendentes dos 9 tios maternos e 14 tios paternos, apesar da origem popular, há muitos médicos, advogados, psicólogos, mas doutores, de verdade, ela será a primeira.

**Fogler**, 24 anos, solteiro e sem filhos, bacharel em Engenharia Química (UFPB) e mestrando em Engenharia Química (UFRN).

**Data da entrevista:** 29 de maio de 2019, Setor de aulas IV (UFRN)

**Escolha do pseudônimo (inspirado em):** Scott Fogler é uma autoridade mundial na área de Engenharia de Reação Química e Engenharia de Petróleo. Vários resultados de suas pesquisas são usados em aplicações industriais. Fogler é o autor dos 12 livros, incluindo os Elementos de Engenharia de Reação Química e Fundamentos de Engenharia de Reação Química que são usados por cerca de 80% dos programas de Engenharia Química nos Estados Unidos e é dominante também no cenário acadêmico mundial<sup>42</sup>.

**Resumo biográfico do entrevistado:** Natural de João Pessoa/PB, cresceu ao lado do casal de irmãos mais velhos, com os cuidados da mãe, merendeira de uma escola, que estudou até a sétima série do fundamental, e do pai, caminhoneiro, com o ensino médio incompleto. Estudou em escolas públicas, com exceção da 8ª série: período que sua irmã, professora da instituição, conseguiu uma bolsa para ele. Durante boa parte de sua vida escolar, a sua mãe trabalhava como auxiliar de serviços gerais e merendeira. O interlocutor cresceu conhecido por todos os professores, coordenação e direção. Como todos os seus atos eram contados para a mãe, confidenciou que foi um aluno mais introspectivo e reservado, temendo um ato falho. Uma informação curiosa é que apesar da presença da sua mãe, diariamente, no colégio, em situações como reunião de pais, festa do Dia das Mães e afins, ela estava sempre trabalhando e não podia participar.

Sobre os seus maiores interesses nessa época, Fogler narrou o fascínio pelas ciências e, nas outras áreas, estudava bastante para tentar suprir as carências de aprendizagens. Acerca do envolvimento dos seus pais em seus estudos, o interlocutor relatou que o seu pai o estimulava bastante, quando estava em casa. A sua mãe exercia um papel mais rígido, conferindo as atividades pendentes e, claro, pedindo relatórios diários aos professores sobre o comportamento e desempenho do seu filho. Outra influência importante na trajetória de Fogler, foi a sua irmã mais velha: estudiosa e dedicada. Atualmente, é bióloga e mestra. Ao falar sobre ela, disse: “Minha irmã sempre esteve à frente em tudo, então eu seguia meio que os passos dela”. Ao falar sobre o irmão, o entrevistado disse que ele era o oposto e não era interessado nos estudos.

---

<sup>42</sup> Fonte: Disponível em: <<https://che.engin.umich.edu/people/scott-fogler/>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

Um marco na sua trajetória escolar aconteceu por volta dos 14 anos, quando a sua mãe passou a compará-lo com o seu irmão. Diante do ocorrido, Fogler afirmou que pensou: “Eu preciso ser alguém na vida. Eu tenho que estudar mais”.

No ensino médio, começou a estudar no centro da capital paraibana e foi um momento que conheceu pessoas de diversos nichos sociais e identitários. Longe dos olhos da sua mãe, pode ampliar as suas interações e amizades. Junto com as relações de sociabilidade mais expansivas com os colegas, aprofundou o seu interesse pelas ciências exatas e da natureza. Tornou-se um estudante bastante popular, conhecido na escola como “Menino do Abraço”. Para conciliar o lado nerd com a popularidade, afirmou que prestava o máximo de atenção nas aulas para não precisar mais estudar no momento de sua diversão. A respeito dos professores, contou que todos gostavam dele e, até hoje, mantém contatos com alguns nas redes sociais.

Em 2011, após a conclusão do ensino médio, prestou vestibular para a UFPB, para a graduação em Química Industrial. No ano seguinte iniciou a sua jornada como universitário e esteve nesse curso durante 2 anos. Alegando possuir uma grade curricular antiga, da década de 70, fez uma prova interna para a mudança para o curso de Engenharia Química e foi aprovado. No que diz respeito aos desafios no meio ambiente universitário, Fogler destacou o fato de aprender a estudar e a necessidade de um desenvolvimento autodidata. Além disso, elencou o aprendizado da língua inglesa e lidar com a organização do tempo.

No tocante aos colegas, mencionou que muitas pessoas eram de uma classe social maior que a sua. Em suas palavras, “Eu sempre fui o mais pobrezinho da turma (risos). Eles tinham um inglês muito bom, eles já chegavam com um pensamento diferente do meu. Já sabiam estudar e tudo, né? Eu não”. Após 3 semestres de curso, ainda na Química Industrial, foi aceito como bolsista de iniciação científica. Então, foi a partir desse momento que teve ainda mais necessidade de aprofundar o seu aprendizado em língua inglesa (que conhecia através dos jogos de videogame), com o uso de dicionários e um caderno para anotar as palavras desconhecidas e mais específicas. Durante a sua travessia na Química, participou de 3 iniciações científicas e conquistou a confiança de sua orientadora. Quando a professora adoeceu, Fogler e dois colegas assumiram, de maneira informal, a frente do laboratório.

Ainda sobre os amigos, Fogler citou que o seu grupo, dentro da universidade, era formado por pessoas de classe social parecida com a sua e havia uma segmentação dentro da sala. Revelou um episódio marcante sobre essa rivalidade na turma. Certa vez, uma colega com

situação financeira privilegiada e sempre em destaque nas notas, ficou com dúvidas em um assunto que o entrevistado tinha um bom conhecimento. A professora, ciente do domínio do entrevistado, o convidou para ir ao quadro, na frente de todos, explicar o assunto para a moça. Os colegas, para provocá-lo, começaram a chamá-lo de “plebeu” pela atitude de lecionar para a estudante.

Sobre o ingresso no mestrado, Fogler relatou o fato da ausência de bolsas na UFPB e, por indicação de um colega, soube do curso na UFRN. No segundo semestre de 2012, participou da seleção e foi aprovado. Desde o primeiro semestre, foi contemplado com uma cota de bolsa e iniciou a sua migração pendular entre Natal e João Pessoa: metade do mês em cada uma das cidades. Na capital potiguar, divide um apartamento com outros colegas. Em relação ao novo meio ambiente da pós-graduação, evidenciou que o estudo autodidático da graduação é potencializado, além da autonomia. Acerca das disciplinas, o interlocutor afirmou que são mais fáceis que na graduação e que existe diferença entre as pessoas que têm condições financeiras e os sujeitos mais pobres. Mas, apesar das marcas, não sente uma divisão de grupos pelos motivos de classes sociais, como existia na sua graduação.

A respeito da saúde mental, declarou que no início do mestrado, enquanto estudava para dois concursos e se adaptava na sua nova fase acadêmica, passou 15 dias doente e não sabia o motivo. Preocupado com o seu futuro e acamado, chegou a ter pensamentos suicidas: período em que um colega da graduação em Engenharia Química tirou a própria vida na época do TCC. Superada essa crise e com o término dos concursos, disse estar mais tranquilo e aos poucos está, em suas palavras, organizando os pensamentos.

Indagado sobre o seu sonho profissional, afirmou que tem uma ambição até pequena: “Minha ambição é trabalhar naquilo que eu gosto, ser reconhecido e dar uma condição de vida melhor para os meus pais”. Fogler não citou nada em específico, além desses seus anseios. Como visões políticas, relatou considerar-se como um centralista, pois enxerga as demandas sociais, mas também é atento às questões das indústrias e geração de empregos. Definindo-se como ansioso, racional, regrado e controlado, é católico praticante, integrante do grupo de jovens, de teatro e dança na igreja. Concluiu a entrevista confidenciando que é alegre, com alguns momentos de solidão e saudades da família. Mas, afirmou, “é normal, faz parte”.

**Helena**, 31 anos, solteira e sem filhos, bacharel em Química Industrial (UFPB), mestra em Engenharia Química (UFS) e doutoranda em Engenharia Química (UFRN).

**Data da entrevista:** 15 de agosto de 2019, Setor de aulas IV (UFRN).

**Escolha do pseudônimo:** Helena Bonciani Nader é uma biomédica brasileira, nascida na cidade de São Paulo, em 1947, Helena passou boa parte da infância na capital paulista e em Curitiba. Coursou o ensino médio nos Estados Unidos. De volta ao Brasil, obteve o bacharelado em Ciências Biomédicas pela Universidade Federal de São Paulo, em 1970, licenciou-se e obteve o doutorado em biologia molecular pela mesma instituição. Em 1974, realizou o seu pós-doutorado pela University of Southern California. Atualmente é professora titular no Departamento de Bioquímica da Escola Paulista de Medicina (EPM/UNIFESP)<sup>43</sup>.

**Resumo biográfico da entrevistada:** Paraibana, natural de Campina Grande/PB, é filha de um operário de máquinas e uma caixa de supermercado, ambos com o ensino médio. Cresceu com o irmão caçula e quando estava com 20 anos, os seus pais se separaram. Foi alfabetizada em uma escola particular, mas a partir da 2ª série, estudou em escolas públicas. No ensino fundamental, era a típica aluna que se sentava na frente, estudiosa, mas detestava português, história, a área de humanas. Seus interesses eram nas ciências exatas e naturais, principalmente matemática e a química que conheceu na oitava série.

Sobre o envolvimento dos seus pais nos seus estudos, Helena contou que apesar do pai trabalhar o dia todo, cobrava o bom desempenho escolar, dizendo: “Ah, se vocês não estudarem, vocês não vão ser ninguém na vida”. Relatou ainda não ter algum familiar que cursou uma graduação, muito menos uma pós. Mesmo reservada e tímida, relatou ter facilidade em fazer amizades. No ensino médio, aprofundou suas conexões com a Química e recebia ajuda dos colegas para passar nas disciplinas de Humanidades (retribuindo com os auxílios nas ciências exatas e da natureza).

Em 2006, prestou o vestibular para a faculdade de Farmácia e não passou. No ano seguinte, fez para o curso de Química Industrial da UFPB, influenciada pela paixão por Química e por uma irmã de uma amiga que fazia essa graduação. Foi aprovada e começou a sua jornada na universidade em 2008.

---

<sup>43</sup> Fonte: Disponível em: <[https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Helena\\_Nader](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Helena_Nader)>. Acesso em: 26 fev. 2021.

Ao narrar seus principais desafios nesse meio ambiente acadêmico, destacou a necessidade de se adaptar ao novo cenário de autonomia e exigências. Durante metade do curso, não teve nenhuma bolsa. Posteriormente, em 2010, entrou em uma bolsa de monitoria e, depois, iniciação científica, até o fim da graduação.

Após 3 meses da sua formatura, mudou-se para Pernambuco para trabalhar em uma indústria alimentícia: permaneceu no cargo por 2 anos. Finalizado esse prazo, previamente estipulado em seus planejamentos, decidiu retornar para a sua terra natal e realizar provas de seleção para o mestrado. O primeiro certame que participou foi na Universidade Federal de Sergipe e foi aprovada. Mudou-se para Aracaju e dividiu um apartamento com uma outra estudante. Ingressou como bolsista e relatou uma adaptação difícil. Longe dos familiares e amigos, afastada da academia há 3 anos, teve que relembrar muitos conceitos da química, além de recuperar o ritmo de estudos.

A sua experiência no mestrado foi permeada de muitas tensões e conflitos. O primeiro se deu nas disciplinas que tinham a fama de ser a “verdadeira peneira”. Ela e os colegas decidiram, então, estudar em grupos, pois estavam “no mesmo barco”. Inclusive, todos os seus colegas eram de outros estados. Superadas essas dificuldades, o maior desafio foi com o seu orientador. Helena relatou uma excessiva cobrança e em todos os dias da semana, incluindo sábados, domingos e feriados, era solicitada a estar nos laboratórios. Confidenciando, inclusive, episódios de assédio moral, pensou em desistir em muitas ocasiões, mas permaneceu. Em sua defesa, foi elogiada pelo professor que relatou que exigiu tanto, porque acreditava nela. Apesar desse final, a entrevistada falou que a situação do mestrado, como um todo, foi traumática.

Assim que concluiu o mestrado, em 2018, começou a participar de exames para o doutorado. Foi aprovada em dois programas: na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e UFRN. Sua primeira opção era ir para o Rio de Janeiro. Entretanto, no fim do período dos certames, descobriu que estava grávida. Decidiu não aceitar ir para o sudeste, pois não tinha condições de cuidar do bebê em outro estado tão distante, cursando um doutorado. Logo após decidir que iria para UFRN, mais próxima da Paraíba, mas, lamentavelmente, perdeu o bebê aos 5 meses de gestação. Profundamente abalada, decidiu continuar e fez a sua matrícula na instituição potiguar. Embora tenha sido aprovada como bolsista no início do curso do doutorado, teve um problema no sistema e passou 2 meses sem bolsas. Sustentou-se nesse período com o auxílio dos pais e de um tio, que a acolheu nos dias que permanece em Natal.

No mestrado, com todas as experiências relatadas, esteve muito perto de uma depressão e, no doutorado, iniciou um acompanhamento psicológico para lidar com as pressões acadêmicas, o fim do seu noivado e a perda do bebê. Mais madura, em um novo contexto acadêmico e social, somado às sessões de terapias, disse que está mais tranquila. A respeito da sua maior ambição profissional, respondeu prontamente: “Ser uma professora universitária de Engenharia Química”.

Respondendo sobre a recente experiência como doutoranda, contou que considerava os professores da UFRN mais humanos, que cobram na mesma medida que lecionam. Todavia, sobre os colegas, narrou mais distanciamento e pessoas mais individualistas: “Aqui é cada um por si”. Também realizou um comparativo com o público do mestrado e disse que em Sergipe encontrava mais colegas com o seu mesmo perfil socioeconômico, mas no doutorado era mais difícil.

Sobre esse fato, relatou um episódio onde um colega de doutorado disse, para toda a turma, que não poderia apresentar um seminário no dia marcado pelo professor. O motivo? Estaria em Cancún. O docente remarcou a data e a aula continuou normalmente.

**Rosalind**, 24 anos, solteira e sem filhos, licenciada em Ciências Biológicas (UFRN) e mestranda em Ciências da Saúde (UFRN).

**Data da entrevista:** 17 de abril de 2019, Departamento de Fisioterapia (UFRN).

**Escolha do pseudônimo (inspirado em):** Rosalind Elsie Franklin nasceu no Reino Unido, em 1920, e foi uma cientista importante da Química. Em 1945, conquistou seu Ph.D. Foi esse trabalho que propiciou as suas pesquisas sobre as estruturas moleculares, culminando na descoberta da estrutura do DNA. Em 1951, a cientista entrou para o laboratório de biofísica do *King's College*. Na instituição, com a ajuda de seu aluno Raymond Gosling, extraiu fibras de DNA para uma análise com raios-X e descobriu que não havia apenas uma forma da molécula e, sim, duas. Com sua técnica de cristalografia e difração de raios-X, foi possível fotografar a nova estrutura, originando a famosa Photo 51. Mas, antes que pudesse desenvolver sua tese, o cientista Maurice Wilkins, um biólogo molecular que trabalhava no mesmo laboratório, publicou os achados. Em 1953, Rosalind trocou a pesquisa sobre DNA por outra sobre vírus. Watson, junto com Wilkins e Francis Crick, anunciaram a descoberta da dupla hélice. Rosalind

nunca os confrontou e morreu cinco anos depois, aos 37 anos, de câncer no ovário. Sua história de injustiça acadêmica só veio à tona após sua morte<sup>44</sup>.

**Resumo biográfico da entrevistada:** Nascida na região metropolitana da Grande Natal, mais especificamente na cidade de Ceará Mirim/RN, Rosalind foi criada com os 3 irmãos, o seu pai, um vigilante e a sua mãe, uma babá: ambos não concluíram o ensino fundamental. Ao falar sobre a sua infância, relatou o fato de sempre desejar ser professora e que a sua maior diversão era estudar. Como um hobby infantil, confidenciou que os seus passatempos preferidos eram as atividades dos livros. Apesar da pouca escolarização dos pais, narrou que era ensinada por eles nos primeiros anos. Com o avanço das séries e o seu apreço pelos estudos, os seus genitores passaram a incentivar, mas sem maiores envolvimento.

Durante todo o seu ensino básico, em escolas públicas, foi uma aluna muito dedicada. Ao concluir o ensino médio, influenciada pela sua mãe, fez a seleção para o curso técnico em enfermagem, na UFRN e foi aprovada. É importante salientar que a sua primeira tentativa de entrada no ensino superior foi para o curso de Letras, aos 16 anos e não obteve êxito. No ano seguinte, 2012, com o investimento financeiro dos pais, fez um cursinho e conseguiu a aprovação em Ciências Biológicas. Desse modo, dedicou-se, concomitante, às duas formações. Principalmente pelos motivos financeiros para manter a sua estadia nos dois cursos, Rosalind contou que decidiu focar apenas na sua graduação.

Em 2014 fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, no 3º período de Ciências Biológicas, teve a notícia da sua aprovação para a graduação em Enfermagem. Diante da decisão de entrevistada de não se matricular, a sua mãe demonstrou muita decepção. Para a sua genitora a área da enfermagem ofereceria mais oportunidades e atualmente, após aproximadamente 7 anos de trajetória acadêmica, a entrevistada relatou que se questiona se tomou a decisão correta.

Sobre a sua vida como estudante universitária, a interlocutora destacou as marcas de sua formação em escolas públicas. Relatou que a sua visão de mundo, como um todo, era muito limitada, sem aprofundamentos e olhar ampliado das oportunidades. Nos primeiros momentos como universitária, diante das oportunidades que apareciam, sentia-se boba. Demorou um tempo até que, em suas palavras: “eu fui me igualando, né? me massificando ao restante do

---

<sup>44</sup>Fonte: Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/amp/Ciencia/noticia/2020/04/quem-foi-rosalind-franklin-quimica-que-descobriu-estrutura-do-dna.html>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

pessoal”. Outra dificuldade relatada diz respeito à questão financeira, uma vez que a renda dos seus pais era baixa. Além disso, como outro desafio, a entrevistada elencou a gestão do tempo, uma vez que morava em outra cidade e demorava nos deslocamentos.

Na metade do seu curso, Rosalind foi aprovada na seleção para integrar o PIBID e foi uma experiência que reforçou o seu sonho de ser docente. Após o período como “pibidiana”, começou a atuar como bolsista de iniciação científica e o interesse por pesquisas também teve o seu desabrochar.

O seu ingresso na pós-graduação, em 2018, no mestrado, foi motivado pela vontade de pesquisar e, sobretudo, o anseio de ser uma professora. Em virtude da fila de candidatos, não entrou no mestrado com a bolsa, mas, felizmente, recebeu, durante um ano, o valor mensal de 1.500 reais por atuar em uma pesquisa do laboratório que fazia parte. Acerca das observações nas vivências no mestrado em Ciências da Saúde, pontuou o perfil dos colegas: em sua maioria, profissionais da área da saúde com vasta experiência, como médicos, fisioterapeutas e enfermeiros. A respeito das diferenças, interlocutora frisou a linguagem (a questão do falar), vivências, modo de se portar, a aparência e as roupas que usavam (foi a única entrevistada que destacou as vestimentas como marcas de diferenciação). Ao explicar, traçou uma comparação com os colegas da Bioquímica, que também têm contato e falou que eles eram mais semelhantes à sua realidade.

No tocante às expectativas para o seu futuro profissional, a entrevistada afirmou não ter grandes ambições. Comentou que já sonhou em ser professora no IFRN, mas que atualmente, diante do cenário social do país, o que deseja é uma vaga estável como professora, não importa se no âmbito municipal, estadual ou federal.

Rosalind se autodefiniu como uma pessoa calma, boa ouvinte e solícita. Além de mestranda, é coordenadora de líderes de jovens na igreja católica. Muito dedicada nesse papel, afirmou que conseguiu equilibrar as duas versões de si e conduzir as missões com tranquilidade, principalmente com aconselhamento do seu orientador. Levando uma vida que denominou como “de oração”, ao ser questionada sobre seu posicionamento político, afirmou que não gostava de se envolver em debates e brigas partidárias. Respondeu que tem uma preferência por representantes que governem para todos e não para uma pequena parte.

Ao evidenciar os seus motivos para continuar no mestrado e seguir o anseio de um doutorado, em breve, Rosalind declarou: “Quando o ser humano não tem dificuldades, não tem

escadas, não tem barreiras, não tem como subir”. Para concluir o breve resumo biográfico da interlocutora é importante elucidar uma outra afirmação. Ao comentar sobre os seus colegas da pós-graduação, falou que todos estavam procurando um lugar ao sol. Em seguida, pensou um pouco e se corrigiu: “Ou na sombra. Perdão”. Essa simples frase carrega muitos significados e eu nunca mais a esqueci.

**Roberts**, 32 anos, casado, com um filho, graduado em Educação Física (UERN), Mestre em Educação Física (UFRN), doutorando em Ciências da Saúde (UFRN).

**Data da entrevista:** 10 de março de 2020, Departamento de Educação Física (UFRN).

**Escolha do pseudônimo (inspirado em):** Glyn Caerwyn Roberts é um autor de renome internacional na área da Psicologia do Esporte. As pesquisas de Roberts tiveram como enfoque os determinantes motivacionais do desempenho e o autor se preocupou, particularmente, com o interesse das crianças na experiência do esporte competitivo. Nas pesquisas sobre motivação, concentrou-se em compreender como as metas de realização dos indivíduos afetam suas respostas cognitivas, afetivas e comportamentais em contextos de esporte e atividade física. Recebeu bolsas de pesquisa de mais de 12 milhões de dólares ao longo de sua carreira. Seu vasto trabalho inclui mais de 200 publicações, incluindo 15 livros, 78 capítulos em obras coletivas e mais de 350 apresentações de sua pesquisa em todo o mundo<sup>45</sup>.

**Resumo biográfico do entrevistado:** Natural de Jardim do Seridó/RN, cresceu no município com 13 mil habitantes. Na companhia do seu irmão, Roberts é filho de um mecânico, com o ensino fundamental incompleto e uma microempreendedora, com o ensino médio completo. O entrevistado trouxe em suas falas a influência de outro familiar durante a sua infância: um tio pós-graduado. O parente tinha em sua casa uma pequena biblioteca e era a ele que o interlocutor recorria para fazer os trabalhos escolares.

Ao relatar o seu ensino fundamental, definiu-se como *nerd*. Introspectivo na sala de aula, diante das dificuldades nas matérias, chorava bastante e era consolado por seus pais. Além de estudar, Roberts entrou no time de futsal e teve contato com o esporte. Coursou todo o ensino básico no interior que nasceu e, com a conclusão do ensino médio, foi fazer o vestibular na cidade de Caicó/RN. Diversos amigos foram com ele e alguns, além do cursinho pré-vestibular,

---

<sup>45</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www.nih.no/en/about/employees/glyn-caerwyn-roberts/>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

havam estudado em tradicionais escolas particulares, inclusive em cidades maiores. Como resultado, o entrevistado informou que não conseguiu entrar na UFRN.

Em busca da aprovação, continuou no cursinho preparatório e prestou o exame novamente para Educação Física, desta vez para a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Foi aprovado e, aos 18 anos, mudou-se para Mossoró. Um grupo de mães de 4 estudantes aprovados se uniram e alugaram uma casa para os filhos morarem. A respeito da experiência, Roberts destacou as inúmeras dificuldades de adaptação, convivência e a falta de água corriqueira. Como uma estratégia acadêmica de sobrevivência, ao chegar da aula, ainda de dia, dormia e acordava às 23h para estudar durante a madrugada.

Além dessas questões, o interlocutor salientou a sua aparência transgressora: tinha longos cabelos e barba, vestia-se sempre de bermuda e chinelos e se sentava sempre no fundo da turma. Apesar das boas notas, não era notado por nenhum professor. Uma colega, que se sentava sempre na frente, começou a despertar o seu interesse. A moça era filha de professores e com a aproximação dos dois, o aconselhou a mudar o estilo e o modo como se portava na classe. Com os cabelos cortados, barba feita e trajés mais formais, relatou que foi convidado para participar de uma iniciação científica uma semana após a transformação. A colega tornou-se namorada e atualmente é a sua esposa e mãe de seu filho.

Em 2010, nos períodos finais da graduação, foi convidado para estagiar em uma academia de ginástica. Relatando a experiência, destacou a importância dos conhecimentos empíricos sobre as atividades físicas. Apesar de gostar do trabalho, a remuneração de 150 reais era insuficiente para a quantidade de trabalhos que realizava. Pediu desligamento e duas semanas depois começou a trabalhar em uma grande academia da cidade, sendo o responsável por todo o salão de equipamentos. Foi funcionário da empresa por 2 anos e, durante o emprego, cursou uma especialização.

Na especialização, o seu orientador falou sobre a seleção de mestrado na UFRN e o fato de Roberts e a namorada fazerem o exame. Em 2011, ambos realizaram a prova e não passaram. Após a reprovação, com a experiência da primeira tentativa e os estudos, fizeram a prova no ano seguinte e o entrevistado foi aprovado: a sua namorada não. Decidido a se mudar para Natal para cursar o mestrado, fez um acordo na academia em que trabalhava e mudou-se para a capital norte-rio-grandense para morar com uma tia.

Acerca das primeiras vivências como mestrando confidenciou uma frustração. Segundo o interlocutor, a sua iniciação científica não era nos moldes da UFRN e não tinham nem um laboratório equipado. Sentia-se, diante dos colegas, inferior, salientando a forma de falar, preparo, desinibição, o fato da maioria já conhecer os professores e uns aos outros. Sem bolsa no primeiro ano, sobrevivendo das economias do último emprego e de favor na casa de uma parente, pensou diversas vezes em desistir. Um relato marcante sobre esse começo difícil diz respeito a uma apresentação de um artigo em inglês. Sem saber praticamente nada do idioma, traduziu o texto no Google e apresentou o trabalho. Ao terminar, o professor da disciplina bateu palmas e disse: “Obrigado. Você acabou de traduzir o artigo pra gente. Agora eu queria que você apresentasse o artigo, não que você só traduzisse”. Apesar da vergonha, o episódio serviu como um motivador para a superação das adversidades.

No segundo ano do mestrado, a sua então namorada passou na seleção de mestrado, Roberts foi contemplado com uma bolsa e eles se casaram. Pouco tempo depois, a companheira foi aprovada em uma seleção para professora substituta. O recém casal, colegas e amigos, se apoiavam na vida e na jornada acadêmica. Com o título de mestre, iniciou o trabalho como professor universitário em uma faculdade particular e permaneceu, como voluntário, nas pesquisas na UFRN.

Com o término do mestrado da esposa, decidiram que ela tentaria entrar no doutorado primeiro, enquanto Roberts lecionava no ensino superior. A seu cônjuge foi aprovada no doutorado, com bolsa e, aos poucos, conquistaram mais conforto e condições de vida. Além de docente, o entrevistado passou a ministrar cursos e ser árbitro em campeonatos de levantamento de peso. Após 6 anos, entrou, em 2019, para o doutorado. Sobre as primeiras impressões, elencou o amadurecimento, o domínio nos assuntos da área e a network (a sua rede de relacionamentos).

No tocante da sua carreira profissional e ambições, Roberts relatou o sonho de ser professor universitário em uma instituição federal e as aspirações em empreendimentos de treinamento. Definindo-se como um líder, considera-se um sujeito com visões políticas que tendem à esquerda, mas destacou as contradições que observou dentro de movimentos esquerdistas. Apesar de ter diversas reflexões ligadas ao empreendedorismo, enfatizou: “Eu não posso ser hipócrita... O lado que me deu mais oportunidades é o lado que eu penso mais, né?”

Declarando-se um católico não praticante que crê na existência de Deus, em tom de brincadeira, justificando a sua trajetória ligado aos estudos, confidenciou que cresceu ouvindo do seu irmão que estudava tanto para suprir a baixa estatura. Refletindo sobre isso, sorriu e disse: “Não sei se tem um sentimento de verdade”.

**Ramalho**, 23 anos, solteiro e sem filhos, técnico agropecuário (UEPB), graduado em Fisioterapia (bolsista do PROUNI em uma instituição privada) e mestrado em Psicobiologia (UFRN).

**Data da entrevista:** 15 de agosto de 2019, no Centro de Biociências (UFRN)

**Escolha do pseudônimo (inspirado em):** José Ramalho Neto, conhecido pelo nome artístico de Zé Ramalho, nasceu no dia 3 de outubro de 1949, na cidade de Brejo do Cruz, sertão paraibano, há 380 quilômetros de João Pessoa. É um cantor, compositor e músico brasileiro. No ano de 2008, ocupou a 41<sup>o</sup> posição na lista dos 100 maiores nomes da música brasileira da revista Rolling Stone<sup>46</sup>. Na escolha do pseudônimo, o entrevistado, prontamente, respondeu que gostaria de ser chamado de Ramalho, como uma homenagem ao artista da Paraíba, natural da cidade vizinha do interlocutor.

**Resumo biográfico do entrevistado:** Natural da cidade de Catolé do Rocha/PB, há 414 km da capital, João Pessoa, Ramalho é filho de uma dona de casa e um agricultor aposentado por invalidez (cegueira parcial) e ambos não concluíram o ensino fundamental. Primogênito, tem um irmão de 12 anos e sobre a sua infância relatou que com apenas 3 anos, foi diagnosticado com um sério problema no intestino que perdurou boa parte da sua meninice. Após o restabelecimento da sua saúde, iniciou sua vida escolar em uma instituição pública do interior paraibano. Apesar da facilidade em aprender, Ramalho era um estudante muito tagarela e, constantemente, interrompia as aulas. Como parte da justificativa para essas atitudes, além da personalidade comunicativa, destacou a falta de pressão em sua família para que ele fosse um bom aluno: sentia-se completamente livre.

No ensino médio, foi aprovado em primeiro lugar para cursar o técnico integrado em agropecuária, oferecido pela Escola Agrotécnica do Cajueiro (EAC/UEPB). No decorrer de sua formação escolar, o seu desempenho foi sempre de excelência nas notas. O interlocutor

---

<sup>46</sup> Fonte: Disponível em: <[https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A9\\_Ramalho](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A9_Ramalho)>. Acesso em: 23 fev. 2021.

salientou o apreço pelo ambiente escolar e o fato de “gostar de estar perto das pessoas, de me comunicar e ter socialização”. Sobre a relação da sua família com os seus estudos, Ramalho confidenciou que o seu pai nunca se envolveu diretamente e, sua genitora, ao receber os boletins com as boas notas, demonstrava felicidade e nas palavras do entrevistado “ficava honrada por mim”, mas sem pressioná-lo para ter um bom desempenho.

Ao terminar o ensino médio, prestou vestibular para 5 instituições e foi aprovado em todas. Escolheu aceitar a bolsa de 100% do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e decidiu cursar a graduação de Fisioterapia em uma instituição particular em Patos/PB, há 130 km de sua cidade natal. Durante o curso, de 2013 a 2017, mais maduro, considerou-se “um estudante de bom para ótimo”.

Em 2017, tentou, pela primeira vez, o mestrado em Psicobiologia na UFRN. A prova de proficiência em inglês é realizada no processo de seleção e, tirando apenas 40 pontos, foi reprovado. Impactado por esse resultado, a primeira reprovação da sua vida, dedicou o ano de 2018 inteiro para aprender a língua inglesa. Com o valor do Bolsa Família, pagou dois meses de curso, mas quando a família foi cortada do programa, teve que aprender sozinho. Na seleção do ano seguinte, foi aprovado com a nota máxima do exame, 10, ficando em primeiro lugar na proficiência.

Ingressou no mestrado em Psicobiologia, em 2019, e relatou que buscou o programa pela referência em estudos de neuroanatomia e o reconhecimento, da cidade de Natal/RN, como um polo da neurociência no país. Pela colocação na seleção, entrou no mestrado como um estudante bolsista, ganhando 1.500 reais por mês. Mudou-se para a capital potiguar e alugou um pequeno apartamento próximo ao campus universitário. Entretanto, em apenas 3 meses, perdeu a sua bolsa.

Ramalho, ao narrar o episódio, explicou que as disciplinas são ministradas em blocos, com duração de uma semana. Em um desses cursos, tirou a nota de 6,6 e, não atingindo a média de 7 pontos, foi reprovado. Segundo o interlocutor, no regulamento do programa, é determinado que se o estudante bolsista for reprovado em qualquer componente, é automaticamente excluído da cota de bolsa.

O interlocutor entrou com um recurso no colegiado, expôs a sua situação socioeconômica, a renda de um salário-mínimo da sua família, mas não obteve êxito no seu pleito. Sem o valor da bolsa, pensou seriamente em desistir. Ao comunicar para a família, o seu

pai vendeu a moto que tinha, comprou uma mais barata e enviou o valor que restou para o filho pagar a rescisão do contrato do apartamento e se manter em Natal/RN.

O entrevistado foi morar em um pensionato para estudantes, dividindo a casa com outras 23 pessoas e dorme com 5 indivíduos em um único quarto. Mensalmente, paga uma taxa única de 300 reais pela moradia e seus pais ficam com 400 reais para manterem a sua família e enviam, mensalmente, 600 reais para Ramalho (metade para a moradia e a outra metade para toda a subsistência: alimentação, materiais de estudo, transporte, saúde, vestimentas, lazer etc.).

Sobre os critérios para a distribuição de bolsas em seu programa, confidenciou que os únicos são de ordem meritocrática, sem levar em consideração os aspectos sociais e econômicos dos discentes. Relatou a alta competitividade entre seus colegas por uma cota de bolsa e que, de certa maneira, isso “causava aflição em uma classe inteira”. Declarou, ainda, que inúmeros colegas guardam o valor da bolsa para investir em viagens, pois não precisam do montante para a sua subsistência. Ramalho mencionou que durante todo o processo, o seu orientador tentou advogar por ele, juntamente com outros docentes, mas não obteve sucesso. Sobre a relação dos dois, declarou ter muito apoio e empatia por parte do professor que o orienta.

Apesar de todas essas adversidades, o estudante de mestrado noticiou em seus relatos que sua pesquisa está bem encaminhada, graças ao sacrifício dos seus pais, aos seus esforços diários e o apoio do seu orientador. Ao falar sobre isso, alegou o seguinte: “Eu acho que a persistência, a gente que é do sertão, a gente que é lá da terra, a gente tenta sempre persistir, mesmo que o mundo comece a desabar. Mesmo assim, a gente tenta passar por baixo do edifício que desabou”. Declarou-se um jovem de fé, que acredita em um Deus, mas não tem uma religião. Acerca dos seus ideais políticos, declarou ser uma pessoa preocupada com os Direitos Humanos, sobretudo nos dias atuais. Sobre a sua meta profissional, informou que seu maior objetivo é ser professor universitário de instituições públicas ou privadas. Encerrou a entrevista afirmando: “E eu vou persistir bastante e, enquanto eu não conseguir, não vou desistir. Porque a gente tenta até conseguir”. Finalizada a entrevista, parei a gravação, me despedi do estudante com um abraço, entrei no carro que o meu esposo estava me esperando e chorei.

Meses depois, durante a quarentena, deparei-me com uma atualização no seu *WhatsApp* (aplicativo de conversas) com a fotografia de uma cozinha. Fascinada, contactei-o e perguntei se o registro era da sua casa, no interior. O estudante respondeu que sim e eu pedi a autorização

para colocar o retrato, tão poético e expressivo, na tese. Com a permissão formal, segue, adiante, a imagem:

Foto 17 - Cozinha da casa de Ramalho, zona rural de Catolé do Rocha/PB



Fonte: Registro do entrevistado, (2020).

**SARAH**, 30 anos, solteira, sem filhos, graduada em Biomedicina (UFRN), mestra em Psicobiologia (UFRN), doutoranda em Psicobiologia (UFRN).

**Data da entrevista:** 12 de setembro de 2019, plataforma SKYPE.

**Escolha do pseudônimo (inspirado em):** Sarah Blaffer Hrdy, nasceu no dia 11 de julho de 1946. É uma antropóloga estadunidense, autora de importantes produções na área da Psicologia Evolutiva e Sociobiologia. É professora emérita de Antropologia na Universidade da Califórnia, foi eleita para a Academia Nacional de Ciências e para a Academia Americana de Artes e Ciências. Sarah é autora de três livros, incluindo "A mulher que nunca evoluiu" e "Mãe natureza". A autora fez revelações sobre o maternar que chocaram a comunidade científica e, apontam que seu legado revolucionou o ideal evolucionista dominado, principalmente, por ideias machistas<sup>47</sup>.

**Resumo biográfico da entrevistada:** A nossa entrevistada é natalense, tem um casal de irmãos mais novos e filha de um caminhoneiro que concluiu o ensino fundamental. A mãe da entrevistada foi alfabetizada aos 12 anos e, ao casar e ter os 3 filhos, parou os estudos no término do ensino fundamental. A sua genitora, para ajudar na criação das crianças, trabalhava como auxiliar de serviços gerais em uma escola. A partir desse contato com a realidade do colégio, no fim da adolescência da interlocutora, a sua mãe concluiu o curso de magistério e passou a ser professora no ensino infantil. A entrevistada contou, com orgulho, que por volta dos 40 anos, a sua mãe concluiu o ensino superior. Foi a única interlocutora com relatos de uma trajetória materna de desbravamento acadêmico e, por isso, a importância do destaque no seu resumo biográfico.

Observando a mãe e, profundamente influenciada por ela, Sarah foi uma aluna de escola pública muito dedicada e apaixonada por ciências. A matriarca incentivava, constantemente, os filhos a estudar e a serem ávidos leitores. Inclusive, no ensino fundamental a entrevistada foi premiada na escola com o título de "Aluna Leitora". Conforme demonstrava sua dedicação, às exigências deram lugar a autonomia para estudar e elogios como: "Olha que maravilha, que menina estudiosa, inteligente".

No término do ensino fundamental, fez a prova para ingresso no IFRN e não passou. Sem recursos financeiros para entrar em um cursinho, estudou sozinha, com o auxílio dos livros.

---

<sup>47</sup> Fonte: Disponível em: <[https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Sarah\\_Blaffer\\_Hrdy](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Sarah_Blaffer_Hrdy)>. Acesso em: 27 fev. 2021.

Durante o 1º ano do ensino médio, fez novamente a seleção para a instituição federal e foi aprovada: para estudar no IFRN precisou recomeçar o ensino médio. Sobre o primeiro contato com o campus central, no ato da inscrição, ficou boquiaberta diante das árvores, piscinas, quadras, em suma, a infraestrutura do lugar. Em seu segundo ano, conseguiu uma bolsa remunerada de iniciação científica júnior, onde teve o contato com os laboratórios e a leitura dos artigos em inglês. Inclusive, durante a sua trajetória no ensino médio, conseguiu uma bolsa para o aprendizado de língua inglesa oferecido pela Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte (FUNCERN). Além disso, interessou-se pela militância estudantil e as atividades do grêmio.

Em 2009, em seu primeiro vestibular, ingressou em Biomedicina na UFRN. A maioria dos seus colegas tinham estudado em escolas particulares, tinham seus carros ou caronas dos pais e apoios financeiros integrais. Enquanto isso, Sarah comprava as passagens de ônibus com o valor do Bolsa Família da irmã. No segundo semestre, conseguiu uma bolsa de iniciação científica, o auxílio alimentação e vagas para cursar, gratuitamente, inglês e francês no Instituto Ágora. Sobre esses feitos, Sarah destacou: “Então, a minha vida foi resumida a bolsas”. Além da condição de bolsista, a entrevistada atuou no centro acadêmico de Biomedicina e estabeleceu contatos com o Diretório Central dos Estudantes (DCE) durante toda a sua graduação.

Realizou a seleção de mestrado no fim da sua graduação e foi aceita. Em 2014, iniciou o seu mestrado na mesma base de pesquisa que atuou na graduação. A respeito das diferenças entre a graduação e a pós, expôs que não notou as mudanças. Para explicar mesmo a sensação de adaptabilidade ao novo meio ambiente, Sarah elencou o fato de ter sido aprovada no concurso para técnica da UFRN, o acumulado de conhecimentos que possuía, o suporte no laboratório e o fato de, inclusive, já ter viajado para fora do país nas férias. Não sentiu uma diferenciação entre ela e os colegas com origens sociais diferentes da sua.

Com o término do seu mestrado, em 2016, passou 3 anos dedicada ao seu cargo na UFRN, pois planejava um afastamento para cursar o doutorado e também aguardava um patrocínio de uma organização estrangeira para a realização do seu estudo. Com a liberação dos recursos e com o fim do estágio probatório, Sarah ingressou no doutorado em 2018.

Meses antes da pandemia de COVID-19 chegar ao Brasil e as videochamadas virarem parte da rotina dos acadêmicos, a nossa entrevista precisou ser realizada com o *Skype*. A interlocutora estava na Floresta Amazônica, realizando a sua pesquisa empírica. Durante a

entrevista também contou, orgulhosa, que a sua irmã caçula estudou no IFRN, está cursando Ciências Sociais na USP, está fazendo curso de inglês e é bolsista de iniciação científica. Sarah recebeu uma carta de agradecimento da irmã que dizia que ela é uma inspiração.

Sobre a sua visão política, lembrou os apoios sociais que ajudaram em todo o seu desenvolvimento acadêmico e profissional e os seus envolvimento com as militâncias estudantis. Compreendendo-se como uma mulher de esquerda, destacou que defende que auxílios e assistências às pessoas que mais precisam é uma questão de justiça.

Indagada sobre seus posicionamentos culturais, dentre eles os religiosos, respondeu que era atea e seu direcionamento filosófico era voltado para buscar as forças em si mesma e ter fé nas suas capacidades: tendo como principal inspiração, a sua mãe. Reformulando a resposta da crença em divindades, afirmou: “A minha deusa é a minha mãe, digo que ela é minha deusa que me inspira e escuta”.

Cada entrevistado e entrevistada elucidam em suas experiências vividas verdadeiros universos de sentidos e significados. Ouvir cada relato e remontar às memórias foi uma tarefa extremamente permeada de responsabilidades e inquietudes. Cada interlocutor deixou a sua marca nesta tese e foram fundamentais para as categorizações analíticas que virão a seguir. Antes, explicaremos um pouco sobre as inspirações teóricas para a construção dos tipos ideais sociológicos.

### **3.2 O modelo de análise de tipo ideal e o artesanato intelectual como instrumentos de categorização científica**

*“Sugiro a elaboração de perfis sociológicos, com inspirações de tipo ideal weberiano, a partir das experiências vividas pelos interlocutores entrevistados”.* Ouvi essa diretriz do meu orientador durante uma chamada de vídeo: anotei o conselho e balancei a cabeça, sinalizando que aceitei o desafio. A partir de então, durante dias, pensei em como conseguir e quais procedimentos adotar. Não se trata apenas de criatividade e inspiração: categorizar exige um profundo mergulho nos dados para que as ordenações e agrupamentos sejam realizados. Mas como fazer isso? Decidi seguir na íntegra o conselho do meu orientador. Assim, o primeiro caminho instrumental para realização da arrojada missão foi visitar, mais uma vez, o clássico modelo analítico de *tipo ideal* de Max Weber (1964-1920).

Primeiramente, é necessário destacar que a partir do conceito de tipo ideal, como um dos modelos analíticos possíveis, o cientista social pode destacar elementos empíricos e obter um arranjo parcial da realidade. Trata-se, portanto, de uma *ferramenta de aproximação* que interliga o real e o não-real, a fim de possibilitar uma análise sociológica. Conceitualmente, Weber tratou sobre o modelo de tipo ideal no artigo “A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais”, afirmando:

Qual é, em face disso, a significação desses conceitos de tipo ideal para uma ciência empírica, tal como nós pretendemos praticá-la? Queremos sublinhar desde logo a necessidade de que os quadros de pensamento que aqui tratamos, “ideais” em sentido puramente lógico, sejam rigorosamente separados da noção do dever ser, do “exemplar”. Trata-se da construção de relações que parecem suficientemente motivadas para a nossa imaginação e, conseqüentemente “objetivamente possíveis”, e que parecem adequadas ao nosso saber nomológico. (WEBER, 2004, p. 107).

Ou seja, a partir de recortes de determinado fenômeno social, constrói-se um tipo ideal através do confronto das inter-relações das formas típicas elencadas pelo pesquisador. Assim, é “somente desta maneira, partindo do tipo puro (“ideal”), pode realizar-se uma casuística sociológica.” (WEBER, 1999, p. 12). Diversas críticas já foram feitas ao modelo de análise weberiana. A principal delas, diz respeito ao caráter totalizante e unificador de uma realidade complexa e plural. Contudo, em esclarecimento e resposta, Cohn (1979) advoga que o tipo ideal se trata de um *aporte* e o cientista parte da sua experiência empírica. O conceito de tipo ideal é, portanto, um artifício metodológico facilitador da interpretação das ações sociais dos indivíduos. Conforme a necessidade de cada pesquisa, o cientista pode criar vários tipos ideais para o mesmo fenômeno para compreendê-lo a partir de múltiplos pontos de vista. Além disso, os tipos ideais podem combinar-se entre si e, no caso do nosso estudo, um mesmo estudante de origem popular pode apresentar diversas facetas dos tipos ideais que apresentaremos posteriormente.

Desta maneira, cada pesquisador constrói os seus próprios modelos de tipos ideais a partir dos seus arranjos interpretativos e diálogo com outros trabalhos científicos. Por fim, assume-se que uma conceituação ideal, nos moldes weberianos, não é uma descoberta ou uma invenção do pesquisador. É por meio da interlocução dos dados empíricos e teóricos que surgem os tipos ideais. Contudo, as categorias são denominadas por intermédio da subjetividade do

cientista, mas sempre é fundamental reconhecer as influências sociais em todas as escolhas e posturas em uma pesquisa.

Para o processo de categorização, outro conceito fundamental foi o de *imaginação sociológica* (MILLS, 1975). Como uma premissa basilar do importante sociólogo norte-americano, as *vidas privadas* possuem armadilhas em seus *mundos cotidianos*. Em outras palavras, o autor defendeu que todas as maneiras de conceber a existência, consideradas individuais, naturais e singulares, são, na verdade, influenciadas pela órbita das relações sociais cotidianas dos atores sociais. Desse modo, as realidades históricas contemporâneas colaboram, direta e indiretamente, com os êxitos e fracassos individuais. Assim, destaca-se as ideias desse autor como uma fonte importante em nosso estudo.

Outro aspecto marcante da sociologia de Charles Mills é a elucidação da necessidade de articular as *trajetórias individuais* com o *contexto social* e vice-versa: em um movimento de complementaridade. A fim de definir essa capacidade de compreender o contexto histórico amplo em termos de vida íntima, Mills (1975, p. 11) criou o conceito de imaginação sociológica como: “uma qualificação de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar ocorrendo dentro deles mesmos”.

A primeira manifestação da imaginação sociológica é a busca pela compreensão da sua própria existência, localizando-a em um contexto social, político e cultural e, por fim, compará-la às possibilidades oferecidas para as demais pessoas sob as mesmas circunstâncias estruturais que ele. Por exemplo, se em uma cidade de 1 milhão de habitantes, apenas um rapaz não concluir o ensino médio, poderíamos inferir que se trata de uma problemática “pessoal”. Entretanto, se em uma nação com 209 milhões de habitantes, 69,5 milhões não concluírem o ensino básico, definitivamente, essa é uma questão social. Por outro lado, todo indivíduo contribui, em variados níveis e dimensões, para o reforço dos condicionamentos e estruturas dessa sociedade ao relacionar-se com os demais agentes em sua vida cotidiana. Mais uma vez, deparamo-nos com o emblemático antagonismo hermenêutico da sociologia: o confronto do social e individual.

Para Charles Mills, é por meio da imaginação sociológica que é possível a compreensão da *história* e da *biografia*, de uma maneira síncrona. A fim de elucidar a necessidade dessa postura, defendeu que “nenhum estudo social que não volte ao problema da biografia, da

história e de suas interligações dentro de uma sociedade completou a sua jornada intelectual” (MILLS, 1975, p. 12-13). Assume-se, então, que no decorrer de toda a tese e, sobretudo, na elaboração dos *perfis sociais dos estudantes populares na pós-graduação*, estabeleceremos um diálogo histórico-biográfico como *artesanato intelectual*.

Esse segundo conceito de Mills aparece no apêndice de sua obra e é denominado “Do artesanato intelectual”. O artesão intelectual é, em suma, um intelectual que apesar de inspirar-se em outros estudos científicos e suas metodologias, não segue nenhuma norma procedimental de maneira canônica. O bom artesão é criativo e o seu próprio metodologista. Escreve de maneira clara, considera pequenos fatos e grandes acontecimentos, estuda as estruturas sociais nas quais os ambientes estão organizados e, sobretudo, compreende os indivíduos como agentes históricos e sociais: não como fragmentos isolados.

Nessa parte dos seus escritos, profundamente metodológica, o autor enfatiza diversas posturas científicas que inspiraram o nosso trabalho. Destacaremos algumas delas, em tópicos, de acordo com a pertinência metodológica na tese.

1. É importante **utilizar a própria experiência de vida do pesquisador** como material do seu trabalho científico: para isso, o sociólogo Mills indica o uso de um diário onde sejam registrados desde fatos considerados banais, como os sonhos e conversas na fila de um banco e quaisquer produtos da vida diária que possam ser articulados com o que está fazendo intelectualmente e experienciando como pessoa (MILLS, 1975, p. 212). O solilóquio, na primeira parte da tese, buscou seguir esse ideal, assumindo a profunda relação da vida humana e acadêmica de uma cientista. Além disso, com aportes epistemológicos da fenomenologia e etnometodologia, em diversos momentos na tese essas experiências vividas são, assumidamente, manifestas;
2. Como uma das formas de estimulação da imaginação sociológica, em um nível concreto, **realize uma redistribuição dos arquivos** (MILLS, 1975, p. 228): com a simples dica de organizar pastas (físicas ou digitais) e organizá-las em categorias, foi possível ter vislumbres criativos das possíveis categorias analíticas da tese;
3. **Procuremos sinônimos** para cada um de nossos termos-chaves nos dicionários e nos livros técnicos, a fim de conhecer toda a extensão de suas conotações (MILLS, 1975, p. 229): Escrever com o dicionário de sinônimos aberto foi uma das primeiras estratégias acadêmicas que recebi na graduação. Para além dos aspectos de coerência e coesão, conhecer a ampla gama

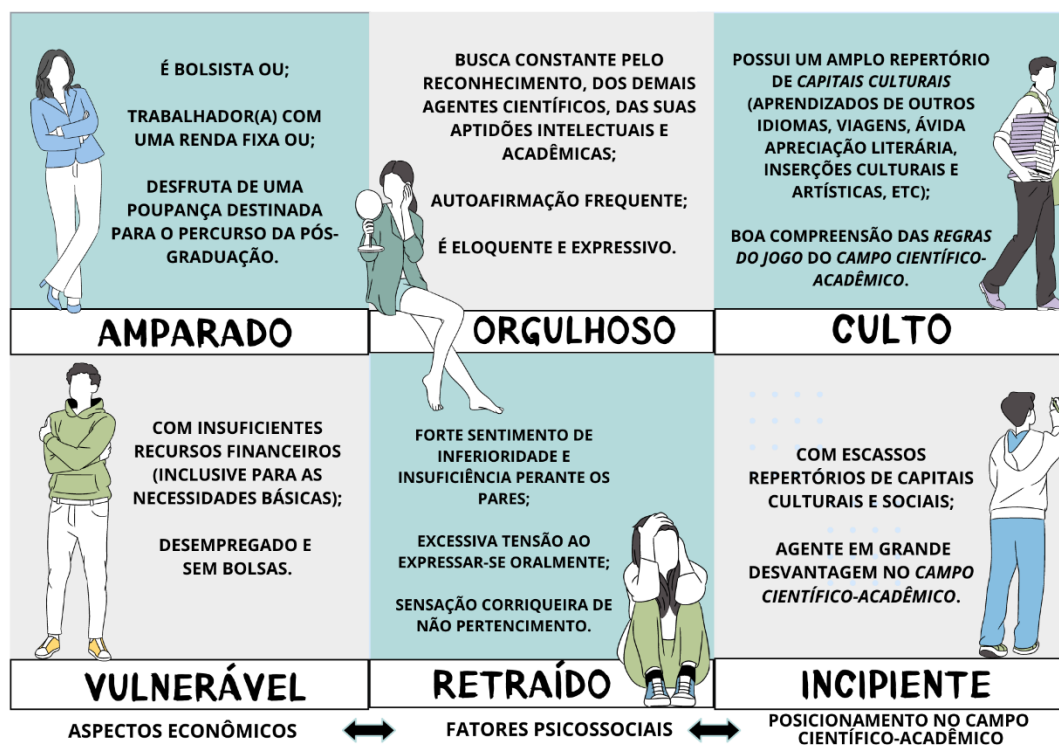
de sinônimos de um termo foi fundamental para a definição das nomenclaturas que discutiremos em breve;

4. Ao **estabelecer tipos**, temos uma melhor percepção **considerando os extremos** - pensando no oposto daquilo que nos preocupa diretamente (MILLS, 1975, p. 230): Considerar essa diretriz de um clássico da sociologia contemporânea foi fundamental na elaboração dos perfis que veremos adiante.

### 3.2.1 Perfis sociais dos estudantes populares na pós-graduação

Feita essa breve apresentação sobre os dois principais teóricos que influenciaram na elaboração dos perfis sociológicos, iniciaremos a apresentação do nosso processo de categorização.

Figura 7 - Tipos de pós-graduandos de origem popular



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A primeira explicação é que a divisão partiu de três categorias principais, sendo elas:

1. **Aspectos econômicos**: neste eixo observa-se as condições econômicas dos interlocutores e as suas fontes materiais de subsistência; 2. **Fatores psicossociais**: Articulando os aspectos

sociais, os sentimentos e definições de si mesmos, formulou-se o par que versará sobre esses âmbitos; 3. **Posicionamento no campo científico-acadêmico**: a partir dos conceitos de Bourdieu de *habitus*, campos e capitais desenvolvemos essa categoria. A seguir, por meio de uma ilustração, iniciaremos a identificação dos seis perfis de estudantes de origem popular.

### 3.2.2 Aspectos econômicos: entre os estudos e as necessidades básicas

Quando eu iniciei a elaboração do projeto de pesquisa, havia um tipo ideal de pós-graduando popular em minha mente, como uma pré-noção. Acreditava que, obrigatoriamente, o mestrando e doutorando, para ser reconhecido como um dos interlocutores do estudo, precisaria estar em uma situação financeira de extrema escassez, por exemplo. Foi por meio dos achados no lócus, nas entrevistas e com as leituras que percebi que há um perfil social de origem popular, na pós-graduação, que podemos chamar de **AMPARADO**. Sublinha-se que, para a averiguação de todos os significados, utilizamos a consulta online no Dicionário Aurélio<sup>48</sup> (2021).

O termo é um adjetivo que significa “1. escorado em algo, apoiado e 2. que se encontra protegido, abrigado; defendido, resguardado”. Portanto, esse tipo de ator social tem a sua origem na classe popular e carrega as marcas desse pertencimento como: a falta de expressivos recursos financeiros dos pais; limitados capitais culturais, simbólicos e sociais; menor incidência de clareza das *regras do jogo acadêmico* e baixa incorporação de *habitus acadêmicos-científicos*. Desse modo, sob o prisma de capital econômico, o **estudante popular amparado**, embora não tenha a ajuda financeira dos pais ou familiares, obtém uma renda para a sua subsistência e permanência na pós-graduação e não abandona a sua origem popular por isso.

Como par dicotômico do amparado, há um perfil social de estudante popular na pós-graduação que agrega a origem social nas classes populares e situações hodiernas de sérias dificuldades financeiras, ausência de bolsa e emprego: esse tipo é o **VULNERÁVEL**. O adjetivo significa “ferido, sujeito a ser atacado, derrotado: frágil, prejudicado ou ofendido”. O mestrando e doutorando, em vulnerabilidade financeira, era o meu tipo ideal de pós-graduando

---

<sup>48</sup> Fonte: Disponível em: < <http://aurelioservidor.educacional.com.br/download> >. Acesso em: 25 abril. 2021.

popular antes de iniciar a pesquisa (como relatei anteriormente). Sabemos o quanto as graduações são para poucos, imaginemos a pós-graduação?

Como explicar para alguns agentes do campo acadêmico-científico que, nas cadeiras das turmas de pós-graduação, existem pessoas sem a passagem de ônibus da aula no dia seguinte ou sem o alimento do jantar? O fato, irrefutável, é que os vulneráveis existem nos campos acadêmicos-científicos dos mestrados e doutorados do país. Um deles é o nosso interlocutor Ramalho, mestrando em Psicobiologia.

No seu resumo biográfico, ficou evidente a delicada situação do entrevistado. Um trecho significativo foi relatado ao falar sobre como o estudante estava se mantendo após o corte de sua bolsa:

Mas, por enquanto, eu tô só sendo mantido pelos meus pais mesmo e, é... Eles ficam com cerca de 400 reais pra pagar aluguel. Aluguel não, eles não moram de aluguel... pra pagar o aluguel daqui, no caso. Eles mandam pra mim 300 mais, mais 300 pra se manter: fica 600. Sobra do salário o quê? 400 reais. Então, acho que é 400 o que resta do salário. Eu, no caso, sou sustentado pelos meus pais e eu fico com essa renda aqui em Natal e me mantenho com ela.

A história de Ramalho foi a mais crítica dentre todos os entrevistados. No tocante à importância das bolsas para a permanência na pós-graduação, Silva (2016) apresentou como um dos seus resultados o fato que, não ser um bolsista, configura em uma das maiores preocupações dos mestrandos. Outro quesito destacado pela autora foi a meritocracia na distribuição das bolsas e como o fato do aumento do número de bolsas pode estar diretamente ligado ao crescimento das motivações de ingresso nos mestrados no Brasil. Em virtude da importância em nosso estudo, no capítulo 4, voltaremos a tratar sobre a importância das bolsas nas permanências estudantis na pós-graduação.

Além dos bolsistas, também se destacam os estudantes populares amparados que possuem uma fonte de renda própria como um emprego privado ou um cargo público de nível médio ou técnico. É o caso dos nossos interlocutores Roberts e Sarah, ambos doutorandos da área de saúde. O último requisito desse perfil é manter-se com reservas financeiras (poupanças) acumuladas ao longo de anos como trabalhadores. É o caso das duas estudantes de Ciências Sociais: Felipa e Carmen. Dos 12 entrevistados, 9 possuem bolsas, um sobrevive apenas com a reserva financeira e dois estão sem bolsa ou renda fixa individual: eles situam-se no próximo perfil.

### 3.2.3 Fatores psicossociais: entre o social e o individual

Como resgatamos anteriormente, a sociologia, ao surgir em meados do século XVIII, precisou diferenciar-se das demais ciências. Os primeiros intelectuais que defenderam a criação de uma *ciência da sociedade* chegaram, inclusive, a afirmar que se trataria da formulação de uma área do conhecimento dedicada à psicologia social: ou seja, analisar a mente de um coletivo, como um corpo único e coeso. Apesar do uso do termo na gênese sociológica, a rejeição ao psicológico, ao individual e subjetivo, perdurou hegemônico por muito tempo e os seus reflexos são sentidos até a contemporaneidade.

Durante o meu percurso acadêmico e pessoal, eu sempre me interessei pelos diálogos com a psicologia, até mesmo pelas influências transdisciplinares das minhas bases epistemológicas e leituras indicadas por meu orientador. Contudo, guiada pela consciência de que não tenho a formação na área psicológica, nunca me permiti estabelecer, de modo assumido, uma reflexão que atrelasse as esferas psicológicas e sociológicas. É crucial então enfatizar que não tenho a pretensão de um profundo mergulho nos debates da mente, mas como uma pesquisadora da sociologia da educação busco estabelecer pontos entre esses dois mundos acadêmicos-científicos: com suas próprias regras, dinâmicas e arcabouços teóricos.

Antes mesmo das entrevistas, na montagem do Roteiro de Blocos Temáticos, as *definições de si* surgiram como um dos anseios interpretativos. Todavia, a partir de cada conversa com os interlocutores, os relatos sobre os sentimentos, transtornos psicológicos e autoanálises ampliaram-se. Evidentemente, as minhas reflexões e leituras sobre as temáticas foram cada vez mais demandadas.

O primeiro perfil do eixo dos fatores psicossociais que destacaremos é o **ORGULHOSO**. De todos os seis tipos ideais, este foi o mais difícil de nomear em um adjetivo. Narcisista, egóico ou egoísta, qualquer um destes, denotaria um juízo de valor que não expressaria o que a categoria quer dizer. Para a escolha do termo foi fundamental a consulta no dicionário e a comparação com os demais sinônimos, como defende Mills (1975). Segundo a consulta no Dicionário Aurélio (2021), orgulhoso é um adjetivo substantivo masculino com dois significados: 1. Que tem orgulho, altivo, brioso e 2. que sente ou demonstra orgulho pelo sucesso obtido por ele mesmo ou por alguém próximo.

Em nossa concepção, o estudante popular de origem social com o perfil orgulhoso, em busca de destacar-se e obter o reconhecimento dos demais agentes acadêmicos-científicos,

utiliza-se de algumas estratégias para obter uma distinção. Sobre o percurso de sobrevivência acadêmica, destacamos o trecho a seguir:

As condições de adaptação e atualização de ambas as formas de capital no campo universitário, como reprodução e reforço de sua eficácia social de origem, dependem também de se investir nas formas próprias do capital social e cultural no meio ambiente acadêmico. Em consequência, haveria um tipo de investimento social mais adaptado ao meio universitário que estaria por trás de práticas comuns entre os estudantes: se garantir os apoios de colegas para o sucesso nas tarefas acadêmicas: **se buscar o prestígio entre os professores**; se candidatar às bolsas de pesquisa; formar um grupo de amizade para os momentos de convívio social, como saídas em bares e festas etc. (FERREIRA, 2016, p. 183. Destaque da pesquisadora)

Para tratar, mais especificamente, sobre as relações de visibilidade na pós-graduação é necessário retornarmos ao conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2013b, p. 481). O sociólogo teve como premissa a análise dos condicionamentos ligados a determinadas conjunturas sociais específicas, produtoras de um “*sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes*” que operam como catalisadores de *indução e sistematização* de condutas, práticas e representações objetivadas para uma finalidade, sendo instrumentalizadas pelo grupo de pertença do indivíduo.

A primeira vez que eu ouvi que *habitus* é uma *estrutura, estruturada e estruturante*, confesso que não tive a mínima compreensão do que, no meu olhar leigo, era uma mera repetição desnecessária de palavras. Levou anos, nem sei precisar quantos, para que eu compreendesse que é *estruturado* pelo passado e pelo presente, continuamente, em âmbitos como a origem familiar e as relações acadêmicas, por exemplo. É *estruturante*, pois influenciam na moldagem das ações no presente e no porvir. Por fim, é *estrutura* justamente pela sua composição em um sistema complexo de disposições geradoras de juízos, perspectivas e práticas. Em suma, os três prismas interligam-se o tempo todo.

Dentre os conceitos sociológicos, os autores como Coulon (1985) destacam que *habitus* é um dos que mais aproximam o debate das dimensões sociais e psicológicas. Nos livros “*Homo Academicus*” (2013a) e “*Os usos sociais das ciências*” (2004), principalmente, Bourdieu trata de uma série de disposições e práticas, formuladas e incorporadas pelos agentes, dentro do campo científico-acadêmico que denominou de *habitus acadêmicos*.

Resumidamente, o campo é um lugar de conflitos, dominações e disputas, com regras do jogo explícitas e implícitas. Na sociedade, existem diversas arenas como as econômicas, políticas, midiáticas, literárias etc. Os campos acadêmicos possuem as suas próprias regras e, por vezes, são atravessados por influências de outros nichos. Os agentes científicos acadêmicos, dentro de seu campo, têm como um dos principais objetivos a incorporação dos *habitus acadêmicos* que incluirá o conhecimento da maior parte das regras: as ditas e as não-ditas. Por hora, deixamos essa sucinta explicação sobre os conflitos, disputas e aprendizados no interior dos campos acadêmicos-científicos.

A origem social é bastante significativa na apreensão de *habitus* no indivíduo. O modo como ele fala, concebe o mundo, se porta, enfim, como estabelece as suas relações cotidianas são conectados com a trajetória familiar, escolar, afetiva, cultural e política de um ator social. O processo é ininterrupto, portanto, em constantes rearranjos e, evidencia-se, que os mestrados e doutorandos oriundos das classes populares enfrentam diversas barreiras.

Destaca-se que dentre os entrevistados, a metade apresentou aspectos ligados ao tipo ideal orgulhoso e, a seguir, versaremos sobre o seu par dicotômico. Dentre eles, configuram-se os de perfil sociológico **RETRAÍDO**. O termo tem como significado “que encolheu; puxado para trás. que se afastou, que se retirou”.

Para continuarmos a explicação sobre esse tipo ideal, destacaremos um fragmento significativo de Lygia, mestranda do PPGED:

A oralidade é uma coisa que eu tenho e ela ficou mais evidente depois que eu entrei no mestrado. Por quê? Eu não sei explicar. Mas parece que quando eu entrei no mestrado tive uma responsabilidade maior, uma avaliação maior... ter uma pessoa que é seu orientador, que aposta em você. Então **quando eu estou falando, parece que estou falando tudo errado**. Aí eu fico: ‘meu Deus, será que eu estou falando certo, será que eu estou falando errado?’ E assim, os meus amigos... todo mundo... todo mundo fala errado, não estuda. O povo ‘não é estudado’, assim como diz minha mãe. Então eu não tinha isso de corrigir a fala de alguém dizendo “tal forma”, não tinha. Então é tudo muito natural. E quando eu cheguei aqui, que **o povo começou a falar bonito**, que eu fui me trocar. E aí quando chegou no mestrado, aí piorou tudo, **aí eu quero ficar calada**. (Destques da pesquisadora)

Dentre os seis entrevistados considerados retraídos, Lygia foi a que mais destacou o sentimento de inferioridade e autojulgamento ao falar perante os colegas. Sobre esses sentimentos nos indivíduos de origem popular, Gaulejac (2014, p. 120) relatou que a vergonha

é manifesta sempre como um temor ao olhar do outro, principalmente diante de possíveis críticas, interdições e exigências verbais. As angústias, desencadeadas pela insegurança, desenvolvem-se sobre aspectos morais, boas maneiras e educação, além da aparência física. Assim, diversas pessoas não se envergonham apenas diante de deformidades físicas, mas em virtude da pobreza, raça e baixo nível social.

Continuando as apresentações dos perfis, versaremos a seguir sobre a dupla dos posicionamentos no campo científico.

### 3.2.4 Posicionamento no campo científico-acadêmico: em busca das regras do jogo

O último par dicotômico é profundamente ligado ao *capital cultural* de Bourdieu. Para compreender o conceito é preciso levar em consideração a própria noção de capital que se refere a uma gama complexa de trocas de bens, de diferentes tipos, transformando-se e sendo intercambiados em circuitos inseridos nos diversos campos (BOURDIEU, 2015e). Além dos capitais econômicos e financeiros, o autor destacou a existência de *capitais simbólicos: codificados como o prestígio e a honra de alguns agentes nos campos sociais*. Embora que para fins expositivos os conceitos de *habitus*, campos e capitais sejam separados, é fundamental compreender que na teoria *bourdieusiana* a tríada está, constantemente, em uma relação de interdependência.

Desse modo, a primeira premissa é que, de maneira arbitrária, os *habitus* das classes privilegiadas são considerados superiores e conferem inúmeras vantagens aos possuintes, principalmente no âmbito educacional. Em segundo lugar, o pertencimento social não é completamente determinante na aquisição de determinados *habitus* que conferem *capitais simbólicos* para os seus membros. Em todos os campos, existirão graduações do que Bourdieu denomina de *habitus* bem-formados e dos que não possuem (GRENFELL, 2020, p. 137).

Como basilar na aquisição de capitais simbólicos, destaca-se o capital social e o capital cultural (e é sobre esse último que versaremos). O capital cultural pode configurar-se sob duas formas: *incorporado* e *objetificado*. Na forma *incorporada*, apresenta-se por meio de dispositivos duráveis no organismo, como o gosto e o olhar cultivados. Na forma *objetificada* manifesta-se como bens culturais (quadros, livros, teatros, dicionários etc.). Sob o aspecto de *habitus*, o capital cultural apresenta-se como disposições e atitudes, como o conhecimento das *regras do jogo* e conhecimento do cânone. Há ainda o *capital científico incorporado* (habilidade

de utilizar instrumentos, seguir fórmulas ou escrever um artigo científico) e o *capital científico objetificado* (como laboratórios, equipamentos tecnológicos e obras científicas). Como *habitus acadêmicos* discutimos anteriormente, mas impera-se a resolução de problemas, domínio de técnicas, a busca pelo reconhecimento dos demais agentes e a boa oralidade.

Feitas essas definições prévias, destaca-se a existência do perfil social de estudante popular **CULTO**. Na pesquisa pelo significado, o adjetivo refere ao “que tem muito conhecimento e cultura; instruído”. Salienta-se, contudo, que a nossa denominação não se liga, diretamente, à noção de cultura. Antropologicamente, defendemos que todos possuem cultura como um conjunto de aprendizados sociais e negamos a noção etnocêntrica de que há povos incultos ou de cultura inferior, por exemplo.

O estudante popular culto, na pós-graduação, é aquele que apesar de suas origens sociais desfavorecidas, obteve, ao longo de sua escolarização e relações, bons repertórios de capitais culturais de maneira incorporada ou objetificada. É, portanto, um bom conhecedor das regras do jogo acadêmico e busca, de maneira mais satisfatória, um melhor posicionamento no campo acadêmico-científico. Boa parte dessas aquisições foram construídas na infância e adolescência, por meio de alguma figura influenciadora ou no decorrer das lutas nos campos, como estratégias de distinção dos demais agentes. Todavia, mais uma vez, destacamos que mesmo duráveis, os *habitus* são reconfigurados em processos de bricolagem, durante toda a vida de um indivíduo.

Em nosso estudo, sete interlocutores foram designados como pertencentes ao perfil social culto. Dentre eles, destacaremos um fragmento a seguir.

Eu não tô dizendo que eu sou uma pessoa que não tenha um certo capital cultural, por causa da minha mãe, né? Então assim, eu sempre tive contato com coisas, é... Seja literatura, seja ópera, seja música clássica que a realidade das pessoas do meu convívio ali... da mesma classe social que eu, não tinham. Então eu acho que eu já tinha um... **Um certo capital um pouquinho diferenciado**, né? Mas, de qualquer forma é um impacto, né? (Felipa, mestranda de Ciências Sociais. Destaques da pesquisadora).

Como apresentado no resumo biográfico, Felipa é filha de uma mãe solo que definiu como *intelectualizada*. Apesar da origem social, a interlocutora tinha acesso à literatura, música clássica e discussões políticas pertencentes aos capitais culturais das classes privilegiadas. Entretanto, mesmo ao reconhecer esse fato (até mesmo citando o conceito bourdieusiano em sua

entrevista), a entrevistada destacou que apesar das suas reservas de capitais culturais ainda foi impactante o seu ingresso na universidade.

Em contrapartida, de modo antagônico, está o perfil social de estudante popular **INCIPIENTE**. A palavra significa aquele “que inicia, que está no começo; inicial, iniciante, principiante”. Diferentemente do culto, em virtude, principalmente, da sua origem social desprivilegiada, adquiriu escassos capitais culturais ao longo de suas experiências vividas e, mesmo com a apreensão de alguns *habitus* acadêmicos na graduação, necessita estabelecer mais ações estratégicas para alcançar, minimamente, a permanência na dinâmica dos jogos na pós-graduação.

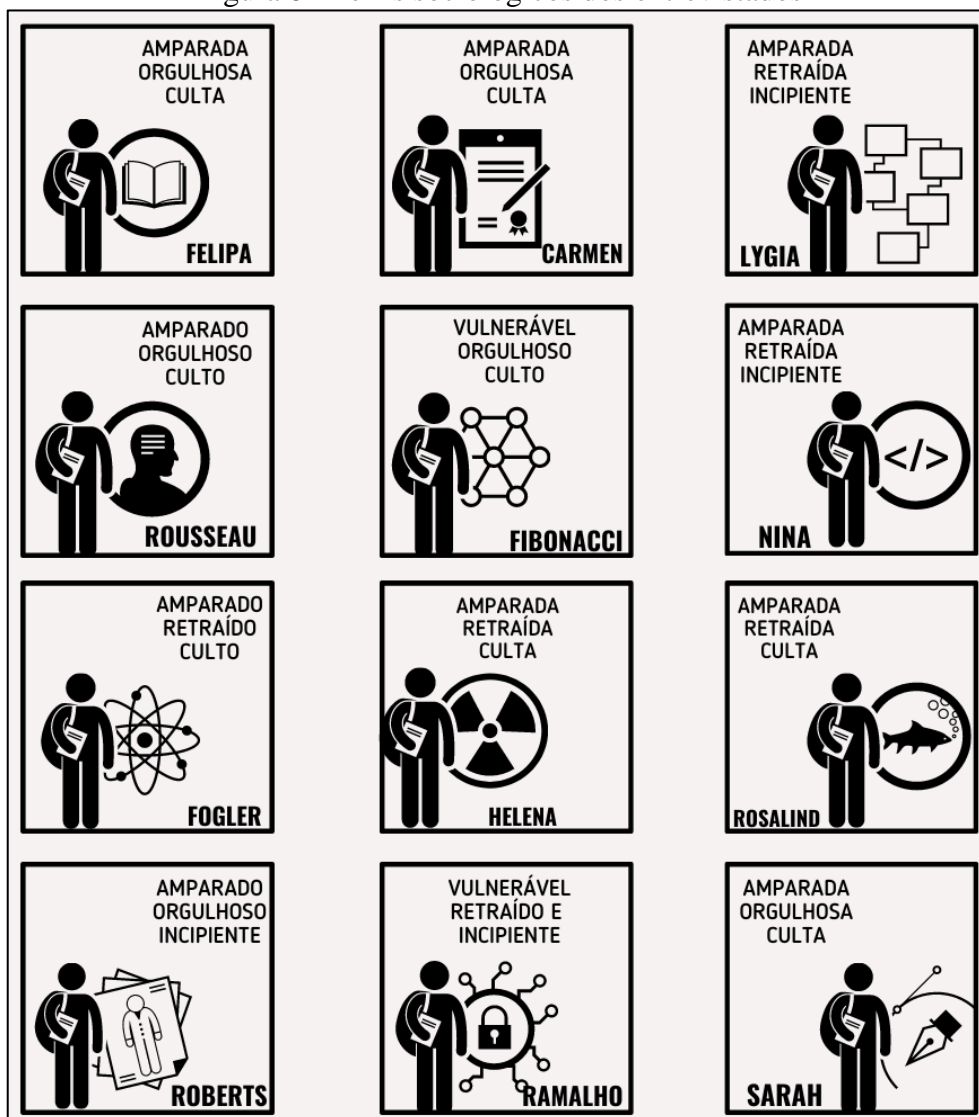
Acerca desses desafios e da necessidade de “correr atrás do prejuízo”, Roberts, doutorando das Ciências da Saúde, fez o seguinte relato:

Os alunos eram, na minha visão, **eram muito preparados** que haviam entrado no mestrado e muitos **desinibidos**, discutiam muito e tinha um conhecimento, um pouco de conhecimento de cada coisa. Já conheciam os professores do mestrado. Então **pra mim era tudo muito novo** e eu creio, eu me lembro que nos dois, três primeiros meses, minha vontade era desistir, né? porque **eu não tava conseguindo acompanhar pela minha realidade**. (Destaque da pesquisadora)

O trecho acima poderia ser interligado ao tipo ideal retraído, quando o entrevistador declara o seu sentimento de inferioridade diante dos colegas. Entretanto, destacamos como um exemplo de incipiência por fazer referência as novidades daquele meio ambiente acadêmico e, sobretudo, pela constatação de não ter conseguido acompanhar os demais agentes em virtude dos seus pertencimentos sociais.

Finalizamos esse capítulo afirmando que o tipo ideal de pós-graduando de origem popular pode ser aquele indivíduo categorizado como **VULNERÁVEL, RETRAÍDO E INCIPIENTE**. Contudo, o campo revelou a existência de múltiplas combinações, não apenas entre os agentes científicos, mas nas práticas de um único indivíduo. Ou seja, as definições ambíguas podem se manifestar em inúmeras possibilidades na travessia dos interlocutores de origem popular na pós-graduação. Desse modo, de maneira não-absoluta e levando em consideração os relatos nas entrevistas compreensivas, as tipologias de cada ator social, em linhas gerais, foram as seguintes:

Figura 8 - Perfis sociológicos dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Cada um dos 12 atores sociais entrevistados permitiu, mediados pela linguagem, transmitir vislumbres das significações das suas experiências vividas: não apenas na pós-graduação, mas em suas histórias de vida. A seguir, continuaremos com as interpretações das entrevistas e dos achados empíricos, em nosso último capítulo da tese.

#### 4 ALÉM DOS MUROS, AS DESCOBERTAS: O QUE O CAMPO NOS MOSTROU

“De perto, o tigre é de papel”. (Provérbio chinês)

Em praticamente todas às vezes que conversei sobre produções acadêmicas e ouvi relatos de inseguranças e crises, eu repeti essa frase da epígrafe como um acalanto. A escutei de um querido professor de antropologia (aquele que destaquei como uma das minhas influências no capítulo 2), no dia da minha defesa do meu TCC. Eu estava apavorada, mais do que o normal, e sentindo tanta ansiedade que achava que ia desmaiar. As outras duas professoras da banca já haviam chegado, meus amigos, colegas e familiares enchiam a pequena sala do setor II da UFRN.

Eu sabia que quando o professor adentrasse o recinto, a defesa iniciaria. Quando ele abriu a porta, mesmo gostando tanto dele, eu senti como se visse um fantasma. O docente então sorriu, de um jeito tão empático, talvez ao perceber as minhas expressões faciais, por compreender como esses rituais são tensos para a maioria dos estudantes ou as duas coisas. Ele se aproximou, me cumprimentou com um abraço e disse: “*Nunca se esqueça: de perto, o tigre é de papel*”.

O docente já havia citado o provérbio chinês durante uma aula e eu, automaticamente, entendi a referência. Re(interpretei) essa fala, ao longo das experiências vividas, da seguinte maneira: na vida acadêmica enfrenta-se diversos tigres (medos, incertezas e traumas), contemplados à distância. O animal é idealizado, temido, mas não é visto a olho nu. Então, quando finalmente há o enfrentamento das limitações e, com muita coragem, o indivíduo se aproxima para encará-lo de frente, descobre que o tigre, na verdade, é de papel: não pode atacar ou ferir ninguém.

Decidi começar o último capítulo com essa história, pois ela é profundamente especial para mim. Aos poucos, me aproximo desse tigre e repito para mim, constantemente, que eu não serei atacada. O fato de saber da sua composição, há muitos anos, e difundir o aprendizado sempre que posso, não me impede de sentir medo. Sonho com o dia, após a defesa, que poderei sentir as páginas impressas, abraçá-las, suspirar aliviada e dizer: de fato, o tigre é de papel. As dores, dissabores, as marcas afetuosas ou traumáticas que carrego ao longo dos 12 anos na academia não foram causados pela minha tese: o meu atual tigre de papel inofensivo. Tanto os

conflitos, como as alegrias, vieram das relações dentro do campo acadêmico-científico, a partir do momento que me dispus a jogar com os demais agentes.

Para que os leitores tenham a oportunidade de conhecer mais esse tigre tão especial na minha vida, continuaremos a jornada pelas categorias analíticas construídas a partir do campo empírico e das entrevistas compreensivas. A primeira, tratará sobre algo fundamental nos estudos das classes populares: as trajetórias familiares.

#### 4.1 Trajetórias familiares

Minha avó não tinha é... Ela não era escolarizada, né. Não frequentou a escola. Então **eu não tinha nenhum suporte em casa**, assim, de pessoas que pudessem me ajudar nas atividades e tudo. Então eu tinha que fazer, **me virar por conta própria**, né. Então eu ia atrás de enciclopédia, às vezes ia na biblioteca da escola tentar rastrear alguma coisa. (ROUSSEAU, doutorando em Educação. Destaque da pesquisadora)

O fragmento significativo da entrevista de Rousseau apresenta relações entre a socialização primária e secundária (BERGER E LUCKMANN, 1976) do interlocutor. A socialização primária refere-se as primeiras interações sociais da criança, iniciadas com os familiares e entes próximos à família. Por meio desse primeiro processo socializador, são transmitidas o modo como vivem e percebem a realidade. Um marco ocorre na inserção do infante na escola e inicia-se o processo de socialização secundária que perdura durante toda a vida do indivíduo.

A principal premissa do conceito de socialização é a ideia de que nenhum ser humano é capaz de inserir-se em uma sociedade sozinho. Diferente da maior parte das espécies de mamíferos, os bebês humanos, principalmente em virtude do tamanho para o parto, nascem antes de um desenvolvimento mais apurado e a sua gestação, de certo modo, continua após o seu nascimento até por volta do primeiro ano após o parto. Nessa importante fase ocorre importantes avanços orgânicos que são influenciados por aspectos socioculturais, políticos e históricos. Dito de outra maneira, a constituição humana não depende, exclusivamente, dos âmbitos biológicos, mas, sobretudo, de interações socializadoras.

Com base nos ideais de Berger e Luckmann e de tantos outros autores da Teoria da Socialização, é possível inferir que o ser humano se constitui com a correlação constante entre os estímulos do ambiente natural e das relações sociais, sendo que essas influências são

interligadas as diversas culturas formuladas em sociedade. Ao nascer, os seres biológicos da espécie *homo sapiens sapiens*, apresentam diversas necessidades instintivas como a fome e o frio, por exemplo. Mas será por meio do aprendizado, ou melhor, do processo de socialização, que o indivíduo aprenderá a ter o apetite despertado por determinadas comidas e outras não. Em algumas culturas, o desejo para o almoço será um macaco na brasa, em outras, a carne de vaca é idealizada em um churrasco e esse desejo para a maioria dos indianos é inconcebível. Há ainda os que comem escorpiões como iguarias ou os que não compreendem como em algumas culturas um artrópode, como o camarão, é consumido.

Também advém da socialização, dos aprendizados sociais, qual a vestimenta é a adequada para proteger seu corpo ou, até mesmo, aprenderá a não usar vestes. A lista dos aspectos da nossa socialização é muito extensa. Basicamente a nossa língua, interesses religiosos, educacionais, políticos, maneira de andar, se portar, conceber o mundo, são formulados e incorporados por meio de complexos processos socializadores que iniciam desde os nossos primeiros dias no mundo. Dito isto, a montagem social requer a relação entre os indivíduos, ou seja, o processo de socialização tem início no momento que um grupo de indivíduos se relaciona e articulam, nas suas práticas cotidianas, os costumes, regras e condutas a serem adotadas.

Dessa forma, os indivíduos produzem a sua cultura, conglomerando os aspectos socioculturais em suas estruturas psicológicas. Os processos de socialização influenciam nas constituições identitárias dos indivíduos. Os atores sociais são seres inseridos em uma determinada época e, portanto, experienciam, ao longo de suas trajetórias, as mudanças nas sociedades, bem como as suas permanências. Desse modo, não é possível conceber o conceito de socialização ignorando o seu caráter histórico, sociopolítico, antropológico, educacional e afetivo-familiar. Assim, os dois principais eixos - o individual e o social - relacionam-se, constantemente, de modo indissociável.

Acerca da socialização secundária, iniciada na escola e construída durante toda a vida, Berger e Luckmann (1976) afirmaram que com os ingressos em novas realidades sociais, muitas vezes, o processo de socialização secundária se diferencia com as formulações da socialização primária. Em uma tentativa de rearranjo, o ator social precisará adaptar-se as expectativas, condutas, maneiras de ser e pensar novas. É importante salientar que quanto mais uma sociedade se complexifica, mais intenso será o processo de socialização. É inegável que a partir

do momento que a socialização primária obtida no seio familiar e próximo, durante a infância, apresenta aspectos limitados e escassos, os indivíduos apresentarão diversas marcas de sua origem e este é o caso dos estudantes populares.

Durante as jornadas de trabalho de sua mãe, a avó de Rousseau era uma das principais interlocutoras durante a sua socialização primária, no seio familiar. Na etapa seguinte, o entrevistado atribuiu o fato da inexistência de escolarização da sua ancestral como significante para a ausência de suportes nas atividades escolares. Contudo, a partir das relações e decisões estratégicas na socialização secundária, na escola, Rousseau encontrou na biblioteca a sua fonte preferida de aprendizados e acúmulos de capitais culturais.

A trajetória do entrevistado, doutorando em Educação, interliga-se com os apontamentos de Viana (1998). Nos seus estudos sobre estudantes de origem popular, o autor observou que a autodeterminação dos sujeitos era construída durante o processo escolar, uma vez que nas famílias, na maior parte dos casos, não obtinham fontes de capitais culturais e incentivos para as suas jornadas escolares.

Sobre as influências escolares na socialização dos indivíduos, ocorrem, muitas vezes, contradições entre os ensinamentos familiares e os conhecimentos difundidos na escola. A partir desses paradoxos, os atores sociais poderão comparar as diferenciações, perceber que “o seu mundo não é o único” e dialogar com as outras influências.

Para fins analíticos, separaremos as discussões entre as relações familiares e escolares. Buscaremos interpretar, a partir das falas dos entrevistados, as relações dos membros familiares, durante as suas infâncias e adolescências. Com um panorama geral, a seguir, apresentaremos uma tabela.

Tabela 1 - Estruturas familiares e relações de influências na infância e adolescência dos entrevistados

<b>INTERLOCUTORES</b>	<b>ESTRUTURA FAMILIAR (INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA)</b>	<b>RELAÇÕES DE INFLUÊNCIAS ACENTUADAS</b>
<b>FELIPA</b>	<b>A ENTREVISTADA E A MÃE SOLO</b>	<b>A MÃE MILITANTE POLÍTICA E INTELECTUALIZADA</b>
<b>CARMEN</b>	<b>PAI, MÃE E 3 IRMÃOS E UMA IRMÃ</b>	<b>OS IRMÃOS MAIS VELHOS COM O ENSINO SUPERIOR COMPLETO</b>
<b>LYGIA</b>	<b>MÃE, IRMÃ MAIS VELHA E O PADRASTO</b>	<b>INCENTIVOS DA MÃE E DA IRMÃ, A AUSÊNCIA PATERNA</b>
<b>ROUSSEAU</b>	<b>MÃE SOLO, A AVÓ MATERNA E TRÊS IRMÃOS</b>	<b>INCENTIVOS DA AVÓ MATERNA</b>
<b>FIBONACCI</b>	<b>PAI, MÃE E IRMÃO MAIS VELHO</b>	<b>AUSÊNCIA DE INCENTIVOS DO PAI E CONSELHOS DA MÃE</b>
<b>NINA</b>	<b>PAI, MÃE E 4 IRMÃOS</b>	<b>INVESTIMENTO DOS PAIS NOS ESTUDOS E ENSINOS DA MÃE</b>
<b>FOGLER</b>	<b>PAI, MÃE E UM CASAL DE IRMÃOS MAIS VELHOS</b>	<b>IRMÃ MAIS VELHA ESTUDIOSA, IRMÃO DESINTERESSADO, COBRANÇA E VIGILÂNCIA MATERNA</b>
<b>HELENA</b>	<b>PAI, MÃE E UM IRMÃO MAIS NOVO</b>	<b>INCENTIVO DOS PAIS</b>
<b>ROSALIND</b>	<b>PAI, MÃE E 3 IRMÃOS</b>	<b>INCENTIVO DOS PAIS</b>
<b>ROBERTS</b>	<b>PAI, MÃE E UM IRMÃO</b>	<b>TIO COM PÓS-GRADUAÇÃO, CONSOLO E INCENTIVO DOS PAIS, IRMÃO DESINTERESSADO NOS ESTUDOS</b>
<b>RAMALHO</b>	<b>PAI, MÃE E UM IRMÃO MAIS NOVO</b>	<b>ADMIRAÇÃO E DISTANCIAMENTO MATERNO E INDIFERENÇA PATERNA</b>
<b>SARAH</b>	<b>PAI, MÃE E UM CASAL DE IRMÃOS MAIS NOVOS</b>	<b>INCENTIVO E ADMIRAÇÃO MATERNA, RELACIONAMENTO CONTÚRBADO DOS PAIS E INFLUÊNCIAS PARA A IRMÃ CAÇULA</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados das entrevistas compreensivas (2021).

#### 4.1.1 Estruturas familiares e relações de influências

As influências dos pais no processo de socialização são destacadas nas obras de Berger e Luckmann (1976), Coulon (2008), Ferreira (2009, 2014 e 2016), Ferreira e Costa (2016), Gatti (2001b), Gaulejac (2014), Medeiros (2018), Medeiros (2020), Moreira (2019), Nogueira (1997), Nogueira (2002), Ribeiro (2019), Oliveira (2016), Paivandi (2014 e 2015), Silva (2017)

e Silva (2018), dentre tantos outros autores. Contudo, como inspirações analíticas e interpretativas, destacaremos a tese doutoral de Viana (1998), intitulada “Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade”.

A primeira premissa que enfatizaremos é a seguinte: **as famílias, como terrenos sociais, fornecem elementos indispensáveis** a serem considerados em um estudo que trate sobre experiências vividas e estratégias de sobrevivência acadêmica. Desse modo, as famílias populares integram, de maneira expressiva, a complexa teia relacional para a construção da permanência escolar, de diferentes maneiras, nem sempre visíveis e voltadas para esse objetivo. Iniciaremos por esse aspecto paradoxal das influências familiares: **as ausências podem ser presenças.**

Quando *painho* saiu de casa, a minha mãe sofreu muito, porque ela não tinha estudo... tinha pouca experiência, sabia costurar e limpar casa e eu vi ela sofrendo muito e sofreu até conseguir esse emprego de carteira assinada que foi no supermercado. E eu lembro que **eu dizia para mim que eu não queria passar por aquilo**, não queria depender de homem e ia ter que... sabe? Depois ele me abandonar e eu ficar assim? **Aí eu decidi que eu ia estudar.** Aí desde pequena, tinha isso na cabeça, **eu vou estudar e vou ter meu trabalho, vou ter meu dinheiro, porque se acontecer eu estou segura.** (LYGIA, mestranda em Educação (UFRN). Destaques da pesquisadora).

É... na minha condição socioeconômica que eu vi que eu **não queria continuar naquela condição...** O incentivo da minha mãe pra sair dessa condição. A minha mãe sempre teve que trabalhar e estudar pra ser uma mulher independente. E também **a relação da minha mãe com o meu pai não era feliz, não era de independência.** Eu queria muito ajudar minha mãe. E aí, **eu fui trabalhando sempre em cima disso.** (SARAH, doutoranda em Psicobiologia (UFRN). Destaques da pesquisadora).

Os dois fragmentos significativos das pós-graduandas, uma mestranda e outra doutoranda, de áreas distintas, convergem em torno de duas problemáticas: As trajetórias de opressões simbólicas e financeiras das mães e as vivências maternas como uma das motivações para a dedicação escolar. No caso de Lygia, há o marco do abandono paterno ao constituir uma outra família e separar-se, além da ex-esposa, das filhas. Durante toda a entrevista da mestranda esse fato foi elucidado, geralmente como a principal justificativa para a perseverança e as transposições dos desafios. As ausências paternas, em todos os níveis, também foram experienciadas por Rousseau e Felipa.

A princípio a minha... Quer dizer, o **meu convívio familiar** foi muito, inicialmente... **muito conturbado**, né. É... **Meu pai é desconhecido, não assumiu a paternidade nem minha, nem de meu irmão.** (ROUSSEAU, doutorando em Educação (UFRN). Destaques da pesquisadora).

Eu tive depressão por muitos anos. A **minha mãe** né, **mãe solteira e trabalhava o dia inteiro**, sempre teve um ritmo de trabalho muito intenso e **eu passava o tempo todo sozinha**. Eu dormia... É... Desde os 6, 7 anos que eu dormia sozinha mesmo em casa, que é uma coisa dos anos 80 que hoje você é denunciado pra Vara da Infância e da Juventude. Uma mãe que deixa o filho de 6 anos dormir sozinho em casa? Mas essa **é a minha realidade, eu cresci assim.** (FELIPA, mestranda em Ciências Sociais (UFRN). Destaques da pesquisadora).

Essas realidades também dialogam em uma macro esfera sociológica, uma vez que, apenas em 2020, 800 mil crianças brasileiras foram registradas sem o nome do pai nas certidões de nascimento<sup>49</sup>. O abandono paterno, de maneira plena, e de certo modo a ausência das mães em virtude das suas jornadas de trabalho, é uma triste marca cultural e histórica que, infelizmente, ainda é presente de modo significativo em nossa sociedade. Além disso, a partir dos relatos das interlocutoras, podemos perceber o abandono afetivo de quem está parcialmente presente ou completamente ausente.

No caso de Sarah, mesmo com os pais casados, ela testemunhou os conflitos conjugais e a tristeza de sua mãe, principalmente por não dispor de independência financeira para libertar-se das amarras de uma relação abusiva. Nos dois casos, de Lygia e Sarah, ao narrarem as suas trajetórias, significaram os conflitos com os genitores e a oposição às situações das mães como fundamentais em suas concepções da educação como catalizador de libertação e empoderamento feminino.

Infere-se, a partir dos relatos e das diversas teorias que permeiam essa tese, que **nas trajetórias individuais, com os constantes fluxos e conexões das dimensões socioculturais, históricas, políticas, antropológicas, psicológicas, artísticas e simbólicas, os atores sociais estabelecem significações complexas e próprias, positivas e motivadoras, negativas e pessimistas, a partir das ausências e das presenças familiares.** Ou seja, um pai ou uma mãe ausente pode ser, consciente ou inconscientemente, apresentado como uma justificativa, um alibi, para uma evasão, permanência escolar ou quaisquer outras decisões na vida cotidiana.

---

<sup>49</sup> Fonte: Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/08/09/interna\\_gerais,1174535/mais-de-80-mil-criancas-foram-registradas-sem-o-nome-do-pai-em-2020.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/08/09/interna_gerais,1174535/mais-de-80-mil-criancas-foram-registradas-sem-o-nome-do-pai-em-2020.shtml)>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Não nos compete, é claro, analisar pelo prisma moral de certo ou errado, mas buscar enfatizar que **não há regras sociológicas predefinidas e inflexíveis no que diz respeito ao modo como um indivíduo articulará os seus arranjos familiares e estabelecerá as decisões sobre o seu futuro.**

Outra marca percebida nas entrevistas dos estudantes de pós-graduação de origem popular pode ser expressa na afirmação “**apesar dos pais**”. Em vários relatos, os interlocutores narraram o fato de escolherem os estudos, mesmo sem perceberem a existência de incentivos dos pais. Essas características podem ser percebidas nos trechos abaixo:

Meus pais... **eles nunca tiveram muita importância em verificar realmente se estávamos indo bem na escola. Eles não tinham esse conhecimento e esse grau de importância conosco**”. (FIBONACCI, mestrado da matemática. Destaques da pesquisadora).

“Sim, até uma certa idade, **acho que até o quarto ano, eu tive o apoio deles** em relação a estudar, em relação a... como é que eu posso dizer... **apoiar mesmo nas atividades**. “Olha eu vou te ensinar”. Pronto, ensinar. Ter esse auxílio como, realmente da parte deles. Mas eu já tinha uma característica de gostar de **estudar sozinha e buscar por si própria**. (ROSALIND, mestranda das Ciências da Saúde).

No fragmento significativo de Fibonacci, mestrado da matemática, podemos perceber a presença de uma expressão forte e significativa. O interlocutor articulou a ausência de importância no envolvimento escolar com o fato de não terem esse conhecimento. No trecho de Rosalind, mestranda das Ciências da Saúde, a entrevistada destacou que até o quarto ano, os pais se relacionavam com os seus estudos mediante os auxílios nas atividades. Entretanto, conforme a estudante progrediu e os conteúdos se complexificaram, os pais não possuíam repertórios de capitais culturais para cooperarem em uma educação doméstica.

Outra percepção, digna de destaque, diz respeito a ampliação de influências familiares além da dupla “pai e mãe”. Evidentemente, os genitores possuem um papel de suma importância e as figuras do materno e paterno que podem ser representados nos avós, madrinhas, padrinhos e entes próximos. Ademais, outras relações estabelecidas, em seio familiar, exercem fortes influências: como foi o caso de Robert.

Meu tio, ele não fez pós-graduação, no caso, mestrado, doutorado. Mas especialização sim. E eu me lembro que quando comecei o ensino médio que

eu me deparei com aulas de biologia, aquilo me despertou mais. Eu tive uma certa facilidade, me atraiu na verdade, as histórias da biologia, é... como o corpo humano funcionava. Aquilo ali foi me chamando a atenção, me despertando mais coisas, ao ponto de minha mãe falar sim: 'eu acho que você vai fazer medicina'.... é que eu sempre mesmo ouvia que estavam falando coisas desse tipo. **Aí meu tio tinha uma biblioteca**, num quatinho e como a gente chamava, um quatinho de despejo. Ele, com a biblioteca toda arrumadinha lá, ficava separada as coisas dele e dessa biblioteca. **Quando eu precisava fazer algum trabalho, era ele que me sedia... permitia que eu fosse lá consultar alguns livros dele.** E muitos livros eram de biologia, eu acabava pegando muitos livros. Eu acho que tenho um livro que está comigo até hoje, mas eu nunca devolvi (risos) um de biologia. (ROBERTS, doutorando em Ciências da Saúde (UFRN). Destaques da pesquisadora).

A influência do tio, pós-graduado, na vida de Roberts foi destacada em seus relatos sobre a sua vida escolar. Em meio a todas as possibilidades e atores sociais em sua trama de experiências, o interlocutor lembrou do tio da biblioteca. O impacto da presença desses capitais culturais objetificados (a biblioteca e os livros), elucidados na sua narrativa, evidencia a heterogeneidade das trajetórias dos estudantes de origem popular que mesmo apresentando, na maioria das vezes, um pioneirismo familiar nas sagas acadêmicas, encontram nos percursos de alguns familiares desbravadores (como o tio de Roberts) as motivações para seguirem adiante nos estudos.

Uma grande provocação em nosso estudo veio com descrições sobre um tipo de relação familiar pouco abordado: **o papel dos irmãos, as disputas, conflitos e influências mútuas.** No trabalho sobre as relações de irmãos das classes desfavorecidas, Dellazzana e Freitas (2010), afirmam que as irmandades podem exercer papéis sociais de cuidado, amizade e suporte. Por meio de uma relação de socialização mútua, que pode ser expressa no auxílio nas atividades escolares ou do habitual companheirismo, os irmãos e irmãs exercem uma expressiva influência bilateral. Além das fortes presenças socializadoras, em alguns contextos desprivilegiados, os irmãos mais velhos podem incumbir-se da função dos cuidados formais e informais de seus irmãos mais novos. Em situações como essa, as articulações das dinâmicas *progenitores-filhos* são adicionadas (e até sobrepostas) as papéis relacionais entre os irmãos. Um relato de forte ligação com a irmã caçula foi compartilhado por Sarah.

Minha irmã hoje está na USP, fazendo Ciências Sociais, a graduação lá... e **ela fala que eu sou a grande inspiração.** Ela estudou no CEFET e, desde o CEFET, ficou mais maravilhoso, fizeram até passeata. Ela fez a mesma coisa,

fez a prova, entrou. Terminou e foi fazer graduação. Entrou no curso de Direito, mas não gostou e foi para São Paulo continuar a carreira. **Tá na carreira acadêmica, fazendo o curso de inglês lá também, tá fazendo iniciação científica também. Tudo ela vem me dizer que faz e perguntar a minha opinião, sabe?** Eu acho tão lindo! (SARAH, doutoranda em Psicobiologia (UFRN). Destaques da pesquisadora).

Como vimos no resumo biográfico e traremos no subcapítulo a seguir, Sarah construiu um bom repertório de capitais culturais e sociais ao longo de sua vida escolar, principalmente com o ingresso no CEFET (atualmente chamado de IFRN). Durante a graduação da entrevistada, era com o valor do bolsa-família da irmã caçula que custeava as suas passagens de ônibus para frequentar às aulas. Com o ingresso de Sarah como servidora pública, em meio a sua travessia como mestranda, a sua irmã iniciou uma jornada semelhante à dela, em alguns aspectos, como o ingresso na mesma instituição federal de ensino, a participação em cursos de idiomas como bolsista, a entrada em uma universidade de renome e a iniciação científica.

Além das trocas, inspirações e aconselhamentos com a irmã mais velha, Sarah está presente como incentivadora e uma das provedoras financeiras desse desabrochar acadêmico de um membro familiar tão querido. Contudo, nem apenas de laços afetuosos e exemplares são feitas as influências entre irmãos. Uma das principais marcas nas narrativas dos entrevistados enfatizavam os irmãos em comparações conflituosas e opositoras: “aquele que estuda versus aquele que não quer nada com a vida”. Nos trechos a seguir, poderemos destacar alguns desses relatos.

**Minha irmã, ela sempre tava mais à frente e tudo, então eu seguia meio que os passos dela.** Só que teve uma época da minha vida que eu realmente não tava muito pra estudar e tudo. **E meu irmão, ele já era desse jeito. Ele não foi interessado de estudar,** ele não se formou em nada. Só terminou o ensino médio mesmo e aí **a minha mãe me comparava com ele,** né. Começou a me comparar com ele e aí **foi quando eu acordei,** né. E aí eu decidi, não... **Eu tenho que ser alguém na vida!** (FOGLER, mestrando em Engenharia Química (UFRN). Destaques da pesquisadora).

Acredito que ela sabia que se o indivíduo... ele começasse a estudar ou se dedicasse pelo que quer que seja, ele conseguiria alcançar seus objetivos. Mesmo por ela não ter feito isso e que gostaria. Então, ela queria que seus filhos fizessem isso. **Tanto é que ela influenciava tanto a mim, quanto a meu irmão. Só que meu irmão ele se identificou muito com essa área.** (FIBONACCI, mestrando da matemática (UFRN). Destaque da pesquisadora).

Em todos os relatos destaca-se a **comparação**. Um dos maiores “chavões” meritocráticos é baseado na apresentação de trajetórias de irmãos com rumo distintos, expressas em frases como: *“Foram criados da mesma maneira, um “cresceu na vida” e o outro não. A responsabilidade pelo destino é unicamente dos sujeitos”*.

Em primeiro lugar, partilhar de uma mesma família não significa, necessariamente, ter tratamentos e experiências vividas totalmente semelhantes. Sabemos, inclusive, que a própria ordem de nascimentos (se é o primogênito, o filho do meio, o caçula ou o décimo filho) influenciam nas dinâmicas socializadoras no seio familiar, uma vez que os pais e todos os atores sociais estão em constantes rearranjos de si mesmos.

Em outras palavras, o pai que colaborou na socialização primária do filho mais velho não é o mesmo que está educando o herdeiro mais novo: somos seres de transformações contínuas adquiridas por meio da relação com a natureza e com os demais seres humanos, como bem defendeu o filósofo pré-socrático Heráclito. Então, rapidamente, a falácia da “criação igual dos irmãos” é desfeita no ar.

Além disso, é fundamental, mais uma vez, reconhecermos o caráter singular das formulações identitárias dos atores sociais. Podemos inferir, de modo não determinista, que possivelmente há **influências de orgulho e meritocracia** em algumas ou todas as falas ao evidenciar o irmão ou irmã que não se interessou pelo caminho dos estudos. Inclusive, ao elucidar as influências e aspectos socializadores iguais. Sobre isso, Oliveira e Fernandes (2017, p. 488) destacaram que a convivência com os irmãos pode influenciar na continuidade da carreira acadêmica na pós-graduação.

Também é possível perceber os aspectos de disputa, tanto nas buscas por paridade, como por oposição as ações fraternas. Ou seja, em variados níveis e dimensões, que perpassam o orgulho meritocrático, a paridade ou a oposição, as relações entre os irmãos são fontes socializadoras que não podem ser esquecidas nas interpretações sobre as experiências vividas dos interlocutores, sobretudo os de origens populares. “Ser como ele(a)” ou “Ser diferente dele(a)” acabam sendo dimensões importantes nas relações entre irmãos.

Nas subdivisões, a seguir, dando continuidade as interpretações das nossas principais categorias analíticas, versaremos sobre a apreensão dos capitais culturais na infância e adolescências. Como um dos focos primordiais, dialogaremos sobre o conceito de perseverança, autodeterminação, investimentos pessoais, em articulação no eixo família-escola.

#### 4.1.2 Aprecensão de capitais culturais na infância e adolescência

De ver essa questão sociológica e socioantropológica das condições financeiras das pessoas, entendeu? Eu acho que isso deveria ser priorizado, porque só por questão de rendimento de fato é... Você vai ter um talvez... **Foi comprovado em pesquisa que pessoas que estudam em escolas privadas, pessoas que sempre estudaram, fizeram curso de natação, curso de inglês, elas vão ser mais inteligentes.** Por quê? **Porque elas foram estimuladas inicialmente na infância,** elas foram... Enquanto outros, outros alunos estavam apenas indo pra aula. Apenas tendo aquela aula básica, **outros alunos estão fazendo curso de música, curso de natação e isso impacta na vida das pessoas.** Elas desenvolvem motricidade, uma melhor coordenação motora fina. Por exemplo, a minha coordenação motora é horrível. Tipo, mas outras pessoas têm, que fizeram natação. Por exemplo, outras fizeram dança. Tem toda uma... uma coordenação motora melhor. Então é... **isso impacta desde a infância até sua vida inteira.** (RAMALHO, mestrando em Psicobiologia (UFRN). Destaque da autora).

No dia da entrevista, ao ouvir essa resposta de Ramalho, lembrei-me do conceito de capital cultural automaticamente. A questão das instituições escolares privadas, cursos de inglês, aulas de músicas e inserção em esportes fazem parte da ampla gama de capitais culturais que os filhos das classes favorecidas recebem. O que Ramalho destacou como inteligência (certamente por ser um estudioso das funções cerebrais), poderia ser chamado de **vantagens**.

Bourdieu e Passeron (1964, 1970), estremeceram as ciências humanas ao afirmarem que **as escolas reproduzem as desigualdades sociais ao privilegiar as práticas e aprendizados das classes dominantes.** Desse modo, os indivíduos que receberam capitais culturais na esfera doméstica, ou seja, na relação com os seus pais e familiares próximos, tem acesso a uma gama diversificada de práticas como auxílios com as atividades de casa, idas ao teatro, acesso à livros, aprendizados de outras línguas e matrículas em escolas particulares.

Acerca dessa problemática, observa-se abaixo uma tabela com os capitais culturais objetificados e incorporados dos sujeitos.

Tabela 2 - Capitais culturais objetificados e incorporados nas infâncias e adolescências dos entrevistados

<b>INTERLOCUTORES</b>	<b>CAPITAIS CULTURAIS OBJETIFICADOS</b>	<b>CAPITAIS CULTURAIS INCORPORADOS</b>
<b>FELIPA</b>	LIVROS, CURSO DE IDIOMA E BIBLIOTECAS ESCOLARES	VOCABULÁRIO REBUSCADO, AVIDEZ POR LEITURA, GOSTO MUSICAL REFINADO E FLUÊNCIA EM INGLÊS
<b>CARMEN</b>	LIVROS E BIBLIOTECAS ESCOLARES.	APREÇO POR LITERATURA E PREDILEÇÃO ÀS TEORIAS
<b>LYGIA</b>	LIVROS, BIBLIOTECA ESCOLAR E COMPUTADOR (ADQUIRIDO NA ADOLESCÊNCIA)	DEDICAÇÃO ESCOLAR E AFEIÇÃO LITERÁRIA.
<b>ROUSSEAU</b>	LIVROS E BIBLIOTECAS ESCOLARES.	VOCABULÁRIO REBUSCADO, CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS E AVIDEZ POR LEITURA
<b>FIBONACCI</b>	LIVROS E BIBLIOTECAS ESCOLARES.	VOCABULÁRIO REBUSCADO, CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS E AVIDEZ POR LEITURA
<b>NINA</b>	LIVROS MATEMÁTICOS	CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS E REFLEXÕES DIDÁTICAS
<b>FOGLER</b>	TEATRO, COMPANHIA DE DANÇA E OBRAS CIENTÍFICAS	CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS E QUÍMICOS, HABILIDADES DE ATUAÇÃO E DANÇA.
<b>HELENA</b>	LIVROS DIDÁTICOS	PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO, ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DE VIDA, CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS E QUÍMICOS
<b>ROSALIND</b>	LIVROS DIDÁTICOS E BIBLIOTECAS ESCOLARES	VOCABULÁRIO REBUSCADO, AVIDEZ POR LEITURA E PERFIL DE LIDERANÇA
<b>ROBERTS</b>	BIBLIOTECA DO TIO E ESPAÇOS ESPORTIVOS	AVIDEZ POR LEITURA, PERFIL DE LIDERANÇA E HABILIDADES E CONHECIMENTOS MOTORES
<b>RAMALHO</b>	LIVROS DIDÁTICOS E BIBLIOTECAS ESCOLARES	HABILIDADES SOCIAIS E EXCELENTE DESEMPENHO ESCOLAR
<b>SARAH</b>	CURSO DE INGLÊS (COMO BOLSISTA), LIVROS DIDÁTICOS, LABORATÓRIOS E ESPAÇOS DE ARTICULAÇÕES POLÍTICAS ESTUDANTIS	FLUÊNCIA EM INGLÊS, MILITÂNCIA POLÍTICA E CONHECIMENTO INSTRUMENTAL CIENTÍFICO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados das entrevistas compreensivas (2021).

A partir desse repertório de capitais culturais advindos da família, os alunos privilegiados, pelas afinidades com os conteúdos escolares ministrados, são considerados mais aptos e inteligentes. Na contramão, os alunos de origem popular, pela ausência de capitais culturais enfrentariam diversas desigualdades educacionais e sociais. Os autores clássicos da Sociologia da Educação, ao contrário do que afirmam alguns críticos, não reduziram a análise a uma dimensão determinista, sem perspectivas de saída.

Pelo contrário, a própria noção de trãnsfuga e a crítica ao pensamento dicotômico demonstram a profundidade (e incompreensão) das teorias dos pensadores franceses. Como todo bom trabalho científico, desde os anos 60 diversos autores estabeleceram diálogos e continuidades as pesquisas sobre as realidades escolares tendo como ponto de partida a noção de reprodução escolar e social.

Nas falas dos nossos entrevistados, ao responderem sobre as relações familiares nos estudos escolares, diversos interlocutores falaram sobre o momento das atividades de casa e o auxílio dos pais.

Meu pai sempre me estimulava bastante quando ele tava em casa. Ele sempre passava alguma atividade, ele perguntava alguma coisa. Minha mãe ela era mais rígida, então ela sempre pedia pra eu fazer os exercícios, as atividades... Via se eu tinha alguma tarefa, então ela era sempre mais em cima, assim. **Mas ela não tinha tanto conhecimento pra me passar.** Eu aprendia... **Quem ajudava mais era minha irmã que era mais velha, que já tinha estudado tudo**". (FOGLER, mestrando em engenharia química (UFRN). Destaque da pesquisadora).

Quando a gente era guri, ela ensinava mesmo ela só sabendo (risos) é... Só ter estudado até a quinta série, que hoje é o sexto ano. Ela... **Ela ensinava a gente a tarefa e era engraçado** que eu me lembro. Ela ia ensinar, ela ensinando matemática... Eu aprendi a fazer pelo método diferente e ela ensinava pelo método que ela aprendeu e eu: **'Mãe, você tá errada. Eu não sei isso não'**. Ficava uma briga da gente. (risos) Mas assim, ela sempre, ela sempre incentivou e assim, a minha família é... Minha família eles... A maior... Os pais da... É... Primos. É tudo assim, como a minha mãe e meu pai, né? Estudaram pouco. (NINA, doutoranda da matemática (UFRN). Destaque da pesquisadora).

No trecho do relato de Fogler, mestrando em engenharia química, o entrevistado destaca o incentivo paterno com as perguntas e atividades escolares e a presença das cobranças da mãe. Contudo, apesar dos envolvimento, o estudante destacou que eles "não tinham tanto conhecimento para passar" e a figura que o auxiliava mais era a irmã mais velha "que já tinha estudado tudo". Na segunda fala, da doutoranda Nina, é narrado as tentativas de ensino da sua mãe e os confrontos da filha diante das metodologias maternas. Nos dois casos, a ausência de conhecimentos dos pais e de baixos capitais culturais influenciaram nas dinâmicas dos aprendizados. Um outro fragmento de suma importância para nosso estudo será destacado abaixo.

E meu pai era muito afastado também, ele vivia viajando. Minha mãe sempre cuidou muito de nós e da mãe dela que já era idosa também. Então ela tinha muitos afazeres em casa, muitas atividades. Acabava que o estudo, ele ficava um pouco mais isolado... As minhas perspectivas externas e não muito internas familiares com relação ao estudo. Mas, a minha mãe ela sempre foi uma pessoa muito incentivadora. Ela me incentivava muito a ler, a buscar bastante a biblioteca da escola, porque segundo a minha avó que falava pra ela, ela aprendeu muito com a mãe dela: **a biblioteca era um dos melhores lugares da escola**. (Fibonacci, mestrando em matemática (UFRN). Destaque da pesquisadora).

O primeiro fato que chama a atenção é o destaque do afastamento do pai. Em seguida, Fibonacci, mestrando em matemática, destacou os incentivos da mãe em meio aos afazeres e enfatizaremos o conselho de sua genitora, aprendido pela avó de Fibonacci, que defendia que a biblioteca era o melhor lugar da escola. Esse trecho é importante, pois ele traz uma provocação interessante. A escola, como um marco do início da socialização secundária, estabelece uma ampliação de possibilidades que transcender o caráter reprodutor dos conteúdos escolares ou de suas estruturas. E é sobre isso que falaremos um pouco a seguir.

A partir do diálogo com as noções de capitais, uma outra inspiração teórica para os diálogos sobre a apreensão de capitais culturais na infância e na adolescência foi obtida nos escritos de Ferreira (2016) em um artigo com o título “Como a relação entre capital cultural e formação no ensino superior aparece para os universitários?”. Sobre a temática, o autor defendeu que nas sociedades contemporâneas, as famílias não são os redutos exclusivos para a apreensão de capitais culturais. Os indivíduos, por meio da ressocialização no meio ambiente escolar, encontram novas possibilidades de aquisições de capitais simbólicos, em todas as classes sociais. Sobre essa possibilidade, os autores Berger e Luckmann (1976) afirmaram:

São necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na primeira infância. E preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas mais tarde. Além disso, é relativamente fácil anular a realidade das interações secundárias. (BERGER, LUCKMANN, 1976, p.184).

Apesar das dificuldades das desintegrações e rearranjos, eles são possíveis. A principal tese de Ferreira (2016) é que possuir uma ampliada gama de capitais sociais e culturais, adquiridos nas trajetórias escolares e familiares prévias, têm, inegavelmente, grande influência nos percursos formativos de sucesso. Entretanto, no decorrer da socialização escolar e no meio

ambiente universitário, com suas próprias regras e dinâmicas, algumas vantagens acadêmicas podem ser estabelecidas. Assim, com ações estratégicas de sobrevivência, de certo modo, as limitações dos baixos capitais culturais da origem desfavorecida são relativizadas.

No que diz respeito ao nosso estudo e a permanência de graduandos de origem popular na pós-graduação elucidaremos, em tópicos, algumas considerações:

- As condições prévias dos capitais sociais herdados (como o nome de uma família) ou adquiridos (como o reconhecimento dos professores), o acesso aos capitais culturais objetivados (como livros, bibliotecas e teatros) e incorporados (apreço literário, fluência em idiomas estrangeiros e críticas teatrais) nas vivências familiares, na travessia do ensino básico e na graduação influenciam, de certa maneira, nas relações de poder dos agentes dentro dos campos científicos-acadêmicos. Inclusive, essa relação não é apenas positiva. Em virtude das pressões por um desempenho a altura de pais docentes no ensino superior, por exemplo, podem levar o estudante a uma cobrança exterior e interior geradoras de estresse e autocobrança;
- Apesar de um menor número de capitais culturais e sociais, os estudantes de origem popular na pós-graduação podem, por meio da adaptabilidade ao novo meio ambiente, estabelecer algumas estratégias de permanências como o apoio de seus colegas e partilhas de regras ditas e não-ditas, a busca por prestígio e reconhecimento dos professores ou ainda os vínculos afetuosos das amigadas como caminhos de sobrevivência acadêmica nos mestrados e doutorados.

## 4.2 Percursos no ensino básico

**Eu não gostava de estudar, né?** Vamos supor... Eu, eu não era uma aluna que... Que chegava em casa ia estudar, aquelas... Eu só estudava porque naquele tempo, não sei se hoje também é assim, marcava semana de prova, aí tinha geografia, história. Eu dizia: **“Meu Deus, eu não sei de nada”**. Então eu tinha que ler, né? (Nina, doutoranda em Matemática. Destaques da pesquisado)

**Eu nunca fui uma boa aluna, mas quando eu entrei na universidade, aí meio que eu me descobri, assim, que eu gostava de estudar** pela afinidade dos temas. (Carmen, doutoranda em Ciências Sociais. Destaques da pesquisadora)

Os fragmentos destacados elucidam que os sobreviventes acadêmicos, nem sempre, se reconhecem como estudantes dedicados desde o início das suas jornadas escolares. Na nossa dissertação, ao tratar sobre a permanência de estudantes populares nas graduações, problematizamos, justamente, os limiares das generalizações sobre os desempenhos escolares dos graduandos com desvantagens sociais e econômicas (SILVA, 2017).

Em nosso estudo doutoral, a fala da doutoranda Nina e Carmen, de áreas do conhecimento distintas, podem ser inferidas como um contraponto a defesa de Almeida (2007) ao afirmar que as trajetórias dos estudantes de origem popular são, em regra, de *estudantes-modelos* no percurso de todo o ensino básico. No artigo de Ferreira (2016), o autor enfatiza, justamente, o aspecto contraditório dessa realidade no ensino superior.

Para o intelectual, diversos estudantes das classes desfavorecidas adentram às graduações com o ideal de que pertencem a uma **elite escolar das categorias populares**. Tal postura colabora para a ocultação das desigualdades econômicas, sociais, culturais, simbólicas e políticas que permeiam as travessias desses atores sociais e, mais que isso, reforçam os princípios meritocráticos que defendem que o indivíduo é o único responsável por seus êxitos e derrotas.

Conhecemos no resumo biográfico de Nina que a sua escolarização, em uma instituição pública dirigida por freiras, foi marcada por constantes idas à diretoria em virtude do seu comportamento. Ávida por respostas, contestadora e “rebelde” (para os moldes tradicionais de ensino), a atual doutoranda em matemática não se percebia como uma aluna prodígio, pelo contrário. Um ponto a ser levantado é, justamente, sobre as expectativas impostas para um aluno ser considerado bom ou não. Certamente, leva-se mais em conta a conformidade, obediência às regras e notas do que o senso crítico, criatividade e iniciativa dos estudantes. Apesar de decorridas algumas décadas desde que Nina cursou o ensino básico, as vivências em 2021 permanecem, na maioria dos casos, dialogando com esse paradigma educacional.

Sobre o fragmento significativo de Carmen, o que mais chamou-nos a atenção foi o destaque que a interlocutora evidenciou sobre descobrir-se como uma boa estudante no percurso da graduação, com os seus contatos com as teorias e temas que identificou uma maior afinidade.

Certamente, diversas possibilidades dialogais e interpretativas poderiam ser estabelecidas a partir desses trechos. Discussões sobre as noções escolares acerca dos desempenhos dos estudantes, questões sobre os currículos e, até mesmo, sobre a autoestima estudantil.

Por hora, de acordo com a nossa temática principal, o crucial é enfatizar, mais uma vez, que tratando-se dos estudantes das classes desprivilegiadas, que adentram e permanecem nas cadeiras universitárias, não há uma realidade fixa e intransponível, na mesma medida que o heroísmo individual possui limites que precisam ser considerados. Ao refletirmos sobre as experiências vividas das interlocutoras, interligamos os relatos com os postulados de Paivandi (2014) ao elucidar que **as experiências dos estudantes são construídas a partir de processos sociais em constante transformação**. É por intermédio do que denominou de socialização estudantil que se desenvolve uma avaliação subjetiva-pessoal dos graduandos do meio ambiente universitário. Neste contexto, os atores sociais compreendem os ecossistemas de aprendizados em um incessante processo interpretativo, reconhecendo-se de modo individual ou coletivo.

Dentre os nossos entrevistados, ao versaremos sobre o ensino básico, a maior parte elencou que foram bons alunos no ensino básico. Sobre esse contraponto, destacaremos dois fragmentos abaixo:

**A minha diversão era estudar**, não tinha outras brincadeiras de brincar na rua. Até tinha, mas não era minha primeira opção. **A minha primeira opção era pegar o caderno e ficar fazendo as atividades do livro** ou outras apostilas. Isso era minha diversão. **Era pegar livros e fazer as atividades como hobby**. (Rosalind, mestranda em Ciências da Saúde. Destaques da pesquisadora)

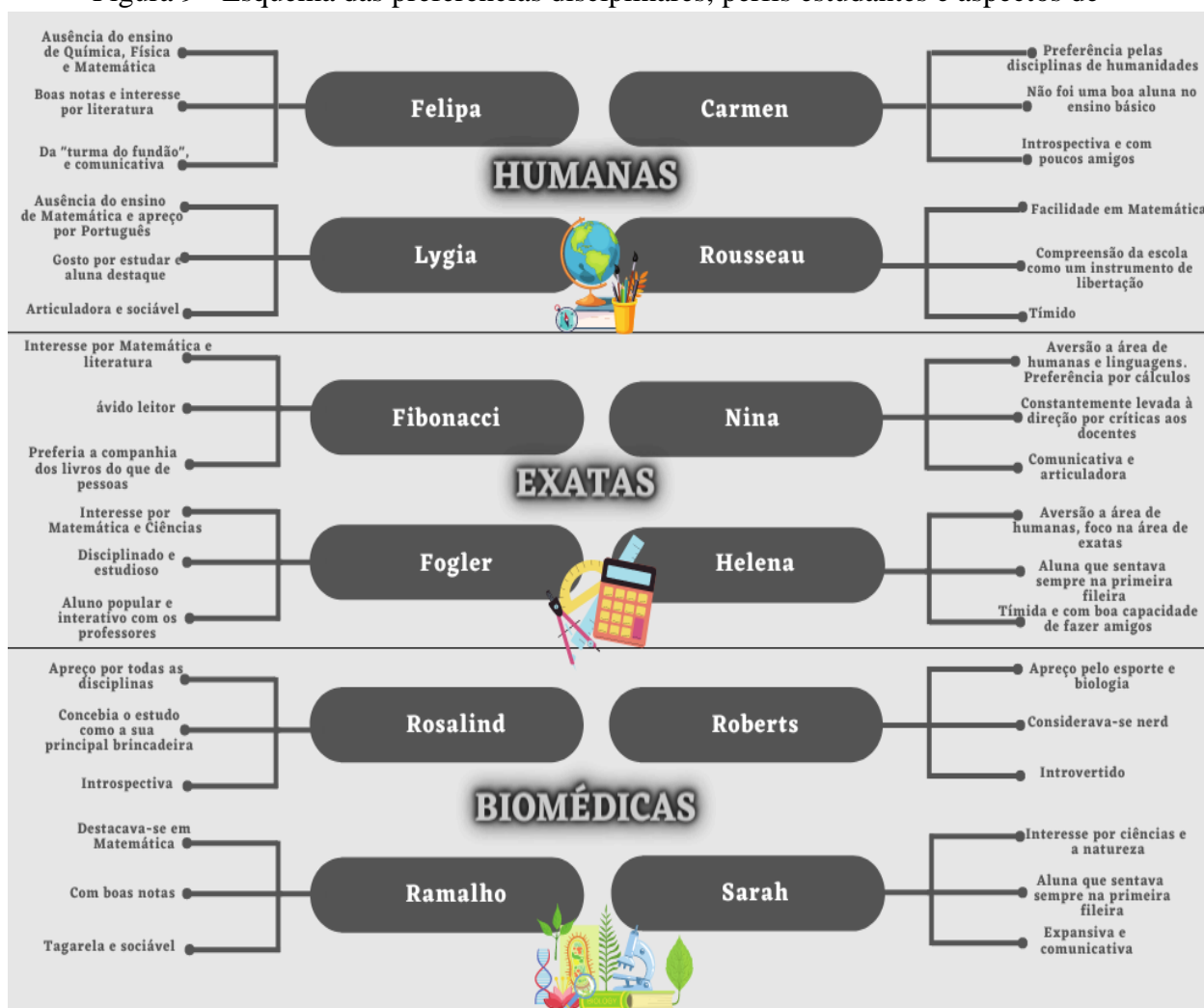
**Eu tinha facilidade de aprendizado**. Então é... **Eu sempre era bom**. Iniciei sendo bom, mas melhor em matemática. Mas depois fui melhorando nas humanas, nas humanidades: Geografia, Português, História e na Biologia, na Ciência, no caso, na época. (Ramalho, mestrando em Psicobiologia. Destaques da pesquisadora)

No trecho de Rosalind, a interlocutora destacou o interesse pelos estudos, por meio dos livros didáticos, como as suas brincadeiras preferidas. Como já destacamos anteriormente, os materiais didáticos foram, para a mestranda e outros entrevistados, uma importante fonte de capital cultural objetificado que, em suas relações cotidianas, transpuseram algumas lacunas das suas origens familiares e sociais.

Nos relatos de Ramalho, por diversas vezes, o entrevistado destacou as suas aptidões cognitivas como uma de suas principais marcas. Dentre elas, a facilidade de aprendizado que culminava em excelentes notas. É inegável que os aspectos biológicos, como os aportes neurais, são influenciadores nas jornadas escolares e acadêmicas. Contudo, não são os únicos e há diversos pontos, em diálogo perene com o social, que precisamos lançar o olhar.

Regressaremos a essas reflexões posteriormente e, a fim de dar continuidade aos percursos dos entrevistados no ensino básico, traremos abaixo um esquema sintetizados sobre as suas respostas.

Figura 9 - Esquema das preferências disciplinares, perfis estudantes e aspectos de



sociabilidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados das entrevistas compreensivas (2021).

Concordamos com as afirmações de Oliveira e Fernandes (2017) ao defenderem que uma prática, ação ou, simplesmente, “o gosto pelos estudos”, não são construídos espontaneamente ou de modos desassociados dos diálogos contínuos com as experiências vividas. As decisões perpassam as dimensões históricas, familiares, simbólicas e culturais no cotidiano dos interlocutores. Continuaremos essas reflexões no subcapítulo a seguir, tratando sobre a relação dos interlocutores com as suas preferências disciplinares no ensino básico.

#### 4.2.1 Preferências disciplinares

**Então, eu apostei na Matemática, na licenciatura, que era uma disciplina que eu tinha uma ligeira facilidade, assim. E era um assunto que não exigia que eu ficasse me expondo, que eu era muito tímido na época.** (Rousseau, doutorando em Educação. Destaques da pesquisadora)

Rousseau destacou que, durante a sua vida escolar, a aptidão pelos cálculos foram um dos seus pontos fortes. Ao lembrar, em suas palavras, a sua personalidade taciturna, ou seja, reservada e tímida, os cálculos podiam ser feitos individualmente e sem uma necessidade de exposição aos demais: o que o deixava mais confortável. A relação entre estudo solitário e as ciências exatas foi fundamental no trabalho de Moreira (2019) ao tratar sobre a evasão no ensino superior. Apesar do caráter específico das “ciências duras” como a matemática, a química e a física, que difundem posturas de isolamento acadêmico, a pesquisadora apresentou como um dos seus resultados que a interação, as trocas e os laços entre os estudantes dessas áreas colaboram com a afiliação e a permanência em suas áreas do conhecimento.

Outro ponto importante de análise é o fato de que aspectos da personalidade, como a timidez, por exemplo, não são exclusivamente naturais: intrínsecos a “natureza essencial” de um indivíduo. Para o psicólogo norte-americano Daniel Goleman (2011), o que denominou de cérebro social é a fusão dos dispositivos neurais que combinam as interações, pensamentos e sentimentos em relação às redes relacionais de um indivíduo. Portanto, o cérebro social constitui-se como o único sistema biológico *sui generis* que nos conecta, incessantemente, com o estado interno dos atores sociais que convivemos e, por sua vez, vivenciamos uma influência mútua. Portanto, os genes, não determinam, exclusivamente, que um sistema nervoso opere de uma determinada maneira.

Estudos da neurociência social apontam que os adultos dão mais afeto, espontaneamente, aos bebês que mais respondem aos seus carinhos. Por sua vez, os nenéns mais impacientes, introspectivos ou, simplesmente, indiferentes recebem menos afeto. Em alguns casos mais drásticos, quando fatores genéticos influenciam comportamentos na infância tornando-as mais irritadas ou até violentas, os genitores e cuidadores tem uma propensão a responderem com dureza, críticas, raiva e, em último caso, violência. **Cria-se, assim, um círculo vicioso de relações biológicas e socializadoras, concomitantemente.**

Elencamos, brevemente, esse diálogo com a neurociência social e a psicologia, para enfatizamos que a própria “timidez natural” de um aluno e a aproximação de uma disciplina considerada mais solitária, fomentam, reciprocamente, traços de sua personalidade em uma relação de interdependência de causas-e-efeitos. Veremos abaixo um outro fragmento significativo de uma interlocutora:

**Eu sempre gostei muito de Ciências.** Ciências é a minha matéria favorita, que **eu chegava com as melhores notas.** Eu sempre achei legal essa coisa de **explorar o ambiente, ver a natureza. Sempre gostei.** (Sarah, doutoranda em Psicobiologia. Destaque da pesquisadora).

No caso de Sarah, em sua fala, observamos as marcas da compreensão de uma conexão *a priori*, ou seja, sempre existente: dela e da natureza. Entretanto, evidencia-se a relação estabelecida pela interlocutora da preferência e, conseqüentemente, das melhores notas. Podemos inferir, pelo prisma sociológico e psicológico, que o bom desempenho e os resultados obtidos nas médias finais culminavam em um reforço ao apreço em uma dada disciplina ou área do conhecimento. Evidentemente, diversos aspectos da afiliação de Sarah às ciências naturais não foram elucidados em seus relatos, mas certamente permearam uma construção com diversos aspectos sociais, sobretudo na sua travessia no ensino básico.

**A autoestima estudantil, o sentir-se como um bom aluno em determinado componente, é uma marca importante na constituição dos sujeitos enquanto afiliados a uma área do saber.** Além da relação biológica-social e dos aspectos de autorreconhecimento, outro ponto que precisa ser destacado é a relação estudantes-professores. Acerca desses aspectos, destacaremos dois trechos a seguir:

Acho que **foi com um professor de química... foi onde eu tomei o gosto pela química, pela matemática, me fez eu quando adulta ingressar na área acadêmica, justamente na área de química.** Era aquela aluna (risos), sentava na frente, mas detestava português, história, áreas humanas, era sempre focada nas exatas. (Helena, doutoranda em Engenharia Química. Destaque da pesquisadora)

**Eu tive uma professora que mudou muitas perspectivas minhas...** Então, por ela ter me impactado muito, por ser uma professora muito inteligente, versátil dentro de sala de aula. **Eu considero que meu ensino fundamental se resume a ela,** porque ela me ensinou muitas coisas, coisas que eu deveria e que não deveria fazer. (Fibonacci, mestrando em matemática)

Os dois fragmentos têm em comum as expressivas marcas dos docentes em suas formações no ensino básico. A fala de Helena, doutoranda da Engenharia Química, além de destacar a influência do seu professor de Química, ainda frisou a sua aversão às humanidades e disciplinas das linguagens. Tal declaração diverge dos estudos de Oliveira e Fernandes (2017) que, ao pesquisarem os estudantes da pós-graduação, afirmaram que os seus interlocutores das Exatas e Biológicas não tinham dificuldades nos conteúdos das diversas áreas, demonstrando uma maior facilidade, inclusive, em literatura, sociologia e história.

Na fala de Fibonacci, mestrando em Matemática, identificamos a sua profunda conexão e admiração por uma professora de matemática, sobretudo pela inteligência e versatilidade metodológica em sala de aula. Diversos estudos apontam, como o caso da pesquisa de Alves (2017), a intrínseca vinculação estudantil-docente, principalmente nos aspectos de influência positiva ou até negativa (o exemplo do que não fazer ou ser). Mas as ausências, as lacunas, influenciam nas escolhas profissionais e acadêmicas? A partir dos nossos dados empíricos inferimos que sim e sobre isso discorreremos adiante.

Eu sempre gostei muito de português e de ciências... matemática, quando era do ensino fundamental, não me lembro bem se eu gostava ou não, **mas no ensino fundamental II, eu não tinha matemática** e passei, assim, uns três anos no ensino fundamental II sem professor, **não tinha professor na escola. E aí fiquei com muita dificuldade,** aí eu **comecei a não gostar,** odiava matemática, porque eu não entendia nada. Mas eu gostava muito, principalmente, português, **sempre gostei muito de português,** de ler texto de literatura, assim, eu sempre gostei. (LYGIA, mestranda em educação. Destaques da pesquisadora)

Sempre tive boas notas, sempre fui uma boa aluna até, mais ou menos, ali adolescência e... **No ensino médio, eu já comecei a ter essas lacunas de dois**

**anos sem professor de... Não tinha professor de Química, não tinha professor de Física e não tinha professor de Matemática.** (FELIPA, mestranda em ciências sociais. Destaques da pesquisadora)

Duas entrevistadas das Humanidades evidenciaram os mesmos aspectos: a falta de professores de matemática e, no caso de Felipa, de Química e Física também. A ausência de docentes de algumas áreas do conhecimento, principalmente às exatas, é uma infeliz realidade educacional brasileira. A escassez destes importantes capitais culturais na educação escolar e contextos familiares, inegavelmente, impacta os rumos dos atores sociais em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Os estudantes de escolas particulares, mesmo de pequeno e médio porte, não experienciam a falta completa do ensino de um componente curricular obrigatório, mas podem vivenciar situações frustrantes ou com péssimos arranjos de ensino-aprendizagem em alguma disciplina. Entretanto, é latente que a ausência plena de um conteúdo, por anos, pode marcar um estudante. A pesquisa de Oliveira e Fernandes (2017), as estudantes do Centro de Ciências Humanas externaram as suas dificuldades com os conteúdos de matemática, física e química durante a educação básica, como é o caso da maioria dos nossos interlocutores dessa área (com exceção apenas de Rousseau, formado, inclusive, em Matemática).

Além da relação com as preferências e os vazios, é importante salientar que, muitas vezes, os indivíduos estabelecem as suas próprias amarrações biográficas para justificar as suas escolhas, a fim de dar um sentido de linearidade e uniformidade às suas experiências vividas. “Eu sempre gostei de português”, “Eu sempre quis ser professora” ou até “Eu não tive aula de matemática” acabam sendo as justificativas racionais para as tomadas de decisões, como as mais importantes.

Como visto até agora (e reiterado em diversos momentos) as vivências humanas não apresentam a linearidade que, por vezes, gostaríamos de ter. É por meio dos conflitos, paixões, incentivos, aversões, conexões, afetos e amores que aperfeiçoamos às nossas aptidões, talentos e desejos: as dimensões sociológicas, psicológicas, biológicas, históricas, familiares, afetivas, políticas, culturais e educacionais são, portanto, indissociáveis em nossas trajetórias acadêmicas. No subcapítulo, a seguir, trataremos de algumas categorias muito importantes nas constituições dos nossos interlocutores: o ser estudante e as sociabilidades.

#### 4.2.2 Perfil estudantil e aspectos de sociabilidades

“Se a sala de aula é normalmente o domínio do professor e das tarefas curriculares, na hora do intervalo o pátio da escola é investido pelos estudantes que estabelecem aí as suas formas de aprendizagem social” (FERREIRA, 2009, pág. 46). É com essa citação que começaremos a tratar sobre esse saber tão fundamental, montado nos corredores, na quadra de esporte, pátios e em todo o ambiente escolar (e extraescolar). A relação com os amigos e colegas, com os pares, constituem-se em arranjos fundamentais na socialização e nos aprendizados dos seres humanos. Paulatinamente, alguns estudos da sociologia da educação, por exemplo, lançaram o olhar sobre essa esfera marginalizada da dinâmica escolar, mas tão influenciadora que são os laços, namoros, conversas nas cantinas e afetos entre os alunos.

No ensino médio foi de ladeira abaixo, né? No ensino médio, assim, **eu ia pra escola pra ficar conversando. Não me interessava por nada.** (FELIPA, mestranda em ciências sociais)

O fragmento paradoxal de Felipa serve-nos como uma provocação. A interlocutora destacou que a sua motivação era ir para a escola para conversar, contudo revelou que não se interessava por nada. Ora, e as trocas com os colegas, as fofocas, carícias e conflitos, não representam algo? Se considerarmos pelo prisma tradicional do saber escolar, a resposta é um ríspido não. Não apenas são irrelevantes, como são vistos como desvios inadmissíveis e transgressores.

Entretanto, autores como Coulon (2008); Costa e Ferreira (2020); Ferreira (2009; 2014); Medeiros, Ferreira e Costa (2016); Medeiros (2018); Medeiros (2020); Moreira (2019), Ribeiro (2019), Silva (2017), Paivandi (2014; 2015), dentre tantos outros, já nos mostraram a importância das relações com os pares no processo de socialização. Sobre essa necessidade interacional, sublinhamos o trecho abaixo:

Eu ia pra a aula, **eu gostava da aula.** Mas ao mesmo tempo que eu, que eu, é... Gostava da aula, eu participava da aula, eu também, eu não vou mentir: eu **era que meio que traquina.** A gente chama traquina lá na minha cidade. Eu era, de certa forma, conversava. Eu era... Eu não, eu não tinha essa dinâmica, essa maturidade. **Eu conversava no meio da aula, meio que atrapalhava a aula.** (RAMALHO, mestrando em psicobiologia).

O adjetivo “traquina”, em diversas regiões do país, principalmente no Nordeste, significa “danado, garoto levado, menino que apronta”. Ramalho confidenciou que foi um e, em toda a sua entrevista, destacou o quanto gostava do ambiente escolar e das relações que estabelecia em seus meios ambientes. Apesar de destacar a sua imaturidade, ao atrapalhar às aulas com a sua excessiva comunicação, o mestrando elucidou, ao longo de seus relatos, que uma das suas principais motivações de estudar era, justamente, os encontros na escola.

Além das estratégias de sobrevivência bem-vistas e formais, Ferreira (2009) destacou um tipo de prática que denominou de “Didática Profana” que diz respeito, principalmente, as condutas pouco estudadas, mas existentes e difundidas nos corredores acadêmicos. Dentre elas, Nina destacou uma iniciativa que, segundo ela, foi determinante para a sua permanência escolar.

Eu não gostava de artes, eu não gostava de desenhar. Era tão engraçado isso (risos). **Eu sei que sempre eu pagava para os guris fazerem meus trabalhos de artes**, porque eu não sabia desenhar. Eu não me envolvia com essas coisas, **eu só gostava do que envolvia cálculo**. Mas assim, eu fui indo. (NINA, doutoranda em matemática)

Atualmente doutoranda, pesquisando justamente sobre metodologias educacionais, Nina confidenciou, aos risos, o pagamento que fazia para que seus amigos fizessem as atividades de artes para ela. Com o ensino da disciplina reduzido a produzir desenhos e não reconhecendo possuir essa aptidão, a interlocutora se relacionava, mercadologicamente, com os seus prestadores de serviços, ou melhor, colegas, para poder ser aprovada nesse componente.

Talvez, no futuro, os meus filhos, alunos ou sobrinhos leiam esses escritos e, para evitar qualquer mal-entendido, esclareço que não sou uma defensora da “cola escolar”. Todavia, como uma socióloga e futura doutora em Educação, preciso enfatizar não apenas que esse recurso existe, mas que é uma estratégia adotada permeada de trocas mútuas nos redutos escolares: quer desejemos ou não, flagremos ou não... Elas estarão lá.

Um último destaque sobre as relações de amizade no ensino básica virá de um interlocutor que viveu uma constante vigilância de sua mãe, a merendeira da escola, durante todo o ensino fundamental. A sua genitora conhecia todos os docentes e, diariamente, pedia “relatórios” sobre o seu filho. Como um dos resultados possíveis, Fogler constituiu-se como um estudante disciplinado e reconhecido por todos os professores. Contudo, com a mudança para outra escola, no centro da capital paraibana, deu novos arranjos a sua trajetória:

**“O ensino médio foi pra mim a melhor época, né? Conheci as novas amizades, comecei a estudar no centro, nessa época de João Pessoa, no Liceu Paraibano. E aí eu tive uma oportunidade de conhecer pessoas de várias classes sociais, de vários jeitos. E aí foi quando realmente a mente abriu mais um pouco e eu comecei a prestar atenção naquilo que eu gostava, né? E aí eu fui descobrindo na Química, na Física, na Biologia que era algo por ali. E aí eu estudava bastante, gostava de estudar essas coisas. (FOGLER, mestrando em Engenharia Química).**

Após anos da coexistência forçada da mãe em seu cotidiano no colégio, o mestrando constituiu diversas marcas, em variados âmbitos, sobre essa bifurcação peculiar materna-escolar. Formulou-se como um estudante dedicado, reconhecido e disciplinado, movido, especialmente, pelos olhares atentos e cobradores da sua genitora. Ao mudar de escola e dar seus primeiros voos solos, pode experimentar o que denominou como a sua melhor fase no ensino básico. Com uma sensação de maior liberdade e, em uma escola que reunia estudantes moradores de diversos bairros, Fogler pode ampliar as suas redes de socialização e sociabilidade, sendo, inclusive, reconhecido como o “menino do abraço”.

Junto com o seu desabrochar nesse novo ecossistema escolar, pode atentar-se mais para as suas áreas de maior interesse e formular relações com os docentes que o desconheciam (sem o intermédio materno). Evidentemente, a presença da mãe também foi positiva ao ser uma das influências pelo seu comportamento disciplinado e elo constante com os docentes. Entretanto, a severa vigilância, articulada com outras vivências, também trouxeram aspectos sociais limitadores que poderiam culminar, quem sabe, em um efeito contrário: uma aversão aos estudos.

Independente dos arranjos, se presentes, ausentes, incentivadores, vigilantes, afetuosos, sagrados, profanos ou conflituosos, os amigos, familiares, professores e colegas são partes fundamentais em nossas trajetórias no mundo: em nossa socialização primária e secundária. Ao longo desse tear, remontamos alguns aspectos das ricas trajetórias familiares e escolares dos entrevistados que viriam a ser, mais tarde, sobreviventes acadêmicos em disputadas pós-graduações federais.

Todas as formulações e aquisições de capitais simbólicos ao longo das vidas familiares e do ensino básico, as lutas e conquistas, precisaram de complexos reagrupamentos, reformulações, no ingresso universitário. **Independente da classe social de origem, todo**

**estudante, ao entrar em suas graduações, precisam reaprender a ser estudante** (FERREIRA, 2014). Tratando-se das classes populares, especificamente, e suas inegáveis desvantagens econômicas, simbólicas e culturais, os conflitos são intensificados e sobreviver na academia torna-se uma questão estratégica de primeiríssima necessidade.

É sobre esse ponto relacional de trocas e parcerias no campo-científico acadêmico, com os seus primeiros contatos de estranheza, aprendizagem e afiliação universitária, a partir das vivências dos nossos entrevistados, que continuaremos a nossa conversa.

### 4.3 Vivências na graduação

As recentes expansões no ensino superior em nosso país, ilusoriamente chamadas de democratização, acompanhando o cenário e as pressões internacionais, propiciaram um aumento, mesmo ainda tímido, de estudantes populares nas cadeiras universitárias. A timidez desse avanço é destacada, principalmente, pelos achados das pesquisas de Ferreira (2014) e Silva (2017) ao elucidarem que o aumento se dá, majoritariamente, nos cursos de menor prestígio social, como as licenciaturas. Os chamados “cursos das elites”, com perspectivas de consideráveis ganhos salariais, corporativismo e, sobretudo, consideráveis status sociais (como, por exemplo, a Medicina, a Odontologia e o Direito) permanecem, majoritariamente, destinados às classes médias e altas. A categoria a ser destacada à frente diz respeito, como é de se imaginar, ao começo dessa travessia acadêmica: a adaptação.

Eu acho que na graduação [o maior desafio] foi realmente **me adaptar aquele cenário**. Eu tava saindo do ensino médio e ali **era uma coisa mais solta na graduação**, os professores deixavam mais livres. No entanto, **eu tinha que estudar mais**. Acho que foi uma das questões que eu tive que me adaptar, acabar me adaptando. E depois foi **ver um monte de coisa nova** que eu nunca visto, nem pensado... que era um bicho de sete cabeças pra mim e conseguir ir em frente. (HELENA, doutoranda em Engenharia Química. Destaques da pesquisadora)

A primeira vez, que me recordo, que me senti apaixonada pela temática dos estudos sobre as trajetórias estudantis na universidade, foi quando ouvi o meu orientador afirmar: “**Na academia, assim como na teoria da evolução das espécies de Darwin, não sobrevive o mais forte: mas o mais adaptado**”. Claro que não vi, mas imagino que os meus olhos brilharam.

Por muito tempo, como já relatado, me vi implicada por estudos sociológicos que versavam sobre as tão importantes lutas de classes e as estruturas sociais, maiores e mais fortes que os indivíduos. Essa noção, somada às minhas marcas, despertavam em mim um sentimento de impotência que não me fazia bem. Por minha imaturidade intelectual, por mais que eu me esforçasse em transpor, eu me concebia como a mais fraca e o meu olhar se voltava apenas para as minhas ausências de capitais simbólicos e econômicos.

Foi com essa fala, em meio a uma reunião na nossa base de pesquisa, que pude reforçar os horizontes de possibilidades e conceber que esse tema me atraía. Mas afinal, voltando para a nossa conversa, como realizar a adaptação acadêmica? Adaptar-se, concomitantemente, às imposições cognitivas e elos sociais na universidade, a partir das relações com os amigos, colegas e docentes a fim de minimizar as ineficácias organizacionais, “não é uma ‘escolha’ dos estudantes: a maioria descobre rapidamente que é a única chance de sucesso real nos seus projetos de estudo e de formação profissional” (FERREIRA, 2014, pág. 119).

Sobre as origens sociais e suas deficiências que precisam ser transpostas, Bourdieu (2015b) defendeu que a **causalidade do provável** reflete o produto do *habitus* constituído nas relações dos indivíduos, principalmente familiares e escolares. Estas disposições duráveis formuladas nas experiências vividas anteriormente, permitem vislumbrar as decisões dos atores sociais, como o ingresso em uma faculdade, a disputa em uma seleção de mestrado ou doutorado ou as temáticas que pesquisarão no decorrer de suas formações.

A fim de mapear, de maneira geral, as principais marcas nos percursos nas graduações dos interlocutores que trataremos, a seguir, uma tabela com as suas principais vivências que serão analisadas e interpretadas nas laudas que virão.

Tabela 3 - Vivências na graduação dos entrevistados

ENTREVISTADOS	DESAFIOS NA ADAPTAÇÃO	INICIAÇÕES CIENTÍFICAS OU DOCENTES	PERCEPÇÕES SOBRE OS DOCENTES	RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE COM OS COLEGAS	MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO NA PÓS-GRADUAÇÃO
FELIPA	DEPRESSÃO, IMATURIDADE E LINGUAGEM ACADÊMICA	NÃO VIVENCIOU	DESPREZO PELA DIDÁTICA E AULAS BASEADAS EM DIGRESSÕES	MUITAS CONVERSAS NO CORREDOR E NAMOROS	VOLTAR A ESTUDAR
CARMEN	NECESSIDADE DE SER UMA BOA ALUNA E DE TRABALHAR	BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	INTERESSAVA-SE PELAS DISCIPLINAS TEÓRICAS	PEQUENO GRUPO DE AMIGOS	SAUDOSISMO DA VIDA ACADÊMICA
LYGIA	LINGUAGEM ACADÊMICA	BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	QUESTIONADORES	GRUPO DE AMIGOS PARA ESTUDOS ACADÊMICOS	INFLUÊNCIAS NA BASE DE PESQUISA E AMBICÕES NA CARREIRA ACADÊMICA
ROUSSEAU	CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS, SITUAÇÃO FINANCEIRA E CONCILIAÇÃO PATERNIDADE	BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	NÃO FALOU SOBRE	NÃO RELATOU VÍNCULOS COM OS COLEGAS E DESTACOU A PERSONALIDADE TACITURNA	APROFUNDAMENTO DOS ESTUDOS
FIBONACCI	AUTONOMIA E DEMANDA DE ESTUDOS	BOLSISTA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL	AUSÊNCIA METODOLÓGICA E MAUS TRATOS AOS ESTUDANTES	VÍNCULOS COM OS COLEGAS DA BOLSA	DESEJO DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
NINA	AUSÊNCIA DE CONHECIMENTOS DE BASE MATEMÁTICOS	BOLSISTA EM UM LABORATÓRIO DE ENSINO MATEMÁTICO	DESUMANOS E TRADICIONAIS	GRUPO DE AMIGOS PARA ESTUDOS ACADÊMICOS	OBTER O TÍTULO PARA APROVAÇÃO EM CONCURSOS
FOGLER	APRENDER A ESTUDAR, APRENDIZADO DE INGLÊS E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO	BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	NÃO FALOU SOBRE	GRUPO RETRAÍDO, COM AMIGOS DA MESMA ORIGEM SOCIAL	INCENTIVOS DA SUA ORIENTADORA E DE UM AMIGO
HELENA	AUTONOMIA E AUSÊNCIA DE CONHECIMENTOS ACADÊMICOS PRÉVIOS	BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E MONITORIA	DEIXAVAM OS ESTUDANTES MUITO LIVRES	PEQUENO GRUPO DE AMIGOS	SER PROFESSORA UNIVERSITÁRIA CONCURSADA
ROSALIND	VISÃO LIMITADA DE MUNDO, QUESTÕES FINANCEIRAS E DE DESLOCAMENTO	BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	NÃO FALOU SOBRE	NÃO FALOU SOBRE	SER PROFESSORA NO ENSINO BÁSICO OU DE UM INSTITUTO FEDERAL
ROBERTS	ADAPTAÇÃO EM UMA CIDADE NOVA E ADEQUAÇÕES NA APARÊNCIA	BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	NÃO FALOU SOBRE	RELACIONAMENTO COM UMA COLEGA ESTUDIOSA (ATUALMENTE, SUA ESPOSA)	SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
RAMALHO	AMADURECIMENTO	NÃO VIVENCIOU	NÃO FALOU SOBRE	NÃO FALOU SOBRE	SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
SARAH	ELITISMO DOS COLEGAS	BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	NÃO FALOU SOBRE	VÍNCULOS COM OS COLEGAS DO LABORATÓRIO	CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA NO LABORATÓRIO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados das entrevistas compreensivas (2021).

#### 4.3.1 Desafios na adaptação

Partindo desse pressuposto, em articulação com a noção de campo e de capitais *bourdieusianos*, percebemos que os trajetos, inclusive o processo adaptativo, perpassam o que Bourdieu (2015b) denominou de **possibilidades objetivas**: as existências dos recursos prévios de capitais econômicos, simbólicos ou sociais. Sobre a relação adaptativa e as principais dificuldades no início das suas graduações, destacamos alguns fragmentos significativos das entrevistadas:

Por estudar em escola pública, você não tem esse olhar tão ampliado como de uma escola particular, até mesmo de um IFRN... Que por mais que seja pública, ele tem um direcionamento melhor... esse **olhar ampliado de oportunidades, essa visão mais aprofundada do mundo**, né? Eu acho que isso, pra mim, foi um dificultador, porque em muitos momentos **eu me senti muito boba a oportunidades que me eram aparecidas**. (ROSALIND, mestranda em Ciências da Saúde. Destaque da pesquisadora).

Inicialmente, a interlocutora elenca a sua origem escolar, em uma escola estadual pública, como um aspecto dificultador na adaptação, principalmente pela visão limitada de mundo. Posteriormente, ainda fazendo alusão ao ensino público, a entrevistada destacou o IFRN como uma instituição governamental e com uma qualidade diferenciada. A relação com esse instituto perpassou as falas de quatro sujeitos. Além de Rosalind, Lygia destacou os colegas de classe, vindos do IFRN, como bem articulados e inteligentes. Fibonacci elencou o anseio de ter entrado na instituição e Sarah que, sendo reprovada no primeiro exame de seleção, fez mais uma vez a prova no ano seguinte e matriculou-se para refazer o primeiro ano de ensino médio.

Na trajetória de Sarah ficou evidente os impactos profundos dessa instituição em suas possibilidades. Além de todos os aspectos pedagógicos, a interlocutora participou ativamente do Grêmio Estudantil, teve uma bolsa remunerada de iniciação científica, dispunha de refeições no campus, fez um curso de inglês como bolsista e viveu as primeiras inserções com pesquisas de bancadas em laboratórios.

As realidades dos institutos federais, em todo país, com os seus aportes docentes, técnicos, pedagógicos, investimentos em estruturas físicas, disponibilidade de bolsas científicas remuneradas e voluntárias, atendimentos de várias especialidades médicas, psicológicas e de assistência social, inserções culturais e, também, através dos exames de seleção dos estudantes para o ingresso (da rede pública e privada), culminam na formulação de instituições públicas

de excelência. Lamentavelmente, esta não é a realidade da maior parte das escolas governamentais do país.

Sobre os limitados capitais simbólicos prévios, os entrevistados narraram diversas passagens onde evidenciavam esses desafios: não apenas no começo do curso, mas a adaptação durante toda a formação. Questionada sobre os seus maiores desafios, uma das interlocutoras relatou:

Quando eu paguei os ensinos, porque matemática e ciências, geografia e história... eu não sabia de quase nada. Matemática... então, **eu vim aprender fração, ter uma noção, agora nos ensinos, porque eu não sabia**. Quando eu fiz o ensino de matemática, eu ficava: "ferrou"... pensava: "meu Deus do céu, **o que é que eu vou fazer, se eu não sei de nada?**" (LYGIA, mestranda em Educação. Destaques da pesquisadora)

Como uma estudante de pedagogia, Lygia vivenciou nas disciplinas voltadas para os ensinos, alguns de seus maiores desafios acadêmicos. Com escassos repertórios de capitais culturais, precisou adotar estratégias para aprender, praticamente do nada, conhecimentos que alguns de seus colegas haviam construído no ensino fundamental. A interlocutora, apesar das desvantagens, aprendeu a fazer frações matemáticas e contou, para isso, com os apoios em grupos com os colegas de curso, as aulas dos docentes e sessões de estudos solitários.

As realidades universitárias e os seus múltiplos agentes, assim como os ecossistemas escolares, possibilitam intercâmbios e estratégias de rearranjos de conhecimentos, formulações de novos capitais simbólicos e reconfigurações de *habitus*. Ainda sobre esse processo de (re)socialização no ensino superior, há um aspecto que não poderia deixar de ser sublinhado que é a **necessidade de uma maior autonomia**. Acerca dessa condição, o estudante de mestrado revelou o seguinte:

Acho que **aprender a estudar**, porque **a gente vem com uma mentalidade bem diferente do ensino médio**, de **decorar tudo** e eu tinha que aprender a ser **autodidático** também. **Tinha que me dedicar mais aos estudos e a ler, aprender outras línguas** também... que muitas vezes a gente não tinha a literatura em português e tinha que estudar inglês. (FOGLER, mestrando em Engenharia Química. Destaques da pesquisadora)

As inquietudes apresentadas por Fogler, durante a sua graduação, são evidenciadas por muitos dos nossos entrevistados e sentidas também na pós-graduação. A primeira delas, a relação do calouro com o estudo, expressa no trecho “aprender a estudar” ou, de outro modo, “aprender a aprender” é uma das principais marcas na adaptação ao ensino superior. Muitas

pesquisas apontam as limitações do modelo de ensino básico brasileiro que, de certo modo, ainda remonta ao formato escolástico medieval, com o docente lecionando, como o detentor do saber, diante de uma classe com os alunos em suas carteiras enfileiradas.

Como Paulo Freire (1980; 1996) defendeu ao longo de toda a sua vida, ainda se perpetuam as mazelas de um *ensino bancário*, paradigma onde os professores são concebidos como os seres de conhecimento que depositarão os aprendizados nas mentes dos seus alunos. Nesse prisma, ignora-se as dimensões dialéticas, os conhecimentos prévios, a autonomia e a democracia que devem imperar nas relações de ensino-aprendizagem.

Inclusive, essa noção sobre os docentes, refletidas nas práticas nas escolas, eclodem, diretamente, nas concepções que os estudantes têm sobre o papel dos seus orientadores na pós-graduação. Mas sobre isso, versaremos futuramente.

Um segundo ponto, além da autonomia e do caráter autodidático, uma marca percebida em diversas falas, que foi mencionada nos perfis sociológicos e retornará na tese posteriormente, é o conhecimento em língua inglesa.

Quando eu fui pra Engenharia Química que eu percebi a diferença, assim, entre escolaridade né, no caso. Muitas pessoas que faziam Engenharia Química, **elas tinham uma classe social maior do que a minha**. Eu sempre fui o mais pobrezinho da turma (risos). Aí **eles tinham um inglês muito bom**, eles já chegaram lá com um pensamento diferente do meu. **Já sabiam como estudar e tudo né, e eu não**. Eu tava meio que perdido ainda. (FOGLER, mestrando em Engenharia Química. Destaques da pesquisadora)

O relato do mestrando ilustra duas principais categorias: as marcas de classe (capital econômico), o domínio da língua inglesa e as habilidades de inteligência prática (capitais culturais incorporados). Considerar-se o “mais pobrezinho na turma” e perceber a diferenciação dos demais, foram influências significativas no itinerário universitário de Fogler. Já a relação com a língua inglesa, no decorrer das escutas sensíveis e nas categorizações, constituiu-se como um elemento de destaque em nossa tese que, brevemente, será mais abordado.

Dentre os principais desafios de adaptação apresentados (ver novamente a tabela 3), o último que explanaremos, por enquanto, será a articulação do tempo *versus* o deslocamento. Além dos estudantes que migravam, muitos para as capitais ou cidades maiores, para cursar as graduações longe das famílias (Carmen, Nina, Roberts e Ramalho), alguns estudantes moradores de zonas mais afastadas, como a Zona Norte de Natal (Felipa, Lygia e Rousseau) ou

em outro município da região metropolitana (como é o caso de Fibonacci e Rosalind) enfatizaram os desafios de locomoção, em articulação com a questão de classe e os recursos temporais. Como um trecho significativo representante dessa realidade, destacaremos o seguinte fragmento:

Acredito que **o fator financeiro, ele influencia sim**. E também a questão do tempo, do **tempo que você se dedica**. Mas a questão do **tempo em relação à distância onde você mora**. Se você é um aluno que mora próximo da faculdade, você vai ter mais tempo pra estudar. Se você é um aluno que mora distante, como era o meu caso, é... em outra cidade, que tem que se deslocar todos os dias, **o fator do tempo também foi uma dificuldade muito grande** pra poder descansar, estudar e, enfim, tá fazendo a rotina diária. (ROSALIND, mestranda em Ciências da Saúde. Destaques da pesquisadora)

O mestrando em matemática, como já destacado nos resumos biográficos, assim como Rosalind, residia em Ceará-Mirim com a sua família. Os deslocamentos, em transportes públicos, partindo do campus central da UFRN até o município, cruzando a ponte da Zona Norte e seus corriqueiros engarrafamentos, dura, aproximadamente, 1 hora e meia: totalizando 3 horas diárias de traslado.

Para a realidade das metrópoles, esse tempo é até curto, mas tratando-se de uma cidade de porte médio como a capital potiguar, com serviços precários de transportes públicos, demandar 15 horas semanais de deslocamento para assistir às aulas universitárias é bastante. O impacto foi tão expressivo que Fibonacci decidiu concorrer a uma vaga na residência universitária, dentro do campus, justamente para melhorar a sua qualidade de vida e de estudos.

Como já vimos até aqui, pouco a pouco, vislumbramos as jornadas dos interlocutores em suas reformulações de si. Dando continuidade, tratemos sobre outro âmbito percebido nos relatos dos entrevistados: as iniciações científicas e iniciações docentes como instâncias socializadoras.

#### 4.3.2 Iniciações científicas ou docentes

Para Ferreira (2014), adentrar em uma base de pesquisa, como bolsista de iniciação científica ou docente, de maneira remunerada ou voluntária, é uma das principais estratégias de socialização no ensino superior. Dentre os nossos 12 entrevistados, 10 participaram de programas de inserção à ciência, docência ou até nas duas modalidades (como é o caso de Lygia, Rosalind e Helena) no decorrer de suas formações universitárias. A única que teve uma iniciação científica antes da graduação foi Sarah, uma de nossas interlocutoras com o perfil

sociológico CULTO mais expressivo. Versando sobre a sua experiência, traremos o relato a seguir:

**Vivia dentro do laboratório**, então aprendi o que era fazer uma pesquisa de bancada. **Aprendi o que era ler um artigo científico em inglês**, que eu nunca tinha feito. Aí entrei no curso de inglês, por causa disso e **isso me ajudou muito quando já entrei na graduação**. (SARAH, doutoranda em Psicobiologia. Destaques da pesquisadora).

Apesar de suas origens sociais populares, no ingresso no IFRN, Sarah teve contato com um tipo de capital cultural que, até mesmo em escolas privadas de médio porte, é escasso: as pesquisas de bancada em laboratórios. Em uma turma de Biomedicina, com uma maioria de estudantes de classes médias e altas, Sarah tinha uma vantagem importante sobre os demais. Inclusive, entrou em uma base de pesquisa, ainda na graduação, e afiliou-se, ainda mais, à ciência. Destaca-se, corroborando com os achados de Ferreira (2014), que às inserções dos estudantes em bolsas de pesquisa e docência, configuram-se em iniciativas estratégicas: não somente de sobrevivência acadêmica e aprendizados, mais, sobretudo, de distinção. Como observado no trecho da entrevista a seguir:

Nossa! Foi frustrante... primeiro porque, mais uma vez, eu me deparei com uma coisa que foi muito difícil que era pagar algumas disciplinas do mestrado. **Coisas básicas, para maioria de todos os graduandos, que tinham feito iniciação científica**. Minha, **minha iniciação científica foi muito... foi muito pobre**, vamos dizer assim, em relação às pesquisas que a UFRN já havia desenvolvido, né? (ROBERTS, doutorando em Ciências da Saúde. Destaques da pesquisadora)

Roberts participou de uma iniciação científica na UERN, mas, segundo o seu relato, sentiu-se deslocado diante dos seus colegas da UFRN. Evidentemente, estar em um meio ambiente acadêmico desconhecido potencializou a sensação de não-pertencimento. Entretanto, as heranças de sua formação na graduação refletiam, basicamente: em termos científicos que o mestrando não dominava e, no que tange ao capital social, aos docentes que os seus pares, pelos contatos nas disciplinas universitárias e nos laboratórios, já conheciam e tratavam com intimidade.

Desse modo, acerca de nossos resultados, depreende-se que boa parte dos mestrandos e doutorandos de origem popular (e de todas as classes sociais) encontraram em seus contatos com os docentes-tutores, colegas e aprendizados nos programas de iniciação científica ou

docente, os aportes necessários para construção de novos capitais simbólicos e *habitus* acadêmicos.

Além da apreensão de capitais sociais e culturais, destaca-se, inegavelmente, o aporte econômico do valor das bolsas e o seu impacto na aquisição de capitais culturais objetificados. A respeito dessa faceta da realidade, elucidaremos o trecho abaixo:

Aí quando saí do PIBID, já vim para o PIBIC, **porque eu não podia ficar sem dinheiro**, não era muito, mas era alguma coisa. Aí com esse dinheiro comprava livro, eu quase todo mês eu comprava um livro, porque eu reconhecia a importância de ter um livro e porque eu gosto de livros, mas eu comprava livros que trabalhavam na graduação, livros clássicos, enfim, para a pedagogia e pagava internet lá de casa, eu já tinha um computador que eu tinha comprado. (LYGIA, mestranda em Educação. Destaque da pesquisadora).

Uma das maiores inquietudes de Lygia, ao ser aprovada na UFRN, era a sua subsistência. Ao mencionar as suas duas bolsas, a interlocutora destacou, ao longo das suas falas, os aprendizados e relações, mas o caráter financeiro foi mais enfatizado pela mestranda. Na UFRN, as bolsas de apoio técnico e extensão, PET, PIBID e PIBIC remuneram, mensalmente, 400 reais aos estudantes pesquisadores.

Fiz uma pesquisa na internet a fim de identificar há quanto tempo que o valor permanece o mesmo, mas não obtive os resultados. Contudo, recorrendo as minhas experiências vividas como bolsista de apoio técnico, na Biblioteca Central, desde 2009 o valor é o mesmo. Também fui da primeira turma de bolsistas do PIBID em ciências Sociais da UFRN, em 2010, e recebia o mesmo que nos dias atuais. Inclusive, falar sobre esse programa no atual contexto sociopolítico que vivemos, me causa enorme tristeza. Com constantes ameaças e cortes, essa modalidade de incentivo à docência corre sérios riscos de extinção.

Foi, por meio do PIBID, que publiquei o meu primeiro capítulo em um livro (MARTINS E PERNAMBUCO, 2013), ainda na graduação. Foi, como *pibidiana*, que realizei a minha primeira etnografia em uma escola e no seu entorno. Foi nesse programa que pude me afiliar ainda mais à docência e a ciência. Muitos dos meus colegas da época são mestres, doutores, professores concursados e, assim como eu, são gratos por essa poderosa oportunidade socializadora. Além de todos esses aspectos, como Lygia, pude encontrar por meio do pagamento das bolsas, a minha principal fonte de subsistência.

A universidade pública precisa de mais bolsas não apenas como aportes financeiros, mas como potenciais catalizadores de afiliação nos campos acadêmicos-científicos. Como apresentado no estudo de Moreira (2019) sobre as evasões, os estudantes bolsistas, em sua maioria, permaneciam na academia em virtude dos diversos âmbitos de subsistências (econômicos, simbólicos e afetivos). Como uma alternativa aos crescentes números de evasão que refletem em gastos públicos expressivos, a oferta de bolsas, apesar dos valores inalterados há anos, representam um horizonte de filiação importante dos estudantes na academia.

Dito isto, versaremos, a seguir, sobre agentes acadêmicos-científicos ambivalentes, despertadores de simpatias e aversões, coleguismos e inimizades, fontes de admiração e oposição nos ideários dos universitários: os professores e professoras.

#### 4.3.3 Percepções sobre os docentes

Dos nossos 12 entrevistados, ao trataremos livremente sobre as suas graduações, metade não mencionou os docentes. Acerca dos demais, 4 fizeram relatos negativos e 2 apresentaram aspectos positivos. Sobre essa ambivalência, Ferreira (2014) destacou que em diversas situações, os docentes atingem às expectativas estudantis, como dispendo de horários extraclasses para atendimento, acolhendo novos estudantes voluntários ou visitantes em suas reuniões de pesquisa ou sendo empáticos orientadores. Contudo, muitos outros professores, por meio de suas posturas e dinâmicas com os discentes, acabam colaborando para a montagem de relações conflituosas.

Segundo o autor, há mecanismo inconsciente de contratransferência, onde os graduandos são encarados, de maneira consciente e inconsciente, como territórios do desejo a serem controlados: tanto pelo viés da submissão ou pelo amor incondicional. Em nossas entrevistas, a maioria dos relatos trataram sobre as posturas didáticas dos docentes. Um dos trechos que mais nos despertou a atenção será elucidado abaixo:

**Eu achava os professores muito desumanos.** Eles não estavam preocupados com a questão de ensino-aprendizagem. Não se preocupavam se você escrevia bem. “Não... isso aí, escrever bem? saber português? isso é de português. Você é da matemática.”. Eu tinha professor com título de doutor que escrevia errado no quadro e que a gente ficava rindo. E o professor “Vocês estão rindo de quê?”. Aí a gente falava. “É, eu sou professor de matemática. Eu sou doutor”. E ficava pensando “Oh, se eu fosse ele, com título de doutor, eu tinha vergonha tá escrevendo” ... Eu achava a maneira que eles tratavam a gente... Eu sei que,

eu me lembro, **a gente chamava eles de dinossauros** (risos). (NINA, doutoranda em Matemática. Destaques da pesquisadora)

Durante essa entrevista, com o bom humor e sinceridade constantes de Nina, não conseguir controlar o sorriso quando ela relatou o apelido que a turma colocou nos professores. Ao chamá-los de dinossauros, os principais aspectos destacados pela doutoranda foram a desumanidade, os limitados repertórios de língua portuguesa e as falas arrogantes expressas no desprezo pela norma culta: alegando que por serem doutores em matemática não precisariam saber as regras gramaticais. O ambiente acadêmico dispõe de práticas de seus atores sociais, como alguns professores, onde há uma tentativa de domínio pela opressão e submissão dos estudantes (como bem elucidou FERREIRA, 2014). Um outro fragmento significativo será elucidado a seguir:

**Eu criei uma expectativa muito grande**, achava que a universidade era um lugar que tinha pessoas inteligentes, sábias, etc. **Decepionei muito quando eu entrei**. Os professores da área de ciências exatas são muito, digamos, **terroristas, maltratam muito os alunos. Eles não têm uma metodologia**. Eles não estudam, não estudaram, não tiveram interesse de realmente exercer uma boa profissão dentro de sala de aula. **Eles não têm a mínima importância pra isso**. (FIBONACCI, mestrando em matemática. Destaques da pesquisadora)

Um possível exemplar de *Homo Academicus*, nesse caso como um docente batizado pelo entrevistado como terrorista, inserido no campo acadêmico-científico e seus constantes conflitos e luta por poder, busca por meio dessas posturas opressoras galgar melhores posicionamentos nas disputas com os demais agentes: em posições mais privilegiadas ou desprivilegiadas que a sua. Esses atores sociais concordam com o conselho de Maquiavel (2010) na obra “O Príncipe”, parafraseando-o afirma o seguinte: entre ser amado e temido, é preferível a segunda opção. O amor é volátil, pode se transformar rapidamente em ódio, mas o medo não cessa facilmente.

A respeito da indiferença de alguns docentes durante os seus encontros com os estudantes, uma mestranda revelou o seguinte:

**Você chega na graduação e os professores desprezam didática...** Os professores desprezam didática. O professor acha que ele pode sentar numa cadeira e falar ininterruptamente durante 4h e é isso que eles fazem... e essa é a aula deles, né? E pior, não se atém ao conteúdo do livro que a gente tá

estudando, né? **São aulas baseadas em digressões.** (FELIPA, mestranda em Ciências Sociais. Destaques da pesquisadora)

Os dois primeiros fragmentos foram de interlocutores das exatas e o relato acima de uma estudante das humanidades. Ao versar sobre o tédio das aulas monopolizadas pelo docente, sentado e com assuntos genéricos, a entrevistada externou a sua decepção e, em mais de um momento, destacou o fato de ler uma obra e ela não ser tratada em uma aula. Em nossas experiências vividas, leituras, conversas, debates, etnografias, as impressões sobre os professores são, corriqueiramente, enfatizadas. Entre os estudantes, em muitas circunstâncias de assédio moral e abuso de poder, impera um sentimento de conformidade. Os relatos nos corredores, nos bares e cantinas, evidenciam o descontentamento às práticas dos docentes, mas, em contrapartida, nos jogos na arena acadêmica e as suas institucionalizações, os estudantes têm um poder limitado.

Entretanto, é impreterível destacar duas coisas: a primeira, é que os maus-exemplos podem influenciar, inclusive, no anseio de ser um professor diferente. Este foi o caso de Nina que, durante boa parte da sua entrevista, relatou a oposição aos seus professores tradicionais desde a infância e hoje dedica-se a pesquisar novas ferramentas educacionais, lúdicas e didáticas no ensino da matemática. E a outra ênfase é a de que também há, inegavelmente, relações didáticas eficazes, afetuosas e empáticas entre os docentes e os estudantes.

Na pesquisa de Medeiros (2020), a autora enfatizou que muitos discentes, nos itinerários acadêmicos, podem não perceber inspirações acadêmicas, profissionais e pessoais que são proporcionadas pelos colegas e também as relações com os docentes. Mas mesmo sem essa compreensão e percepção: as influências existem. É acerca desse outro polo inspirador, os colegas, que comentaremos em seguida.

#### 4.3.4 Relações de sociabilidade com os colegas

Antes de continuarmos a nossa jornada analítico-interpretativa das falas dos entrevistados, é preciso destacar o que é sociabilidade. Muitas vezes, esse conceito se confundido com socialização e posto como um sinônimo. Os dois são muito próximos, quase inseparáveis, mas se diferem. Para Simmel (1983) sociabilidade é:

(...) é o estar com um outro, para um outro, contra um outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e

os interesses materiais ou individuais. As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São liberados de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmo e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É isto precisamente o fenômeno a que chamamos sociabilidade. (pág. 168)

A socialização é, de maneira muito sintética, os aprendizados das normas, valores, condutas, práticas, posturas, linguagens e dinâmicas de uma organização social realizado nas interações humanas. O processo de socialização é contínuo e reconstruído, em variados arranjos, até o fim da vida. Como já destacamos em diversas passagens da nossa tese, para socializar é preciso estar com o outro, em contatos dos humanos com outros humanos. Contudo, essas relações de trocas mútuas expressas nas sociabilidades são entre os pares, em um diálogo simétrico, em interações entre “iguais”, em certa medida. É por isso que escolhemos denominar as relações entre os colegas, inseridas nos multifacetados processos de socializações universitárias, de sociabilidades.

Apesar da condição partilhada de um papel social em comum – todos são estudantes em graduações – há, inegavelmente, posicionamentos heterogêneos no campo acadêmico-científico, bem como conflitos nos jogos de socialização e sociabilidade entre os colegas. Sobre essas diferenciações, elucidaremos o fragmento a seguir:

**O curso de Biomedicina era um pouco elitizado.** Então, eu sentia um pouco essa diferença. A maioria vinha de colégio particular, tinha feito cursinho pra entrar, os pais ajudavam com tudo e **a minha realidade era bem diferente disso né?** E aí pra... eu lembro que pra ir pra aula, às vezes, o que pagava a minha passagem com o Bolsa Família que a minha irmã recebia, minha irmã caçula ainda recebia. Eu não recebia, porque já tinha passado da idade. E aí era difícil até para comprar os materiais que meus colegas tinham. Eu não tinha celular, meus colegas tinham. Aí foram coisas que eu fui adquirindo depois, pagando em prestações e minha mãe me ajudando. (SARAH, doutoranda em Psicobiologia. Destaque da pesquisadora)

Ao falar sobre os seus colegas de turma, Sarah frisou as diferenças de classe como os principais motivos para uma ausência de sociabilidade com os demais estudantes de sua turma. As escolas de origens, os bens materiais e simbólicos, formavam, na ótica da entrevistada, uma barreira difícil de transpor para a formação de novos laços, especialmente os afetivos. Entretanto, destaca-se a pluralidade de campos sociabilizantes e socializadores em um ecossistema universitário. Apesar de não se identificar com os colegas da mesma turma, Sarah

encontrou no Centro Acadêmico de Biomedicina, com estudantes de outros períodos, os laços de sociabilidade na travessia como graduanda.

Eu tinha umas pessoas muito legais, inclusive me apoiaram bastante. Tive amigos no CA que entendiam mais essa questão da militância social, né? **Então, essas pessoas me acolheram dentro o curso e foi muito bom encontrá-las.** (SARAH, doutoranda em Psicobiologia. Destaque da pesquisadora)

A dimensão da militância estudantil, fomentada como secundarista, foi um ponto mútuo de conexão que a interlocutora encontrou em percurso universitário. As concepções políticas de um indivíduo, explícitas ou não, assumidas ou ocultas, influenciam no estabelecimento de vínculos com os demais atores sociais. Ao falar sobre política, não se trata apenas de partidos, concepções de direita ou esquerda ou defesas ou críticas a um determinado parlamentar. Concebemos a dimensão política em um sentido mais amplo, como uma concepção das relações de poder entre os sujeitos. No fim deste capítulo, retornaremos essa reflexão específica.

Além das identificações das origens de classe, como, por exemplo, na trajetória de Fogler ao narrar que os seus melhores amigos do curso eram “pobrezinhos” como ele, uma outra instância destacada como um lugar de conexões foi tratada anteriormente: as bases de pesquisas e bolsas. O Programa de Educação Tutorial (PET) foi muito enfatizado no trabalho de Moreira (2019) e apareceu com muita ênfase na fala de um mestrando:

O PET... **foi lá onde eu conheci pessoas que realmente tinha um propósito**, objetivos claros e comuns também. Já no PET, eu... Nós temos uma grande noção, tínhamos várias formações de **“Oh, pessoal.... Bora fazer mestrado!”** Nós éramos muito incentivados, né? (FIBONACCI, mestrando em matemática. Destaques da pesquisadora)

Ao se mudar para a Residência Universitária e dividir o quarto com outros 3 estudantes desconhecidos, Fibonacci narrou diversas situações problemáticas. Sobre os colegas de turma, também elucidou a ausência de aproximações e foi no ingresso no PET que encontrou outros atores sociais com propósitos e objetivos semelhantes os seus. Foram nas reuniões que ouvia, cotidianamente, diálogos sobre a seleção de mestrado, estratégias de estudos e essas conversas fomentavam o desejo de Fibonacci seguir em frente na academia. No próximo subcapítulo conversaremos justamente sobre esses anseios e as suas dinâmicas.

#### 4.3.5 Motivações para o ingresso na pós-graduação

Sobre as concepções sobre o mestrado no Brasil, segundo Velloso (2002) essa modalidade tem como principal objetivo a formação e aperfeiçoamento dos professores do ensino superior e, por sua vez, o doutorado foi concebido para a titulação de cientistas independentes. Além de uma pressão internacional por uma elevação da escolarização no país, os mestrados e doutorados se configuraram, ano após anos, em instâncias voltadas para a academia e, conseqüentemente, para o ensino universitário (VELLOSO E VELHO, 2001). A principal motivação apresentada pelos interlocutores foi, de fato, a docência. Fibonacci, Nina,

Helena, Roberts e Ramalho expressaram, claramente, o desejo de serem professores universitários. Felipa, Lygia, Rousseau e Rosalind declaram ambicionar à docência, mas sem delimitarem exclusivamente o ensino superior.

A pós-graduação também foi uma necessidade e um desejo que **eu tive de ingressar, de continuar... É, de aprofundar os estudos nessa área.** Eu queria me tornar um professor melhor. Não tenho pretensões ainda de professor universitário. **A minha pretensão é um IFRN, trabalhar com o pessoal do ensino médio** que eu acho que é aí onde as perspectivas de alterar alguns elementos da sociedade são possíveis. (ROUSSEAU, doutorando em educação. Destaques da pesquisadora)

O maior destaque de Rousseau foi o aprofundamento dos estudos que iniciou na iniciação científica. Mas, no decorrer da sua fala, elucidou o anseio de ser um professor no ensino médio, sobretudo no IFRN que oferece também essa modalidade de ensino. Carmen, Fogler e Sarah não mencionaram à docência como uma motivação ou ambição.

A construção de um objetivo a curto e longo prazo foram elencados como motivadores de ingresso, mas queremos destacar a relação da pretensão docente e da inserção em bolsas científicas e docentes.

**A primeira motivação foi a questão realmente do sonho, né? Eu sempre quis ser professora,** porém durante... É tanto que eu entrei na questão do... Eu entrei no PIBID né, na bolsa do PIBID que é essa assistência à docência nas escolas públicas por eu sentir esse chamado pra algo mais. Eu queria ter essa vivência diferente. Então depois veio a pesquisa. **Então galguei esse caminho na pesquisa, na iniciação científica e fui gostando.** (ROSALIND, mestranda em Ciências da Saúde. Destaques da pesquisadora)

A respeito das multiformes possibilidades, de continuidades, interrupções e desbravamentos, prestar uma seleção de mestrado requer uma ampla gama de articulações

peçoais, familiares, psicológicas, acadêmicas e sociais. As estratégias de estudos (inclusive como se preparar por meio dos fichamentos dos livros), o conhecimento sobre as bases de pesquisa, como construir um projeto de pesquisa ou, até mesmo, quem são os orientadores mais empáticos e os mais rigorosos, são aprendizados que são, em sua maioria, transmitidos na surdina, entre os desabafos, goles de cerveja e conselhos entre os pares.

O grupo de estudos para as seleções de mestrado, reunindo, inclusive, potenciais “concorrentes”, foi uma estratégia apresentada na fala de uma das nossas entrevistadas:

Esses meus amigos da época, também da graduação e tinha umas meninas bolsistas que eram minhas colegas de bolsa, **todo mundo queria fazer mestrado**, aí gente fez o que? **Vamos se reunir e estudar antes que saia o edital**, porque sai o edital e é super rápido. Aí a gente pegou as provas anteriores, olhou o que mandavam ler e selecionou algumas para ler e discutir, meio que para pegar o ritmo. Quando saiu o edital, coincidentemente, tinha dois livros que a gente tinha estudado nesse grupo de estudos e o legal é que eu li todos, que nem todo mundo lia todos os livros, eu tinha lido os dois livros inteiros e foi o fichamento. Então quando saiu o edital foi só ouro. (LYGIA, mestranda em educação. Destaque da pesquisadora)

Além de Lygia, Carmen narrou em suas falas, a participação de reuniões no PET de Ciências Sociais para a preparação para a seleção na pós-graduação. Ao ouvir os relatos em meu *ethos* de entrevistadora, mentalmente, relembrei dos encontros preparatórios durante a minha seleção de doutorado. Eu e mais duas amigas marcávamos de estudar na biblioteca central, sozinhas, e no final da sessão nos reuníamos para debater os textos e construir mapas mentais.

Além da socialização dos conteúdos e dos laços de sociabilidade, os grupos aumentam e reforçam as motivações para um ingresso na pós-graduações. É uma fonte de apoio mútuo e também de desabafos sobre as dificuldades e as crises típicas dessa fase da jornada acadêmica dos sujeitos. Como já discutido em outro momento da tese, diversos estudantes pesquisados e entrevistados relataram o ingresso no mestrado pouco tempo após a conclusão da sua graduação. Todavia, quatro entrevistados (Roberts, Helena, Carmen e Felipa) iniciaram jornadas no mercado de trabalho após a conclusão de seus cursos superiores, retornando anos depois.

As duas entrevistadas das Ciências Sociais, relataram motivações muito semelhantes para ingressarem nos mestrados: o saudosismo acadêmico e o regresso aos estudos.

Na verdade, eu sempre ficava, como eu já tinha sido da academia, né? Como eu já frequentava base de pesquisa, eu já tinha essas... tinha as leituras acadêmicas. Eu gostava, né? **Eu lembrava, né... com certo saudosismo.** Eu sempre ficava, é... Eu sempre ficava lembrando, **eu sempre ficava querendo tomar coragem de pedir demissão e vim fazer o mestrado.** Só que eu não tinha coragem, eu sempre ficava isso na minha cabeça... não, eu tenho que pedir demissão, vou fazer mestrado, vou fazer mestrado e nunca pedi. Foi que me demitiram e aí eu decidi. (CARMEN, doutoranda em ciências sociais. Destaques da pesquisadora)

E nesses 9 anos, acabou que eu não aprendi... Gente, eu tô repetindo aqui as mesmas coisas que eu já sei. **Eu não tinha mais pra onde evoluir.** Eu não tenho mais. **A minha sensação é que a minha capacidade intelectual ela... ela estacionou durante esses 9 anos que eu passei sem estudar.** E aí eu digo não, eu tenho que voltar a estudar. Eu tenho que voltar a estudar. (FELIPA, mestranda em ciências sociais. Destaques da pesquisadora).

A trajetória de Carmen com o trabalho foi uma marca latente na trajetória da interlocutora, seus vários estágios, a gerência em uma empresa privada e a Síndrome de Burnout causada pelo excesso de produtividade. Em meio às pesadas demandas laborais, Carmen se recordava da vida acadêmica com muita saudade e anseio de um regresso. Felipa, por sua vez, sentia-se com a sua capacidade intelectual estacionada em quase uma década de serviços em uma escola privada de inglês. Apesar de alguns entrevistados enfatizaram a importância das bolsas remuneradas, nenhum interlocutor as destacou como as principais motivações para o ingresso na pós-graduação. Muitos narraram, inclusive, as incertezas quanto a contemplação de uma cota de bolsa.

Tratando-se da inserção de estudantes de origem popular na pós-graduação, concordamos com a defesa de Gaulejac (2014). Inspirados por esse psicólogo social norte-americano, ao nos debruçarmos sobre as dimensões sociológicas e históricas de nossos próprios itinerários individuais e dos outros, é plausível articular uma compreensão, mesmo que parcial, de algumas labirínticas possibilidades em uma trajetória que colaboraram para situá-las em um arranjo familiar, relações sociais ou até cruciais conexões acadêmicas.

Esses caminhos, formulados a partir de decisões condicionadas, relacionais e situacionais, transformam as situações e possibilitam depreendermos que a realidade existente é somente mais uma, dentre as diversas prospectivas dos “realizáveis”, ou seja: nem sempre o que é possível se limita ao que é o mais provável. Após essa travessia de algumas vivências

familiares, escolares e universitárias, adentraremos no ingresso na pós-graduação, sua adaptação, relações com os colegas, relação orientador-orientando, experiências vividas no mundo do trabalho e os aportes financeiros para a permanência.

#### **4.4 O processo de socialização na pós-graduação**

Um vislumbre, sentido na pele, sobre os desafios na inserção na pós-graduação se dá antes mesmo do seu ingresso: na seleção. Cada programa adota as suas próprias diretrizes para a escolha dos seus novos mestrandos e doutorandos. Antes mesmo de serem, formalmente, pós-graduandos, os estudantes enfrentam disputas que exigem uma ampla gama de estratégias cognitivas, sociais e acadêmicas. No Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, o exame de seleção para ingresso no mestrado é dividido em três fases eliminatórias: a prova escrita, a análise do projeto de pesquisa e a entrevista de defesa do projeto. Felipa e Carmen relataram que precisaram estudar mais de 8 obras, exigidas nos seus editais, para disputarem uma vaga na pós-graduação. Não há limites de laudas para as respostas e alguns candidatos, durante às 4 horas de prova escrita, escrevem 6 páginas, ou mais, à mão.

Na Educação, o processo tem fases semelhantes e uma média de 6 livros ou artigos sugeridos nos editais, mas na prova escrita é delimitado um número máximo de linhas (80 para candidatos ao mestrado e 100 para doutorados). Nos dois programas, representantes das Ciências Humanas, as fases das seleções exigem uma série de capitais culturais incorporados como uma boa escrita, capacidade argumentativa, boa oratória, organização de ideias e instrumentalização científica. Além disso, também requer um certo capital social acadêmico, principalmente no que diz respeito a última fase.

No programas de Ensino de Ciências e Matemática, o processo é composto por uma carta de intenção, análise do projeto de pesquisa e arguição oral. Já na Engenharia Química, avalia-se o desempenho acadêmico dos candidatos e os seus currículos. Nas Ciências da Saúde, as etapas são a avaliação dos projetos, a análise do desempenho acadêmico e as entrevistas de defesa do projeto. Por sua vez, nas Ciências da Saúde realizam uma avaliação dos projetos, apresentações orais dos mesmos e análises dos desempenhos acadêmicos. Por fim, na Psicobiologia, há uma avaliação escrita de proficiência inglesa, uma prova escrita de conhecimentos específicos e análise de currículos. Independentemente da quantidade de capitais simbólicos exigidos nas seleções, os estudantes de origem popular que adentram os

mestrados e doutorados universitários são sobreviventes universitários e jogaram, da melhor forma que conseguiram, o “jogo dos tronos” acadêmicos.

Seguindo os pressupostos de Bourdieu (2015b), elucidamos que as possibilidades de ingressos nas graduações e, logo após, nos mestrados e doutorados, são, inegavelmente, desiguais para os atores sociais de variadas origens sociais. Desse modo, infere-se que os estudantes desprivilegiados social e culturalmente adaptaram-se, de certo modo, às práticas, condutas, requisitos, linguagens e regras acadêmicas durante às suas graduações. Contudo, como já revelam às seleções, o nível do jogo eleva-se para uma nova fase que exige, novamente, uma adaptação.

#### 4.4.1 Desafios na adaptação

A cada resultado de uma etapa, uma liberação de adrenalina. A cada instante, uma atualização no site da pós-graduação para ver se a lista de aprovados já saiu e alguns colegas vão ficando pelo caminho. Eis que é chegado o derradeiro dia, aquele do resultado final. O candidato, trêmulo, abre o link e lá está o seu nome. A euforia é imediata, mas não demora muito até às comemorações darem lugar aos temores: “Será que darei conta?”, “será que terei uma bolsa?”, “o que precisa para realizar a matrícula?” e “o que será da minha vida agora?”. Quando eu entrei no mestrado ouvi a frase de um colega que não esqueci, ele me disse: “Um dia você sonhou em entrar, mas chegará o momento que o seu maior desejo será simplesmente dormir em paz”.

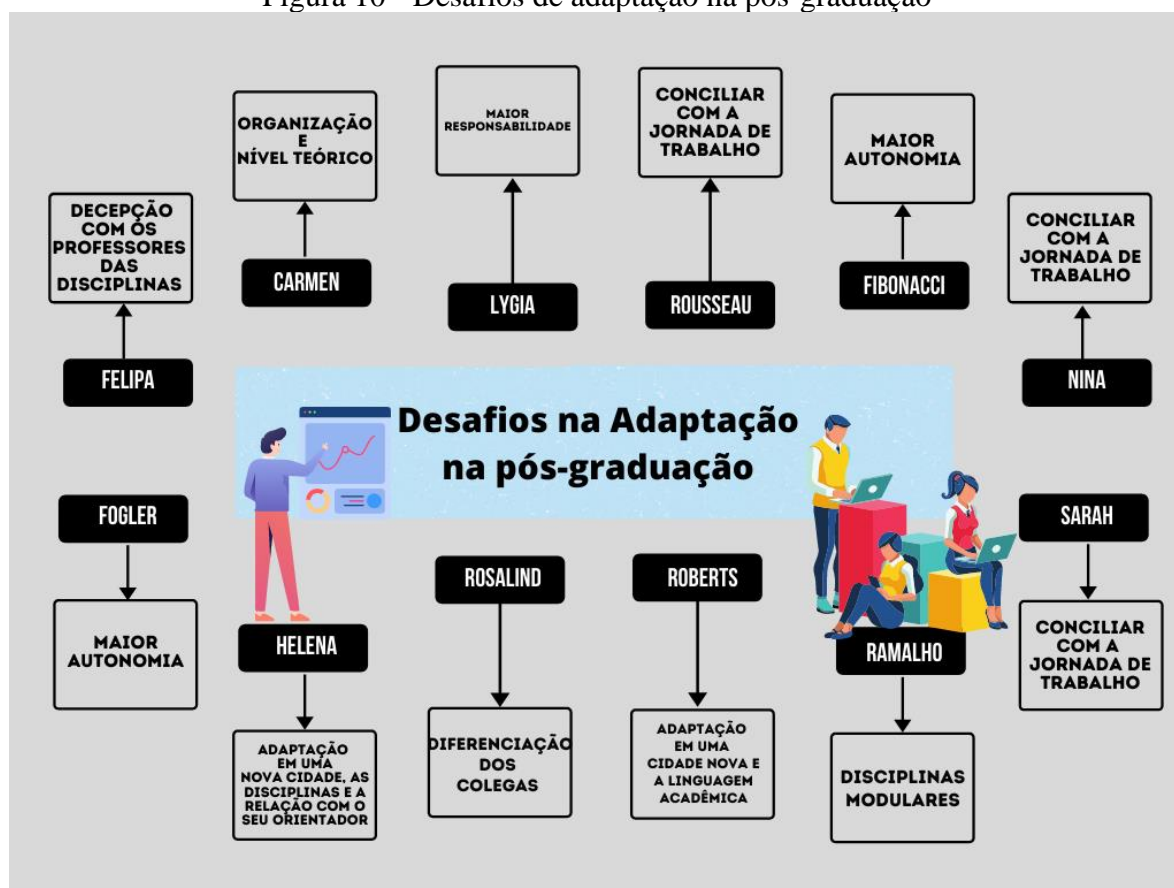
Ser um mestrando ou doutorando é muito mais do que publicar em uma rede social uma foto da sua aprovação acompanhado de uma legenda de júbilo, orgulho e agradecimento. De maneira formal, aquele estudante é um pós-graduando federal, ao matricular-se, mas tornar-se um, de fato, requer adaptar-se à nova realidade, compor rearranjos estruturais e estruturantes nos *habitus acadêmicos* e, conseqüentemente, afiliar-se.

Nesse doloroso processo de (re)socialização, as heranças econômicas e simbólicas de suas origens familiares e escolares, bem como os acúmulos de capitais culturais e sociais são influenciadores na montagem de um *habitus* acadêmico dos pós-graduandos. Durante às inserções nos mestrados e doutorados, a fim de sobreviverem nas lutas nos campos acadêmicos-científicos, os discentes (de todas as classes sociais) precisam apreender e incorporar um

*habitus* específico voltado às complexas demandas da pós-graduação. (OLIVEIRA E FERNANDES, 2017)

Para Santos, Perrone e Dias (2015) a adaptação nos mestrados e doutorados são influenciadas por três grandes esferas: os aspectos pessoais, interacionais e institucionais. Os elementos individuais incluem o estado de saúde física e psicológica dos pós-graduandos. Os coeficientes interacionais são percebidos pelas conexões interpessoais que os estudantes estabelecem com colegas, professores, funcionários do programa, amigos e familiares. Por fim, no que se refere as esferas institucionais, há uma associação aos aspectos organizacionais, políticos e acadêmicos dos cursos. A fim de mapear os principais desafios na adaptação dos entrevistados, apresentaremos a seguir um esquema de suas revelações:

Figura 10 - Desafios de adaptação na pós-graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados das entrevistas compreensivas (2021).

Dentre as principais respostas, as frustrações com os docentes e choques com as disciplinas, maior autonomia, relações com o mercado de trabalho, escassez de capitais

simbólicos e, até mesmo, a interação com orientador. Podemos observar, na ilustração, a pluralidade de desafios vivenciados no processo adaptativo na pós-graduação. Para tratarmos sobre algumas dificuldades, dialogaremos com um conceito: a afiliação acadêmica.

Para Coulon (1985) afiliar-se é adquirir um status social novo e ser reconhecido como um membro. Para que isso aconteça, um estudante, para aprender o ofício, vivencia três fases. Ao dialogar com os escritos do autor francês ao analisar os estudantes universitários, dialogaremos com a realidades dos mestrados e doutorandos.

Como uma marca do **tempo de estranheza**, destacamos um fragmento de uma das entrevistadas.

Porque você entra motivado, você entra... Eu pensei assim. Claro que isso também é devido a minha ignorância. Não tive uma boa vivência na Universidade. Então, eu achava na minha ignorância, depois um colega até me alertou “Não! Não é assim”. **Eu achava que a pós-graduação era um aprofundamento das coisas que eu tinha visto na graduação.** Então eu vi Marx superficialmente, eu vi Weber, eu vi Durkheim superficialmente. Eu li um capítulo ou dois dessas criaturas. Então achava que na pós-graduação eu iria ler Marx do início ao fim... Eu vou pegar e esmiuçar. E aí chega numa disciplina que é... o professor fala o seguinte, primeiro dia de aula: Eu sou professor há 50 anos, eu já poderia ter me aposentado. Mas eu não vou ficar em casa fazendo nada? Eu prefiro ficar aqui conversando com vocês. E esse é o tom da aula. (FELIPA, mestranda em Ciências Sociais)

Assim como o estudante que concluiu o ensino básico e dá os seus primeiros passos na universidade, o pós-graduando inicia o seu curso com algumas concepções. Alguns, por participarem de encontros nas bases de pesquisas com mestrados e doutorandos ou como alunos especiais nas disciplinas, conhecem um pouco mais sobre o universo que os aguarda.

A respeito do estudante de origem popular INCIPIENTE, com pouca ou nenhuma experiência em bases de pesquisa, por exemplo, o primeiro impacto pode ser o de decepção, justamente ao cursar às disciplinas. Na fala de Felipa, a interlocutora narrou uma das grandes noções prévias acerca dos mestrados e doutorados: um aprofundamento, ainda maior, em amplas áreas do conhecimento. No caso da entrevista, ela concebia a idealização que em dois anos, concomitantemente à escrita de uma dissertação, ela se debruçaria sobre toda a obra clássica da sociologia e se tornaria uma cientista social de excelência. Além disso, a decepção com o docente potencializou ainda mais a decepção no chão frio da realidade.

Outro caráter da fase da estranheza, evidenciado pelos interlocutores, foi o aumento da autonomia e o forte individualismo: ambos também percebidos nas disciplinas.

Eu achei a pós-graduação mais, assim... **Já era autodidático a graduação, mas a pós é muito mais**, assim... É meio que é você. **Se você não fizer, se você não quiser, você não sai do canto**. Então eu tenho que ir atrás de muitas coisas. Eu tenho que saber as datas que eu tenho que entregar. **Ninguém vai ficar me cobrando**. Então é bem mais autodidático, assim, a minha consciência. Então, eu tenho que ir fazer, **eu tô recebendo pra trabalhar**. Então eu tenho que ter foco. (FOGLER, mestrando em Engenharia Química)

No início do trecho, o mestrando destaca o aumento da necessidade de uma autonomia estudantil e um autodidatismo (um estudo solitário). Em sua própria fala, destacou que percebeu essa realidade na graduação, mas no mestrado elevou-se ainda mais às expectativas de iniciativa e compromisso. Aquele pós-graduando que não se adaptar a essa primeira grande necessidade, correrá sérios riscos de evadir-se. Corroborando com os achados de Santos, Perrone e Dias (2015) a evasão nos mestrados e doutorados são compostas por abandono dos cursos, desligamentos institucionais ocasionados por reprovações em disciplinas e, especialmente, por não defender a dissertação ou tese.

Os quantitativos de desistência nos programas de pós-graduação estão diretamente ligados à ausência ou insuficiência adaptativa nessa nova realidade educacional e acadêmica. Quanto mais regras dos jogos forem aprendidas, mais adequações no *habitus* acadêmico forem realizadas e mais adaptado o sujeito estiver, maiores serão as suas chances de sobreviver na pós-graduação. Voltando às disciplinas dos programas, outra interlocutora destacou as suas experiências vividas sobre essa fase estudantil:

Foi uma iniciativa da gente. Porque tava todo mundo praticamente no mesmo barco, porque a gente era muito cobrado lá. Há, **eles costumavam dizer que a peneira era nas disciplinas e não na seleção**. Então a gente tinha que estudar... era dia e noite estudando. (HELENA, doutoranda em Engenharia Química. Destaque da pesquisadora)

Em um estado diferente, sem a companhia de nenhum familiar ou amigo, a então mestranda em Engenharia Química encontrou nos colegas de turma (todos de outros estados do país e forasteiros em Sergipe, como ela), a principal fonte de apoio, amizade e estudos. A fama de fazer “a peneira”, ou seja, separar “os melhores dos piores”, era a grande fama difundida

acerca das disciplinas. Com grupo de estudos, inclusive aos fins de semana, Helena e os seus colegas conseguiram a aprovação em todos os componentes.

A experiência de troca intelectual e afetiva, vivenciada pela doutoranda no decorrer do seu mestrado, difere de alguns outros relatos e estudos que versam sobre a solidão e individualismo na pós-graduação. Em nosso estudo, há uma forte defesa de que apesar do caráter autônomo, da instrumentalização científica e rigor metodológico, a pós-graduação precisa ser um espaço com relações humanas mais amigáveis, de sociabilidades, trocas simbólicas e partilhas cognitivas.

Um último fator que destacaremos no tempo de estranheza na pós-graduação é **a necessidade da recuperação do ritmo acadêmico**, rompido após anos distantes da academia.

Do mestrado para minha graduação, **fez um tempo que eu fiquei parada**. Então eu tive muita dificuldade no começo, pra voltar as matérias. Fazia muito, muito tempo que eu tinha visto... Então era... são consideradas as matérias-bases e eu tive que... Tive que voltar a aprender tudo novamente. (HELENA, doutoranda em Engenharia Química)

Diferentemente de alguns mestrandos e doutorandos que realizam as suas inserções na pós-graduação sem longas pausas, Helena vivenciou uma experiência como Engenheira Química em uma grande indústria de alimentos. Apesar do contato direto, trabalhando na sua área de formação, diversos conhecimentos e até mesmo a linguagem específica da academia foi se perdendo de suas memórias e *habitus* incorporados. Após alguns anos, ao regressar, a estudante precisou recuperar alguns pressupostos considerados básicos em sua adaptação à nova realidade.

Como uma das principais estratégias adaptativas, a fim de superar os desafios do tempo de estranheza na pós-graduação, são oportunizadas nas relações com os colegas e com o orientador. Nem sempre essas interações são harmoniosas, mas, sem dúvidas, são importantes e influenciadoras na adaptabilidade ou desistência dos estudantes de mestrados e doutorados.

#### 4.4.2 Relações de sociabilidade com os colegas

E aqui no mestrado também a gente decidiu junto... **prometemos um ao outro que não iríamos nos abandonar**. Porque, de certa forma, **era muito solitário para mim por mais que você tenha colegas, que você tenha orientador**,

**mas é você e você, você e seu trabalho.** E a gente, "vamos nos ajudar".  
(LYGIA, mestranda em Educação. Destaques da pesquisadora)

No trecho acima, a mestranda falou, com muito sentimento, sobre os seus amigos da graduação que entraram no mestrado junto com ela. Ao cursarem às disciplinas juntos, ajudavam-se, mas, mesmo com esses laços tão forte, a entrevistada sentiu-se sozinha diante das suas novas responsabilidades. Santos, Perrone e Dias (2015), ao pesquisarem sobre o processo de adaptação dos estudantes de pós-graduação, enfatizaram que o cotidiano com os pares, os momentos de trocas com seus colegas, as partilhas das experiências e aconselhamentos, estão diretamente relacionados ao sucesso adaptativo, principalmente em virtude das saudáveis relações afetivos desenvolvidas pelos indivíduos.

Figura 11 - Relação com os colegas na pós-graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados das entrevistas compreensivas (2021).

Indagados sobre as relações com os colegas, diversos aspectos foram destacados pelos entrevistados: relações de ajuda mútua, reuniões para estudos, solidão, conflitos, egoísmo, laços

nos laboratórios e competitividade por bolsas foram alguns dos destaques simbolizados no esquema acima.

Independente do modelo relacional entre os pós-graduando, passada a estranheza nos primeiros momentos, inicia-se a **tempo de aprendizagens** que é mais extensa e complexa. Além de aperfeiçoar conhecimentos acadêmicos já construídos, o pós-graduando precisará desenvolver novas aptidões cognitivas, simbólicas e até corporais. As cobranças, familiares, institucionais e, sobretudo, internas, aumentam. Os colegas acadêmicos, em algumas circunstâncias, transformam-se em ouvintes, cúmplices e quase terapeutas nas sagas de sobrevivência na pós-graduação.

Na hora do intervalo, a gente senta ali nas mesinhas e **a gente vai meter o pau na disciplina, a gente vai falar do texto, vai falar da situação política, enfim, da universidade**, do que que a gente acha que tem que mudar. **Essa é a nossa sociabilidade**. Acho que importantíssimo esse tipo de estratégia até pra... Essa coisa de você estar frustrado e no corredor, “Gente, eu fiquei o livro de 250 páginas, mas o professor não tocou no livro na aula inteira”. Aí você desabafa e o outro colega “Ah, eu também acho horrível e tal”. Alivia um pouco a angústia. (risos) É... no caso da gente, assim, tem um grupo ali de seis, sete pessoas que tão sempre assim, nesse tom, né, sempre. Agora, não fora dali. (FELIPA, mestranda em Ciências Sociais. Destaques da pesquisadora).

Antes de mais nada, é preciso explicar que na capital potiguar, a expressão coloquial “meter o pau” significa, basicamente, “falar mal”. Após horas de uma aula baseada em digressões (nas palavras da entrevistada), um pequeno grupo de colegas uniam-se para, primeiramente, desabafar sobre a didática do docente e o tédio da aula. Além disso, comentavam sobre o texto que não foi trabalhado em sala, depois debatiam sobre o contexto político do país e estabeleciam, assim, as suas relações de sociabilidade.

Em um intervalo de 20 minutos, os estudantes uniam as esferas emocionais (desabafos das raivas acerca do docente), acadêmicas (comentários das obras) e políticas. Um olhar mais ingênuo, reduzirá o momento a uma simples conversa informal de estudantes, mas os significados desses encontros vão muito além do que os desabafos. E, mesmo que fossem apenas partilhas de suas indignações: por si só, pela fonte de apoio e solidariedade entre os discentes, já seriam suficientemente importantes.

Não poderíamos deixar de elucidar, claro, o individualismo na pós-graduação, destacados, inclusive, em aspectos de competitividade. Dentre os entrevistados, os mestrandos

foram os que mais destacaram o isolamento na pós-graduação, justamente por um menor repertório de capitais simbólicos. Inclusive, inferimos que a inexperiência, menores conhecimentos das regras do jogo, atrelados aos aspectos de insegurança, culminam em uma maior sensação de isolamento entre os estudantes dos mestrados. Foi sobre isso que Nina falou em um dos seus relatos:

Não tinha uma relação de amizade, de companheirismo, de querer ajudar o outro. **Eu achei assim, muito egoísta.** Eu não sei se era porque a gente talvez estivesse saindo da graduação. Não sei como era... a relação não foi boa... Eu tô agora no doutorado, eu disse “Meu Deus, como é diferente”. (NINA, doutoranda em Matemática. Destaque da pesquisadora)

Ao regressar como uma doutoranda, Nina relatou que as dinâmicas de relacionamentos entre ela e os colegas são totalmente diferentes, com mais companheirismo e amizades. Observamos que, dentre os seis doutorandos entrevistados, a grande maioria destacou conflitos e solidão maiores nos mestrados e um doutorado com relações mais leves e amadurecidas. Certamente a percepção sobre o outro perpassa a compreensão sobre si mesmo.

A respeito da jornada acadêmica, quanto mais domínio das linguagens próprias, aumentos dos repertórios de capitais simbólicos, a apreensão de um *habitus* acadêmico e, conseqüentemente, uma maior autoestima acadêmica, maiores são as chances de relacionamentos mais harmônicos com os colegas (até porque essa é uma das regras do jogo acadêmico que não é dita): os pares podem ser importantes aliados nas batalhas acadêmicas.

Como defendido por Mendes e Iora (2014), os colegas são fontes de apoios cruciais para os mestrados e doutorandos. Os pares, pelas grandes chances de partilharem de situações acadêmicas semelhantes, podem compreender uns aos outros e auxiliar na resolução dos problemas da esfera íntima e, sobretudo, referentes à pós-graduação.

Por falar em guerra e cumplicidade, versaremos a seguir sobre atores sociais presentes em todos os relatos dos entrevistados: os orientadores e orientadoras.

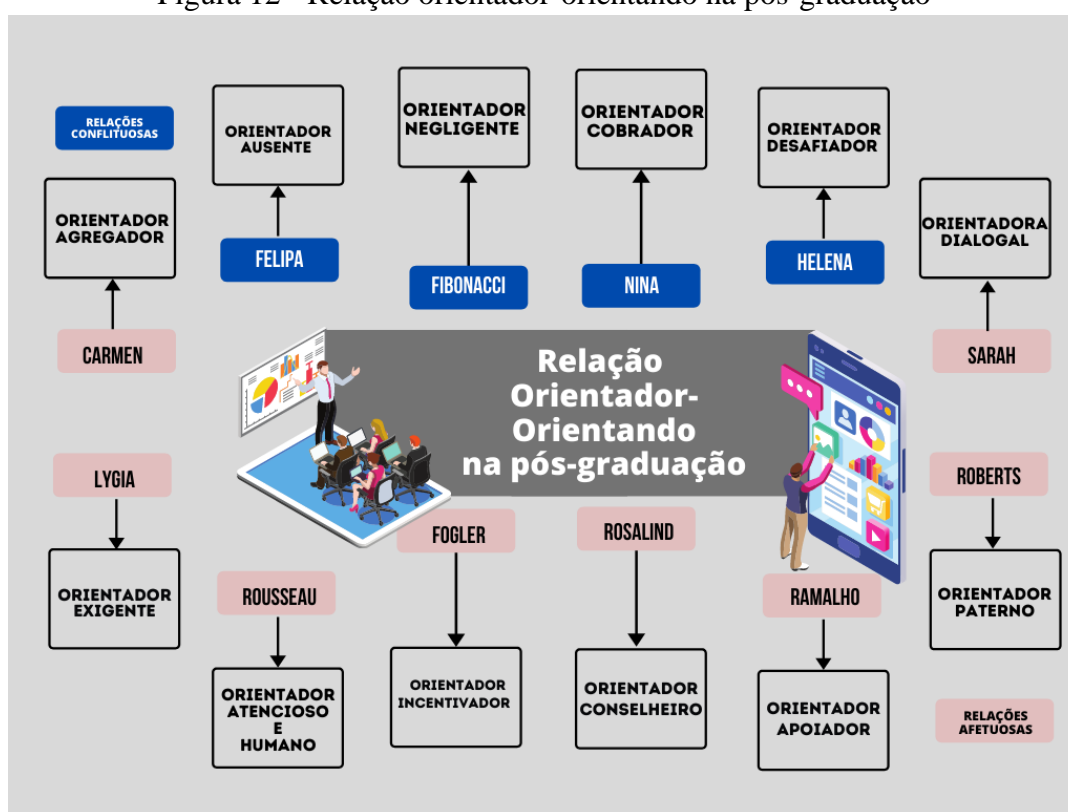
#### 4.4.3 Relações orientador-orientando

Durante a nossa entrevista compreensiva, não havia uma questão fechada sobre os orientadores. No Bloco Temático sobre as vivências na pós-graduação, todos os entrevistados mencionaram às suas orientações. Nenhum entrevistado apresentou, em suas falas, aspectos

ambivalentes. Dito de outro modo, para cada um dos interlocutores a relação era afetuosa ou conflituosa: ou declaravam gostar dos seus orientadores ou confidenciaram sérios conflitos.

Para fins de categorização, preparamos um esquema com as definições encontradas nos relatos acerca de cada orientador e orientadora. Com os pseudônimos destacados em azul, aqueles que compreendem o orientador de maneira conflituosa (quatro entrevistados) e, sublinhados na cor rosa, os interlocutores que salientaram os aspectos afetuosos (oito entrevistados).

Figura 12 - Relação orientador-orientando na pós-graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados das entrevistas compreensivas (2021).

Ao refletir sobre os achados com o meu orientador, ele me disse: “E um meio termo entre o conflito e o afeto?”. Certamente ele existe, mas como mencionado, os entrevistados não elucidaram essa interseção em suas falas (e isso já é um dado, por si só: é uma relação percebida nos extremos). Essa categoria ganhou um grande destaque em nossa tese, pois observamos que alguns entrevistados não falaram sobre os colegas, outros não trouxeram os docentes e, alguns, não responderam sobre uma definição de si. Contudo, a unanimidade, de relatos sobre as

relações com o orientador, reforçou a importância desse agente acadêmico na travessia dos estudantes de pós-graduação e, no nosso caso, dos discentes de origem popular.

Para continuarmos as análises e interpretações das falas dos sujeitos, precisamos refletir sobre um ponto importante: “Qual a função de um orientador?”. A resposta mais simples é “orientar”, mas, definitivamente, esse verbo não é totalmente compreendido por muitos estudantes e orientadores. Ao esclarecer os deveres implícitos do “orientar”, Ferreira e Furtado (2009) apontaram que o orientador não deve ser concebido como um pai ou, em um outro extremo, como um carrasco torturador. Mesmo se tiverem formações na área, não são terapeutas dos orientandos, advogados ou senhores de escravo.

Por esses motivos, as dinâmicas não devem ser autocráticas (formuladas pela total submissão do orientando), muito menos demasiadamente atravessada por expectativas emocionais de ambas as partes. Decepcionando alguns pós-graduandos, elucida-se que o orientador não é responsável pela escrita de capítulos das dissertações ou teses, nem tem a obrigação de indicar a literatura para uma pesquisa. Segundo Leite Filho e Martins (2006), os pós-graduandos formulam inúmeros anseios, marcados pela existência de grandes expectativas que, ao serem frustradas, influenciam no surgimento de angústias e dificuldades relacionais com os seus tutores acadêmicos.

Diante de todas essas quebras de expectativas, elabora-se um outro questionamento: “o que cabe a um bom orientador então?” Simplesmente, (não tão simplesmente assim) fomentar a autonomia do orientando, sem abandoná-lo completamente, para que o mestrando e doutorando, através de suas próprias práticas, torne-se, de modo afiliado, um pesquisador experiente. Esse limiar delicado da autonomia *versus* a empatia é o grande “tendão de Aquiles” da orientação.

Leite Filho e Martins (2006) defenderam a tese que o nascedouro dessa incompreensão tem raízes nas concepções que inspiram as escolhas. Em seus resultados, perceberam que os orientadores valorizaram mais as características técnicas dos orientandos, os futuros pós-graduandos, por sua vez, são movidos por aspectos afetivos e de âmbito pessoal dos orientadores. Acreditamos que as inferências dialogam com os nossos achados, mas concebemos que, por se tratar de uma relação entre dois seres humanos, o emocional também atravessa as decisões dos orientadores e vice-versa.

Dentre os 12 tipos de orientadores destacados pelos entrevistados, elencaremos alguns como representantes das duas grandes categorias. Como o primeiro representante de um orientador afetivo, destacaremos o fragmento de Ramalho:

**Eu continuo porque o meu orientador me apoia muito.** Ele me apoia bastante em relação a minha pesquisa. O programa de certa forma, ele apoia também a você continuar a pesquisa. Mesmo ele tem essa questão né, de meritocracia. Mas é... O programa ele apoia você. Alguns professores são, uns são mais empáticos e outros não estão nem aí. Assim como na universidade inteira, né? Mas uns são mais empáticos. (RAMALHO, mestrando em Psicobiologia. Destaque da pesquisadora)

Dentre todos os entrevistados, Ramalho foi o que mais apresentou aspectos do que denominamos de vulnerabilidade. Emocionado, ao relatar sobre a sua permanência, falou sobre o seu orientador, intitulando-o como **apoiador**. Contrariando Ferreira e Furtado (2009), Ramalho usou a expressão “advogou” ao falar sobre o quanto o seu orientador o defendeu no colegiado, para que não perdesse a bolsa. A relação afetiva do seu tutor acadêmico acabou se configurando em uma motivação de permanência.

Outro pós-graduando que apresentou uma relação afetiva com o seu orientador foi Roberts, ao narrar o seguinte episódio:

Apresentei o meu projeto e **eu fui escrachado na frente dos meus colegas**, né? Ele disse que eu não tava ‘dizendo nada com nada’, enfim, foi bem chato. Eu fui e **desabafei muito com meu orientador que era um paizão meu...** Ele falou: “o seu projeto é bom, não fica assim não... quem sabe do seu projeto é você, é você e eu”. Enfim. foi mais um momento que marcou. Marcou não a fala do professor não, por ele tá falando comigo, mas porque eu já tava me sentindo muito inferior e foi na frente dos meus. de todo mundo das duas linhas de pesquisa. (ROBERTS, doutorando em Ciências da Saúde)

O entrevistado narrou um episódio do seu ingresso no mestrado em Educação Física na UFRN. Vindo da Universidade Estadual, no interior do estado, em uma nova cidade, narrou o episódio acima, durante um encontro da linha de pesquisa. Um outro professor-orientador, finalizada a sua apresentação, fez severas críticas diante de todos os colegas. O seu orientador, comparado a uma figura paterna, ofereceu alento e foi denominado como um **orientador paterno**. Contrariando, parcialmente, os postulados de Ferreira e Furtado (2009), alguns orientadores e orientandos estabelecem um vínculo de proximidade que ultrapassam os limiares

da esfera acadêmica. Ao serem concebidos como mães ou pais, oferecem conforto e apoio em crises identitárias, como em sentimentos de inferioridade.

Outro tipo ideal de orientador que destacaremos foi observado na fala de Carmen, expressa a seguir:

O meu orientador... ele tem uma metodologia que ele cria um **grupo de orientação**, então esse grupo de orientação é como se fosse uma disciplina, todos os orientandos têm que estar presentes. E todo semestre tem uma bibliografia, em todo encontro alguém faz a explanação do texto. (CARMEN, doutoranda em Ciências Sociais)

O **orientador agregador** da doutoranda, fomentava entre os seus mestrandos e doutorandos o apoio mútuo e trocas intelectuais muito importantes na adaptação na pós-graduação. No prisma da entrevistada, os encontros eram produtivos e afetuosos e não elencou nenhum aspecto negativo dessa prática.

Os demais tipos de orientadores afetuosos, apresentados no esquema, foram os seguintes: **orientador exigente** (aquele que tem elevadas expectativas dos orientandos, mas são percebidos de maneira positiva), **o orientador atencioso e humano**, **o orientador incentivador**, **o orientador conselheiro** e **o orientador dialogal** (sempre disposto a conversar e ouvir os seus orientandos).

Infelizmente, nem apenas de afeto é feita uma orientação. Alguns estudantes destacaram a **dimensão conflituosa** das suas relações com os orientadores. O primeiro exemplo que destacaremos será um fragmento da entrevista de Helena:

**O outro desafio era o meu orientador**, porque ele cobrava e assim a gente tinha que viver dentro do laboratório, viver estudando final de semana. Ele não sabia diferenciar final de semana não. **A gente era cobrado, muitas vezes até humilhado mesmo**, vivia dizendo que a gente não sabia escrever, isso não só comigo com outra menina que era amiga minha e orientanda dele... que a gente não sabia escrever, que era uma vergonha. Então assim, muitas vezes eu pensei em desistir, quer dizer, 'eu não aguento ficar aqui sofrendo humilhação enquanto eu não preciso'. E quando a gente mandava os artigos para outros professores, os outros professores elogiavam. (HELENA, doutoranda em Engenharia Química. Destaques da pesquisadora)

O **orientador cobrador** é um tipo ideal que, diferente do exigente, requer excessivamente dos seus orientandos, inclusive extrapolando os limites do bom senso. Helena confidenciou que recebia ligações aos sábados à noite, para ela e os outros orientandos, comparecerem aos laboratórios. Além disso, narrou episódios de assédio moral e humilhações

que quase culminaram em uma evasão. É muito expressivo o fato de a doutoranda destacar o orientador como o principal obstáculo em uma pós-graduação. Lamentavelmente, o exemplo de Helena encontra outros semelhantes nos mestrados e doutorados.

Para Ferreira e Furtado (2009), as conexões estabelecidas entre orientador-orientando são, sobretudo, humanas. Pelo caráter das afetações inerentes ao humano, envolvem as mazelas, o caráter, os traumas e práticas inerentes à pessoa: construídas ao longo de sua vida. Desse modo, os percursos de orientação podem ser permeados por sérios conflitos, desacordos e tempestades emocionais. Todavia, na mesma medida, podem constituir-se em itinerários dialogais, compreensivos e criativos.

O último tipo ideal do grupo dos conflituosos que destacaremos será o chamado **negligente**. Para os pós-graduandos, em seus “memes” das redes sociais ou desabafos dos corredores, também poderia ser comparado ao Mestre dos Magos (um conselheiro misterioso do desenho animado da década de 80 chamado “Caverna do Dragão” que desaparecia abruptamente, geralmente na iminência de uma importante explicação para os demais personagens perdidos). O **orientador negligente** leva ao extremo a premissa da autonomia. Nos relatos de Fibonacci, o seu tutor-acadêmico não comparecia aos encontros marcados, ignorava os pedidos de auxílio e no trecho abaixo observaremos o seu relato:

Só que aí depois a orientação ficou um pouco negligente, o professor... Meu professor orientador não se importava muito. Ele simplesmente marcava um horário lá e deixava você livre. Ele não marcava cronogramas, nem seminários... Então isso foi um pouco negativo, porque **alguns professores acham que você já nasce pronto. Olha, acredito que a experiência que os próprios professores tiveram na graduação levam muito eles a fazerem isso.** ‘Então se eu sofri, se eu fiquei sozinho, vou fazer com que aqueles alunos também sofram o mesmo que eu sofri’. E a formação, tanto a formação durante a sua graduação, tanto quanto né, os professores que eles tiveram. Os traumas que eles tiveram também. **Nós estamos tão abandonados pelos nossos orientadores**, com exceção de dois colegas, que estão sendo muito bem orientados, **que a gente decidiu se reunir as sextas-feiras pra discutir os nossos projetos e um interferir no projeto do outro.** (FIBONACCI, mestrando em Matemática. Destaques da pesquisadora)

Na experiência vivida no mestrado de Fibonacci, não se tratava apenas de uma liberdade em demasia, mas de um abandono acadêmico. A situação do entrevistado, segundo o seu relato, se assemelhava aos demais colegas. Unidos por essa falta, os estudantes se reuniam em uma **estratégia de permanência de orientações mútuas** a fim de transpor as lacunas dos seus

orientadores oficiais. Um exemplo de uma iniciativa semelhante, foi apresentada por outra mestranda:

Até aquele dia que a minha pesquisa foi completamente jogada no lixo, eu não tinha tido nenhuma orientação. E aí **a gente se reuniu... eles são pessoas que têm mais experiência e foi produtivíssimo. Eu saí dali com duas páginas do que eu sozinha deveria fazer**, um caminho pra começar o projeto, né? Eu gosto muito do grupo. A gente ri, conversa. Inclusive é interessante, porque eu que não sou uma pessoa sociável. (FELIPA, mestranda em Ciências Sociais. Destaques da pesquisadora)

Assim como Fibonacci, da Matemática, Felipa encontrou com colegas como uma fonte de orientação importante na sua travessia e sobrevivência no mestrado. Dentre todas as temáticas suscitadas nas interpretações, o tópico sobre a relação orientador-orientando foi uma das que mais me provocou inquietações, curiosidades e temores.

A primeira inquietude foi a ciência de que realizamos uma pesquisa com o recorte do olhar dos estudantes, então, evidentemente, não pude cruzar os relatos com as concepções do “outro lado da moeda”. Além disso, o fato de nunca ter experienciado o papel de orientadora me limitou nos estabelecimentos das vivências pelo outro prisma. Contudo, exerci (e ainda exerço) o papel de uma orientanda. Percebi ao longo do meu estudo, finalmente, quais as funções de um orientador para além das idealizações estudantis e, mais que isso, pude constatar sobre os deveres dos orientandos que também podem decepcionar, sumir e desencadear conflitos.

Depreendemos, ao longo do nosso estudo, que diante da solidão, individualismo, competitividade e demais marcas das lutas simbólicas nos campos acadêmicos-científicos, as relações de orientações são influenciadoras e, de certo modo, interferem diretamente nas permanências e evasões acadêmicas na pós-graduação. Por se tratar de um diálogo entre dois atores sociais, a formatação dessa relação, como defendeu Santos, Perrone e Dias (2015) há uma interdependência das características, ações, atitudes, inteligência emocional e social dos dois indivíduos. Por conseguinte, uma vez que a configuração da relação orientador-orientando depende das posturas de todos os envolvidos, é fundamental que o orientador e, claro, o mestrando ou doutorando, se envolvam mutuamente na pesquisa, tratando-se com respeito, empatia e responsabilidade.

Dito isto, outra esfera que atravessa a sobrevivência acadêmica é a relação constante com o mundo do trabalho. É sobre isso que trataremos à frente.

#### 4.4.4 Experiências vividas no mundo do trabalho

Dentre os 12 entrevistados, apenas três nunca realizaram trabalhos em uma dinâmica extra-acadêmica e, apenas dois relataram ser professores, concomitantemente, a realização das pesquisas: foi o caso de Roberts (professor em universidade privada) e Fibonacci (professor autônomo de aulas particulares). Nina, Rousseau e Sarah, ambos doutorandos, relataram que cursaram o mestrado na condição também de trabalhadores e elencaram os desafios dessa dupla jornada.

Tabela 4 - Experiências no mundo do trabalho e aportes financeiros na pós-graduação

<b>INTERLOCUTORES</b>	<b>EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO MUNDO DO TRABALHO</b>	<b>APORTES FINANCEIROS PARA A PERMANÊNCIA</b>
<b>FELIPA</b>	<b>ATENDENTE DE LOJA E PROFESSORA DE INGLÊS EM UM CURSINHO</b>	<b>BOLSISTA E POUPANÇA</b>
<b>CARMEN</b>	<b>ESTAGIÁRIA DE AGÊNCIAS PUBLICITÁRIAS E GERENTE DE MÍDIAS</b>	<b>MESTRADO (BOLSISTA) DOUTORADO (POUPANÇA E AJUDA DE FAMILIARES)</b>
<b>LYGIA</b>	<b>ESTÁGIO COMO JOVEM APRENDIZ</b>	<b>BOLSISTA</b>
<b>ROUSSEAU</b>	<b>FUNCIONÁRIO EM UMA EMPRESA DE PESQUISAS EDUCACIONAIS</b>	<b>MESTRADO (RENDA PRÓPRIA) DOUTORADO (BOLSISTA)</b>
<b>FIBONACCI</b>	<b>OFERTA DE AULAS PARTICULARES</b>	<b>BOLSISTA (PRIMEIRO ANO DO MESTRADO) POSTERIORMENTE, RENDA PRÓPRIA</b>
<b>NINA</b>	<b>PROFESSORA DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO BÁSICO</b>	<b>MESTRADO (RENDA PRÓPRIA) DOUTORADO (BOLSISTA)</b>
<b>FOGLER</b>	<b>NÃO TEVE</b>	<b>BOLSISTA</b>
<b>HELENA</b>	<b>ENGENHEIRA QUÍMICA EM UMA INDÚSTRIA ALIMENTÍCIA</b>	<b>BOLSISTA (MESTRADO E DOUTORADO)</b>
<b>ROSALIND</b>	<b>NÃO TEVE</b>	<b>BOLSISTA</b>
<b>ROBERTS</b>	<b>PERSONAL TRAINER, ARBITRO, PALESTRANTE E PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM INSTITUIÇÃO PARTICULAR</b>	<b>BOLSISTA (MESTRADO) DOUTORADO (RENDA PRÓPRIA)</b>
<b>RAMALHO</b>	<b>NÃO TEVE</b>	<b>BOLSISTA (DURANTE 2 MESES) AUXÍLIO MENSAL DOS PAIS (600 REAIS)</b>
<b>SARAH</b>	<b>SERVIDORA FEDERAL DE NÍVEL TÉCNICO</b>	<b>MESTRADO (RENDA PRÓPRIA) DOUTORADO (LICENÇA E BOLSA)</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Gatti (2001), em seus estudos sobre o ensino superior, enfatizou o aumento no número de estudantes nas pós-graduações que precisam conciliar o trabalho e estudo. Nesse contexto, os mestrandos e doutorandos não-bolsistas, apesar de partilharem dos mesmos prazos e exigências, experienciam um outro desafio que envolve, sobretudo, o tempo de dedicação. Para a autora, ao ignorar as demandas de equidade desse tipo de pós-graduando cria-se no campo-acadêmico-científico mais um espaço, dentre tantos, de exclusão.

A respeito dessas vivências, resgatamos o trecho a seguir:

A pós-graduação, como sabemos, envolve uma dedicação exclusiva, praticamente exclusiva. Então eu vejo que na pós-graduação, o número de estudantes é... vamos dizer assim, sócio... em **situação de vulnerabilidade acadêmica** é menor. Existe, mas é bem menor. **É o pessoal que já trabalha, que já tem uma certa estabilidade econômica ou que já passou em algum um concurso** e tem a possibilidade de obter afastamento para cursar mestrado, doutorado que tá fazendo. (ROUSSEAU, doutorando em educação)

Ao tratarmos sobre a categoria de estudante AMPARADO, tivemos a chance de debater sobre alguns aspectos apontados por Rousseau. Alguns pesquisadores concursados e com estabilidade, ainda carregam as marcas de suas origens sociais populares. Entretanto, no caso de Rousseau, no percurso do seu mestrado, em virtude das incertezas das bolsas, “optou” por continuar como um trabalhador do setor privado e cursou todo o mestrado nessa condição. A produção da dissertação era realidade aos fins de semana e madrugadas, conciliadas também com os cuidados do filho.

No doutorado, ciente das dificuldades em conciliar as triplas jornadas, Rousseau pediu demissão do seu emprego e pleiteou uma bolsa. Sobre essa decisão difícil, Faro (2013) afirmou que alguns pós-graduandos abdicam dos seus empregos para cursar um mestrado ou doutorado. Como resultado da decisão, surgem alguns conflitos na travessia dos pós-graduandos. Primeiramente, ao abrir mão da remuneração para dedicar-se exclusivamente às atividades acadêmicas que lhe oportuniza (em alguns casos) uma bolsa, os valores para provedores familiares, como no caso de Rousseau, podem ser menores e mais incertos que os ganhos de uma outra atividade remunerada.

Em alguns casos, apesar das desigualdades em nosso país e o enorme índice de desemprego, optar por uma dedicação exclusiva à pós-graduação pode resultar em um

decréscimo na renda. Contudo, apesar de fazer essas problematizações, é inegável que o valor da bolsa é uma crucial fonte de amparo financeiro no percurso da pós-graduação.

Um outro diálogo que estabelecemos com as trajetórias vividas no mundo do trabalho dos entrevistados será por meio de um trecho da fala de Carmen:

Eu tive Síndrome de Burnout, síndrome da fadiga crônica. E eu ficava querendo sair e não tinha coragem, assim. Eu tinha decidido que eu não queria mais atuar, aí fiquei pensando nesse plano B. Como é que eu faço para não trabalhar mais com publicidade, jornalismo, assessoria? Aí eu falei “vou pra vida acadêmica”. (CARMEN, doutoranda em Ciências Sociais).

O fragmento da entrevista da interlocutora representa a compreensão da academia como uma alternativa à hostilidade do mercado de trabalho privado. Nas vivências de Carmen, atravessadas pela necessidade constante de trabalhar, culminaram no diagnóstico de fadiga crônica. A pesquisa acadêmica, como o seu “plano B”, foi como uma boia lançada ao mar durante um afogamento. O estudante popular na pós-graduação tem o anseio corriqueiro de desistir, na verdade essa decisão aparece, em diversos momentos de adequação, como a escolha mais acertada. Os desafios de adaptação, postos para os pós-graduandos de todas as origens sociais, somam-se às necessidades de ordens financeiras que potencializam, ainda mais os conflitos e crises.

Alguns sobreviventes populares, em um pensamento estratégico, vislumbram as limitadas gamas de possibilidades que o aguardarão se desistirem, como, por exemplo: Empreender em algum ramo, com a “cara e coragem” sem o auxílio de um patrocinador familiar, concorrer em uma seleção no atendimento do setor privado para ganhar um salário mínimo (junto com muitos outros trabalhadores graduados e pós-graduados), lecionar em uma pequena escola privada por 14 reais a hora-aula, ficar desempregado e sem a titulação ou continuar no mestrado ou doutorado, a fim de ter maiores chances de vivenciar uma relação trabalhista mais bem remunerada e digna?

Qualquer escolha acarretará abdições, lágrimas, arrependimentos e consequências. O caminho acadêmico é um, dentre as diversas possibilidades, nas vidas dos sujeitos. Algumas pessoas têm uma gama de oportunidades mais ampliadas que as outras, isso a sociologia já nos ensina. Na mesma medida que adaptar-se, dialogar com a própria sorte (e a falta dela), estabelecer relações e escolher a trajetória na universidade são possibilidades nos itinerários

dos estudantes populares que sobrevivem na pós-graduação. Para isso, dispor de uma bolsa faz muita diferença.

#### 4.4.5 A importância das bolsas para a permanência

Certa vez, durante um congresso científico nacional, após a apresentação do meu projeto doutoral, uma das participantes fez a seguinte colocação: “Sinto muito, mas as bolsas não foram criadas para a alimentação do estudante ou custeio de suas necessidades básicas, mas devem ser destinadas para o fomento da pesquisa e os seus custos”. Embora chocante e de certo modo insensível, a fala dessa agente acadêmica representa a mentalidade de um *status quo* ainda dominante na pós-graduação: a concessão de bolsas pelo prisma meritocrático, sem relação com a situação socioeconômica do estudante.

Em todas as portarias gerais de bolsas, tanto da CAPES como do CNPQ, em nenhum deles há o destaque para esse requisito. Inclusive, as bolsas de Demanda Social (a nomenclatura pode levar para uma compreensão equivocada) não possuem diretrizes como, por exemplo, de consulta das rendas familiares como um dos critérios de concessão das cotas de bolsas. Ao contrário, na Portaria CAPES nº 76, de 14 de abril de 2010, no artigo 5, é expresso: “III - selecionar os candidatos às bolsas do Programa mediante **critérios que priorizem o mérito acadêmico**, comunicando à Pró-reitora ou à Unidade equivalente os critérios adotados e os dados individuais dos alunos selecionados”.Trazendo a reflexão para o nosso lócus, na UFRN, cada programa de pós-graduação elabora os seus próprios requisitos nos editais de bolsas, tendo as diretrizes dos órgãos fomentadores como a base: predominantemente meritocrática. Sobre essa questão, o mestrando Ramalho fez a seguinte declaração:

A pessoa tem o pai que é desembargador, se eu não me engano, ou é juiz. Ou é isso. E eu fico... Às vezes me perguntando, né. ‘Meu Deus é injusto, é injusto’. Pra você entrar, você tem que demonstrar conhecimento, ok? Mas de certa forma... Eu acho que as políticas públicas elas deveriam pensar justamente nisso, né? Tanto na universidade, em relação à universidade mesmo, na permanência mesmo do aluno... Porque não adianta você... ‘Beleza, ele passou no vestibular, beleza. Ele passou no seletivo do mestrado, doutorado. Mas ele tem como se manter?’ (RAMALHO, mestrando em Psicobiologia)

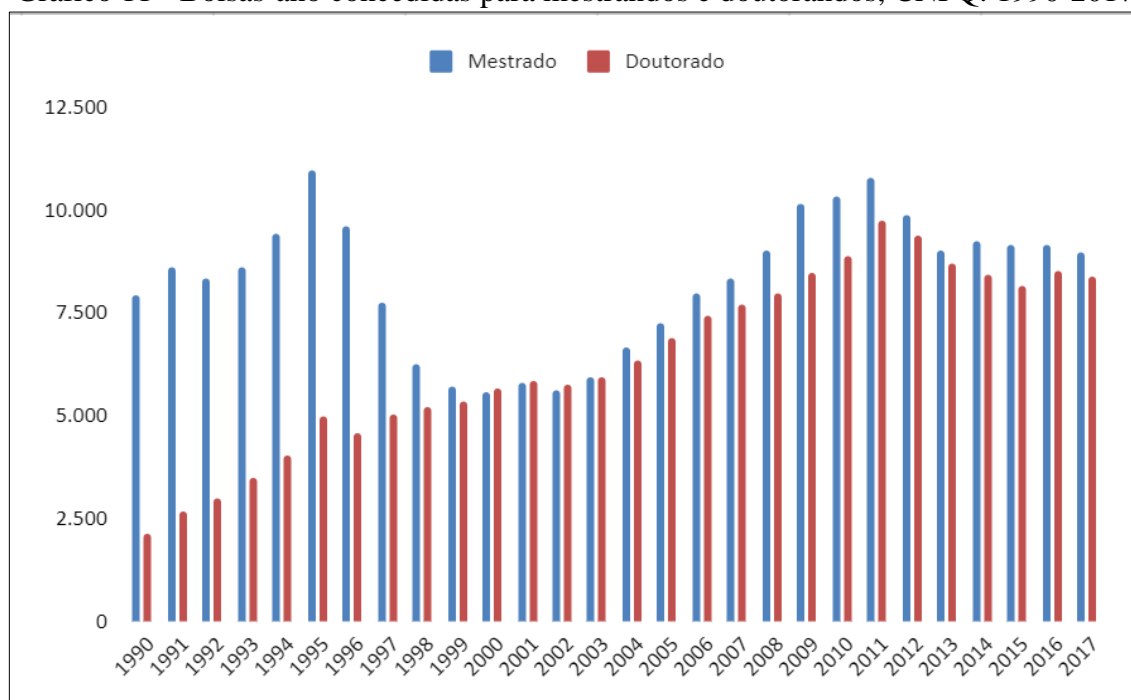
Como já salientado anteriormente na tese, o Programa de Pós-Graduação em Educação é o único, em toda a instituição, que tem como um dos critérios a observação da renda familiar.

Não podemos afirmar que seja o único programa do país com essa iniciativa, pois seria necessária uma pesquisa extensa. Entretanto, a partir das considerações da CAPES e do CNPQ, e das dinâmicas nos campos acadêmicos científicos, podemos inferir que o exemplo do PPGED se difere da maior parte dos programas do país.

Um dos meios de amparo financeiros para a permanência que enfatizaremos será a *bolsa*. Desde 2013 (a última vez que o valor foi atualizado foi em 2012<sup>50</sup>) um mestrando contemplado com uma cota de bolsa recebe, mensalmente, dos principais órgãos fomentação científica do país, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ou CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), o valor de 1.500 reais. Um doutorando, por sua vez, é auxiliado com um montante de 2.200 reais.

Em 2017 (último ano com os dados disponíveis), o CNPQ ofertou 8.986 bolsas-ano de mestrado e 8.356 de doutorado. Podemos ter um vislumbre da realidade da concessão de bolsas, com todos os anos disponíveis para consulta, a partir do gráfico a seguir.

Gráfico 11 - Bolsas-ano concedidas para mestrandos e doutorandos, CNPQ: 1990-2017



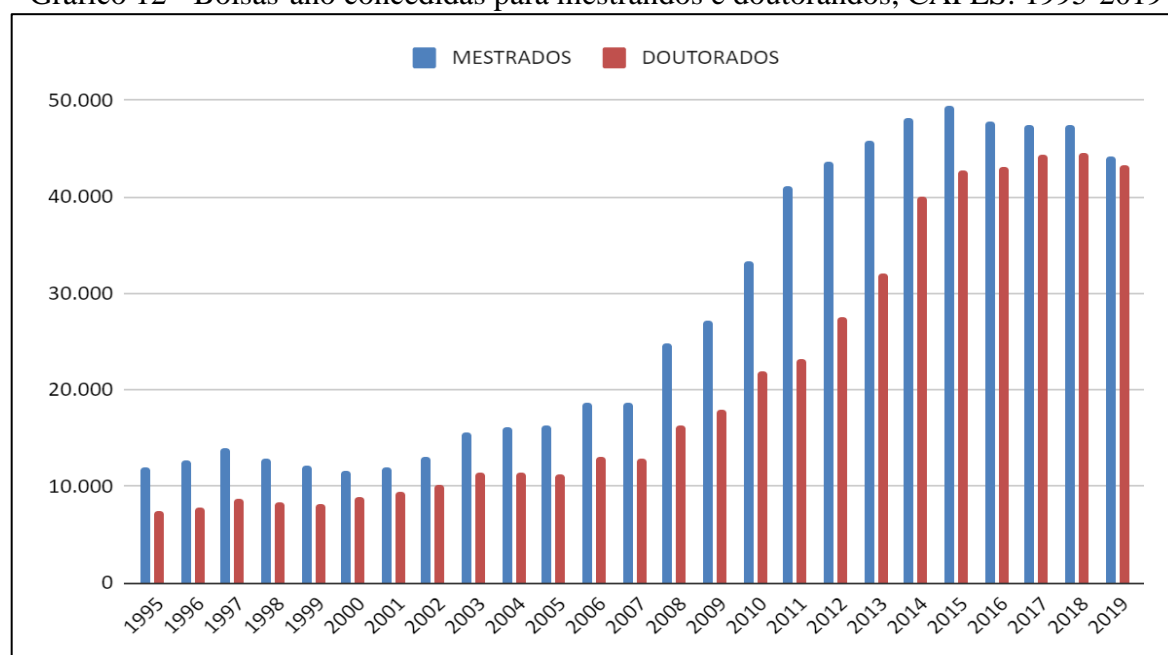
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da Coordenação de Indicadores e Informação - COIND e Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações - MCTIC (2020).

<sup>50</sup> Fonte: Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/07/05/2012/saiu-o-primeiro-reajuste-das-bolsas-de-mestrado-e-doutorado/>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

Na observação dos dados, destaca-se que o ápice de ofertas de bolsas de mestrado, ofertadas pelo CNPQ, foi em 1995 (10.960 bolsas-ano): com uma descendência no ano seguinte e uma certa estabilização quantitativa de 1998 a 2003. Evidencia-se, ainda, o aumento em ambas as modalidades, de 2004 a 2011, com quedas a partir de 2012. Se compararmos a quantidade de bolsas de mestrado em 2011 (10.786) e em 2017 (8.986), houve um corte de 16,68% em 5 anos: ou seja, 1.800 cotas anuais foram cortadas nessa modalidade do CNPQ. Ao analisarmos, comparativamente, o pico de ofertas de bolsas doutorais em 2011 (9.744) e em 2017 (8.356), o corte foi de 1.388 bolsas-ano (14,2%).

Ao consultarmos a CAPES, os dados disponíveis são de 1995 a 2019. O aumento nas bolsas tornou-se mais expressivo em 2008, em mestrados e doutorados. Após um período de 8 anos de constante aumento nas cotas, em 2016 os cortes se evidenciaram. No gráfico, adiante, poderemos observar essas informações.

Gráfico 12 - Bolsas-ano concedidas para mestrados e doutorandos, CAPES: 1995-2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas (2020).

Em 1995, a CAPES ofertou 12.037 cotas anuais de bolsas de mestrado e o ápice quantitativo ocorreu 10 anos depois, em 2015, com 49.353 bolsas-ano: um crescimento de 310%. A partir do ano seguinte, de 2016 a 2019, 3.881 cotas anuais foram canceladas, apenas

no mestrado, o que significa um corte de 8,06% em 3 anos. No doutorado, em 1995, foram disponibilizadas 7.338 bolsas-ano e, em 2019, contamos com 43.327: um aumento de 490%. Com constantes ascensões e declínios ao longo dos anos, foi de 2008 a 2018 que, sem quedas, o quantitativo aumentou 171,77% em 10 anos. Na transição 2018-2019, 1.203 cotas anuais de bolsas doutorais foram cortadas (uma diminuição de 2,7% ao compará-las com 2017).

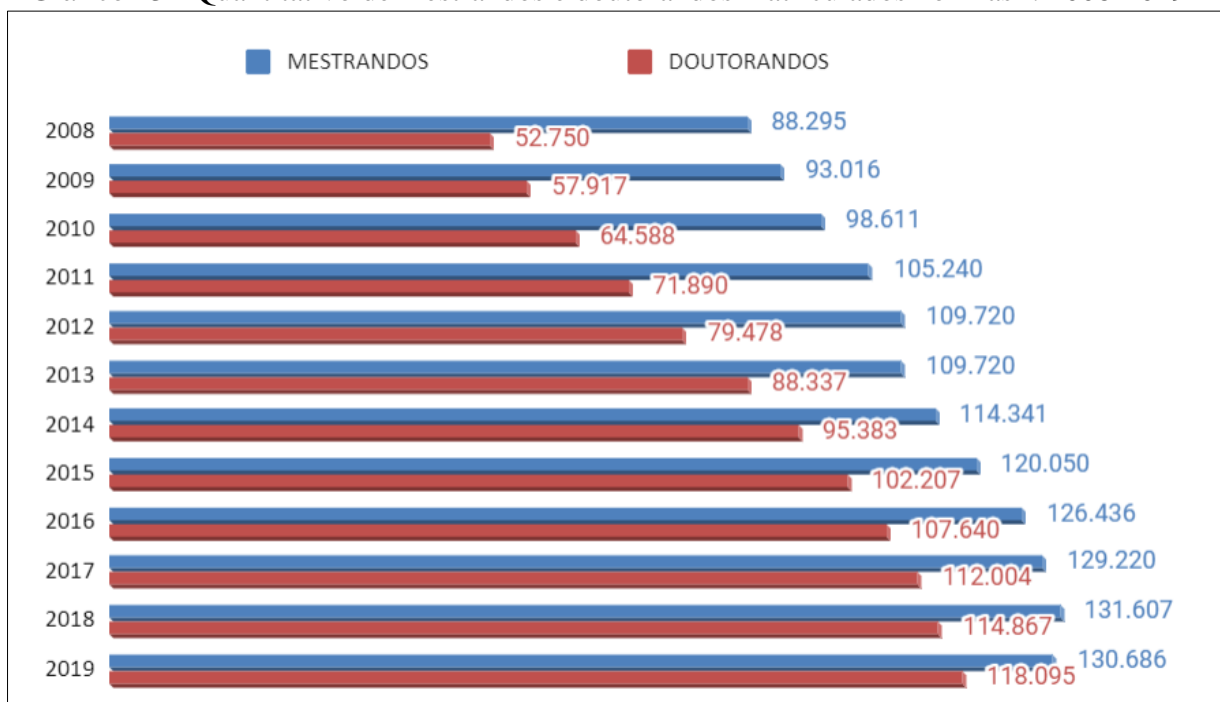
Embora a nossa pesquisa tenha um viés assumidamente qualitativo, esses dados servem como um auxílio para a interpretação da realidade. É inegável o crescimento na oferta de bolsa, assim como é perceptível o declínio de alguns avanços conquistados. A bolsa, representa para a maioria dos estudantes de origem popular, não apenas o meio para continuar os estudos, mas como uma subsistência em todas as esferas.

Sobre a sua contemplação de bolsa no mestrado, em 2018, a entrevistada Lygia, mestranda em Educação, declarou a sua alegria: **“Graças a Deus, segurando na mão de Deus, e deu certo. Mas porque era pela renda, porque a renda da minha mãe era muito baixa, não tinha como eles não darem, entendeu?”**. A interlocutora, em sua compreensão, atribuiu o fato da consulta de sua renda familiar como um determinante para que ela tivesse uma cota de bolsa. Outro fato interessante sobre Lygia é que, durante a entrevista, ela relatou que nunca tinha conseguido um trabalho. As bolsas, na graduação e mestrado, acabaram tornando-se a sua única renda em toda a travessia universitária.

Sobre o alongamento acadêmico como uma alternativa ao desemprego, Mattos (2011) destacou que as inserções em mestrados são estratégias de enfrentamento a falta de oportunidades de empregos, principalmente da juventude. Com insuficientes ofertas para as classes populares, os estudantes, sem perspectivas de trabalho, disputam as bolsas de mestrado e, futuramente, de doutorado, para obterem uma remuneração.

Segundo a GEOCAPES (2019), em 2019, 130.686 pessoas cursaram os mestrados acadêmicos no país e 118.095 estavam matriculados em doutorados acadêmicos. O gráfico abaixo evidencia o aumento nas duas modalidades ao longo dos anos.

Gráfico 13 - Quantitativo de mestrandos e doutorandos matriculados no Brasil: 2008-2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas (2020).

De 2008 a 2019, as matrículas nos mestrados acadêmicos aumentaram 48,1% e nos doutorados acadêmicos o crescimento foi de 123,8%. Salienta-se que para alcançar o patamar dos países desenvolvidos que apresentam a menor quantidade de doutores por 100 mil habitantes, o Brasil necessita diplomar, aproximadamente, 30 mil doutores por ano<sup>51</sup>. Em 2019, o país diplomou 24.280 doutores (GEOCAPES, 2019). Portanto, é fundamental que o número de matrículas em mestrados e doutorados não diminua e, mais que isso, que os recursos financeiros para as pesquisas não sejam cortados (o que reflete, diretamente, no número de bolsas disponíveis). Sobre os amparos da bolsa e a sua importância na permanência, destacamos o fragmento a seguir:

Comecei até pagar o curso de inglês com a bolsa, continuei pagando a internet, imagina fazer uma pós-graduação sem internet, meu computador que eu tinha comprado na época antes de entrar na graduação já estava só o lixo, comprei outro computador, porque enfim, eu precisava escrever. Meu Deus é tudo, passagem, e também assim um alívio. (LYGIA, mestranda em Educação)

<sup>51</sup> Fonte: Disponível em <<https://cartacampinas.com.br/2019/05/brasil-precisa-dobrar-numero-de-doutores-para-atingir-o-nivel-mais-baixo-dos-paises-desenvolvidos/>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

Voltando para a provocação da colega no congresso e sua fala sobre o uso das cotas de bolsas, faço uma indagação: *será possível conceber que há indivíduos, matriculados em mestrados e doutorados, em situações de extrema vulnerabilidade social?* Atores sociais que concluíram o ensino superior e, posteriormente, foram aprovados em seleções disputadíssimas de mestrados e doutorados: sem nenhuma cota ligada à sua situação socioeconômica. Seguindo a lógica meritocrática, na teoria, como elucidou Ramalho, ninguém adentra na pós-graduação *stricto sensu* sem diferenciar-se dos demais concorrentes e apresentar um certo nível de domínio acadêmico-científico.

Para concluir essa reflexão, uma entrevistada considerada AMPARADA, VAIDOSA E CULTA, ou seja, uma das mais bem posicionadas no campo-acadêmico (apesar de sua origem popular), fez a seguinte declaração:

Do IF, isso... Pela FUNCERN. Eu consegui bolsa pra tudo. Dentro do IFRN, eu consegui bolsa de tudo. E dentro da UFRN, aconteceu parecido também. Como eu já tinha experiência com laboratório, no meu segundo semestre, eu já entrei com a bolsa. E aí eu passei também dois anos na mesma bolsa e quando eu saí dessa bolsa, eu já entrei em outra que foi de pesquisa de comportamento. Eu me encontrei na pesquisa lá. E recebi bolsa novamente, entrei pro Instituto Ágora. Foi no Instituto Ágora de inglês, fiz aula de francês, no Instituto Ágora. E no final da minha graduação, passei no concurso pra técnica de meio ambiente da UFRN, virei técnica da Universidade e continuei recebendo bolsa, também de curso de idiomas. Então, **minha vida foi resumida a bolsas**. (SARAH, doutoranda em Psicobiologia. Destaque da pesquisadora)

O trecho foi escolhido para fechar esse bloco pela sua riqueza de significados. Ao afirmar que a “sua vida foi resumida a bolsas”, compreende-se que a interlocutora desejou enfatizar o quanto os seus percursos acadêmicos, desde o ensino médio, foram cruzados com as oportunidades das bolsas científicas e de idiomas.

Com fluência em inglês e francês, concursada federal de nível técnico (a sua formação do IFRN), Sarah reconheceu que as suas conquistas e acúmulos de capitais culturais e sociais foram os resultados de seus esforços e dos apoios de políticas educacionais e institucionais, laços familiares, dimensões afetivas, trocas acadêmicas e diálogos sociais que se apresentavam com a roupagem de oportunidades e opressões.

Como advogou Gatti (2001), em uma defesa ainda atual, reafirmamos que as contradições entre os conhecimentos científicos, as posturas éticas e a busca por equidade social

necessitam de uma ampla discussão social e acadêmica. Os agentes institucionais, mais bem posicionados no campo acadêmico-científico, precisam elaborar novas articulações e posturas visando uma ampliação das responsabilidades sociais nas pós-graduações. É urgente que um novo modelo de consciência humano-social-científica seja cada vez mais incentivado para que as transformações se ampliem em meio às invisibilidades da permanência das classes populares na academia.

Dando continuidades as interpretações das entrevistas, versaremos sobre o **tempo da afiliação**: o último para tornar-se um membro acadêmico, de fato. Para isso, versaremos, justamente, sobre a constante sensação de estar no lugar errado e as dificuldades dessa afiliação.

#### **4.5 Percepções de não-filiação no campo acadêmico-científico**

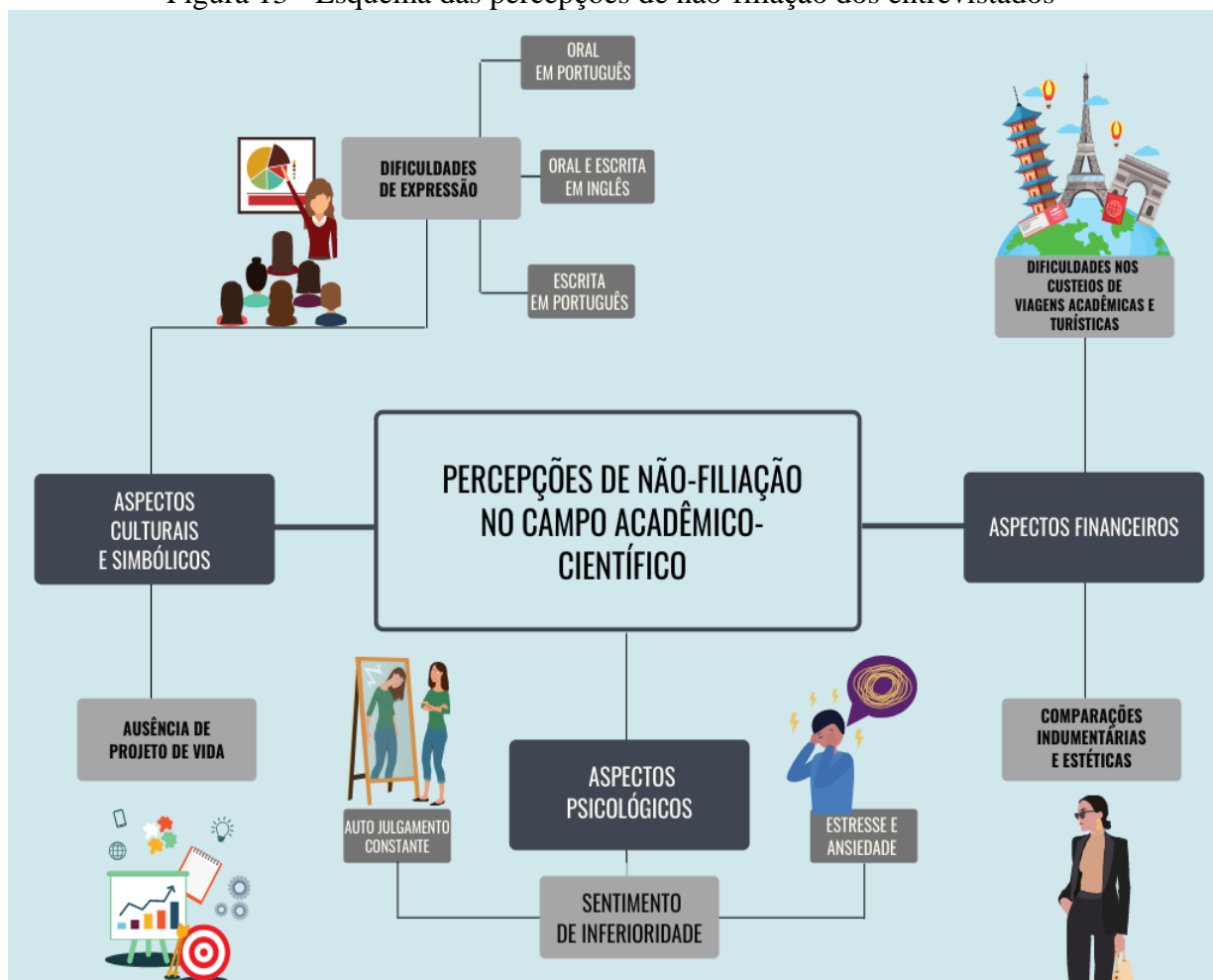
Na obra de Coulon (1985), em articulação com a noção de *habitus acadêmicos*, o autor elaborou o conceito de afiliação. Para o teórico, ao ingressar nas realizadas do ensino superior, todos os indivíduos, com suas diferentes origens sociais, capitais incorporados e apreendidos, precisam ser socializados nesse novo meio ambiente. Elencou, como já mencionamos, anteriormente, que durante o processo de socialização acadêmica vivencia-se o tempo de estranheza, o tempo de aprendizagem até que, por fim, depara-se com o tempo da afiliação (processo pelo qual alguém adquire um status novo de membro).

Desse modo, para ser afiliado, o indivíduo precisa apreender os códigos institucionais e intelectuais da academia. Os **principais marcadores de afiliação acadêmica** são: Expressão oral e escrita; inteligência prática; seriedade; ortografia; presença de referências teóricas e bibliográficas e categorização do mundo intelectual. Em nosso estudo sobre as vivências na pós-graduação podemos inferir a existência desses marcadores de uma maneira ainda mais complexa, exigente e própria.

Em suma, para o pós-graduando ser afiliado será preciso obter diversos *habitus acadêmicos* (de modo apreendido e incorporado), tomar consciência da maior parte das regras do jogo (explícitas e ocultas) para então ser um agente bem-posicionado no campo acadêmico-científico. Ao não se afiliar, poderá abandonar o curso, trancando a sua matrícula (ou seja, abandonando os seus mestrados ou doutorados de forma definitiva ou temporária) ou, até mesmo, finalizar a sua jornada acadêmica com o título de mestre e não ambicionar ou conseguir uma vaga no doutorado.

Em nossa pesquisa, identificamos alguns traços evidenciados nas percepções de não-filiação e, objetivando apresentá-los, elaboramos o esquema abaixo:

Figura 13 - Esquema das percepções de não-filiação dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Um membro da pós-graduação deve, na prática, falar e escrever bem e ser reconhecido pelos demais agentes, principalmente os com melhores posicionamentos no campo, também por meio das citações teóricas e categorizações do conhecimento. Além disso, deve expressar a sua seriedade em um vocabulário rebuscado e precisará, inclusive, atentar-se para os seus aspectos visuais como as roupas que vestirá e até mesmo as maneiras de andar ou se sentar.

Relembramos que, com essas demandas, a manifestação do perfil social de estudante orgulhoso é, de certo modo, compreensível diante dos marcadores de afiliação no campo acadêmico-científico. Aqueles que se diferem e buscam contrariar as exigências, sofrerão as

sanções que podem levar a desistência completamente da disputa. O primeiro eixo que trataremos versará sobre as dificuldades de expressão e a ausência de projetos de vida.

#### 4.5.1 Aspectos culturais e simbólicos

Um dos maiores desafios apresentados em nosso estudo foi o uso da norma culta da língua portuguesa. Lygia, apesar da preferência por língua portuguesa desde a infância, adentrou a realidade do mestrado com expressivas limitações gramaticais evidenciadas em seu processo de orientação. Sobre esse conflito, a entrevista relatou o seguinte:

**O português... eu tenho dificuldade até hoje**, porque eu escrevo os textos e minha orientadora corrige, ‘tu não sabe isso?... ‘Sei não, professora, sinto muito, mas não sei’, porque vem lá da base e eu tento ler em casa, mas tem coisa que não faz sentido de gramática’ porque vem lá da base. **Eu não vou recuperar anos e anos de estudo em um dia** tentando estudar e aprender uma regrinha, enfim. (LYGIA, mestranda em Educação. Destaques da pesquisadora)

A expressão escrita e a ortográfica são alguns dos principais marcadores de afiliação acadêmica. Os desvios ao padrão culto, na escrita e na oralidade, representam grandes desvantagens nos jogos na pós-graduação. Corroborando com Pereira e Passos (2007) enfatizamos que a linguagem é, de todos os desafios culturais, o mais difícil de ser transpassado, pois é o que apresenta um elo mais forte com a origem social. Como resultado das suas pesquisas, as autoras perceberam que quanto mais próximos das classes privilegiadas, mais os interlocutores apresentavam uma melhor habilidade linguística e, conseqüente, encontravam mais facilidade na adaptação aos novos códigos.

Além da língua portuguesa, a relação com o inglês esteve muito presente em diversos relatos. Em uma narrativa que expressa esse obstáculo, elencamos um fragmento de um doutorando:

O segundo momento que me marcou foi numa disciplina na qual eu teria que apresentar os artigos em inglês. Você sabe que como pós-graduando em relação a em inglês, né? **Eu tô falando em nunca tinha feito inglês na vida, tinha que começar do zero mesmo e já via gente falando em inglês e lendo com facilidade.** ‘Meu Deus, tenho que começar do zero aqui, tenho que apresentar um artigo muito denso com mais de 20 páginas todo em inglês. E aí eu fui me envolvendo com outras coisas do mestrado, fui traduzir esse artigo utilizando o Google, como todo mundo começa. Traduzi, montei lá meus slides e aí fui apresentar esse artigo, muito nervoso. Quando acabei de

apresentar os slides, o professor olhou para mim, bateu palmas e disse na frente de todos os alunos: ‘obrigado... você acabou de que traduzir o artigo para gente. Agora eu queria que você apresentasse o artigo, não que você só traduzisse. Eu olhei pra todos os alunos... os alunos com aquela cara de solidariedade, mas outros tinham umas carinhas de deboche, entendeu? Como dizendo assim: ‘o que que esse cara tá fazendo aqui?’ (ROBERTS, doutorando em Ciências da Saúde. Destaque da pesquisadora)

O episódio narrado pelo entrevistado retratou um sentimento de inferioridade do interlocutor diante dos demais colegas. A sensação de não ser digno daquele lugar é uma das expressões que se manifestam na busca pela afiliação na pós-graduação. Além de Roberts, Fogler, Nina e Ramalho narraram às dificuldades com o inglês nos percursos dos mestrados e doutorados.

Como um desencadeador de um sentimento de inferioridade, somado a outros fatores, os escassos capitais culturais da língua inglesa. Por se tratar de um capital cultural incorporado, destacamos os escritos de Bourdieu (2015e), que enfatizou que por demandarem muito estudo e leituras, certas disposições duráveis nos organismos dos agentes necessitam de um longo esforço de assimilação e inculcação. Outra marca cultural e simbólica que destacaremos é a sensação de ausência de um projeto de vida. A respeito disso, ilustraremos no trecho adiante:

Eu acho que é tipo da minha origem. **Eu não sou uma pessoa que fui, por exemplo, treinada pra uma vocação**, pra se identificar desde cedo quais são as minhas habilidades, colocar no esporte, colocar no... Tudo bem, eu estudei inglês a minha vida inteira, mas era mais por uma coisa muito pessoal. Eu gostava de música, queria entender. Pronto, a coisa mais banal. E aí o que acontece, **eu sempre fui levada... como eu acho que as pessoas da minha classe social são. Eu sou levada a profissão, eu não escolho a profissão.** (FELIPA, mestranda em Ciências Sociais. Destaque da pesquisadora).

A mestranda salientou as limitações das suas escolhas frente ao seu “destino” e destacou que essa ausência de planejamento é uma marca de classe. Em sua trajetória, pudemos observar o seu ingresso de lecionar no cursinho de inglês que fora matriculada. Durante quase uma década, trabalhou valendo-se de um capital cultural incorporado que obtivera: a fluência no inglês. Apesar dessa vantagem, sentia-se sem perspectivas concretas e guiada por causalidades.

Ao versarmos sobre esses vazios de prospectivas dos estudantes de classes populares, Louzada e Filho (2005) sublinharam que diante do futuro nebuloso, os mestrados e doutorando poderão investir na formação de uma teia de relações multifacetadas (institucionais,

profissionais e pessoais) que poderão acarretar, provavelmente, uma ampliação significativa de possibilidades futuras.

Além das ausências financeiras para a subsistência e de capitais culturais e científicos objetificados (livros, computadores, impressoras etc.), outros aspectos financeiros propiciam um sentimento de não-filiação em alguns estudantes de origem popular. Trataremos a respeito dessa categoria adiante.

#### 4.5.2 Aspectos financeiros

Eu vejo mais que... Não sei. Mas eu vejo que é mais a questão, por exemplo, não sei se é a **questão de roupa**. Mas acredito que isso também é um fator, sabe? **A questão do falar, de como se portar**. Eu vejo mais que dessa forma assim, o **padrão de vida**. Eu vejo que isso, o visual. Eu acho que o visual... ele grita um pouco. É... Eu acredito que o padrão que você observa, assim, que a outra pessoa tem de vida. Então assim, isso é o que você ‘Oh, estou num local, assim, bem diferente da minha realidade’. No caso, não o local em si, mas as pessoas que lá estão. (Destaques da pesquisadora)

Acerca da aparência e questões indumentárias, a mestranda Rosalind fez o seguinte relato destacado acima. Durante a entrevista, a interlocutora destacou que o público-alvo do seu programa são os profissionais de saúde e que, dentre eles, boa parte são médicos. Ao ser indagada sobre os desafios na adaptação, fez a ênfase estética. Sobre essas observações, Gaulejac (2014, p. 98) frisou que a dominação entre as classes sociais se configura em *termos de invalidação* que desvalorizam certos *habitus*, práticas e comportamentos de estratos “inferiores”, considerados grosseiros, vulgares, sujos, submissões, deselegantes e de mal gosto. Em contrapartida, apresenta-se modelos e qualidades de *habitus* das classes dominantes, como os aceitáveis e corretos: a autoafirmação, a fluência, a fineza, a elegância e o bom gosto.

Para Pereira e Passos (2007, pág. 27) “os modos, postura, gostos e vestimentas – o *habitus* – predominantes na universidade – fizeram com que experimentassem, em maior ou menor intensidade, o sentimento de não pertencimento ao espaço acadêmico.

Conclui-se, por enquanto, que no decorrer das (res)socializações universitárias, na aquisição e incorporação de *habitus acadêmicos*, capitais culturais, sociais e simbólicos, o jogo na pós-graduação exigirá de seus agentes o investimento financeiro em vestuários, calçados e requintes de aparência, além da aquisição de *capitais acadêmicos-científicos* objetificados (como livros, computadores e tablets). Em casos de estudantes populares vulneráveis, por

exemplo, sem recursos suficientes, nem para suas necessidades mais básicas, encolher-se e passar o mais despercebido possível acaba sendo a estratégia adotada.

Em condições como estas, apresenta-se a **neurose de classe** (GAULEJAC, 2014). Inferimos, a partir das análises e interpretações dos dados, que os estudantes de origem popular, nos mestrados e doutorados, podem desenvolver **um complexo de inferioridade advindo das relações de poder entre os agentes sociais nos campos, sobretudo o acadêmico-científico**. Em meio a vontade de *transfugar* sua classe, o indivíduo ainda se mantém apegado às suas origens sociais: desencadeando, como na metáfora de Gaulejac, a neurose de classe. Ou seja, surgem, no decorrer desse processo conflituoso, configuram-se um medo exacerbado de não estar à altura dos demais, um aumento de sensibilidade em situações consideradas de humilhação, acrescidos de um sentimento de culpa e dívida por trair suas raízes sociais ao negá-las.

Um último aspecto interligado nas esferas econômicas e culturais diz respeito às viagens (turísticas e acadêmicas). No resumo biográfico de Helena, encerramos contando o caso do colega de disciplina que, com a maior naturalidade, pediu o adiamento de um seminário, pois viajaria para uma praia do Caribe no meio do semestre. A doutoranda, ao perceber a discrepância das vivências de alguns de seus pares, reforçou a noção de não-pertencimento acadêmico. Um outro relato de Lygia, diz respeito ao modo como os colegas da base de pesquisa se referiam às viagens para os congressos. Para eles, era algo acessível, mas para a interlocutora, em suas palavras: “era o maior dinheiro do mundo”.

Um fragmento que evidencia esse conflito que perpassa o acesso às viagens será elucidado adiante:

Tem pessoas que, por exemplo, moram com os pais ou então que são... Os pais são bem-sucedidos economicamente e elas diziam que pegavam a bolsa e iriam guardar o dinheiro pra fazer uma viagem. Guardar o dinheiro pra fazer uma viagem, porque elas não necessitavam realmente da bolsa, entendeu? Elas estavam lá, beleza. Ok. É um fomento para a pesquisa. É importante pra todo mundo. Não só pra quem é pobre e pra quem é rico... beleza. **Mas eu acho que deveria ter uma visão realmente de prioridades.** (RAMALHO, mestrando em Psicobiologia. Destaques da pesquisadora)

Ao chegar até aqui na leitura, é possível que se recorde do resumo biográfico de Ramalho. Com a bolsa cortada após tirar 6,6 em uma disciplina modular (a média para mínima para aprovação era a nota 7), o entrevistado vivenciou uma situação extremamente desafiadora.

Ao testemunhar os colegas, usufruindo de suas bolsas para viagens, foi inevitável não se sentir revoltoso e injustiçado.

Ademais, ao viajarem, os pós-graduando acabam ampliando os seus repertórios de capitais simbólicos. E no que diz respeito ao campo acadêmico, o indivíduo conquista uma “posição de vantagem ou desvantagem a partir do volume, da composição e da incorporação de um ou mais capitais (seja ele: simbólico, econômico ou cultural) no decorrer de sua trajetória social”. (OLIVEIRA E FERNANDES, 2017, p. 486). Desse modo, realizar viagens é um recurso importante na acumulação de capitais simbólicos e não queremos adentrar um âmbito de julgamentos morais sobre o uso das bolsas pelos contemplados das cotas. Contudo, mais uma vez, a partir dos relatos dos interlocutores, problematizamos os critérios para as concessões das bolsas que, em sua grande maioria, ignoram totalmente as rendas familiares e as situações socioeconômicas dos pós-graduandos.

A partir das limitações nas linguagens, nas diferenciações nas vestimentas, ausência de projetos de vida e às mais diversas comparações com os demais agente, colaboram para alguns aspectos psicológicos muito presentes nos sobreviventes acadêmicos de origem popular: o sentimento de inferioridade, o autojulgamento constante, estresse e ansiedade.

#### 4.5.3 Aspectos psicológicos

Para Gaulejac (2014), os indivíduos de origem popular podem apresentar o que denominou de neurose de classe. Esse fenômeno é manifesto com um sentimento de inferioridade: uma expressão psíquica das dinâmicas de poder entre os agentes de diferentes classes sociais. Para os pós-graduandos populares, os conflitos são manifestos por um forte desejo de “transfugar” às suas origens, mas, paradoxalmente, permanecem apegados aos posicionamentos originários. Com o temor de nunca estar à altura de seus desejos, uma sensibilidade demasiada aos episódios que aparentem alguma humilhação, soma-se ao sentimento de culpa, traição, negação e dívida às suas raízes.

O sentimento de inferioridade, presente na neurose de classe, foi fortemente identificado nas falas de Lygia, uma representante do tipo ideal de PÓS-GRADUANDO RETRAÍDO. Um outro relato, dessa vez com Roberts, foi narrado da seguinte forma:

Mas desses meus colegas que eu tinha mais contato, **eu me sentia muito inferior**... um estudou a vida toda em escola privada, o outro estava fazendo a segunda faculdade e fazia cinco anos que tinha iniciação científica com

bolsa, era orientado por professores conceituados e bolsista nível 2 da CAPES. Os pais tinham poder aquisitivo maior, tinha uns que os pais que eram bancários. Eu ficava muito mal em relação a nível de conhecimento mesmo, né? Chegava uma palavrinha-chave massa que o professor falava, uma sigla, por exemplo, todo mundo tava na ponta da língua e eu ficava frustrado querendo saber que palavra é aquela. (ROBERTS, doutorando em Ciências da Saúde)

Além dessa percepção de inferioridade é preciso destacar, mais uma vez, a pesquisa de Santos, Perrone e Dias (2015) que evidenciou o grande número de pós-graduandos que se encontram em profundo sofrimento psíquico. Como é de se inferir, os problemas mentais sem tratamento influenciam, diretamente, na evasão na pós-graduação. Dentre os relatos de sofrimento psíquico, destacamos a fala de Fogler:

Eu tava estudando pra dois concursos que eu ia prestar nesse primeiro semestre. E aí quanto mais ia se aproximando, mais eu comecei a ficar mais pilhado. E veio as disciplinas... E aí teve épocas que eu passei 15 dias doente e não sabia o porquê... Acamado, ficava cansado e achava que não ia conseguir passar nos concursos, que eu não estava estudando bastante, porque tinha um mestrado que também tinha me dedicar. E aí a pesquisa dava errado, eu tinha que mudar outras coisas. **E aí tudo isso foi abalando o psicológico e eu tive pensamentos ruins**, inclusive um colega meu, em João Pessoa, cometeu suicídio por conta do TCC. E aí tudo isso abala, né? Hoje eu tô mais calmo, assim. Já passaram os concursos, eu tô mais tranquilo. Só tem o mestrado por enquanto. E aí, aos poucos tô organizando, o pensamento. (FOGLER, mestrando em Engenharia Química. Destaques da pesquisadora)

Durante a entrevista, ao tocar sobre uma temática tão delicada, o entrevistado falou, pelas entrelinhas, sobre uma severa crise psicológica que, inclusive, perpassou ímpetos suicidas. O tema ainda é um tabu, não apenas na academia, mas em toda a sociedade. Nas falas de Fogler, uma de suas maiores inquietudes era, justamente, o anseio de passar em um concurso. Ao falar sobre a sua bolsa, destacou que, em breve, ela acabaria e o seu futuro como incerto. Dedicar-se a dois concursos, juntamente com o mestrado em uma outra cidade, colaboraram para o agravamento do seu adoecimento mental.

O estresse que acomete inúmeros pós-graduandos surge, principalmente, a partir da necessidade de administrar três aspectos da vida: as relações afetivas, as cargas acadêmicas e as fontes financeiras de subsistência. Gerir esses eixos demandam diversas habilidades estratégicas, persistência e da motivação para envolver-se em compromissos científicos que exigem enormes esforços cognitivos, sociais e psicológicos. (SANTOS, PERRONE E DIAS, 2015)

Sobreviver na academia é um enorme desafio. Durante a escrita dessa tese, em diversos momentos, me recordei do filme “Quem quer ser um milionário” (2008). No enredo, um garoto pobre indiano participa de um jogo televisivo de perguntas e respostas e, a cada questionamento, recorda um aspecto da sua história e acerta as perguntas. Na produção dessas laudas, a cada autor, metáfora e elaboração de categorias, eu lembrei de um episódio da minha travessia universitária e pessoal. Os fichamentos dos docentes fizeram sentido, as resenhas críticas passaram a ter importância e as provas escritas também. As minhas habilidades desenvolvidas por imposições acadêmicas, as lacunas de capitais simbólicos e os repertórios incorporados, as regras do jogo apreendidas e as partilhas com os pares passaram a ter um sentido concreto na minha vida: só agora.

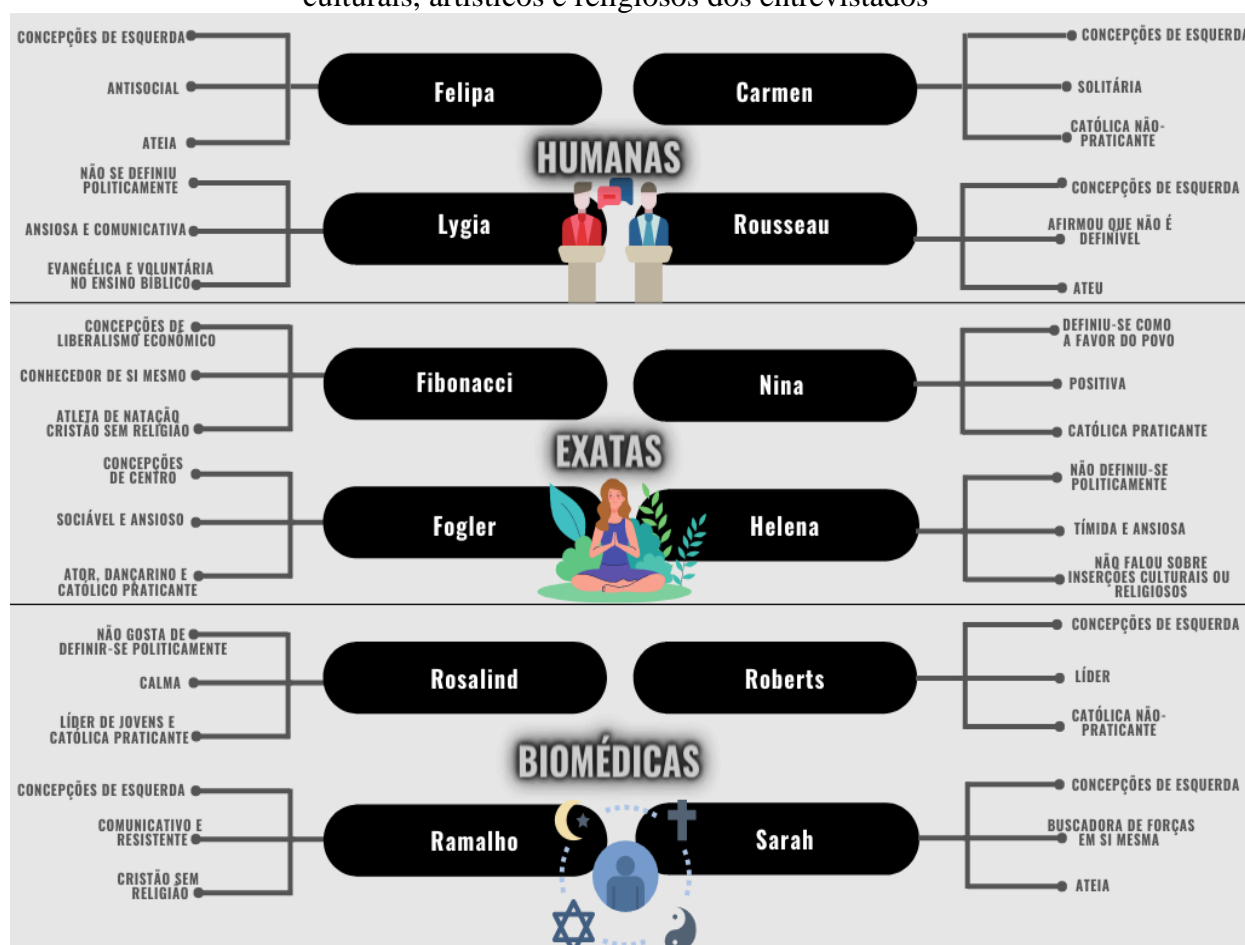
Como uma mulher no mundo, como uma sobrevivente acadêmica de origem popular e, sobretudo, como um ser humano, eu possuo muitas dimensões. E, cada uma delas, refletem nestas linhas, a professora que eu sou, a esposa, filha, irmã, amiga e cientista. Como o derradeiro subcapítulo, versaremos, justamente, sobre esse caráter de autoidentificação e implicações biográficas dos nossos outros interlocutores.

#### **4.6 Definições de si**

Em todas as nossas entrevistas, eu encerrei com questionamentos sobre as definições de si: era uma das minhas partes preferidas. Além de mais familiaridade, nesse momento a maioria dos interlocutores expressavam as suas ideias com mais fluidez, revelavam as suas crenças, as concepções filosóficas e posicionamentos políticos. Alguns, ao confienciarem alguns aspectos de sua vida, como a religião, declaravam: “Eu não falei antes, pois não sabia que isso era importante para você”. A importância é obtida, especialmente, por acreditarmos que somos seres humanos, além de acadêmicos. Dito assim, pode parecer muito óbvio, mas no que diz respeito ao *status quo* científico, parece que os agentes científicos não são gente: não sentem, se emocionam, odeiam ou se apaixonam.

Com o intuito de mapear as respostas dos entrevistados, elaborei um esquema com a tríade dimensional de cada um dos 12 entrevistados. Os resultados podem ser observados abaixo.

Figura 14 - Esquema das visões políticas, personalidade psíquica e social e envolvimento culturais, artísticos e religiosos dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

#### 4.6.1 Personalidade psíquica e social

A principal autora que dialogaremos, além dos entrevistados, será Marie-Christine Josso (2007). Para a intelectual, **as identidades individuais são configuradas a partir de aspectos sociológicos, psicológicos, biológicos, antropológicos, políticos, econômicos, religiosos, familiares, sociofamiliares, afetivos e socioeducativos**. Portanto, a noção de uma essência natural, puramente biológica e sem relação social, não é correta. O modo como construímos a nossa personalidade dialoga com múltiplos aspectos e montamos as temporárias versões de nós mesmos. Questionado sobre as suas personalidades psíquicas e sociais, Rousseau respondeu:

Eu acho que, como todo ser humano, a gente varia né? Entre aspectos mais alegres... Há dias que você tá mais melancólico é... **acho que também é complicado você de antemão se definir psicologicamente**. É... se enquadrar

numa forminha, né? **O ser humano, como eu já disse, é pura possibilidade.** Então ele emocionalmente também é inconstante, é variável. Ele tem picos, momentos de pura expectativa, otimismo. Tem horas que a expectativa é completamente negativa em relação ao futuro. Então acho que não dá pra mim, *a priori*, me enquadrar emocionalmente ou psicologicamente num determinado aspecto. (ROUSSEAU, doutorando em educação. Destaques da pesquisadora)

Uma das grandes premissas da entrevista compreensiva é a de que o momento se assemelha a uma conversa, com trocas e aprendizados mútuos. No momento que Rousseau me deu essa resposta, eu senti um misto de emoções. No primeiro momento, como em um impulso, me questionei se realmente deveria manter esse bloco, uma vez que é verdade: **nada somos em definitivo, somos possibilidades.** Posteriormente, durante às escutas sensíveis e maturação das ideias, pude perceber que apesar da transitoriedade, o modo como concebemos a nós mesmos é revelador: até mesmo o fato da ausência de rótulos.

Antissocial, solitária, conhecedor de si mesmo, positiva, sociável, ansioso, comunicativa, indefinível, tímida, ansiosa, líder, resistente e buscadora de forças em si mesma: cada uma dessas atribuições significam muito mais do que simples adjetivos. Ao discutir sobre essa tentativa de fragmentar as dimensões do ser, Josso (2006, pág. 419) defendeu que “a dimensão do ser não é passível de fragmentação”. Portanto, a existencialidade, a construção de uma historiografia, é remontada por intermédio de uma trama exclusiva, única no mundo, mas imersa em uma humanidade compartilhada. Desse modo, ao concebermos a nossa existência é preciso observá-la por um prisma singular-plural e as divisões a seguir, serão para fins analítico-interpretativos. Nas experiências vividas, todos os prismas são imbricados constantemente.

#### 4.6.2 Visões políticas e envolvimento culturais, artísticos e religiosos

Em todos os momentos que questionei sobre as dimensões políticas, destaquei que não se tratava do olhar partidário, mas de uma dimensão mais ampla. Alguns entrevistados não quiseram responder. Rosalind, por exemplo, declarou que não gosta de se envolver em debates sobre essa temática. Com liberdade para destacarem as suas próprias interpretações sobre o seu olhar político, a maioria respondeu imediatamente: “Sou de esquerda”.

Em quase todas as aulas de sociologia sobre esse tema, a sala de aula fica alvoroçada. As compreensões sobre *Ser-de-Direita* ou *Ser-de-Esquerda* podem representar vários sentidos. Conta-se que as expressões surgiram na Revolução Francesa, quando as classes burguesas

lutavam pela tomada do poder. No parlamento, quem se sentava do lado direito (os Girondinos), defendiam os líderes aristocráticos e a permanência da monarquia do poder. Portanto, eram conservadores e eram aversos às transformações. Já os que se posicionavam à esquerda (os Jacobinos), defendiam a revolução e, desse modo, os ideais burgueses.

Com o passar dos anos, de modo bem resumido, *Ser-De-Direita* significa o conservadorismo, os bons costumes e a manutenção da ordem vigente. E *Ser-De-Esquerda* representa a busca por profundas transformações sociais, permeadas de oposições e críticas ao poder vigente.

Nas falas de todos os entrevistados que se denominaram como “De Esquerda” houve uma ênfase para às buscas por equidades e justiça sociais. A concepção sobre essa identificação pode ser elucidada no fragmento da fala de Ramalho: “*Sim, eu tenho um ideal político. Eu me considero uma pessoa de esquerda. É... Eu me considero uma pessoa que ela está mais preocupada com os direitos humanos*”. Nenhum entrevistado declarou, explicitamente, ser de direita, mas alguns declaram ser liberais ou centristas. Fogler, ao responder sobre o seu posicionamento político, estabeleceu a relação dos dois aspectos: a empregabilidade da indústria e as políticas sociais. Declarou-se centrista por pensar nos dois âmbitos, suas importâncias e necessidades.

Acerca de inserções culturais-religiosas, Fogler foi o único que mencionou fazer teatro e dança, mas com conexões diretas à igreja que faz parte. Todos os entrevistados que afirmaram ter inserções sociais fora da Universidade são membros de alguma instituição religiosa cristã: evangélica ou católica. A com maior envolvimento religioso é Rosalind que, apesar da pouca idade, é uma coordenadora de líderes de jovens da igreja católica. Sobre os desafios de conciliar os dois papéis, a mestrandia revelou:

**Eu sou católica, ter uma vida de oração me ajuda a poder colocar as coisas no lugar, nos lugares certos.** Eu até passei pelo um processo em que eu me encontrei com as coisas todas acumuladas e algumas coisas em desordem, coisas pra fazer e o tempo acabando. E uma das coisas que me ajuda muito foi a questão da religião... A questão do estar em contato com esse ser espiritual que é Deus, né? E saber que pra cada coisa existe um tempo, né? Não adianta projetar o futuro se eu ainda estou aqui no presente. É preciso ordenar algumas coisas pra que eu chegue lá, tire essas barreiras pra que eu chegue lá. Então a religião ela tem me ajudado muito nisso, a espiritualidade. (ROSALIND, mestrandia em Ciências da Saúde. Destaque da pesquisadora)

A sociologia da religião defende que a religiosidade e a espiritualidade são aspectos que podem se interligar, mais são distintos. A religiosidade demanda uma inserção religiosa institucional, um grupo social de referência com participações dogmáticas e ritualísticas. A espiritualidade, por sua vez, não se trata apenas da concepção de uma divindade e pode ser exercida até mesmo por ateus e agnósticos. Ser espiritualizado perpassa as dimensões filosóficas que dão sentido à existência, os olhares para as suas próprias emoções e sobre as relações com os outros. Dito de outra maneira, existem religiosos com pouquíssima ou nenhuma espiritualidade e há ateus profundamente espiritualizados.

Ainda sobre as complexas dimensões do ser, articularemos as oito dimensões existenciais defendidas por Josso (2006) com as identidades dos pós-graduandos. Todo agente científico-acadêmico é um **Ser de Carne** com os seus aparatos químicos, psíquicos e biológicos. Como tais, integram o ecossistema no planeta, sobretudo por seu pertencimento ao reino animal. Um sobrevivente na academia é também um **Ser de atenção consciente**. Ao estar atento, conectado ao presente, pode perceber as pistas e observar o surgimento de uma nova oportunidade. Além disso, é um **Ser de sensibilidades** e, por intermédio de sua carne, externa os sentimentos doces e amargos do seu cotidiano. Além dessa dimensão, em profunda conexão com a esfera anterior, o pós-graduando é um **Ser de emoções** que se afeta, apaixonava, odeia e ama.

Os mestrandos e doutorandos são **Seres de Afetividade** ao costurarem laços, perpetuados ou desfeitos. Também são, inegavelmente, **Seres de Cognição** expressas nas linguagens, inteligências, estratégias de pensar e conhecimentos. Uma outra dimensão, por vezes esquecida na vida adulta, nunca deixa de existir... Os pós-graduandos são **Seres de Imaginação** e, por meio dessa natureza humana, podem apreciar obras de artes, músicas, danças e peças de teatro. A partir de sonhos e fantasias, alimentam às simbologias e podem idealizar os desejáveis em suas trajetórias. Por fim, todos são **Seres de ação corporal**, a principal dimensão de *Ser-No-Mundo* que resume a materialidade necessária para uma interação social: seja através de meio digitais ou face a face. É nesse ser de ação, manifesto em um corpo, que os recursos interiores podem ser mobilizados, a energia, a coragem e a vontade podem se transformar em atitudes práticas.

Encerro esse capítulo 4 profundamente tocada pela reflexão científica e poética de Josso, enquanto observo o sol, em uma segunda-feira, nascendo mais uma vez. É o amanhecer mais bonito que eu já vi, até agora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.  
Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas. (Manoel de Barros)

Um dos aspectos que mais me fascinaram no conceito de socialização diz respeito à constituição humana. Quando aprendi que somos seres em constante reformulações, como um projeto inacabado, fiquei maravilhada. Em esferas filosóficas, como o nosso interlocutor Rousseau defendeu em suas falas, eu poderia afirmar que nada somos em definitivo, *nós estamos* sempre em transformação nas relações cotidianas.

Percebi, principalmente nos estudos do meu mestrado, que adentrar no ensino superior exige um processo socializador onde o graduando precisa aprender outras maneiras de, simplesmente, ser outro tipo de estudante, diferente do que já tinha sido até ali. Durante o período de estranhamento, todos os calouros, independentemente de suas origens sociais, sentem-se desorientados, em variados níveis.

Os mestrados e doutorados acadêmicos constituem-se com novas regras e realinhamentos de condutas universitárias. Os ideais de autonomia e autodisciplina são aumentados e os *habitus acadêmicos*, já consolidados como elitistas na época da graduação, pela experiência da escolaridade avançada diante do contexto educacional brasileiro, transformam-se na pós-graduação em versões ainda mais complexas. Como uma das metáforas *bourdieusianas*, os jogadores sobreviventes dos cursos superiores, que também se veem como os vencedores evolutivos no meio ambiente da Universidade, são lançados posteriormente na realidade da “seleção natural” dos programas das pós-graduações.

A maioria dos novos agentes no campo possuem um bom repertório de capitais simbólicos e conhecem as regras da sobrevivência no jogo, inclusive as ocultas. Mas nenhum jogador, por mais que se sinta preparado e confiante, saberá previamente o que as partidas exigirão. Os indivíduos de origem popular inserem-se na arena após várias etapas de seleções, provas escritas, envios de projetos, entrevistas, avaliações de proficiência, em suma, com a

essência meritocrática de recrutamento expressa no lema “que vençam os melhores”. Todos os estudantes de origem popular competem por uma vaga na pós-graduação utilizando-se dos seus repertórios cognitivos, de capitais culturais e, claro, contando também com estratégias sociais. Essa é uma prova da existência da meritocracia?

Ao longo de nossa tese, em diversos momentos, destacamos a nossa oposição aos ideais meritocráticos na tentativa de esclarecer alguns aspectos fundamentais. Mais uma vez, de maneira conclusiva, destacaremos as principais ênfases sobre esse conceito, em articulação com o nosso estudo sobre estudantes de pós-graduação de origem popular:

1. **A meritocracia é uma falácia:** Nos variados campos sociais, principalmente nas sociedades contemporâneas neoliberais, os indivíduos não competem em iguais condições. A ideia de que o ator social é o único responsável por seus triunfos e fracassos é sociologicamente infundada. Todos os seres humanos interligam as suas práticas, ações, pensamentos e decisões em uma grande teia de relações familiares, comunitárias, culturais, afetivas, psicológicas, políticas e socioeconômicas. Ninguém vence sozinho. Ninguém perde sozinho. Somos seres relacionais, mesmo que muitas vezes, por inconsciência social ou egoísmo ingênuo, não reconheçamos isso;

2. **O sobrevivente acadêmico de origem popular não é um herói:** As histórias são inspiradoras e admiráveis, isso é inegável, mas a imagem romântica do herói escolar serve sobretudo para justificar a competição social que exclui e impede o avanço educacional das pessoas oriundas das classes trabalhadoras. A resiliência e as superações constantes são emocionantes e não podemos negar as ações desses sujeitos no seletivo meio ambiente universitário. Contudo, é preciso conceber os estudantes de origem popular que permanecem nos campos acadêmicos como indivíduos inseridos em complexas negociações, pessoais e coletivas, em uma grande trama estratégica em meio aos conflitos de suas travessias familiares, insuficiências escolares, carências cotidianas e barreiras acadêmicas. Negamos o heroísmo não como uma desconsideração diante dos esforços concretos dos estudantes populares, mas como uma crítica à imagem romântica dos princípios meritocráticos, que ocultam a exclusão maciça dos estudantes das famílias pobres. A meritocracia baseada nos resultados escolares é usada igualmente como um investimento ideológico que atribui à esfera individual as melhores possibilidades de mobilidade social para as classes populares, justificando com essa mesma lógica o acesso ao ensino superior, e mais ainda à pós-graduação, como uma “porta estreita” para o sucesso de poucos. Com muito mais clareza do que na ilusória democratização do ensino

superior, com uma ampliação de vagas muito mais vantajosa para as empresas educacionais privadas, o aumento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* baseados fortemente em critérios meritocráticos mostra a despreocupação das políticas governamentais com os benefícios científicos, tecnológicos, culturais e sociais que a expansão inclusiva da pesquisa traria para a sociedade brasileira.

Os agentes de origem popular, na graduação e na pós-graduação, são indivíduos com tramas biográficas únicas, mas ao mesmo tempo com aspectos comuns, ligados às suas classes sociais, às esferas familiares e às políticas marcadas pela exclusão cultural: como é óbvio, disso resulta desigualdades econômicas **produzidas e reproduzidas historicamente**. Contudo, esses estudantes de origem popular também são produtores de historicidade, ou seja, detêm, de certo modo, a capacidade de intervir em suas próprias narrativas: **são atores da própria história**. Em síntese, a partir dessas duas dimensões, mesmo considerando o peso dos determinismos sociais relativos, incluindo as barreiras de classe para uma educação universitária de qualidade, elabora-se uma terceira via inspirada na memória, imaginação e rearranjo pessoal e coletivo, das experiências escolares vividas no passado e dos desafios acadêmicos no presente: os indivíduos **são produtores de histórias**.

A partir dessa tríade basilar, elencamos as principais noções sobre o que é ser um sobrevivente de origem popular no meio ambiente acadêmico. Superando a dicotomia do social *versus* o individual, elucidamos que as barreiras das estruturas sociais são invariavelmente tendenciais, mas também são influenciadas e tensionadas pelos atores sociais, especialmente por aqueles historicamente desfavorecidos. Destacamos os limites das concepções de autossuficiência das liberdades individuais, mas enfatizamos também a capacidade dialogal dos indivíduos frente aos conflitos nos campos acadêmicos e sociais.

No processo socializador familiar, escolar e universitário, algumas vantagens podem ser conquistadas e algumas lacunas preenchidas. Dentre as principais táticas, destaca-se os laços e as trocas com os demais atores sociais e com a comunidade de pares, com quem a solidariedade pode ser um exercício cotidiano de sobrevivência na Universidade. E essa solidariedade é experimentada em suas formas cognitivas, materiais ou afetivas, através dos conselhos, livros, equipamentos, pequenos empréstimos, ajudas financeiras, apoios emocionais, demonstrações de afeto e amizades, namoros, partilhas e camaradagem.

Os paradigmas do *Homo Academicus* defendem a existência de um rigor que isola, de uma institucionalização burocrática da ciência que anula a presença dos sentimentos e emoções. Não se trata apenas do rebuscamento do vocabulário, do uso da norma culta e dos domínios metodológicos e epistemológicos, o *Homo Academicus* insiste em negar as implicações e, mais do que isso, ocultar que os humanos são seres de relações. A competitividade científica e o produtivismo mercadológico são as marcas intrínsecas do ambiente acadêmico contemporâneo, que se transformou rapidamente em um ambiente pressionado pelas inovações tecnológicas e econômicas da frenética concorrência do capitalismo global. No contexto da maioria dos centros e cursos universitários que continuam à margem dos grandes investimentos educacionais, especialmente na realidade de abandono da ciência e da pesquisa das universidades brasileiras, aumentam, ainda mais, as sensações de solidão, desmotivação e inferioridade. Todavia, todas as regras que existem podem ser transpostas, reformuladas ou simplesmente quebradas.

Defendemos que existe um tipo ideal de agente histórico, como ator e autor social no campo acadêmico, que chamaremos de *Homo Academicus Sensibilis*. É pertencente ainda à tipologia básica do *Homo Academicus*, de certo modo, pois dialoga com as hierarquizações e compreende boa parte das regras acadêmicas. É um cientista instrumentalizado, ético e comprometido, mas é por meio da **sensibilidade** que se difere do tipo anterior de base. O termo do latim *sensibilis* significa a capacidade de “perceber, de captar”. O cientista, a partir do novo **paradigma acadêmico sensível**, produz, cientificamente, a partir de diálogos com as artes, a literatura, a poesia, as emoções, os sentimentos e afetos, de maneira transdisciplinar, criativa, afetiva, sem deixar de ser científica. A humildade intelectual e a empatia nas relações com os outros não diminuem sua criticidade, competência e brilhantismo acadêmico.

Os programas de pós-graduação precisam de mais *Homo Academicus Sensibilis*, além de ações práticas para visibilidade e permanência dos estudantes populares, principalmente os vulneráveis, retraídos e incipientes. É preciso assumir que eles existem e que invisibilizá-los ou desconsiderar o seu papel de influenciadores nas práticas universitárias não é um caminho aceitável. Ademais, com a defesa de uma mudança de paradigma, advogamos por uma academia menos hostil, individualista e fria para o bem-estar e para permanência dos sujeitos das variadas classes e origens sociais.

Finalizamos essa tese com a lembrança da proposta de Bourdieu, no fim do livro “Os usos sociais das ciências”, formulado a partir de uma conferência na França, em 1997. Ao responder um questionamento sobre os conflitos do campo acadêmico-científico, Bourdieu foi convidado a apresentar quais eram os possíveis caminhos para o enfrentamento da aridez na academia. O importante sociólogo francês respondeu que **a vida científica é extremamente dura**. Os agentes, a fim de produzir suas pesquisas, são submetidos e expostos a diversos tipos de sofrimentos e adotam várias estratégias na tentativa de atenuar essas dores.

Bourdieu lembrou, então, dos **coletivos de reflexão** das rodas feministas com os relatos das experiências vividas das interlocutoras. Ao falar sobre essa inspiração, confidenciou que a ideia poderia parecer ingênua, mas a existência desses **núcleos de testemunhos acadêmicos** poderia vir a ser uma iniciativa importante e estratégica na sobrevivência universitária.

Como um aspecto propositivo, defendemos a criação de **coletivos de reflexão das experiências acadêmicas** nos programas de pós-graduação, com o objetivo de permitir as partilhas dos desafios, angústias, sentimentos e apoios mútuos dos mestrandos e doutorandos. Com reuniões periódicas (semanais, quinzenais ou mensais), de maneira remota ou presencial, os interlocutores poderão reunir-se para rodadas de testemunhos, com inscrições e tempos cronometrados e a partir dos relatos, formularem soluções, vínculos e trocas com os demais agentes.

Concordando com Pierre Bourdieu, a ação pode parecer simplista e ingênua, mas é uma iniciativa gratuita e de fácil implantação nos programas de pós-graduação, inclusive de maneira autônoma pelos próprios pós-graduandos. Em jogos tão adversos, permeado de exigências, práticas, posturas e linguagens próprias, a conversa, a escuta, o olhar e os ensinamentos do outro são fontes socializadoras de grande poder. Afinal, nenhuma ciência é capaz de anular completamente a necessidade humana de interagir, sentir, experimentar, confidenciar, pensar e amar. Por um mundo acadêmico mais sensível, emotivo, afetuoso e humano.

## EPÍLOGO

substantivo masculino

1. remate de uma peça literária em que se faz a recapitulação e o resumo da ação; desfecho, fecho, final.
2. capítulo, comentário ou cena, ger. breve, que, no final de uma narrativa, uma peça teatral etc., alude ao destino das personagens mais importantes da ação, depois de ocorrido o desenlace, ou revela fatos posteriores à ação, complementando-lhe o sentido<sup>52</sup>.

Há mais de um ano, ouço os relatos dos 12 interlocutores, principalmente, nas escutas sensíveis. Os entrevistados e entrevistadas farão parte da minha trajetória de uma maneira marcante e expressiva. Sem dúvida, foram as falas que mais ouvi durante o isolamento social: muito mais que os meus amigos e alguns familiares. Após essa intensa conexão e a construção desta tese, uma pergunta ecoou em minha mente: *Como eles estão agora, após mais de um ano da realização das entrevistas?* Busquei essas respostas, como uma tentativa de construir um “final de temporada” de narrativas tão ricas de significados.

Durante os meses de março e abril de 2021, ainda em contexto pandêmico, contactei-os por telefonemas, e-mails ou mensagens no *whatsapp*. Apesar de ser a única agente da pesquisa que conhece os seus nomes verdadeiros, foi estranho chamá-los por sua nomenclatura de batismo. Para mim, sempre lembrarei de cada um pelo pseudônimo: Felipa, Carmen, Lygia, Rousseau, Fibonacci, Nina, Fogler, Helena, Rosalind, Roberts, Ramalho e Sarah.

Nas conversas, fiz basicamente duas perguntas em linhas gerais. A primeira questionou sobre a atual fase dos estudos e a segunda foi sobre os acontecimentos na sua vida (além da pandemia de Covid-19), ocorridos depois das nossas entrevistas, que gostariam de destacar. Alguns falaram bastante, outros foram muitos sucintos e ainda tive poucos que obtive notícias consultando editais e listas de alunos ativos dos programas. Os relatos versam sobre aprovações, lutos, adoecimentos, viagens, contatos com a natureza, novos entes familiares, perdas e conquistas.

Felipa permanece no mestrado, em Ciências Sociais, após uma prorrogação de seis meses do prazo final. Mudou de orientação e refez todo o seu projeto de pesquisa: principalmente em virtude da pandemia. Anteriormente, pretendia realizar o trabalho de campo

---

<sup>52</sup> Fonte: Disponível em <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

em um hospital e, com as reviravoltas sociais, está com um trabalho voltado para a Sociologia do Trabalho. Relatou o bom andamento da produção acadêmica e, inclusive, os vislumbres de um ingresso no doutorado.

Carmen continua no doutorado e, apesar do ano conturbado de isolamento social, participou da organização de um livro importante em sua área, publicado em 2020.

Lygia, no final do seu prazo do mestrado, em 2019, precisou prorrogá-lo. As dificuldades na escrita mostram-se ainda mais expressivas nas orientações finais. Por estender o prazo de conclusão, a entrevistada perdeu a sua bolsa e iniciou um trabalho em uma escola privada para a sua subsistência. Poucos meses depois, na reta final do mestrado e estreando em seu ofício de professora, foi surpreendida com a pandemia. Iniciou o trabalho remoto e, em certo dia, percebeu alguns sintomas do que poderia ser Covid-19.

Com medo de perder o emprego recém conquistado, permaneceu lecionando de maneira remota, mesmo doente. Com uma falta de ar constante, após diversas idas a especialistas, foi diagnosticada com pneumonia (uma sequela do comprometimento dos seus pulmões). Até os dias atuais, ainda realiza sessões semanais de fisioterapia pulmonar e respira com certa dificuldade.

Após o período mais crítico de seu adoecimento, que durou alguns meses, Lygia retomou a sua dissertação e a defendeu: agora é uma mestra. Além disso, foi aprovada como professora substituta na instituição que elencou na entrevista como o seu sonho profissional: o NEI. Acrescentou, ainda, que está se preparando para a seleção de doutorado e esperançosa na aprovação para o início dessa nova fase acadêmica.

Rousseau está no último ano da pesquisa, com a previsão de defesa no início de 2022. Em termos concretos, está com três capítulos prontos para submeter ao Seminário de Formação Doutoral II. O evento mais significativo para o interlocutor, nesse período, realmente foi a pandemia. Segundo Rousseau, ela impactou diretamente a pesquisa na medida em que restringiu e dificultou o acesso às bibliotecas, por exemplo. No âmbito pessoal privado, vivenciou o enfrentamento de um câncer de mama da sua mãe. Foi um período muito duro para a recuperação pós cirurgia e o tratamento de radioterapia. Isso também impactou muito o ritmo de sua pesquisa e de escrita do texto. Participou de alguns concursos e o último foi para o cargo de professor substituto. Ficou em quarto colocado em um dos certames. Ainda sobre os concursos, narrou que está tentando outros, mas a cada dia a competitividade dos candidatos

umentam, pois, em suas palavras, a ampliação da concorrência se dá em virtude da escassez de concursos para professor efetivo.

Fibonacci não concluiu o seu mestrado em matemática e foi aprovado, em 2020, para ingressar no mestrado da pós-graduação de engenharia aeroespacial na UFRN.

Nina estava morando em Natal e, em março de 2020, devido a pandemia, decidiu viajar para Patos/PB e fazer isolamento social no sítio dos seus pais. O contato com a natureza e os animais foram considerados terapêuticos pela interlocutora. Sobre a pandemia, relatou a sua tristeza com o cenário ao observar milhões de vítimas nos noticiários. Infelizmente, uma de suas colegas do doutorado está intubada em virtude da infecção de COVID-19. Destacou em seu relato os animais, afirmando: "Conheci outros amigos de quatro patas (vacas, cavalos, ovelhas, gatos e cachorros). Eles me deram força, ânimo e coragem. Gratidão a eles". Para a entrevistada, ter a oportunidade de ficar no sítio te deu muita liberdade. Sem casas vizinhas, sozinha com os pais, pode caminhar livremente e respirar ar puro.

Fogler defenderá o seu mestrado em abril de 2021, pois o prorrogou em virtude da pandemia. Mas, apesar do contexto tempestuoso, conseguiu realizar quase tudo conforme o planejado. Sobre o doutorado, declarou que não almeja um ingresso no momento. Afirmou estar desempregado e com dificuldades em conseguir uma ocupação profissional. Contudo, felizmente, passou em um concurso e está aguardando ser convocado a qualquer momento.

Helena permanece no seu doutorado, com previsão para conclusão em 2023, mas sinalizou a possibilidade de uma prorrogação, pois não pode retomar a parte prática. Durante todo o ano de 2020 ficou em isolamento social e, em 2021, com o início da reabertura dos laboratórios, não pode ir por estar grávida: entrando no oitavo mês de gestação de um menino. No seu relato, lembrou que durante a nossa entrevista ainda estava de resguardo após a dolorosa perda da sua bebê e, em suas palavras, revelou: "Em meio ao caos que estamos passando, o meu filho é vida. Vida é esperança, é paz, é tudo que há de bom".

Rosalind concluiu o seu mestrado, em 2020, e foi aprovada para o doutorado em Ciências da Saúde, iniciando-o recentemente, no início de 2021.

Roberts continua em seu doutorado e publicou quatro trabalhos como coautor. A sua pesquisa principal foi interrompida em virtude da pandemia. Em 2020, o seu pai precisou fazer uma cirurgia de revascularização do miocárdio após um infarto. Roberts teve que, durante o isolamento social, ir para o interior e acompanhou o seu genitor durante os 40 dias de internação

em um hospital público: aguardando uma vaga para a cirurgia. Inacreditavelmente, mesmo com tanto tempo em um leito, nenhum dos dois apresentou sintomas de COVID-19 e o pai está recuperado.

Ramalho concorreu a uma cota de bolsa em 2020, competindo dentro dos critérios meritocráticos do programa. Foi aprovado, principalmente, em virtude das altas notas nas disciplinas obrigatórias e eletivas. Em março, com o início do isolamento social, regressou para o interior paraibano para ficar com os pais. O entrevistado começou a sua resposta afirmando que a sua vida está boa. Um pouco ansioso com o mestrado, ainda em curso, pois a pandemia afetou bastante o seu projeto, principalmente por reduzir o cronograma.

Em suas palavras "ter recebido um suporte e apoio do órgão de fomento acadêmico ajudou bastante na minha vida como um todo, porque eu pude através da bolsa comprar novamente a moto do meu pai que ele tinha vendido para me dar suporte financeiro para realizar o mestrado, longe de casa. Então, de certa forma, melhorou a minha vida".

Sarah regressou do seu campo empírico na Amazônia e embarcou, no início de 2020, para a Suíça, a fim de realizar alguns estudos doutorais em Zurique. Com a pandemia, o sonho foi interrompido prematuramente e, durante a volta para o Brasil, teve uma crise de ansiedade no aeroporto. Ao chegar, buscou ajuda profissional da psicologia e por meio de um tratamento psiquiátrico.

Narrou a “sensação de tudo estar suspenso no ar e congelado no tempo”. Apesar dessas crises, construiu a sua casa própria junto com o seu companheiro, adotou um cachorro chamado Darwin e cuida do seu jardim como uma de suas terapias. Sobre a irmã caçula que estuda ciências sociais na USP, Sarah narrou, cheia de alegria, que ela está na França, em uma das mais importantes universidades de ciências políticas do mundo. Para viajar, a irmã precisou de 20 mil reais como fundo financeiro, revertido em euros, para que fosse autorizado o seu visto. Sarah fez uma campanha nas redes sociais e conseguiu o valor.

Emocionada, contou que a irmã enviou uma foto na Suíça, vendo a neve pela primeira vez (como a entrevistada tinha vivido há alguns meses). Conversamos bastante em uma troca afetuosa de experiências de doutorandas. Partilhei a semelhança com as minhas vivências como as crises de ansiedade, a busca por tratamentos e, inclusive, a adoção de um cachorrinho. Fazendo um retrospecto, elucidei os acontecimentos da vida da interlocutora no último ano e ela, ponderando, respondeu: "É... Realmente o tempo não parou".

Apesar da travessia de um dos períodos históricos mais dolorosos do nosso planeta, ainda encontramos sentidos para resistir, reconstruir os sonhos e amar em meio aos destroços. Encerro essas últimas linhas do escrito externando os meus sentimentos às famílias das 355.031 vítimas<sup>53</sup> de COVID-19 no país e aos familiares dos milhões de pacientes hospitalizados e mortos em virtude desse vírus em todo o mundo.

Agora posso, emocionada, contemplar bem de perto: **o tigre é mesmo de papel**. É um amigo, como o Richard Parker do filme “As aventuras de Pi”, lançado em 2012. Aqui estou: eu, o oceano e a tese, em um pequeno barco à deriva. Enquanto me despeço desse grande felino, como o jovem indiano naquela praia deserta, vejo os seus olhos e relembro da sua derradeira mensagem:

“Acima de tudo: Não perca a esperança!”. (As Aventuras de Pi)

Após as sombras e males eclodirem, a esperança pôde, finalmente, se libertar da companhia das dores que a cercavam durante muito tempo. Ah... A luminosa esperança é tudo que resta ao fecharmos a caixa, já nos avisou a Pandora.

---

<sup>53</sup> Fonte: Disponível em <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/12/brasil-volta-a-bater-pior-media-movel-de-mortes-por-covid-com-3125-obitos-por-dia-na-ultima-semana.ghtml>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. Sociologia, **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXI, pp. 121-139, 2011.
- ANDRUCHAK, Ana Lúcia. **Os sentidos formativos dos estudantes de licenciatura: socialização, aprendizagens e identidade docente**. 2016. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens e econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**, Salvador, jan./abr., v. 20, n.49, p. 35 - 47, 2007.
- ALVES, Renata de Oliveira. **Uma questão de oportunidade: a relação com o saber de estudantes das camadas populares na pós-graduação da Universidade de São Paulo**. 2017. 289 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.
- ARTES, Amélia Cristina Abreu. Estudantes de pós-graduação no Brasil: Distribuição por sexo e cor/raça a partir dos Censos Demográficos 2000 e 2010. In: **36a Reunião Anual da Anped**, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013.
- ARTES, Amélia. Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça: na pós-graduação brasileira. **Educação em Revista**, [s. l], v. 34, n. 1, p. 1-23, ago. 2018.
- AZEREDO, Zaida (ORG.) **Teoria e prática em investigação qualitativa**. Lisboa: Piaget, 2019.
- BARBOSA, D. M. de M. et al. Análise do perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Medicina (Radiologia) da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Radiologia Brasileira**, São Paulo, v. 42, n. 2, p.121-124, 2009.
- BARDAGI, M. et al. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 69-82, 2006.
- BARDAGI, Marlúcia Patta; SILVA, Talita Caetano. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 12, n. 29, p. 683-714, 2015.
- BALBACHEVSKI, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 275 -304, 2005.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. (Tradução de Estela dos Santos Abreu e Maria Wanda Maul de Andrade). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BERGER, Peter. LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**, Editora Vozes, Petrópolis, 1976.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Cortez, 2002.

BITTENCOURT, Hélio Radke et al. Indicadores institucionais: e a avaliação da pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 18, p. 597-613, dez. 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In POUILLON, J. et al. (ORG.) **Problemas do estruturalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 105-45, 1968.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. 2 ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013a.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a. p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b. p. 89-142.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015c. p. 257-266.

BOURDIEU, Pierre. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015d. p. 143-162.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados de capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015e. p. 79-89.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-130, 2005.

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO**, Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2010.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações: **Indicadores sobre o ensino de pós-graduação**. 2017. Disponível em: <[http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/indicadores/Recursos\\_Humanos/RH\\_3.5.2.html](http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/indicadores/Recursos_Humanos/RH_3.5.2.html)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965.

CARNEIRO, Ava da Silva Carvalho; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In SAMPAIO, S.M.R., (ORG). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, p. 53-69, 2011.

CARNOY, Martin et al. **Expansão das universidades em uma economia global em mudança: triunfo dos BRIC?** Brasília: CAPES, 2016.

CASTRO, Fábio Fonseca de. A sociologia fenomenológica: de Alfred Schutz. **Ciências Sociais Unisinos**, Belém, v. 48, n. 1, p. 52-60, mar. 2012.

CISCON-EVANGELISTA, Mariane Ranzani; SOUZA, Mariane Lima de; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. “Agradecimentos”: dificuldades, conquistas e rede social de apoio de estudantes de Pós-Graduação stricto sensu. **Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**. Revista da SPAGESP, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 12-27, 2014.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

COFFEY, Amanda. **The ethnographic self**: Fieldwork and representation of identity. London: Sage, 1999.

COHN, Gabriel. **Crítica e resignação**: fundamentos da sociologia de Max Weber. São Paulo: T.A Queiroz, 1979.

COULON, Alain. **A condição do estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

COSTA, Flaviano; MARTINS, Gilberto de Andrade. Influências da Socialização Acadêmica no Desenvolvimento das Publicações Científicas em Contabilidade no Brasil: Uma Análise dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v.10, n. 3, p. 314-331, 2016.

COSTA, Jennifer Juliana Barreto Bezerra; FERREIRA, Adir Luiz. Socialização no ensino superior: uma questão de sobrevivência. In: SILVESTRE, A. Luciana Pavowski Franco (ORG.). **Ciências sociais aplicadas**: avanços, recuos e contradições. Ponta Grossa: Atena, p. 145-156, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.

DA MATTA, Roberto. **O ofício de etnólogo**, ou como ter anthropological blues. Boletim do Museu Nacional: Antropologia, n. 27, maio 1978.

DIONÍSIO, Bruno Miguel. Sentidos estudantis da formação acadêmica. **Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia**: Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Educação e Aprendizagens. Braga, Universidade do Minho, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic I**: A Methodological Novel About Autoethnography. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

FARO, André. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no brasil. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Sergipe, v. 29, n. 1, p. 51-60, jan./mar. 2013.

FERREIRA, Adir Luiz (ORG.) **O cotidiano escolar e as práticas docentes**. Natal: EDUFRN, 2000.

FERREIRA, Adir Luiz. **A escola socializadora**: além do currículo tradicional. Natal: EDUFRN, 2009.

FERREIRA, Adir Luiz. Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 116-140, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Adir Luiz. Como a relação entre capital cultural e formação no ensino superior aparece para os universitários. In: DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; ENNAFAA, Ridha; CHALETA, Elisa. **La educación Superior**, el estudiantado y la cultura universitaria. Valência: Editorial Neopatria, p. 161-190, 2016.

FREITAS, M. E. de. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre aventuras e desventuras da vida acadêmica. **Revista de Administração de Empresas**, v. 42, n. 1, p. 88-93, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GATTI, B. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

GATTI, B. A. Mestrados e doutorados: questões de avaliação e políticas de ação. In: **Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em educação - ANPEd**. Avaliação da pós-graduação em debate. São Paulo: Anped, p. 29-47, 1999.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001a.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, set./dez. 2001b.

GATTI, B. A. et al. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 137-144, jan./abr. 2003.

GAULEJAC, Vincent de. A neurose de classe: trajetória social e conflitos sociais. São Paulo: Via Lettera, 2014.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência social**: o poder das relações humanas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

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

HEIDEGGER, Martin. **Os problemas fundamentais da fenomenologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas

repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Investigações para a fenomenologia e a teoria do conhecimento. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

HUSSERL, Edmund. Investigações lógicas. **Investigações para a fenomenologia e a teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

HUSSERL, Edmund. **Conferências de Paris (1929)**  
<[http://www.lusosofia.net/textos/husserl\\_conferencias\\_de\\_paris.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/husserl_conferencias_de_paris.pdf)>

INEP. **Educação Superior Brasileira: Rio Grande do Norte (1991-2004)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**: Porto Alegre, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: vozes; Maceió: EDUFAL, 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. Relação orientador-orientando e suas influências: na elaboração de teses e dissertações. **Rev. Adm. Empres**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 99-109, dez. 2006.

LIMA, Claudia Pereira. **Ingressar na UFRN: Trajetórias escolares e universitárias de estudantes egressos da Educação Básica da Rede Pública**. RN: Natal, 2013.

LOURAU, René. **Análise institucional**. Petrópolis, Vozes, 1975.

LOUZADA, Rita de Cássia; FILHO, João Ferreira da Silva. Pós-graduação e trabalho: um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, v. 12, n. 2, p. 265-62, maio/ago. 2005.

MAGALHÃES, et al. Formação docente na pós-graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **RBPG**, Brasília, v.13, n. 31, p. 559 - 582, maio/ago. 2016.

MALAGRIS, Lucia *et al.* Níveis de estresse e características sócio biográficas de alunos de pós-graduação. **Psicologia em Revista**: Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 184-203, abr. 2009.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

MARTINS, André Ferrer P.; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho A.. Formação de professores: interação universidade-escola no PIBID/UFRN (volume 4). Natal: Edufrn, 2013.

MATTOS, V. de B. **Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho**: Alongamento da Escolaridade e Alternativa ao Desemprego. São Paulo: Xamã, 2011.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Marília do Vale Góis Pacheco; FERREIRA, Adir Luiz; COSTA, Jennifer Juliana Barreto Bezerra. A socialização universitária e suas faces: um olhar mais próximo de uma estudante e suas (des)motivações. **XXVII Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica** – CIC UFRN. Natal, 2016.

MEDEIROS, Natália Cristina de. **A socialização como estratégia de sobrevivência acadêmica de estudantes no ensino superior (curso de pedagogia)**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MEDEIROS, Marília do Vale Góis Pacheco. **A vida universitária e a socialização estudantil**: relação entre estudantes de pedagogia e outros cursos da UFRN. 2020. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MENDES, V. da R.; IORA, J. A. A opinião dos estudantes sobre as exigências da produção na pós-graduação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 171-187, 2014.

MOREIRA, Franklandia Leite. **Evasão no ensino superior**: a socialização acadêmica interrompida no mundo universitário da UFRN. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Léa. Pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais numa perspectiva de gênero. **Cadernos Pagu (35)**, Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, p. 279-308, 2010.

NEWTON JUNIOR, Carlos et al. **Portal da Memória**: Universidade Federal do Rio Grande do Norte 45 anos de federalização (1960-2005). Brasília: Senado Federal, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, sociedade e cultura**: [s.n.], 1997. p. 109-129.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

OLIVEIRA, Maria Patrícia Costa de. **Repensando a socialização na educação infantil**: o entendimento e as práticas na formação docente do curso de pedagogia. 2016. 150f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, v.39, n.1, p. 13-37, 1996.

OLIVEIRA, Maísa Aparecida de; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira. Condicionantes sociais, lógica das práticas e elementos constitutivos do *habitus* acadêmico-científico do estudante da pós-graduação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 478-493, dez. 2017.

PAIVANDI, Saeed. A relação com o aprender na universidade e o meio ambiente de estudos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 39-64, jan./abr. 2014.

PAIVANDI, Saeed. Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes? In: **Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior**. Salvador: EDUFBA, 2015.

PEIRANO, Mariza. “Etnografia, ou a teoria vivida”. PortoUrbe, ano 2, versão 2.0, 2008.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. **Desigualdade de acesso e permanência na universidade**: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. Linguagens, educação e sociedade, Teresina, v. 16, n. 12, p.19-32, 2007.

PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola? **Psicol. Esc. Educ**, vol.15, n.1, p. 81-89, 2011.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In.: **Observatório da vida estudantil: Universidade, responsabilidade social e juventude**. SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.) Salvador: EDUFBA, 2013.

PÓS-GRADUAÇÃO, Pró-reitoria de. **CONSULTA DE CURSOS STRICTO SENSU**. 2017. Disponível em: <<http://www.ppg.ufrn.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

RIBEIRO, Gisele R. Penatieri. **Jovens estudantes em processo de transformação na travessia pelo ensino superior**. 2019. 258 f. Tese (Doutorado)- Curso de Educação, UFRN, Natal, 2019.

SANTOS, Ana Lúcia Feliz dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; PERRONE, Cláudia Maria; DIAS, Ana Cristina Garcia. Adaptação à pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática de literatura. **Psico-USf**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 141-152, abr. 2015.

SANTOS, Luciana da Silva. **Profissão**: Do lar. A (des)valorização do trabalho doméstico como desdobramento da (in)visibilidade feminina. Brasília, f. 170, 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SANTOS, Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, V. 24.1, p. 214-241, 2017.

SAVIANI, D. A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Cortez, p. 135-164, 2002.

SCHILLINGS, A. **Processo de estresse em mestrados**. 2005. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCHUTZ, Alfred. **A construção significativa do mundo social**. Uma introdução à sociologia compreensiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SCHWARTZMAN, S. Nota Sobre a Transição Necessária da Pós-Graduação Brasileira. In: BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011/2020**. Brasília: Capes, p. 34-52, 2010.

SERAFIM, Andréa Bier. **A pós-graduação no Brasil**: políticas de desenvolvimento. IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Florianópolis: UFSC, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas Federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SIMMEL, Georg. **Sociologia**; São Paulo: Ática, 1983.

SILVA, Danniela Ernesto de Lima e. **Estratégias de sobrevivência no ensino superior na educação a distância**: os estudantes de pedagogia (UFRN). 2018. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Rosália de Fátima. Compreender a Entrevista Compreensiva. Revista **Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

SILVA, Andressa Henning; VIEIRA, Kelmara Mendes. Síndrome de Burnout em Estudantes de Pós-Graduação: análise da influência da autoestima e relação orientador-orientando. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 1-17, jan-mar. 2015.

SILVA, Talita Caetano. **RAZÕES PARA A TRANSIÇÃO GRADUAÇÃO/PÓS-GRADUAÇÃO**: um estudo com mestrandos de diferentes áreas. 2016. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Edilene Dayse Araújo da. **Quando desistir não é uma opção**: socialização e estratégias de permanência de estudantes populares da UFRN. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

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

SOUZA, Itamar de. **Universidade**: para quê? Para quem? Natal: Clima, 1984.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**: Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, São Paulo, v. 11, p. 01-13, nov. 2012.

VELLOSO, Jacques; VELHO, Léa. **Mestrandos e doutorandos no país**: trajetórias de formação. Brasília, DF: CAPES, 2001.

VELLOSO, Jacques (Coord.). **A pós-graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2003.

VELHO, Gilberto. "Observando o familiar". In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998. 264 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica Gabriel Cohn. Brasília, DF: UnB: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WEBER, Max. A "objetividade" do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel. (Org.). WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28, Caxambu, MG, p. 1-16, out. 2006.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, Lea P; ZAGO, Nadir. **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 17-43, 2000.

## APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISADORA: EDILENE DAYSE ARAÚJO DA SILVA  
ORIENTADOR: PROFº. DRº. ADIR LUIZ FERREIRA

Caro(a) estudante:

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutorado cujo tema principal é a permanência e a socialização de estudantes populares na pós-graduação stricto sensu. Sua participação é muito importante para realização desse estudo.

**O ANONIMATO dos respondentes é garantido, sendo parte essencial da ética da pesquisa.**

### QUESTIONÁRIO

<b>Nome:</b>	<b>Idade:</b>
<b>Gênero:</b> Feminino ( ) Masculino ( )	<b>Ano de ingresso:</b>
<b>Programa:</b>	<b>Nível:</b> Mestrado ( ) Doutorado ( )
<b>E-mail:</b>	<b>Telefone:</b>

**1. Onde você cursou o ensino básico? (inteiramente ou a maior parte)**

Escola públicas ( ) | Escolas privadas ( )

**2. Com quem você mora?**

Com os pais ( ) | Cônjuge/companheiro(a) ( ) | Residência universitária ( )

Com familiares ( ) | Com amigos(as) ( ) | Sozinho(a) ( )

**3. Qual a ocupação de seu pai? (Caso seja aposentado ou falecido, escrever a profissão que exerceu.)**

**4. Grau de escolaridade paterna?**

Pós-graduação ( ) | Superior ( ) | Ensino médio ( ) | Fundamental ( ) | Analfab/semi-alfabet. ( )

**5. Qual a ocupação de sua mãe? (Caso seja aposentada ou falecida, escrever a profissão que exerceu.)**

**6. Grau de escolaridade materna?**

Pós-graduação ( ) | Superior ( ) | Ensino médio ( ) | Fundamental ( ) | Analfab/semi-alfabet. ( )

**7. Qual é a sua renda familiar mensal?**

- 1 SM ( ) | 1-2 SM ( ) | 3-5 SM ( ) | 5-10 SM ( ) | 10-20 SM ( ) | + 20 SM ( )

**8. Você é bolsista? Sim ( ) / Não ( )**

**Caso SIM, qual o tipo de bolsa?** CAPES DEMANDA SOCIAL ( ) / CNPq ( ) / Estou na fila de espera ( )

Tenho outro tipo de bolsa ( ) Qual? \_\_\_\_\_

**9. Atualmente, possui algum vínculo empregatício? Estudante Exclusivo ( ) / Servidor Público ( ) / Setor Privado**

Caso tenha vínculo empregatício: qual o cargo e a quanto tempo? \_\_\_\_\_

**Gratos pela sua colaboração e participação.**

## APÊNDICE B: MODELO DE FICHA INTERPRETATIVA

**Felipa**, 39 anos, sem filhos, graduada em História (UFRN), discente em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) e mestranda em Ciências Sociais (PPGCS/UFRN).

TRECHO	COMENTÁRIO
<p>“É interessante que a minha educação foi toda em escola pública, né? Que é uma educação que a gente, comumente, pensa que é uma educação ruim. Mas por outro lado, eu sempre tive a minha mãe que é uma pessoa que sempre foi muito intelectualizada, né? Uma pessoa que leu muito. Me incentivava a ler jornal, comecei a ler antes da idade normal”.</p>	<p>A influência da mãe, denominada pela interlocutora como intelectualizada, foi influenciadora e fundamental para Felipa desenvolver um apreço pela literatura.</p>
<p>“Eu sou o tipo de pessoa que precisa de matrícula, precisa de horário, eu não sou disciplinada, eu sou caótica”.</p>	<p>Lembrou-me a frase de Nietzsche: “É preciso o caos para nascer estrelas”.</p>
<p>“Eu sou o tipo da pessoa que, eu acho, não sei se essa é a sua impressão, eu acho que é típico da minha origem. Eu não sou uma pessoa que foi, por exemplo, treinada para uma vocação, né? Para se identificar desde cedo quais são as minhas habilidades, colocar num esporte... Tudo bem, eu estudei inglês a vida inteira, mas por uma coisa muito pessoal, de gostar de música e tentar entender, pronto, uma coisa mais banal. E aí o que acontece, eu sempre fui levada, como eu acho que as pessoas da minha classe social são. Eu sou levada à profissão. Eu não escolho profissão. Eu fui trabalhar no comércio porque abriu uma vaga. Eu fui trabalhar no curso de inglês porque eu era uma boa aluna e se interessaram por mim. Eu não escolhi nada, entende? Então, assim, a própria seleção de mestrado, foi uma coisa assim ‘vou ver qual é, sem muita pretensão’.</p>	<p>Articular com o conceito de escolha consentida de Dionísio (2004)</p> <p>DIONÍSIO, Bruno Miguel. Sentidos estudantis da formação académica. Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Educação e Aprendizagens. Braga, Universidade do Minho, 2004.</p> <p style="text-align: center;">“É o que deu”</p> <p style="text-align: center;">Ausência de projeto de vida</p>

## APÊNDICE C: PLANO EVOLUTIVO INICIAL E FINAL



## ANEXO A: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### *Esclarecimentos*

Este é um convite para você participar da pesquisa: (título da pesquisa), que tem como pesquisador responsável (nome do pesquisador responsável).

Esta pesquisa pretende (objetivo).

O motivo que nos leva a fazer este estudo (justificativa. Esclarecer se há algum método alternativo para os procedimentos que serão adotados. Este parágrafo deve ser claro e objetivo para não se tornar muito extenso).

Caso decida participar (esclarecer, em uma linguagem simplificada, a quais procedimentos o participante será submetido). Caso sejam utilizados questionários, explicitar quantos e quais finalidades, tempo gasto para sua aplicação. Se houver gravação de voz e/ou imagem deverá solicitar autorização em formulário específico (ver modelo).

Se houver coleta de material biológico, explicar qual material será coletado, procedimento de coleta, local de coleta, armazenamento e descarte.

Informar que o pesquisador garantirá a realização da pesquisa em ambiente adequado e reservado para garantir a privacidade do participante.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos (descrever todos os potenciais desconfortos e riscos de qualquer natureza que possam decorrer da sujeição à pesquisa, igualmente em linguagem acessível ao público alvo. Segundo as Resoluções 466/2012 e 510/2016, em todo projeto de pesquisa existem riscos). Esses riscos poderão ser minimizados (citar as medidas que o pesquisador usará para esse fim).

Como benefícios da pesquisa você ... (aqui deve ser esclarecido se há benefício direto para o participante ou qual o benefício advindo do estudo).

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada (dizer como a assistência será prestada e quem será o responsável por isso).

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para (nome do pesquisador responsável, endereço, e-mail e telefone para contato).

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para você. Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

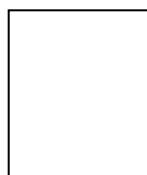
Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos telefones (84) 3215-3135 / (84) 9.9193.6266, através do e-mail cepufrn@reitoria.ufrn.br Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 18:00h, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Av. Senador Salgado Filho, s/n. Campus Central, Lagoa Nova. Natal/RN.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável ([nome do pesquisador responsável](#)).

#### *Consentimento Livre e Esclarecido*

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa ([título da pesquisa](#)), e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal (RN), ([data](#)).



Impressão  
datiloscópica do  
participante

#### **Assinatura do participante da pesquisa**

#### *Declaração do pesquisador responsável*

Como pesquisador responsável pelo estudo ([título da pesquisa](#)), declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal (RN), ([data](#)).

#### **Assinatura do pesquisador responsável**

## ANEXO B: MODELO DA CARTA DE ANUÊNCIA

### PAPEL TIMBRADO DA INSTITUIÇÃO EMITENTE – INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

#### CARTA DE ANUÊNCIA

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia da pesquisa intitulada (título da pesquisa), coordenada pelo(a) Prof(a) (nome do pesquisador responsável), concordo em autorizar a realização da(s) etapa(s) (citar quais as etapas que serão realizadas) nesta Instituição que represento.

Esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Natal (data).

Assinatura

Nome do responsável pela Instituição

**Carimbo do diretor ou vice-diretor da Instituição**

**ANEXO C: MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

PAPEL SEM TIMBRE

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

Eu, (nome do participante da pesquisa), depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada (título da pesquisa) poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores (nome de todos os pesquisadores envolvidos na pesquisa) a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa (nome completo do pesquisador responsável), e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Natal (data).

**Assinatura do participante da pesquisa**

**Assinatura e carimbo do pesquisador responsável**

**ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.**

## **ANEXO D: MODELO DO TERMO DE CONFIABILIDADE**

### **PAPEL SEM TIMBRE OU COM TIMBRE DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE**

#### **TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Mediante este termo eu, **(nome do pesquisador responsável, mesmo nome inserido na Plataforma Brasil)** e meu orientando ou orientador (a) **(nome do orientando (a) ou do orientador (a) ou minha equipe composta por (citar o nome de todos os participantes da pesquisa), comprometemo-nos a guardar sigilo absoluto sobre os dados coletados (colocar o nome do setor, se for o caso), os quais serão utilizados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada (título da pesquisa), durante e após a conclusão da mesma.**

Asseguramos que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a execução do projeto em questão e serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa, **(nome do pesquisador responsável)** e, após esse período, serão destruídos.

Asseguramos, ainda, que as informações geradas somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os participantes da pesquisa e a Instituição.

Nata, **(data)**.

**Assinatura e carimbo do pesquisador responsável  
(mesmo nome inserido na Plataforma Brasil)**

**Assinatura do orientador (a) ou do orientando (a) e de todos os membros da pesquisa**