

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ricardo Gausmann Pfitscher

**Disposições e estratégias nas transições de estudantes de curso tradicional
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Porto Alegre

2019

Ricardo Gausmann Pfitscher

**Disposições e estratégias nas transições de estudantes de curso tradicional
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Célia Elizabete Caregnato

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Gausmann Pfitscher, Ricardo
Disposições e estratégias nas transições de
estudantes de curso tradicional da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul / Ricardo Gausmann
Pfitscher. -- 2019.
157 f.
Orientadora: Célia Elizabete Caregnato.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Disposições. 2. Estratégias. 3. Transições. 4.
Permanência. 5. Ensino Superior. I. Caregnato, Célia
Elizabete, orient. II. Título.

RICARDO GAUSMANN PFITSCHER

**Disposições e estratégias nas transições de estudantes de curso tradicional
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Célia Elizabete Caregnato (UFRGS)
Orientadora

Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara (UFFS)
Examinador

Prof. Dr. Leandro Raizer (UFRGS)
Examinador

Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro (UFRGS)
Examinador

Porto Alegre

2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a minha mãe amada, Sandra Gausmann, por estar sempre comigo. Agradeço pelo amor de minha tia, Beatriz Gausmann. Agradeço ao apoio da família. Pela memória de minha avó, Maria Pfitscher.

Um agradecimento afetivo aos meus amigos do coração que estiveram por perto nessa etapa: Marcelle Schimitt, Ananda Bassis, Guilherme Hummes, Giovanni Felipetto, Tatiana Sequeira, Carlos Morrudo, Daniel Marinho e Vanice Loose. Todos me apoiaram muito. Para além da gratidão afetiva, agradeço a minha amiga Tatiana Sequeira pelo apoio na revisão desse trabalho.

Agradeço à bibliotecária Priscila Saraiva Jacobsen do Departamento de Serviços a Usuários da Biblioteca Central da UFRGS pelo apoio revisional relativo às normas ABNT.

Agradeço, especialmente, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela formação gratuita e de qualidade. Agradeço à Faculdade de Odontologia da UFRGS pelo acolhimento para o desenvolvimento da pesquisa, e ainda aos estudantes deste curso pela participação, atenção e solicitude.

Agradeço ao querido grupo de pesquisa pelos encontros e discussões potentes para as nossas aprendizagens. Por fim, agradeço, imensamente, à orientadora Célia Elizabete Caregnato pelo acolhimento e parceria em minha trajetória de pesquisa e pela formação reflexiva na pesquisa em Sociologia da Educação.

RESUMO

A presente dissertação lança olhares sobre o contexto de desigualdades do Ensino Superior brasileiro. Por mais avanços que tivemos, o sistema de ensino é marcado por forte estratificação educacional. No contexto nacional, as desigualdades de acesso e permanência deslocaram-se principalmente para os estágios superiores da educação. Fato que, historicamente, as camadas sociais privilegiadas mantêm vantagens de acesso e de permanência na totalidade das progressões educacionais, principalmente nas etapas avançadas. Assim, a atenção específica dessa pesquisa está para os segmentos estudantis detentores de menores recursos socioeconômicos nas transições para o Ensino Superior. Nessa perspectiva, o interesse desta pesquisa consiste em averiguar com base em que traços disposicionais os estudantes de Odontologia Noturno da UFRGS, egressos do ensino público gratuito e pertencentes a grupos de baixa renda, alcançam a permanência no curso de graduação. Quanto a isso, cabe entender, quais traços disposicionais são mobilizados nas transições dos estudantes ao Ensino Superior. A relação entre as trajetórias de vidas dos estudantes, as disposições mobilizadas e as estratégias de permanência na instituição universitária são questões centrais de análise para o tratamento do tema das desigualdades no Ensino Superior. A análise é fundamentada pelos aportes teóricos da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e pela Sociologia Disposicional de Bernard Lahire. Para ambos os autores, os indivíduos são depositários de disposições para pensar, sentir e agir. Estas disposições são produtos de suas múltiplas experiências socializadoras, relativamente duradouras, em diferentes contextos de socialização. A metodologia de pesquisa se inspira no “retrato sociológico” de Lahire que busca entender as variações diacrônicas das disposições individuais em relação à trajetória passada do sujeito e as variações sincrônicas das disposições por conta dos contextos vivenciados, compondo, assim, uma microsociologia em escala individual. A pesquisa se apoia na investigação de estudantes que se situam na metade do curso, especificamente no 4º ano. Foram analisados dados socioeconômicos e culturais da turma de Clínica Odontológica II do curso noturno de modo a promover o recorte dos sujeitos de pesquisa. O estudo apresenta a análise sobre as transições educacionais de duas estudantes que totalizaram o Ensino Médio em escola pública e que indicaram ganho familiar médio mensal de até 1,5 salários-mínimos. Desse modo, a investigação, por meio da sociologia disposicional, que recorre à entrevista em profundidade, buscou identificar traços disposicionais e estratégias mobilizadas pelas estudantes frente às transições para o Ensino Superior e durante o curso. Verificou-se nas estudantes forte mobilização de traços disposicionais para o ascetismo e, ao mesmo tempo, a importância do capital social enquanto meios de progressão e permanência nas transições para o Ensino superior. Entende-se que as estratégias dos agentes são condicionadas pelo arcabouço de disponibilidades de ações orientadas pelo passado do agente e pelo contexto presente. As estudantes revelam estratégias de ajustamentos relativamente conscientes, embora, sejam realizadas a partir de mobilizações disposicionais acionadas conforme as exigências dos contextos.

Palavras-chave: Disposições, Estratégias, Transições, Permanência, Ensino Superior, Estudantes, Odontologia.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to look at the inequalities in Higher Education system of Brazil. Although a number of improvements has been made, the educational system is marked by strong educational stratification. In the national context, the inequalities of access and permanence are now more evident in the aforementioned level of education. Over the course of history, the privileged groups in society have always been at an advantage in terms of access and permanence in educational programs, especially at the university / college level. Therefore, this investigation will specifically look at the underprivileged members of society when trying to get into higher education. In this perspective, we want to study the dispositions traits of certain low-income students in the Dentistry Program of UFRGS (evening classes), to stay in the program. The students we are looking at have a background in public schools. In this respect, we seek to understand the students' dispositions traits in their transitions into Higher Education. The relationship between the students' lives, their dispositions and the strategies to keep their enrollment status and attendance at the university setting are central questions for analysis in an effort to address the issue of inequalities in Higher Education. The analysis is grounded on the theoretical contributions of Pierre Bourdieu's Sociology of Education and Bernard Lahire's Dispositional Sociology. For both scholars, individuals have dispositions and use them to think, feel and act. These dispositions result from their multiple relatively long-lasting experiences in society, in different contexts. The research methodology draws insights from Lahire's "sociological portrait" which seeks to understand the diachronic variations of the individual dispositions in view of the individual's past and the synchronous variations of dispositions by virtue of their experiences. It will then form an individual scale microsociology. The research is based on the investigation of students who are in the middle of the course, specifically in the 4th year. Socioeconomic and cultural data of the Dental Clinic II (evening classes) were analyzed in order to promote the clipping of the research subjects. The study presents the analysis of the educational transitions of two students who totaled high school in public school and indicated average monthly family gain of up to 1.5 minimum wages. Thus, the investigation, through dispositional sociology, which uses in-depth interviews, sought to identify dispositional traits and strategies mobilized by students facing transitions to higher education and during the course. In the students there was a strong mobilization of dispositional traits for asceticism and, at the same time, the importance of social capital as a means of progression and permanence in the transitions to higher education. It is understood that the strategies of agents are conditioned by the framework of action availability guided by the agent's past and present context. The students reveal relatively conscious adjustment strategies, although they are made from dispositional mobilizations triggered according to the demands of the contexts.

Key words: Dispositions, Strategies, Transitions, Permanence, Higher Education, Students, Dentistry Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Índice de estudantes brancos entre cursos no período do 3º ciclo do Enade	23
Gráfico 2 - Renda familiar dos estudantes entre cursos no período do 3º ciclo do Enade.....	24
Gráfico 3 - Índice de estudantes egressos do Ensino Médio público nos três ciclos do Enade	25
Gráfico 4 - Percentual de estudantes filhos de pais com escolaridade superior entre cursos no intervalo dos três ciclos do Enade	26
Gráfico 5 - Distribuição dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por faixas etárias	69
Gráfico 6 - Distribuição dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por tipo de escola de origem.....	70
Gráfico 7 - Distribuição dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por renda familiar média mensal	71
Gráfico 8 - Distribuição dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por situação de trabalho ou estágio.....	74
Gráfico 9 - Distribuição de mães e pais dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por níveis de escolarização	76
Gráfico 10 - Distribuição dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por modalidades de aquisição de língua estrangeira	78
Gráfico 11 - Distribuição dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por tempo em horas semanais dedicados ao estudo extraclasse	79
Gráfico 12 - Relação entre os estudantes de Clínica Odontológica II Noturno e as expectativas para os próximos 10 anos	81
Quadro 1 - Análise disposicional sobre transições e contextos da trajetória de Beatriz	105
Quadro 2 - Análise disposicional sobre transições e contextos da trajetória de Karen	128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 HISTÓRIA E CONTEXTO DAS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	12
3 PROBLEMA DE PESQUISA	28
3.1 Questão geral	29
3.2 Questões específicas	30
3.3 Campo de investigação: Odontologia Noturno UFRGS	30
3.4 Perfil dos estudantes de Odontologia Noturno da UFRGS.....	32
3.5 O curso de Odontologia e perfil do estudante – outros estudos	33
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
4.1 Transição educacional: marcas da seletividade.....	37
4.2 A relevância da fundamentação teórica: Bourdieu e Lahire.....	39
5 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	50
5.1 Traços disposicionais: inspiração em retratos sociológicos	50
5.2 A metodologia de Lahire e os objetos da pesquisa em campo	51
5.3 Sobre o uso do conceito de “disposições”	52
5.4 Instrumentos de coleta de dados e sujeitos de pesquisa	55
6 CONSTRUÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	57
6.1 Aproximação do campo de pesquisa: Odontologia Noturno – UFRGS	57
6.2 Odontologia Noturno – UFRGS: algumas considerações	58
6.3 Definição do grupo de estudantes e aplicação do questionário	60
6.4 Construção do questionário e operacionalização dos conceitos	61
6.5 Descrição dos dados gerais obtidos a partir do questionário	68
6.6 Definição dos prováveis interlocutores da entrevista	81
7 ENTREVISTAS E ANÁLISES	84
7.1 Elementos para construção de roteiro de entrevistas e análise	85
7.2 Trajetórias de vida: entre transições, contextos e campo universitário	89
7.3 A trajetória da estudante Beatriz.....	95
7.4 Transições e contextos: Beatriz	105
7.5 A trajetória da estudante Karen	118
7.6 Transições e contextos: Karen.....	128
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
9 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	148
APÊNDICE A – Termo de consentimento	151

APÊNDICE B – Roteiro temático de entrevista	152
APÊNDICE C – Questionário tipo <i>survey</i>.....	153

1 INTRODUÇÃO

A partir das trajetórias e vivências acadêmicas, principalmente da última etapa da Graduação em Ciências Sociais Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), manifesto minhas razões para a escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), na mesma universidade, pela Linha de Pesquisa Universidade: Teoria e Prática que, mais tarde, veio a se denominar Educação, Culturas e Humanidades. Os interesses voltados à Sociologia da Educação, ao Sistema Educacional e aos atores do Ensino Médio público, nas primeiras etapas acadêmicas, confluíram para o desenvolvimento da presente pesquisa, que busca aprofundamento na investigação orientada para abordagens sobre socialização, desigualdades e diversidade nas transições para universidade brasileira.

A atenção ao tema foi instigada pela participação do PIBID Ciências Sociais e ganhou força no período de bolsista nas monitorias das disciplinas de Estágio em Docência em Ciências Sociais I e II sob a coordenação da Professora Dra. Célia Elizabete Caregnato. Nas disciplinas de Estágio, as abordagens teóricas apresentavam estudos e diagnósticos sobre a Educação no Brasil, as Políticas Públicas de Acesso Inclusão no Ensino Médio e Superior nos contextos brasileiros e, ainda, análises sobre perspectivas dos alunos egressos do Ensino Médio Público. Os estudos demandaram o desenvolvimento de um microdiagnóstico que verificasse as perspectivas e as “as disposições” dos atores no ambiente escolar de modo a explorar a permanência de docentes e discentes na escola pública em detrimento da proeminente evasão escolar. A fundamentação teórico-metodológica para a investigação adotava o conceito de “disposições” de Bernard Lahire para a construção de “retratos sociológicos” dos indivíduos pesquisados. Sobre o conceito de “disposições” entende-se pela heterogeneidade dos modos de agir, de crer e de sentir incorporados por cada ator nas sociedades com forte diferenciação social, nas quais a família já não tem mais o monopólio da educação dos filhos (Lahire, 2004b). Esta atividade trouxe um novo olhar no tocante às possibilidades de pesquisas microsociológicas sobre estudantes nas transições entre Ensino Médio e Superior. Com destaque às estratificações sociais, às progressões educacionais e às disposições dos estudantes na relação com a permanência no Ensino Médio e a perspectiva de acesso ao Ensino Superior.

Ao lado disso, ao participar do grupo de pesquisa “Desigualdade, diversidade e reconhecimento na Educação: novos públicos da escolarização média e superior”, iniciamos

estudos com encontros quinzenais para contextualizar historicamente o processo de expansão do Sistema de Ensino no Brasil, observando as desigualdades educacionais entre os jovens sobre as progressões na carreira estudantil. Dentre um dos pontos de análise da pesquisa, seriam verificadas, futuramente, as disposições de alunos pertencentes a camadas socioeconômicas desprivilegiadas na transição do Ensino Médio ao Ensino Superior. Os estudos foram conduzidos por um viés contextualizado pelas pesquisas de Martha Arretche, pelas investigações de Dilvo Ristoff, pelos dados do Censo Escolar INEP, Censo da Educação Superior INEP, do CultivEduca, do ENEM, do ENADE e da Prova Brasil MEC.

Assim, o desenvolvimento da presente pesquisa é conduzido por acreditar no grau de pertinência que este tema possui em contribuir para compreensão e entendimento sociológico sobre as desigualdades no sistema de educação do Brasil. A estratificação dos públicos nas progressões educacionais é um fato subsequente das amplas desigualdades sociais. A expansão do sistema de ensino, nas últimas décadas, em todas as etapas escolares revela, ao mesmo tempo, que as desigualdades têm se deslocado para as transições mais avançadas, reforçando a histórica elitização das universidades brasileiras. Portanto, a investigação sobre os novos públicos do Ensino Superior, em caráter microssociológico, possibilita destrinchar o universo particular do estudante com menos condições socioeconômicas no espaço acadêmico, que hoje compreende uma parcela minoritária que luta por sua permanência na universidade e, claro, por melhores perspectivas de futuro. Compreender as disposições dos novos públicos do Ensino Superior, principalmente, no que diz respeito aos enfrentamentos em relação ao acesso e permanência nesta etapa, possibilitará evidenciar realidades desiguais que são, muitas vezes, dissimuladas pelo próprio processo de expansão.

As questões sobre as desigualdades no Sistema de Educação serão desenvolvidas, primeiramente, na exposição do contexto histórico da Educação no Brasil e ao longo da abordagem teórico-metodológica de investigação que prevê em sua base bourdieusiana a explicitação das distinções escolares vinculadas à origem social do estudante. Assim, para desenvolver os estudos, em escala microssociológica, das trajetórias dos estudantes oriundos de segmentos de baixa renda na transição ao Ensino Superior, optou-se estrategicamente pelo recorte que investigará estudantes de Odontologia do curso noturno da Universidade Federal do Rio grande do Sul – UFRGS. Verificar a relação desses estudantes com as práticas acadêmicas de um curso historicamente elitizado promoverá maior respaldo para o entendimento e o tratamento investigativo das desigualdades no âmbito do Ensino Superior.

2 HISTÓRIA E CONTEXTO DAS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A contextualização do sistema de ensino brasileiro, neste estudo, se dará a partir de três importantes pesquisadores da área da Sociologia e Educação. Serão apresentadas três escalas contextuais: uma historização do sistema de educação desde sua implementação, uma contextualização longitudinal que engloba o intervalo de 1960 a 2010 e um estudo pontual sobre o perfil do campus das universidades brasileiras. Assim, temos um breve apanhado histórico realizado pela socióloga Helena Bomeny sobre os movimentos de estruturação do sistema de ensino brasileiro e as influências das elites econômicas e políticas, durante o século XX. De modo a complementar a análise de Bomeny, a pesquisa da socióloga Martha Arretche nos traz alguns dados sobre a expansão do sistema de ensino entre 1960 e 2010 e o deslocamento das desigualdades para os níveis mais avançados de escolarização. Por fim, a partir dos estudos do pesquisador Dilvo Ristoff, que integrou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, será apresentado o novo perfil socioeconômico do estudante das universidades brasileiras nas transições entre diferentes cursos durante os três primeiros ciclos completos do Enade¹ (entre 2004 e 2012) e a relação com o efeito das políticas públicas² de acesso e expansão de vagas.

De modo geral, no século XIX, primeiramente nos países centrais, criou-se a ideia de correspondência entre a construção de um Estado-Nação e a edificação de sistemas públicos de educação. Assim, a universalização do Ensino Básico serviu de instrumento de superação de tensões em níveis locais, minimizando e constringendo as diferenças internas de um território, para então viabilizar uma unidade ideológica e territorial, o Estado Nacional.

¹ A principal fonte de informações utilizada pelo autor é o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) referente aos três primeiros ciclos completos do Enade. O (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. A aplicação do Enade, no dia 12 de novembro de 2006, completou o primeiro ciclo de avaliação de todas as áreas de conhecimento em cursos de nível superior do País. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/enade>.

² Dilvo Ristoff salienta a importância das políticas públicas e dos programas para a expansão e o acesso à universidade brasileira. Em sua análise o autor considera pertinente as seguintes implementações: o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o novo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), a Lei das Cotas nas Instituições Federais, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a criação de novas universidades e novos campi das universidades federais, a política de interiorização e a criação dos Institutos Federais de Educação, entre outras.

Helena Bomeny (2001) nos traz historicamente como o processo de instauração e expansão do sistema de ensino ocorreu simultaneamente à manutenção da ordem hierárquica tradicional brasileira. Para a autora, foi preciso controlar a expansão da educação, distribuindo-a gradualmente e mantendo o seu acesso sob controle de modo a assegurar a marca tradicional das elites – os privilégios. Nesta reflexão a autora traz à tona sua problemática central para o que ela chama de “a mancha da nação”: como o ideário nacional que adota a manutenção do privilégio das elites fundamentou as desigualdades sociais e raciais no âmbito da Educação e trabalho. No final do século XIX, em 1888, o Brasil estava apenas saindo do regime de escravidão, após mais de 300 anos em pleno regime de desigualdades absolutas. O trabalho estava vinculado à ideia de castigo aqueles inabilitados a escolher e aos condenados ao labor pelo sustento. A questão historicamente recaí sobre o trabalho e sobre o negro, pois negro e escravo passaram a ser, segundo Bomeny, praticamente a mesma coisa ao longo de mais de trezentos anos. Nossas tradições econômicas, políticas e culturais foram impregnadas pelo escravismo, pelas relações de submissão e por uma concepção de que trabalho é para os subjugados. Quanto à educação, os dados publicados³ em 1916, mostram que a educação estava dirigida à elite, sendo privilégio de uma reduzida minoria. Ao lado disso, o analfabetismo estava entre os grandes obstáculos a ser vencido, pois apenas uma quarta parte da população estava preparada para o acesso aos conhecimentos básicos. O que justificaria este quadro é apontado por Bomeny segundo a análise da educadora Otaíza Romanelli⁴: as elites não pretendiam estender o conhecimento à sociedade, portanto, predominou a manutenção de um “equilíbrio” entre a baixa demanda e o baixo número de escolas.

No século XX, o desenvolvimento industrial revelaria uma situação dramática para o Brasil, o descompasso entre analfabetismo e trabalho industrial e, ao lado disso, a decisão política das elites de concentrar esforços e recursos no Ensino Superior, marginalizando a Educação Básica destinada à massa populacional. Neste contexto, o título de bacharel ganharia *status* de nobreza e estaria designado a uma minoria elitizada. Entre 1889 e 1930, o

³Dados mencionados por Helena Bomeny (2001) e se referem ao Recenseamento de 1906, publicados pela Diretoria Geral de Estatística em 1916.

⁴A pesquisadora Dr^a Otaíza de Oliveira Romanelli foi professora de História da Educação no Curso de Pós-Graduação na Faculdade de educação da UFMG. Sua pesquisa centrava-se no campo da História da Educação no Brasil. Fonte: ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil (1930/1973). Faculdade de educação da Universidade de Minas Gerais, Petrópolis. 8^o edição, Editora Vozes, 1986.

Brasil se dividia entre a república dos bacharéis e a república dos coronéis, ou seja, uma nação muito aquém da república dos cidadãos.

Para Helena Bomeny (2001), as desigualdades no país agravaram-se também pelos princípios descentralizadores. A primeira constituição republicana de 1891 estabelece que estados e municípios passem a ter responsabilidade pelo ensino elementar, enquanto que o governo federal fomentaria o Ensino Superior. A Educação Básica ficou submetida às grandes diferenças entre estados e municípios e, também, aos interesses políticos de cada região em conformidade com a elite local. Ocasionalmente estados mais pobres apresentaram maiores índices de analfabetismo e fracasso escolar, gerando um sistema de ensino que não correspondesse com a demanda nacional na primeira e segunda década do século XX. Segundo Bomeny (2001), conforme o recenseamento de 1906 o Brasil apresentava uma taxa de 74,6% de analfabetos. Frente as outras nações mais prósperas, o Brasil vinha mantendo um atraso educacional já verificado na época, fato que precipitava pressões por investimentos.

Na década de 1910, a ideia de progresso estava em alta, influenciada pela filosofia positivista de Comte, o que justificou a implantação e o aprimoramento de escolas técnicas e do ensino profissionalizante. A partir de então, o trabalho começa a ser visto como oportunidade de ingresso para o convívio na sociedade pós-escravocrata, despidendo-se da velha associação com a escravidão. Para este contexto, Bomeny (2001, p. 90) suscita: *“quem será agora o trabalhador capaz de manusear este universo positivo, movido pelas ideias de progresso?”* A imigração de brancos mais preparados e letrados foi uma das fórmulas que a política racista encabeçada pela elite política e econômica encontrou para “higienizar” os espaços de trabalho e, ao mesmo tempo, promover a miscigenação e o branqueamento da sociedade. Contudo, houve um grande impasse, a primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) dificultou o processo de imigração, fazendo com que o Brasil tivesse que novamente olhar para seus recursos humanos e integrá-los ao mercado de trabalho. A autora observa que, naquele momento, a massa inculta e despreparada teria que ser remodelada às pressas e com tal propósito foi criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico que estava associado às classes desfavorecidas. O fato é que o Ensino Técnico se tornou uma extensão negativa do trabalho, pois rotulava aqueles que seriam “condenados” a exercê-lo. Assim, no Brasil, a Educação Profissionalizante surgiu associada à população de “segunda classe”, fixando-se como marca de origem negativa na tradição do país até os dias de hoje.

Seguindo a ordem cronológica, instaurou-se, na década de 1920, a mobilização nacional pela reforma do ensino, fazendo com que a sociedade se organizasse em busca de

soluções. Em 1930 houve a criação do Ministério da Educação e Saúde que se configurou como símbolo importante da reorientação da educação no Brasil, sendo o primeiro momento de empenho pela institucionalização de uma política para o setor da educação. Naquele momento, o Estado passou a liderar o programa geral de reformas com o objetivo de criar uma unidade de orientação que fosse referência em todo o país. Quebrava-se assim a fragmentação de reformas pelos diversos Estados brasileiros.

Após 1930, com o fim da fragmentação, ocorreu a definição de um programa educacional para o país com a participação de diversos os atores. A Igreja Católica, com redes de escolas privadas por todo o país, foi uma das protagonistas em todo o processo de reforma da educação. Além da Igreja no centro da discussão, os Educadores Pioneiros tinham suas propostas formuladas desde 1920 e as expressaram com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” assinado por 26 educadores brasileiros e redigido por Fernando de Azevedo. Eles defendiam uma renovação educacional, propondo uma escola pública, gratuita e laica, sendo dever do Estado em garanti-la. Porém é entre os anos de 1934 e 1945 que se conquistam as políticas reclamadas com a instauração do Ministério Capanema. Neste período ocorreu a Reforma do Ensino Secundário, a Reforma Universitária, a Nacionalização do Ensino e, ainda, a criação do Sistema de Ensino Profissional (SESI, SENAI, SESC). Todas essas mudanças ocorreram na era Vargas, lideradas por Francisco Campos e mais tarde por Gustavo Capanema. Contudo, de maneira a privilegiar as elites, a Reforma do Ensino Secundário manteve-se na orientação clássica humanística, reservando a Formação Profissional e Técnica aos necessitados e deixando novamente de lado o Ensino Básico.

Os anos 50 desencadeou a descoberta do popular como um resgate do sentido de nacionalidade, fato que elevou o povo ao *status* de sujeito social na vida brasileira, mobilizando conquistas sociais básicas. Esta atmosfera, que estava impregnada pela cultura popular, acabou por contagiar a Educação, contribuindo também para o surgimento de mobilizações sociais como o Movimento de Educação de Base, a União Nacional dos Estudantes, os Centros Populares de Cultura e outros. Também surgiu, pelo pensamento da esquerda católica, a Pedagogia da Libertação, sendo Paulo Freire seu pensador. A pedagogia de Freire era uma inversão da tradição elitista. Ela se fundava na crença do poder libertador da consciência e do conhecimento. Em sua filosofia o homem detém predicados para ser o sujeito da história. Entre os anos 50 e 60, as ciências sociais legitimaram e forneceram conteúdos intelectuais para as manifestações populares. Neste instante, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Oracy Nogueira desenvolveram pesquisas de base sociológica,

diagnosticando os problemas brasileiros, dentre eles o caso da Educação Básica.

Foram quatorze anos de movimentos e oscilações os quais foram interrompidos pelo Golpe de 64. No período de ditadura militar (1964 a 1985) ocorreram investimentos na educação, porém, mais uma vez, a Educação Básica foi ignorada. A escola pública não foi prioridade de governo, sendo que a rede privada ampliou sua participação na oferta de Ensino Superior. A escola e o mercado de trabalho deveriam andar juntos. O Ensino Superior deveria ser reservado às elites e o Ensino Profissionalizante reservado à massa populacional. Além da Reforma Universitária de 1968, ocorreu a institucionalização do Ensino Profissionalizante no Ensino Médio. Outra mudança estabelecida foi a quebra do regime seriado que bloqueou a formação de grupos geracionais, rompendo o convívio social entre os estudantes e ocasionando um efeito político desmobilizador. Abortava-se, assim, qualquer projeto social de interação mais duradoura.

Durante a década de 1970, caracterizada pelo “milagre brasileiro”, ampliou-se consideravelmente as vagas universitárias com o alargamento do sistema privado de ensino. Para Bomeny, houve questões que, no entanto, problematizavam a ideia de milagre brasileiro. Pois, as diferenças regionais de taxas de escolarização eram gritantes, entre elas ressalta-se o Acre com 34,5%, o Maranhão com 41,1%, o Rio Grande do Sul com 86,7% e São Paulo com 84,6%, índices que expõem um problema agudo de desigualdades regionais.

Conforme Bomeny (2001), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) calculou que a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 67%, em 1970, para 95,8%, em 1998. Contudo, ao final dos anos 90, há um afunilamento ao acesso a diferentes níveis escolares de aproximadamente 36 milhões de matrículas no Ensino Fundamental, entre primeira e oitava série; e de 7 milhões de matrículas no Ensino Médio e, ainda, um drástico estreitamento, de pouco mais de 2 milhões de matriculados no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, complementando os dados históricos de Bomeny (2001), para a pesquisadora Martha Arretche (2015), os estágios mais baixos de progressão escolar foram aqueles que nos últimos 30 anos tiveram a maior expansão, diminuindo, assim, as desigualdades de classe no acesso a estes níveis do sistema de ensino. Por outro lado, as desigualdades de acesso deslocaram-se para os estágios superiores da educação.

Podemos apresentar também os estudos de Martin Trow⁵ (2005), mencionados pela pesquisa de Dilvo Ristoff (2014), que compreende o acesso ao Ensino Superior brasileiro enquanto ainda elitizado. Segundo a classificação de Martin Trow, o sistema de elite caracteriza-se pelo acesso de até 15% de jovens com idade apropriada, por outro lado, o sistema para ser de massas deve manter índices com valores para o acesso entre 16% e 50%. A consolidação do sistema de ensino se dá a partir dos 30% e sua universalização aos 50%. Nesta classificação de Trow, o Brasil encontra-se na casa dos 15,1% de estudantes no Ensino Superior, caracterizando-se ainda enquanto um sistema elitizado.

Ao lado disso, Bomeny (2001) apresenta dados do IBGE os quais revelam que em 1987 eram analfabetos 63,9% dos que integram a faixa da população negra e parda em idade escolar, contra 13,8% de analfabetos na população classificada como branca. Estes dados, segundo Bomeny, revelam aquilo que a autora chama de “mancha nacional”, para aqueles discriminados por cor, ou seja, pretos ou pardos foram as vítimas preferenciais de exclusão ao acesso à educação.

A restrição do acesso (oportunidade de ingresso) e a não permanência (evasão escolar) foram e continuam sendo marcadores de desigualdades no sistema de ensino brasileiro. Em 1991, a partir dos dados do IBGE, apenas 10% da população em idade escolar possuía segundo grau completo e somente 14% da população brasileira ultrapassavam o tempo de dez anos de escolaridade. A maioria da população em idade escolar absorvida nas séries iniciais da escola não permanece no sistema educacional. A grande maioria dos estudantes entra no sistema educacional, mas fica para trás na primeira etapa do Ensino Fundamental. Segundo os dados, o abandono se dá por contingências sociais, principalmente por impossibilidade de se manterem, por atração ao mercado de trabalho ou por repetência. Confere que, em 1991, apenas 40% da população escolar completam o Ensino Fundamental.

Por fim, a análise histórica de Helena Bomeny entende que a sociedade brasileira, no final do século XX, foi desafiada a responder questões postas pela democracia. Pois, além de

⁵ Segundo o artigo de Ana Lúcia Borba de Arruda e Assis Leão da Silva (2014), o sociólogo Martin Trow defende a tese de que o desenvolvimento da educação superior pode atingir três fases de expansão. A tese considera a população na faixa etária de 18 a 24 anos. Conforme Trow, as transições entre as fases apontam mudanças gerais na estrutura e nas funções do sistema de ensino que não se limitam à fisionomia quantitativa. São consideradas as mudanças no tocante às finalidades da educação, ao currículo e às formas de instruções, à carreira estudantil, abrange as instituições, suas características e fronteiras, com vistas aos padrões acadêmicos, ao acesso e à seleção e, ainda, considera o tamanho do sistema, as formas administrativas, a tomada de decisões e o locus de poder.

haver uma ampliação dos canais de representação da população através da multiplicação de partidos políticos e associações, ampliando a sociedade politicamente organizada, intensificaram as demandas de participação social. Por outro lado, ocorreu a urbanização intensa, o acesso progressivo aos meios de comunicação e, ainda, a competição por um lugar no seletivo mercado de trabalho. Todas essas mudanças alimentaram uma convicção geral da população brasileira de que as oportunidades para a ascensão profissional estão diretamente ligadas ao ensino e à qualificação que proporcione aptidões para a competição no mercado de trabalho.

A contextualização histórica de Bomeny traz um pano de fundo para a atual situação da educação no país e complementa os estudos de Arretche e Ristoff que fornecem dados importantes para compreender a reconfiguração do sistema de educação no intervalo entre 1960 e 2012. Assim, desenvolvendo um estudo longitudinal sobre as desigualdades no âmbito da transição escolar, Arretche (2015) confere visibilidade aos desequilíbrios entre indivíduos em relação ao sexo, à situação de residência entre meios urbanos e rurais, às desigualdades de raça, às características da composição familiar, à renda familiar e, por fim, à escolaridade da mãe. Nesta perspectiva, a desigualdade de oportunidades educacionais é calculada a partir dos atributos socioeconômicos e culturais dos pais em relação ao rendimento educacional dos filhos no sistema de educação. De forma similar, Dilvo Ristoff (2014) compõe um estudo sobre a alteração do perfil socioeconômico dos graduandos nos três primeiros ciclos completos do Enade e a sua relação com a criação de Programas e Políticas Públicas de acesso e, ainda, a criação de novas instituições de Educação Superior. O pesquisador analisa quatro dimensões para contextualizar a situação socioeconômica e cultural dos estudantes pelas seguintes variáveis: a cor do estudante, a renda mensal da família, a origem escolar do estudante e a escolaridade do pai. Desse modo, ambos estudos buscam, respectivamente, compreender: os avanços da escolarização dos jovens sob a ótica da origem social, as novas composições de estudantes nas transições educacionais e o novo perfil do aluno no campus acadêmico.

De acordo com Martha Arretche (2015), a situação social dos jovens é fator basilar para suas chances de transição escolar. Com a expansão da acessibilidade nos níveis de ensino básicos os efeitos da origem social acabaram por diminuir nestas etapas, deslocando-se para as etapas de ensino mais avançadas. A escolaridade da mãe, a renda per capita familiar e as características sociais do ambiente familiar são indicadores fortes e que evidenciam a influência da origem social no acesso e na transição escolar dos jovens nos períodos entre

1960 a 2010. Assim, conforme Arretche, neste intervalo de 50 anos houve um padrão misto das desigualdades no ensino: nos níveis educacionais básicos ocorreu a diminuição das desigualdades de oportunidades educacionais, no ensino médio ocorreu sua persistência e, por fim, o deslocamento da desigualdade crescente para o nível superior.

Para a autora as chances de progressão educacional dos indivíduos de 12 a 25 anos estão diretamente ligadas aos efeitos da origem socioeconômica. A estratificação educacional entre os jovens tende a ser condicionada por padrões de desigualdades persistentes. A hipótese sugere que as transições escolares que atingiram a saturação pelas classes privilegiadas, como por exemplo, o Ensino Médio, tendem a modificar a relação entre origem social e destino escolar, promovendo a redução das desigualdades entre classes. Porém, se por um lado a saturação dos níveis escolares tende a reduzir as desigualdades de acesso, por outro lado, a estratificação entre alunos se aprofunda nos níveis menos saturados. No caso do Brasil, a expansão do sistema de ensino foi sinalizada para os níveis mais baixos de progressão escolar, permitindo desse modo a redução das desigualdades de classe em relação ao acesso, porém as desigualdades de classe foram deslocadas para as transições escolares mais avançadas. Este fato permite verificar uma intensificação da relação entre a origem social e as transições para os níveis avançados de escolarização – como é o caso da transição na universidade. Porém, para Marta Arretche (2015), o Brasil apresentou um “padrão misto” de desigualdades e não propriamente um padrão de “desigualdades persistentes”. Pois, de acordo com seus estudos, no decorrer de 1960 a 2010, as transições escolares básicas apresentaram continuamente uma diminuição dos efeitos relativos à origem social, com perceptível declínio das desigualdades nesses níveis. Já nas transições do Ensino Médio, a pesquisadora percebeu a persistência das desigualdades de oportunidade. Com relação as transições no Ensino Superior há evidências de forte aumento das desigualdades.

Comparando as informações de Bomeny com dados mais atuais, pode-se verificar a partir de Arretche (2015) que o acesso dos jovens ao sistema de ensino, para as faixas etárias entre 12 a 25 anos, atinge sua quase universalidade entre 2000 e 2010. Em 2010, 90% da população entre 12 e 15 anos que acessaram o sistema escolar, completaram 4 anos de estudo. Esta proporção era de 20% em 1960. Ainda em 1960, menos de 10% da população entre 16 e 18 anos completavam o Ensino Básico. Os índices elevaram-se para 70% em 2010. Os números indicam que houve um aumento da taxa de transição entre Ensino Básico e Ensino Médio, ou seja, aqueles que completam o Ensino Básico tendem avançar ao Ensino Médio. Porém, aos jovens entre 19 e 25 anos a conclusão do Ensino Médio configura-se ainda como

um obstáculo em 2010, declinando as taxas de transição. Em relação ao Ensino Superior, apesar da sua visível expansão, seu acesso apresenta-se restrito em 2010. Conforme Arretche, a transição para o término do Ensino Superior manteve-se historicamente com as taxas condicionais mais baixas:

Dentre os movimentos de transição, a taxa condicional para o término do ensino superior é a que apresenta o comportamento mais errático no período. Trata-se também do movimento de transição com as taxas condicionais mais baixas, indicando que sempre foi comum entre os jovens brasileiros (até 25 anos) que chegam à universidade não conseguirem completar esse nível educacional [...]. (ARRETCHÉ, 2015, p. 90).

Sobre as transições no Ensino Superior, os estudos de Arretche apontam que entre 1960 e 1980 os ingressantes que concluíam esta etapa eram de 19,6%. A mesma taxa de conclusão aumenta a partir de 1991 a 2010, atingindo 35% de concluintes da totalidade de jovens entre 21 a 25 anos. Um fato importante relatado pela pesquisadora se refere à dificuldade de conclusão do Ensino Superior verificado em quase todo intervalo analisado, pois as chances do aluno concluir a graduação são menores que as chances de ingressar neste nível após conclusão do Ensino Médio. Estes mesmos dados nas palavras da autora:

Com relação aos níveis superiores, o nível de restrição ao acesso diminui no período 1960-2010. Ao longo de praticamente todo este período (à exceção de 1960), as chances entre a população jovem de completar a universidade uma vez tendo entrado são menores do que as chances de entrar na universidade uma vez tendo terminado o ensino médio. (ARRETCHÉ, 2015, p. 91).

De acordo com os indicadores que influenciam as transições escolares analisados por Arretche no período entre 1960 a 2010, temos o seguinte quadro contextual em relação às chances de indivíduos concluírem o Ensino Médio e o Ensino Superior: quanto ao “sexo”, observa-se uma ascensão da média de escolarização das mulheres no Brasil e em outros países. As mulheres possuem vantagens para a conclusão das transições do Ensino Médio (EM) e principalmente do Ensino Superior (ES). A respeito da variável “racial”, Arretche destaca que é uma dimensão muito presente e relevante para a pesquisa sobre desigualdades na Educação. Mesmo que no período analisado haja uma rasa diminuição das desigualdades raciais, ainda é muito significativa a influência dos indicadores “preto” e “pardo” no que diz respeito as chances de conclusão do EM e em maior peso para a transição do ES. A “situação de residência” em meios rurais apresenta, em estudos nacionais, uma influência bastante forte nas restrições de chances de conclusão das transições. Contudo, no período analisado, a variável vem perdendo força sobre os efeitos negativos para as transições no EM e conclusão do ES. A “composição familiar” apresenta um comportamento que oscila em relação as

chances de conclusão do EM. A variável apresenta dois indicadores: a ausência de cônjuge e filho primogênito. Até 1980, filhos de famílias monoparentais apresentavam menos chances de concluir esta etapa. A partir de 1991 este quadro inverte. Porém, de 2000 até 2010 não há diferenças significativas entre filhos de famílias monoparentais e “tradicionais”. Ao passo que a partir de 1991 ser o filho mais velho ganha significativa importância para as chances de conclusão das transições EM e ES. Para a socióloga, as famílias brasileiras passam a priorizar os investimentos educacionais sobre os filhos mais velhos. A variável “renda familiar”, que expressa as condições econômicas por rendimento *per capto* domiciliar, é internacionalmente considerada pelo efeito positivo nas chances de conclusões das etapas escolares. Neste estudo, para a transição EM, a variável apresentou forte influência até 1970, passando a reduzir até 1991 e estabilizar até 2000. Entre 2000 e 2010 o efeito da renda familiar atingiu níveis historicamente baixos para esta transição. Porém, em relação à transição ES, a renda familiar mostra forte influência para as chances de conclusão desta etapa. Entre 1960 a 1980 a relação entre renda e chances de conclusão do ES foi crescente, atingindo seu maior nível no final deste período. No intervalo que sucede até 2010 a renda perde força, mas mantém sua forte influência no ES em relação às outras transições escolares. No que diz respeito à variável “escolaridade da mãe”, geralmente, em pesquisas que buscam o indicar da origem social utiliza-se a escolaridade do pai e da mãe. As pesquisas revelam que quanto maior o nível de escolaridade dos pais, mais altas são as chances de os filhos realizarem as transições menos avançadas. Arretche adotou apenas a escolaridade da mãe para compor a análise dos efeitos da origem social dos alunos sobre as chances nas transições escolares. Assim, de acordo com seu estudo, filhos de mães com ensino básico e médio completo possuem maiores chances para o término da transição EM. Com relação às transições ES, quanto maior o nível de escolaridade da mãe, especialmente com EM e ES completos, maiores são as chances de filhos concluírem esta transição.

A partir das análises de Arretche, observa-se que a origem social está diretamente associada às chances de conclusão das transições EM e ES dos indivíduos. A pesquisa evidencia uma mudança de comportamento da influência da origem social sobre as chances de conclusão das transições. De acordo com a estudiosa temos que:

As barreiras à entrada no sistema educacional e, principalmente, à conclusão do ensino básico, tão proeminentes nos anos 1960, 1970 e 1980, são gradualmente substituídas por obstáculos que se interpõem à progressão educacional rumo à conclusão do ensino médio e à entrada na universidade, notadamente a partir da década de 1990. (ARRETCHÉ, 2015, p. 107).

Pelo olhar dirigido à universidade, Dilvo Ristoff (2014) analisa as características dos indivíduos que integram o campus acadêmico a partir dos três primeiros ciclos completos do Enade. Sua pesquisa volta-se à análise da ampliação de vagas e acesso na universidade pelas políticas públicas de educação, assim como, observa as influências da origem social no acesso diferenciado entre os cursos do campus brasileiro e as mudanças na composição dos públicos do Ensino Superior.

Explorando os números mais significativos da pesquisa de Ristoff, temos em 1996, no que diz respeito à evolução do número de IES, 922 instituições de ensino superior no país, avançando em 2012 para 2.416. Paralelamente, em relação aos dados referentes à evolução do número de matrículas na educação superior, temos uma suspensão entre os anos de 1991 a 1997, não ultrapassando 2 milhões de vagas. A partir de 1997 até 2012, os números superam os 7 milhões de vagas preenchidas. Este crescimento se concentra no setor privado que atinge 66% de aumento entre 1999 a 2003. Tais números sugerem que as políticas públicas de educação romperam parcialmente com restrições ao acesso à universidade, indicando um processo de democratização do campus brasileiro para aquele período.

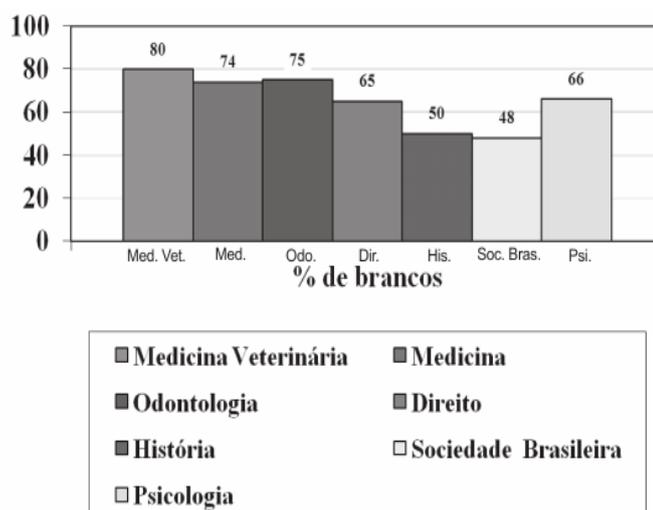
Tratando-se do público do curso de Odontologia, que será objeto de estudo desta pesquisa, Ristoff (2014) nos traz alguns dados pertinentes que remontam o perfil do curso no intervalo dos três ciclos do Enade (2004 a 2012). Ristoff, diferentemente de Arretche, trabalha com indicadores que expressam mais profundamente o perfil dos estudantes nas transições entre cursos do sistema de Ensino Superior.

Com relação à cor do estudante de graduação, temos, para fins comparativos, que em 2010 o Censo do IBGE calculou que a composição branca da sociedade brasileira se encontrava à volta dos 48% em seu total. O campus universitário, longe de ser um reflexo da sociedade em geral, apresentou-se em média 20% mais branco. Ressaltando que os pretos representavam 8% da sociedade brasileira. Na tabela abaixo, com dados do terceiro ciclo (2012), percebe-se que entre os cursos selecionados pelo pesquisador, todos apresentam um índice de alunos brancos que superam 48%. Observa-se que a Odontologia mantém a segunda posição sobre os demais cursos em relação à hegemonia branca, marcando um percentual de 75%. É importante observar que o Questionário Socioeconômico do Enade⁶, em relação à cor,

⁶ O Questionário do Estudante é um dos instrumentos de coleta de informações do Enade, de caráter obrigatório, que tem por objetivo subsidiar a construção do perfil socioeconômico do estudante e obter uma apreciação quanto ao seu processo formativo. O concluinte que não responder ao Questionário do Estudante ficará em situação irregular junto ao Enade. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/questionario-do-estudante>.

solicitava aos estudantes do Enade a escolha de uma alternativa na ordem que variava entre branco (a), negro (a), pardo (a)/mulato (a), amarelo (a) e indígena. Portanto, os 25% de alunos não brancos da Odontologia podem representar parcelas sobre as demais cores. Em relação aos alunos autodeclarados pretos no curso de Odontologia temos um índice de apenas 3% em 2012. O curso de Odontologia é caracterizado por ser um dos mais competitivos, criando os mesmos padrões de desigualdades que outros cursos de alta demanda. A baixa representatividade negra é crônica para os cursos elitizados. No *Gráfico 1* temos as variações percentuais de brancos entre diferentes cursos para o terceiro ciclo.

Gráfico 1 - Índice de estudantes brancos entre cursos no período do 3º ciclo do Enade

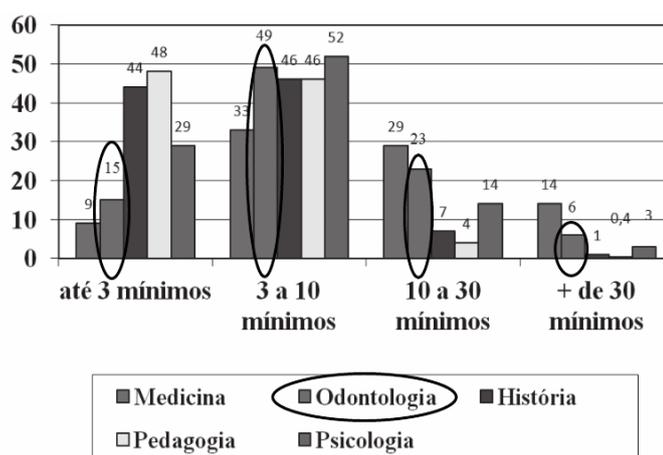


Fonte: RISTOFF, 2014.

A renda familiar do estudante de graduação é outro indicador trabalhado por Ristoff. Em relação à renda familiar, novamente encontramos no perfil do aluno de Odontologia um desvio em relação à média brasileira. No terceiro ciclo do Enade, os alunos do curso de Odontologia com renda familiar mensal superior a 10 salários-mínimos representavam 28% do total de matriculados neste curso, o que correspondia, em 2012, a 7% das famílias brasileiras. O curso de pedagogia, por exemplo, trazia na mesma época o equivalente de 5% de matriculados com renda familiar mensal acima de 10 salários-mínimos, estando mais próximo ao percentual nacional. Contudo, em relação ao curso de Odontologia, o percentual de 28% para o indicador “mais de 10 salários-mínimos” referente ao terceiro ciclo do Enade é promissor se comparado aos 50% do segundo ciclo e aos surpreendentes 56% do primeiro ciclo. Há uma perceptível mudança do perfil socioeconômico dos alunos matriculados entre

os períodos de 2004 a 2012. No *Gráfico 2*, para as faixas de renda no 3º ciclo, é notório que a Odontologia e a Medicina são os cursos que mantêm as maiores disparidades sobre o indicador “até 3 salários-mínimos” em relação aos demais cursos, apresentando para esta condição 15% de alunos matriculados na Odontologia e 9% na Medicina. Na Odontologia, especificamente, 29% dos alunos apresentam renda familiar superior a 10 salários-mínimos, mas ao mesmo tempo, situam-se majoritariamente entre as faixas de 3 a 10 salários-mínimos (49%). Em geral, quanto à renda familiar dos alunos, o curso de Odontologia se encontra em segunda posição entre os mais elitizados no período do 3º ciclo do Enade (entre 2009 e 2012). Contudo é importante ressaltar que ocorreram avanços significativos entre o 1º e o 3º ciclo do Enade, diminuindo o ingresso de estudantes oriundos da elite brasileira em todos os cursos de alto prestígio.

Gráfico 2 - Renda familiar dos estudantes entre cursos no período do 3º ciclo do Enade



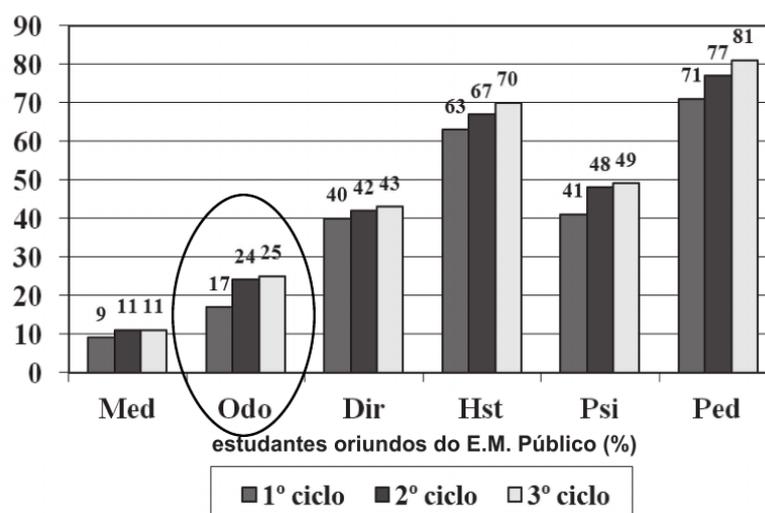
Fonte: RISTOFF, 2014.

Dilvo Ristoff (2014) também traz dados que situam os alunos em relação às trajetórias escolares públicas e privadas. Os avanços são nítidos para o indicador de “origem escolar” do estudante de graduação. Considerando que 87% das matrículas no Ensino Médio brasileiro situam-se nas escolas públicas, notamos o alcance das políticas de inclusão atingido no 3º ciclo quando 60% dos matriculados nas universidades eram egressos da formação média em escola pública. Em contrapartida, o 1º ciclo apresentava 46% de graduandos egressos do E. M público. Contudo, evidencia-se o deslocamento de desigualdades nas trajetórias acadêmicas, entre os cursos de alta e baixa demanda, situando os alunos de escolas privadas em cursos mais prestigiados. Este indicador é delimitado por alunos que cursaram o ensino médio todo

em escola pública e alunos que cursaram o ensino médio integralmente em escola privada. Segundo Ristoff, a maioria dos respondentes do Questionário Socioeconômico do Enade situou-se nestas duas condições de egressos. Para os alunos de Odontologia, entre 2009 e 2012, a variável “origem escolar” também aponta para restrições de acesso aos estudantes egressos do ensino público. Considerando que a proporção nacional de alunos egressos do Ensino Médio público correspondia a 87%, em relação ao 3º ciclo, temos para a Odontologia a proporção de apenas 25% e, em contraponto, para a Pedagogia a proporção de 81%. Para os cursos de alta demanda, a “origem escolar” aponta que os alunos são majoritariamente oriundos do E.M. privado e, no caso do curso de Odontologia, este índice corresponde a 75%. As disparidades são agudas se observarmos que apenas uma parcela de 13% das matrículas do ensino médio nacional corresponde às escolas privadas naquele período.

O *Gráfico 3* de Dilvo Ristoff contempla a presença de alunos egressos do E. M. público durante os três ciclos completos do Enade. Observa-se no curso de Odontologia um avanço das políticas públicas de acesso, principalmente entre o 1º e 2º ciclo, o que indica uma alteração no perfil da origem escolar do aluno relativa a 7% a mais de egressos da escola pública. Isso não significa necessariamente a diminuição de desigualdades, pois não sabemos o perfil de escola pública de E. M. que a maioria dos alunos de Odontologia frequentou. Porém, pode-se afirmar que o curso de Odontologia não está fechado aos efeitos das políticas públicas de acesso, fato que, a escola pública lentamente ganha presença no campus universitário.

Gráfico 3 - Índice de estudantes egressos do Ensino Médio público nos três ciclos do Enade

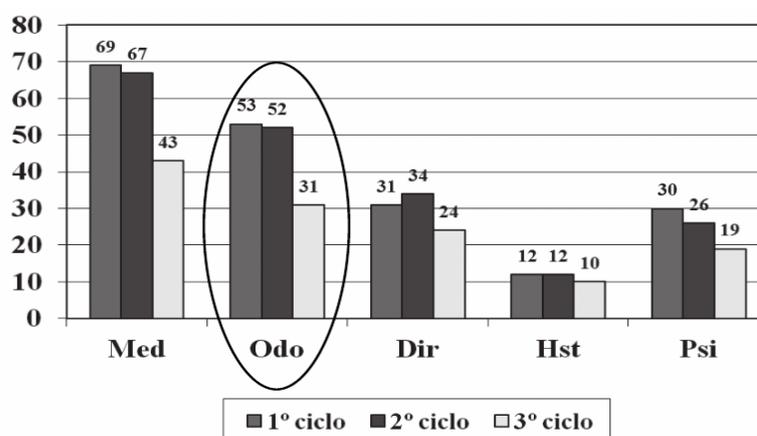


Fonte: RISTOFF, 2014.

Seguindo a análise dos marcadores socioeconômicos, a escolaridade do pai encontra-se correlacionada aos indicadores de origem social sobre a transição acadêmica do estudante. Este indicador encontra seu paralelo com as análises de Marta Arretche quanto a escolaridade da mãe. Porém, a escolaridade da mãe ganha mais força nas transições entre o acesso e a conclusão do Ensino e Superior, mesmo para as mães com Ensino Médio completo.

A pesquisa de Ristoff (2014) encontrou forte correlação do indicador “pai com escolaridade superior” com os indicadores “estudante de cor branca”, “renda familiar alta” e “egressos da escola privada”. O estudo apresenta tendências opostas em relação a escolaridade do pai em cursos de Licenciaturas e Pedagogia. Mas a constatação é de que no decorrer de cada ciclo do Enade houve uma tendência geral de diminuição da força do indicador “pai com formação superior” entre todos os cursos, inclusive os de alta demanda. No curso de Odontologia, o 1º ciclo do Enade apresentava o índice de 53% de pais dos estudantes com formação superior. Ao passo que, no 3º ciclo este indicador caiu para 31%. O comportamento da variável “escolaridade do pai” nos três ciclos do Enade tem mostrado um importante fenômeno social que vem ocorrendo nas duas últimas décadas. A mudança de perfil no campus brasileiro, indicando a diminuição de alunos, filhos de pais com escolaridade superior, é um indício de que uma nova geração, oriunda de grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior, pela primeira vez, teve oportunidade de ingresso nesta etapa da educação. Este fato indica a efetividade das políticas públicas de acesso e inclusão, mesmo para cursos historicamente elitizados como Odontologia. Porém, é perceptível pelo *Gráfico 4* abaixo que em cursos de alta demanda ainda predominam os filhos de pais com escolaridade superior, havendo uma persistência das desigualdades.

Gráfico 4 - Percentual de estudantes filhos de pais com escolaridade superior entre cursos no intervalo dos três ciclos do Enade



Fonte: RISTOFF, 2014

Portanto, o Brasil caracteriza-se por um histórico de exclusão escolar que se estende desde a Educação Infantil até o Ensino Superior por décadas. Porém, nas duas últimas décadas, desde os meados de 1990, tivemos um considerável avanço na expansão e universalização da educação. As mudanças vão desde o crescimento do número de instituições, à multiplicação de cursos e vagas e, ao mesmo tempo, o aumento da população de ingressantes, das matrículas efetuadas e do número de concluintes. Contudo, por mais avanços que tivemos, o sistema de ensino continua marcado por desigualdades que atingem camadas sociais detentoras de menos recursos socioeconômicos e culturais. Assim, as camadas sociais privilegiadas mantêm historicamente vantagens de acesso e de progressão na totalidade das etapas de ensino, principalmente nas etapas avançadas.

Portanto, a partir das abordagens trazidas por Helena Bomeny, Marta Arretche e Dilvo Ristoff, de forma a complementarem-se, busca-se focar a universidade brasileira enquanto instituição historicamente elitizada e que a partir do século XXI passa por transformações que sinalizam sua democratização. Com perspectivas semelhantes, Marta Arretche e Dilvo Ristoff traçam a reconfiguração do sistema de ensino brasileiro de modo a contextualizar a influência da origem social do estudante brasileiro sobre sua trajetória de escolarização. Por outro lado, demonstram o comportamento persistente das desigualdades no Ensino Superior que, apesar dos impactos evidenciados pelas políticas públicas de educação para ampliação de vagas e acesso, ainda se mantém elitizado.

3 PROBLEMA DE PESQUISA

A partir das características dos cursos e dos perfis de estudantes trazidos por Dilvo Ristoff (2014), é perceptível que a formação em Odontologia, especificamente, tem sido destinada a estudantes pertencentes aos segmentos socioeconomicamente privilegiados. O estudo revela a presença de uma minoria de estudantes de Odontologia procedentes de grupos de baixa renda familiar, egressos do ensino público e filhos de pais com baixa escolarização. Quanto a isso, há propensão de que o capital econômico, o capital cultural e o capital social sejam fortes condicionadores para a permanência no curso e para a projeção profissional. A escolha pelo estudante de Odontologia, como sujeito de pesquisa, está diretamente relacionada ao perfil do curso. O curso de Odontologia, como sugerem os dados apresentados pelo pesquisador, é considerado ainda bastante elitizado. Vimos que o curso de Odontologia nas universidades brasileiras mantém o *ranking* entre os mais tradicionais. Considerando o contexto nacional de desigualdades que avançam e persistem no Ensino Superior, assim percorrido pelas pesquisas de Arretche e Ristoff, venho propor um estudo sobre os novos públicos do Ensino Superior e seus enfrentamentos para a permanência na universidade.

Assim, a investigação concentra-se no processo de transição dos estudantes de Odontologia Noturno da UFRGS, entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, e busca identificar as estratégias e os traços disposicionais mobilizados frente aos desafios no interior da universidade. Ao lado disso, o presente estudo busca compreender, a partir do curso de Odontologia Noturno, os enfrentamentos dos estudantes em relação ao acesso e permanência na formação, evidenciando, desse modo, as desigualdades no interior da universidade. Importa ressaltar que a criação do curso de Odontologia Noturno destina-se, principalmente, ao quadro de estudantes trabalhadores. Dessa forma, o curso noturno se caracteriza pelo maior contingente de estudantes pertencentes a segmentos de baixa renda.

A transição do estudante (egresso do ensino público e de baixa renda familiar) para o curso de Odontologia pode configurar um período de desafios e dificuldades no processo de adaptação ao novo contexto. Pedro Abrantes (2005) ressalta que as transições na trajetória educacional são caracterizadas por rupturas e mudanças que exigem fortes recondiçionamentos por parte dos estudantes. Além do mais, a vida na universidade reserva aos egressos do Ensino Médio novas exigências quanto as práticas sociais, que se apresentam distanciadas da atmosfera pueril da escola. A formação acadêmica afasta-se do ensino básico

generalista e requer do indivíduo o desenvolvimento de competências, posturas e práticas específicas da área profissional, seja da Saúde, da Licenciatura ou da Engenharia. Assim, o desafio de permanência no Ensino Superior pode exigir habilidades e inclinações por vezes não condizentes à trajetória do estudante. Em outras palavras, a universidade pode demandar práticas vinculadas a disposições ainda incipientes ou não incorporadas pelo indivíduo.

A investigação sobre os estudantes do curso de Odontologia Noturno, egressos do ensino público gratuito e pertencentes às famílias de baixa renda, pretende examinar os enfrentamentos desses indivíduos no que tange às práticas acadêmicas na relação entre as crenças incorporadas para a conquista do diploma universitário e o patrimônio disposicional para concretizá-las. A incorporação ideológico-cultural enquanto aspiração ao Ensino Superior pode levar estudantes portadores de traços disposicionais incompatíveis ao contexto acadêmico a enfrentarem obstáculos mais profundos para a permanência na universidade. Como consequência, as dificuldades podem levar os universitários a possíveis sentimentos de fracasso ou frustração, ou ainda, à evasão do curso. Neste caso, conforme o sociólogo:

Mais fundamentalmente ainda, os atores podem ter interiorizado normas, valores, ideais... sem terem podido forjar os hábitos a agir que lhes permitiriam atingir seu ideal. Conhece-se bem hoje o descompasso entre crenças e disposições em alunos que reconhecem a legitimidade da cultura escolar, mesmo estando em grandes dificuldades. (LAHIRE, 2004a, p. 333).

Por isso, é importante que a pesquisa observe também os contrastes entre as disposições para crer e as disposições para agir. Dessa forma, as dificuldades para o enfrentamento de certas práticas em novos contextos estão, muitas vezes, ligadas ao descompasso entre crenças e disposições. Portanto, o estudante que incorporou “aspirações” pelo diploma, ao ingressar na universidade, deve mobilizar disposições e, ainda, desenvolver estratégias frente às exigências do curso.

Portanto, propõe-se analisar as mobilizações disposicionais (inibição, suspensão, ativação e atualização de disposições) e as práticas reflexivas (desenvolvimento de estratégias e competências) dos estudantes como meios de superação dos obstáculos em suas trajetórias acadêmicas.

3.1 Questão geral

A partir da análise dos traços disposicionais em contextos de ação, como os estudantes de Odontologia do curso noturno egressos do ensino público gratuito e pertencentes a grupos

de baixa renda alcançam permanência no curso de graduação de uma instituição de Ensino Superior?

3.2 Questões específicas

1. Quais são e como se estabelecem as estratégias dos estudantes nas transições para o Ensino Superior?
2. Como as mobilizações disposicionais dos universitários revelam os enfrentamentos das desigualdades tensionadas no campus?
3. Como os mecanismos institucionais (simbólicos) da universidade interpelam o patrimônio disposicional dos estudantes de Odontologia?

3.3 Campo de investigação: Odontologia Noturno UFRGS

A Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi criada como anexo da Faculdade de Medicina e Farmácia em 1898. Desde o início, o curso preocupava-se com a integração entre os diferentes cursos da área da saúde. Em 1968, por força de lei, ocorreu a criação da estrutura departamental da Faculdade. Com a implantação da reforma de 1972, a estrutura departamental proposta passou por alterações. Foram criados os Institutos, de modo que deslocou da Faculdade de Odontologia a responsabilidade pelo ensino de conteúdos específicos que foram destinados ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Biociências, e Escola Superior de Educação Física.

O Projeto Político Pedagógico (PPP)⁷ do Curso de Odontologia Noturno foi implantado no primeiro semestre de 2005, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais. Após selecionado, o PPP recebeu verbas do Programa de Formação Profissional em Saúde (PróSaúde) para a construção do Hospital de Ensino Odontológico (HEO). O PPP atende aos preceitos do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), que tem como um dos principais objetivos inserir o estudante trabalhador na Universidade. Sendo assim, a Faculdade de Odontologia optou por oferecer o Curso de Odontologia Noturno destinado aos públicos de estudantes trabalhadores. A partir disso, o PPP passou a ser implementado, gradativamente, semestre por semestre, a partir de 2010/2. Atualmente, o curso de Odontologia Noturno faz parte da Faculdade de Odontologia e o seu funcionamento

⁷ Fonte: <http://www.ufrgs.br/odontologia/ensino/odonto/graduacao/projeto-pedagogico-do-curso-noturno/view>

está apoiado no corpo docente e técnico-administrativo já existente e nos novos contratados.

A carga horária do curso noturno foi planejada para que o estudante de Odontologia tenha atividades curriculares presenciais de pelo menos 20 horas por semana. Assim, o Curso de Odontologia Noturno compreende 8 anos (16 semestres) de duração, com integração de conteúdos desde o primeiro semestre. Ao lado disso, o Curso de Odontologia Noturno corresponde a 16 semestres, com 5034 horas (336 créditos), das quais 120 horas (8 créditos) são em disciplinas eletivas, 240 horas (16 créditos) em atividades complementares e 969 horas (64 créditos) são destinadas a estágios externos à Universidade. O curso de Odontologia Noturno possui idêntica carga horária do curso de Odontologia Diurno que compreende 10 semestres, com 5034 horas (336 créditos), das quais 120 horas (8 créditos) são em disciplinas eletivas, 240 horas (16 créditos) em atividades complementares e 969 horas (64 créditos) são destinadas aos estágios.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) para currículo do Curso de Odontologia Noturno de 2010 possui o mesmo modelo do Curso de Odontologia Diurno. A organização do currículo do curso está dividida em três etapas: 1) a etapa de formação básica envolve o processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos, competências e habilidades que embasam o exercício profissional. A etapa é fundamenta nas Ciências Biológicas e Sociais; 2) a etapa pré-profissional busca o desenvolvimento de competências e habilidades preparatórias ao exercício profissional no âmbito individual e coletivo; 3) a etapa profissional desenvolve competências e habilidades específicas ao exercício profissional do cirurgião-dentista tanto no âmbito da atenção ao indivíduo como à coletividade. A etapa considera o contexto local e as necessidades do sistema de saúde vigente. Quanto ao perfil profissiográfico do egresso da Faculdade de Odontologia da UFRGS, o PPP do curso busca: 1) Cirurgião-Dentista capacitado ao exercício de atividades referente à saúde bucal da população; 2) agente de saúde dotado de espírito crítico face à sua realidade e com sólida formação técnica, científica e humanística; 3) profissional que norteie o seu comportamento e decisões, pelos princípios da ética/bioética; 4) profissional que, individualmente ou em associação com seus pares e demais profissionais da saúde, tem como atividade primeira, promover, preservar e recuperar a saúde da população, principalmente na sua esfera de atuação. O PPP tem os seguintes objetivos em relação ao curso: 1) a formação de um cirurgião-dentista, generalista, com uma visão social da realidade, e capaz de estabelecer científica e tecnicamente um diagnóstico do estado de saúde bucal de cada indivíduo e da coletividade; 2) atender o ser humano, como um todo bio-psico-sócio-cultural, e estabelecer uma relação adequada com ele e além dele – na

família, na sociedade e nos órgãos de classe; 3) participar da formulação, execução e avaliação de ações, programas e políticas de saúde; 4) responsabilidade de buscar novos conhecimentos e tecnologias com vistas ao permanente aperfeiçoamento da sua prática, através de um processo formativo que privilegia a prática em graus de progressiva complexidade como instrumento de aquisição de habilidades e competências.

3.4 Perfil dos estudantes de Odontologia Noturno da UFRGS

Quanto ao perfil dos estudantes de Odontologia Noturno, temos o estudo transversal do Núcleo de Avaliação da Unidade - NAU Odonto⁸ da Faculdade de Odontologia da UFRGS. A coleta dos dados foi produzida durante a matrícula dos estudantes e o estudo apresenta o resultado parcial de todos matriculados entre o período de 2010 e 2015. Assim, dos 175 matriculados no curso noturno durante o período, 169 responderam à pesquisa aplicada na matrícula, correspondendo a uma adesão de 96,5% dos estudantes. Os dados apresentam um quadro com as seguintes características do corpo discente: 63,9% são mulheres, 60,9% se encontram entre as idades de 17 e 22 anos, 72,9% dos estudantes são brancos, 47,9% dos estudantes apresentam renda familiar de 1 a 2 salários-mínimos e 27,8% apresentam renda familiar de 6 a 10 salários-mínimos. Evidenciou-se que 86,4% dos estudantes são solteiros, 91,7% não possuem filhos, 65,6% dos estudantes têm até dois irmãos e que 89,9% deles são naturais do Rio Grande do Sul. Outras características significativas trazidas pelo levantamento é o fato de que 70,4% dos estudantes não foram os primeiros da família a cursar o ensino superior e a presença de cirurgião-dentista na família do estudante que corresponde a 23,7%. Na totalidade, 76,9% frequentaram curso pré-vestibular, 52,1% realizaram até 2 vestibulares antes de ingressar no curso de Odontologia e 58% tiveram um intervalo de 3 anos ou mais entre o final do Ensino Médio e o início do Ensino Superior. Os dados se mostram próximos das pesquisas anteriores, pois 49,7% dos alunos cursaram exclusivamente o Ensino Médio em escola pública. Além do mais, 61,5% dos estudantes residem com os pais, 52,7% dos estudantes trabalham, 4,7% dos que trabalham são principais responsáveis pelo sustento da família e 30,3% dos estudantes trabalhadores possuem uma carga horária semanal de 30 a 40 horas. Ao lado disso, 58% dos estudantes não frequentaram outro curso de graduação antes de

⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Odontologia. Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU – ODONTO). **Perfil dos Ingressantes do Curso Noturno de Odontologia da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2010-2018**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/odontologia/arquivos/perfil-dos-ingressantes-do-curso-noturno-de-odontologia-da-ufrgs./at_download/file. Acesso em: 05 ago. 2018.

ingressar na Odontologia e 51,5% sentem-se confiantes pela escolha do curso, sendo que 83,4% consideram o curso de Odontologia de sua preferência. Em relação aos motivos que levaram a escolha do curso, “a realização pessoal e profissional”, “a segurança e tranquilidade no futuro”, “a posição social e conforto financeiro” e “o interesse em atuar na comunidade” foram às respostas mais frequentes.

3.5 O curso de Odontologia e perfil do estudante – outros estudos

De acordo com Ferreira, Ferreira e Freire (2013), a partir dos meados do século XIX, a Odontologia passou, gradativamente, a ganhar visibilidade e respeito enquanto profissão, perdendo seu caráter empírico e transformando-se em ciência. Nos limites da década de 1930, a profissão de odontólogo passou a ser legalizada e beneficiada com a “diplomação universitária”. Assim, a Odontologia foi instituída em 25 de outubro de 1884, agregada ao curso de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia. Entre 1930 e 1970, a Odontologia passou por sua fase de tecnificação, desenvolvendo uma robusta produção científica e, ao mesmo tempo, consolidando uma poderosa indústria de equipamentos, insumos e medicamentos. Atualmente, o ensino de Odontologia é caracterizado por uma abordagem tecnicista e organicista, identificando-se com o modelo biomédico de atenção à saúde. Segundo o estudo:

[...] esse modelo biomédico supervaloriza o aspecto individual sobre o coletivo, a especialização sobre a abordagem clínica generalista, a concepção estática do processo saúde-doença, a assistência curativa sobre a prevenção e promoção de saúde, e a mercantilização do ato odontológico. (FERREIRA; FERREIRA; FREIRE, 2013, p. 305).

Segundo Ferreira, Ferreira e Freire (2013), a concepção do ensino de Odontologia nas universidades brasileiras impulsionou, tradicionalmente, a prática profissional voltada para o consultório particular e a mercantilização de seus serviços no campo privado. Atualmente, o profissional de Odontologia é uma das categorias mais bem remuneradas na área da Saúde. Conforme os pesquisadores, a maioria dos estudos realizados junto as faculdades da região Centro-Sul indica que, em geral, os motivos relacionados à escolha do curso pelo estudante de Odontologia referem-se à afinidade com o curso ou com a área da Saúde e, por outro lado, a conquista de *status* e capital econômico. Poucos estudos relatam que as razões de escolha do curso estão relacionadas à questão altruísta pertinente à saúde pública, embora a LDB – Lei 9394/96 declare que a formação em Odontologia requer alto rigor técnico e que venha acompanhada pela reflexão sobre a interpessoalidade, a humanização do atendimento e a

centralidade da saúde pública.

Ao lado disso, a pesquisa sobre o perfil do discente do curso de Odontologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB – universidade pública e gratuita), por Oliveira *et al.* (2013), revela que o perfil dos alunos de Odontologia da UESB vai ao encontro com a pesquisa de Ristoff. Entre os 80 alunos respondentes, 67,50% cursaram o Ensino Médio todo em escola privada, enquanto 27,50% cursaram todo em escola pública. No que diz respeito à renda familiar, 50% das famílias dos alunos possuem ganhos entre 2.401 e 6.000 reais por mês, 23,50% entre as faixas de 1.201 e 2.400 reais por mês, 13,75% apresentam uma renda entre 361 e 1.200. Há uma forte polarização de renda familiar para duas parcelas, 7,50% apresentam ganhos acima de 6.000 reais ao mês, enquanto 1,25% revelam uma renda menor que 360 reais ao mês. Em relação aos motivos de escolha pelo curso, dos 80 respondentes, 42,50% optaram pela Odontologia em razão da vocação, 22,50% em razão de considerarem uma profissão rentável, 17,50% por apostarem em uma profissão liberal, 7,50% dos estudantes atribuíram o motivo por conta da localidade do curso, 6,25% dos acadêmicos por não passarem em outra faculdade e, por fim, 3,75% indicaram outras razões para suas escolhas. Quanto à modalidade de ensino-aprendizagem do curso de Odontologia, o estudo revelou um equilíbrio entre os graduandos. Dos 80 estudantes, 41,25% optaram pela sequência – aula prática, aula teórica e seminário –, ao lado dos 41,25% que optaram pela sequência – aula teórica, aula prática e seminário –, enquanto que os outros 17,50% optaram outras sequências. O estudo também explora a relação do estudante com projetos de iniciação científica e monitoria. Segundo os dados, 40% dos acadêmicos pretendem realizar uma das modalidades, em torno dos 22% dizem estar em atividade, 10% já realizaram, 5% gostariam de realizar, mas falta tempo e, em fim, 1% não pretende realizar quaisquer das modalidades. Após concluírem a graduação, os estudantes indicaram os seguintes caminhos de formação complementar: 68,75% pretendem ingressar na especialização, 27,50% indicaram dar continuidade acadêmica no mestrado e/ou doutorado e 3,75% optaram por fazer aperfeiçoamento.

Temos também um estudo do perfil dos estudantes de graduação em Odontologia das Faculdades Integradas de Patos do estado da Paraíba (instituição de ensino superior privada), realizado em 2013 e publicado em 2016 por Fonseca *et al.* (2016). O trabalho investiga as motivações para o curso e as expectativas profissionais dos estudantes. Foram abordados 98 alunos do 1º ao 8º período de curso que responderam um questionário com perguntas objetivas e subjetivas. Entre os entrevistados, 68,4% são do sexo feminino. Em conformidade

com as pesquisas anteriores, 50% dos estudantes foram egressos de escolas privadas, 80% deles já haviam enfrentado o vestibular em outra instituição, sendo que 40,8% dos estudantes disputaram o vestibular duas a três vezes. Quanto a renda familiar, 40,8% dos estudantes estão na faixa entre 3 a 6 salários-mínimos, 31% na faixa de 1 a 3 salários-mínimos e 26% situam-se acima de 6 salários-mínimos. Em relação a escolaridade dos pais, a escolaridade materna apresenta média superior a paterna. Assim, 39% das mães têm curso superior e 26% Ensino Médio completo. Quanto aos pais, 20% apresentam curso superior e 23% Ensino Médio completo. O estudo avalia também as pretensões do estudante em relação a formação após conclusão do curso. Neste caso, 69% dos alunos pretendem fazer especialização e aperfeiçoamento. Em relação as expectativas do estudante de Odontologia, a formação profissional para o trabalho manteve-se em primeira opção com 74%, em seguida a expectativa de melhor salário com 12,2% e, em terceiro lugar, o grau de instrução com 5,1%. O motivo da escolha pelo curso apresentou que 69,4% dos alunos foram motivados pela realização pessoal e profissional, 14,3 pela busca de conforto financeiro e 5% depositaram na influência de amigos e parentes os motivos pela escolha. No tocante a finalidade do curso de odontologia, 64,3% indicam a prevenção e manutenção, 5% concebem a promoção de higiene e estética a principal finalidade do curso e 3% pensam em servir à comunidade. No quesito “porque você escolheu Odontologia”, 44,9% foram guiados pela vocação, 37,8% estavam à procura de uma profissão compensadora e 6,1% por conceberem a Odontologia como profissão liberal. Quase a metade dos participantes da investigação relatou a saturação de mercado como o principal desafio do exercício da profissão e, por isso, 81,6% dos alunos planejam trabalhar, simultaneamente, em consultório particular e serviço público.

Para as pesquisadoras Fonseca *et al.* (2016), a Odontologia tem passado por mudanças no Brasil, principalmente pela inovação tecnológica crescente e pelas dificuldades da profissão no mercado de trabalho. Assim, a profissão de odontólogo tornou-se profundamente competitiva, desenvolvendo variados mecanismos de concorrência que requerem do profissional novas habilidades. Desse modo, para as pesquisadoras, a formação do profissional da área de Odontologia deve enfatizar os seguintes elementos:

Evidencia-se que os profissionais necessitam incorporar, em seus processos de trabalho, posturas relacionais sustentadas pela ética e comunicação, com referenciais científicos, interpessoais (afetivos/psicológicos), pedagógicos, antropológicos e sociológicos. [...] Para o ensino superior, sabe-se que a aprendizagem em sala de aula enfatiza informações técnicas e treina especificamente para o exercício da profissão. O papel da universidade é formar um profissional com perfil bem definido, buscando um ensino crítico-reflexivo na área e contribuindo para uma inserção dos

profissionais no mercado de trabalho regida pela ética da cidadania coletiva. (FONSECA; *et al*, 2016, p. 108).

Observa-se que o perfil dos estudantes de Odontologia apontados pelas pesquisas está em conformidade com a pesquisa de Dilvo Ristoff no tocante a renda familiar e origem escolar, ganhando ênfase na pesquisa de Fonseca *et al.* (2016) a escolaridade da mãe com nível superior. Constatou-se a presença de uma minoria de estudantes de baixa renda, egressos da escola pública e com pais com escolaridade fundamental. Os estudos indicam que o curso de Odontologia enfatiza a formação profissional dirigida ao mercado e aposta em um profissional “com perfil bem definido”. O curso é estruturado por um modelo biomédico de alto rigor técnico/científico e voltado para a especialização em detrimento da abordagem generalista. A formação foca o mercado profissional e expressa, a partir de base normativa, a preocupação com a ética e humanização dos serviços prestados, projetando atenção ao caráter social da profissão. Quanto aos estudantes, em sua maioria, se dizem levados à escolha do curso pela vocação, mas motivados principalmente pela rentabilidade da profissão. Há uma clara percepção de que a formação profissional não se limita à graduação, pois apresenta a tendência geral para a especialização e, secundariamente, para a pós-graduação *stricto sensu*. A maioria dos estudantes manifestaram intenção para a iniciação científica e monitoria durante o curso.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após explicar sobre o problema de investigação e o campo de pesquisa, no capítulo anterior, venho compor a base teórica do presente estudo.

No primeiro momento, trago o conceito de transição adotado a partir do sociólogo Pedro Abrantes. Enquanto categoria analítica, a transição educacional emerge na pesquisa como parâmetro analítico que possibilita examinar as trajetórias escolares dos estudantes no que diz respeito ao Ensino Fundamental, Ensino Médio, ingresso no Ensino Superior e permanência no curso.

No segundo momento, buscou-se em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire a composição teórica da sociologia disposicional. Respectivamente, aborda-se a teoria sociológica bourdieusiana do *habitus* enquanto conceito mediador da estrutura social e da ação individual. Em seguida, discute-se a visão microssociológica lahiriana do patrimônio disposicional dos indivíduos em contextos de ação.

4.1 Transição educacional: marcas da seletividade

O sistema de educação é caracterizado por diferentes etapas escolares, entre as quais, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior. As progressões entre as etapas escolares, de modo geral, apresentam-se ordenadas em graus diferenciados de complexificações e exigências. Por conta disso, as transições educacionais são marcadas por mudanças contextuais que demandam adaptações do estudante. Assim como “rituais de passagens”, que simbolizam rupturas ou prelúdios do *status* social do indivíduo em relação ao coletivo, as transições outorgam atributos sociais que transpassam o âmbito escolar e demarcam amplamente a vida social do estudante. Nas transições educacionais, os estudantes se deparam com novos desafios que podem deflagrar na suspensão, na ativação e, ainda, na atualização de disposições originárias de variados contextos das trajetórias de vida.

As transições configuram-se por conjunturas significativamente demarcadas pelas desigualdades sociais, pois a cada etapa da progressão escolar, tornam-se mais explícitas as marcas da seletividade. Vimos que de acordo com Marta Arretche (2015), as transições nas progressões escolares são influenciadas definitivamente por indicadores socioeconômicos e culturais. A origem social dos estudantes encontra-se diretamente relacionada aos índices estatísticos de evasão e progressão no sistema de ensino. Lembramos que Arretche (2015) manifesta que a origem social dos estudantes é o fator principal para os efeitos de progressões escolares, principalmente para o Ensino Superior. Assim, as transições educacionais apresentam-se enquanto fenômeno em que as desigualdades sociais se acentuam e, portanto,

analisar as transições dos estudantes nos fornece meios para aprofundar o entendimento dos mecanismos de distinções sociais e educacionais.

O sociólogo Pedro Abrantes (2005) percebe as transições educacionais, de maneira que, quanto maior a progressão no sistema de educação, gradualmente os valores de igualdade e de universalidade são substituídos pelos valores de especialização e de diferenciação, considerados princípios de integração nas etapas avançadas de ensino. Desse modo, para a presente pesquisa a categoria conceitual de “transição”, com foco na progressão no Ensino Superior, ganha relevância analítica e metodológica no tratamento das desigualdades educacionais.

Pedro Abrantes (2005) nos traz um breve entendimento sobre a categoria de transição educacional. Segundo o pesquisador, a adaptação do estudante ao novo contexto, pode remeter a mudanças mais explícitas, como no caso de mudanças institucionais de diferentes localizações geográficas, assim como mudanças sutis imbricadas em práticas cotidianas, como no caso da organização do tempo para o estudo. Entretanto, de maneira geral, os processos de transições entre etapas do ensino podem intervir para além do espaço educacional, pois, simultaneamente, influenciam transições importantes da vida social extraclasse do estudante. Para Abrantes (2005), as transições entre ciclos de formação condicionam significativamente as transições entre as etapas da infância, da juventude e da maturidade. Em outras palavras, as transições educacionais alinham-se aos processos de construção identitária e de maturação do indivíduo. Nesta perspectiva, as transições, ao longo das progressões educacionais, possibilitam ao estudante o desenvolvimento gradual de liberdade e independência e, paradoxalmente, a incorporação sucessiva de normas caracterizadas por modos de agir, de pensar e de sentir próprios dos contextos em que o indivíduo circula.

A pesquisadora Melissa Pimenta (2007) traz ao debate a importância do significado das transições na vida dos indivíduos, desde a juventude até a maturidade. Para a socióloga, os processos de transições são definidos culturalmente em todas as sociedades. São eles que sinalizam os pontos limítrofes de cada fase da vida, definindo as particularidades e os sentidos próprios das faixas etárias dos indivíduos. As transições, portanto, carregam consigo normas e valores basilares das relações sociais entre diferentes gerações e diferentes papéis sociais.

Conforme Abrantes (2005), a cada ruptura entre as transições, torna-se geralmente necessário ao indivíduo a reconstrução das redes de sociabilidade, a reconfiguração das práticas cotidianas, o aperfeiçoamento da bagagem linguística, entre outros. Esse processo,

portanto, demanda do estudante múltiplos recursos culturais, sociais e econômicos que estão distribuídos de forma desigual no espaço social, tornando vulnerável aqueles que se situam nas camadas sociais socioeconomicamente desprovidas. De modo geral, a ruptura com o contexto educacional anterior e a transição a um novo contexto trazem enredados eficazes mecanismos de exclusão. Abrantes aproxima-se da perspectiva de Pierre Bourdieu (1970) quando revela que nos momentos das transições os capitais necessários para “a boa eficácia” educacional são aqueles afinados aos arbitrários culturais dominantes, ou seja, distantes do capital cultural dos grupos populares e, portanto, avizinados ao capital cultural das elites.

Em síntese, as transições entre as etapas escolares demarcam um espaço/tempo singular de potencialização das desigualdades veladas e de intensificação da exclusão social. A abordagem sobre as transições educacionais torna-se um dispositivo analítico fecundo ao aprofundamento das percepções sobre as desigualdades no sistema de educação.

4.2 A relevância da fundamentação teórica: Bourdieu e Lahire

Após examinarmos o contexto histórico educacional brasileiro a partir de análises que revelam as origens históricas das desigualdades que permeiam o sistema de ensino e que se deslocam, crescentemente, para as transições escolares do ensino superior, torna-se necessário ponderar sobre as escolhas teórico-metodológicas.

Pierre Bourdieu aspirava por uma sociologia científica capaz de captar os fundamentos das práticas individuais. Esta ciência deveria ser crítica o suficiente para tornar visíveis os mecanismos simbólicos de dominação dissimulados nos âmbitos educacionais, culturais e sociais. Assim, a pesquisa de Bourdieu (1970) descortina uma realidade escolar oposta àquela creditada pela sociedade. A escola, em sua análise, revela-se reprodutora das desigualdades sociais. A origem social do aluno é apontada como a principal influência sobre o sucesso ou fracasso em sua trajetória escolar. As explicações sobre o desempenho, baseadas no esforço individual e nas aptidões naturais, caem por terra, abrindo espaço para a trajetória familiar do estudante.

Nesta perspectiva, a contextualização do sistema de educação brasileiro por Arretche e Ristoff permite visualizar que os estudantes não estão em condições igualitárias de acesso, permanência e progressão mesmo nos três níveis do sistema de ensino. Portanto, o desenvolvimento deste estudo parte da concepção bourdeusiana de que os estudantes são atores constituídos de uma trajetória de vida em que a origem social é demarcadora de

distinções no universo educacional.

Conforme Nogueira e Nogueira (2002) é preciso reconhecer o trabalho de Bourdieu na superação da dualidade entre objetivismo e subjetivismo na análise dos fenômenos educacionais. No geral, Bourdieu busca desnaturalizar o mundo social por meio de um aporte teórico-metodológico chamado “conhecimento praxiológico”. Para tanto, foi necessário superar a dualidade entre os principais paradigmas de investigação empíricos reconhecidos como inconciliáveis: o subjetivismo e o objetivismo. As abordagens subjetivistas e objetivistas são criticadas pelo sociólogo nas seguintes condições: o fato de os estudos subjetivistas não levarem em conta as condições objetivas que estão na base da própria experiência prática da subjetividade. Dessa forma, as explicações de mundo neste viés atribuem ao sujeito uma autonomia e consciência maximizadas sobre suas ações sociais, minimizando a influência da estrutura social. Para esta orientação teórica, há uma possibilidade de apreensão imediata da existência da vida do indivíduo. Por outro lado, as abordagens objetivistas são igualmente criticadas, pois anunciam a total subordinação da subjetividade à estrutura social – comumente ligada à natureza linguística e socioeconômica. Esta linha teórica pressupõe uma ruptura com a experiência imediata.

Portanto, Bourdieu denuncia a falta de uma teoria da ação mediadora da estrutura social e da ação individual. Quais os mecanismos que possibilitariam a compreensão dos processos de estruturação no interior das práticas sociais? Assim, num movimento teórico divergente às teorias correntes, Bourdieu afirma que o comportamento individual é influenciado pela ação da estrutura social no sentido de dentro para fora do sujeito. Assim, o indivíduo desde seu nascimento encontra-se numa posição específica da estrutura social, seja na sua cidade, família e escola, incorporando em suas ações um repertório específico de disposições próprias de sua posição. Para Bourdieu, as ações dos indivíduos são socialmente condicionadas, ou seja, o indivíduo é socialmente atravessado. Assim, as aspirações, as vontades, as atitudes, as necessidades e as expectativas seriam socialmente orquestradas. O indivíduo passa a ser “guiado” por um *habitus* familiar ou específico da posição social durante sua vida e em diferentes contextos de ação.

Quanto a trajetória de pesquisa, a partir dos anos 60, Bourdieu utiliza-se da pesquisa teórico-empírica e enfrenta o problema das desigualdades escolares. Até a década de 50, do século passado, as ciências sociais e o senso comum flertavam com o paradigma funcionalista, dotado de uma visão otimista, em que a escola protagonizava um papel redentor nos processos de superação das desigualdades, combatendo o atraso econômico, o autoritarismo e os

privilégios vinculados às sociedades tradicionais. Portanto, por meio da escola pública e gratuita, haveria a construção de uma sociedade que a partir do esforço de cada integrante instituir-se-ia a justiça pelo mérito individual, o desenvolvimento pela ciência e a democracia pela autonomia do indivíduo. Haveria, por parte de todos, a visão de que a escola promoveria a igualdade de oportunidade entre todos os cidadãos. A escola era compreendida enquanto instituição neutra que garantiria, de forma justa e democrática, a competição entre indivíduos para as carreiras educacionais e profissionais conforme os méritos do esforço pessoal. Os dons individuais levariam cada estudante a preencher os espaços relativos aos desempenhos obtidos.

No final dos anos 50, foram divulgados vários estudos quantitativos desenvolvidos na Inglaterra pela Aritmética Política, nos EUA pelo Relatório Coleman e na França pelos Estudos do INED. Estas pesquisas demonstraram o peso da origem social sobre as carreiras educacionais dos alunos. Estes dados inéditos implodiram a visão otimista sobre o processo de escolarização fundamentado no mérito individual. Pois, o desempenho escolar passou a ser percebido enquanto efeito direto da origem social do aluno (classe, etnia, sexo, local de moradia, etc.) e não mais enquanto resultado de dons individuais. A partir dos anos 60 ocorre um segundo fenômeno que agravaria a mudança de percepção sobre a educação. Pela massificação do sistema educacional, a geração dos anos 60, principalmente sua elite, frustra-se com o baixo retorno econômico e social dos certificados da carreira educacional. Assim, a desvalorização dos títulos escolares já não garantia mais as expectativas de mobilidade social.

A análise de Bourdieu sobre os dados gerados a partir dos estudos dos anos 50 e sobre o fenômeno da massificação escolar trouxera uma nova elaboração teórica sobre o sistema educacional, principalmente o francês. A relação observada entre a origem social e o desempenho escolar fundamenta sua nova teoria. O sistema educacional, antes visto como neutro e justo, passa a ser analisado como reprodutor e legitimador de desigualdades. Ocorre uma inversão sobre as percepções do papel da escola, antes vista como instituição transformadora da realidade social, agora é percebida como reprodutora do *status quo* que privilegia a cultura dominante em prol da elite. De acordo com Nogueira e Nogueira:

O argumento central do sociólogo é, então, o de que ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes. As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, portanto, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das

desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o sucesso escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 30).

Mantendo o seu papel dissimulado, a escola é reconhecida enquanto portadora e instituidora de um discurso, aparentemente, neutro e democrático. Este processo é possível pois a escola mascara o que os autores chamam de “equidade formal estabelecida”, ou seja, a escola, para manter a lógica de reprodução, ignora as desigualdades culturais de estudantes pertencentes a diferentes classes sociais. Esta postura é incorporada no âmbito pedagógico e instaura-se nos conteúdos de ensino, nos processos de aprendizagens e nos instrumentos de avaliação.

Assim, também reitera a pesquisadora Ionne Valle (2007), Bourdieu produziu uma teoria basilar para a Sociologia da Educação Crítica, pois a partir dela foi possível descortinar o otimismo pedagógico ainda insistente nos discursos oficiais. Torna-se visível que o sistema escolar tem o papel de reforçar e legitimar a cultura dominante. Os alunos oriundos das classes médias e altas têm acesso a este capital cultural valorizado pela escola, possibilitando a facilitação e a relação privilegiada com estes conteúdos. Isto implica que sucesso escolar e profissional estarão mais garantidos a estas parcelas sociais. Por outro lado, as camadas menos privilegiadas possivelmente deverão despender mais esforços para promover uma relação reconhecidamente legítima com os denominados arbitrários culturais, dentro e fora da escola. O sucesso escolar e profissional pode não ser garantido mesmo se os desempenhos forem equiparados entre grupos de origens sociais diferentes, pois aqueles de origem popular ainda enfrentarão outros efeitos das desigualdades socioeconômicas. Dessa maneira, o sistema educacional produz muitos sofrimentos que passam, geralmente, imperceptíveis pela sociedade, pois, ora não são reconhecidos e ora não são legitimados. Valle categoricamente analisa este fenômeno escolar:

A escola está revestida de uma aparência meritocrática, totalmente dissimulada pela ação pedagógica, pela autoridade pedagógica, pelo trabalho pedagógico e pelo sistema de ensino, geradores portanto da violência simbólica. Bourdieu procura demonstrar como se dá a adesão dos agentes sociais à ordem estabelecida e como o sistema de ensino está implicado nessa adesão, nessa cumplicidade impensada, pré-reflexiva, incorporada pelas formas de seleção e classificação, sancionadas e reproduzidas pela escola. (VALLE, 2007, p. 127).

Os efeitos produzidos pela dissimulação social sobre a meritocracia escolar atingem, paradoxalmente, os dois grupos: os filhos das camadas populares e os filhos das camadas

privilegiadas. Para os filhos das camadas populares há um processo de naturalização das condições educacionais que impossibilita visualizar as arbitrariedades da cultura no sistema de ensino – o arbitrário cultural. As dificuldades que enfrentam diante da cultura escolar acabam por gerar um sentimento de culpabilização de modo a responsabilizarem-se pelo baixo desempenho. Assim, os processos geram um sentimento de inferioridade que passa a se naturalizar como inerente a estes indivíduos. Por outro lado, os filhos das camadas privilegiadas também são afetados pela incapacidade de enxergarem as condições escolares. Neste caso, não percebem que o capital cultural que herdaram promove a familiarização com a cultura escolar nas relações com a instituição. Pois, os conteúdos escolares e as disposições para o êxito na aprendizagem estão, geralmente, presentes nas famílias das camadas privilegiadas. Porém, a dissimulação escolar faz com que esta camada naturalize estas características como inerentes a si. Para Bourdieu, as camadas dominadas sofrem de uma violência simbólica caracterizada, paradoxalmente, não pela anulação de sua cultura familiar ou pela inculcação do arbitrário cultural escolar. A violência simbólica estaria relacionada ao fato de este mesmo grupo reconhecer e legitimar a superioridade da cultura dominante. Nogueira e Nogueira sintetizam que:

Em poucas palavras, a cultura dominante ou, mais especificamente, o modo dominante de lidar com a cultura é valorizado pela escola, usado como critério de avaliação e hierarquização dos alunos e, ao mesmo tempo, negado, dissimulado. Os alunos oficialmente estariam sendo julgados, exclusivamente, por suas habilidades naturais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32).

A teoria de Bourdieu tem o poder de descortinar a dissimulação sobre o sistema de ensino escolar e ressalta que mesmo que ocorra maior democratização do acesso a um ensino público e gratuito, ainda assim, haverá uma relação direta entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares internas, principalmente culturais.

Ione Valle (2007) nos esclarece que a apropriação da herança cultural e econômica é resultado de processos complexos e que seus resultados são incertos, dimensão explorada por Bourdieu no conceito de *habitus*. No processo de aquisição da herança cultural, pode ocorrer encadeamentos que resultam na dilapidação, na identificação, na rejeição e, ainda, no afastamento em relação ao patrimônio familiar (valores e costumes da família). Porém, a pesquisadora enfatiza a importância do *habitus* familiar em relação ao *habitus* de classe, chamando atenção de que, tanto a família, quanto o indivíduo, não se reduz a somente uma posição na matriz social. O *habitus* de classe pode indicar valores e costumes mais genéricos partilhados pelo grupo, ou seja, disposições dispersas que podem ser comuns entre os

indivíduos de mesma classe, no entanto, não seriam incorporadas integralmente.

Por outro lado, Nogueira e Nogueira (2002) acrescentam que a herança transmitida pela família compreende elementos que podem se integrar à própria subjetividade do indivíduo. Como exemplo, temos o capital cultural da família que possivelmente estará incorporado no indivíduo em quase sua totalidade. O conjunto de disposições e capitais herdados socialmente, principalmente pela família, pode ser acionados por ocasião do desempenho educacional. Portanto, integram o “patrimônio herdado” pelo indivíduo: o capital econômico, que compreende o acesso a bens e serviços; o capital social, que compõe a rede de relacionamentos sociais estabelecidos pela família; e ainda, o capital cultural institucionalizado, estabelecido pelos certificados e títulos escolares. Tratando-se da vida escolar, os autores esclarecem que do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural incorporado é o principal tensionador do destino educacional do estudante. No entanto, Nogueira e Nogueira (2002) chamam atenção para o fato de que a Sociologia da Educação de Bourdieu evidenciou menor influência do capital econômico em relação ao capital cultural para explicar o sucesso escolar dos indivíduos, ou seja, o capital cultural está na base da teoria de Bourdieu sobre as explicações das desigualdades educacionais.

Vale notar que, as famílias passaram a investir intensamente na escolarização após perceberem a importância da vida escolar para o sucesso da carreira de seus filhos. O investimento sobre o patrimônio cultural dos filhos refletiria diretamente nas possibilidades de ascensão nas carreiras educacionais e profissionais. O “investimento estratégico”, relativamente consciente, de escolarização dos herdeiros passa a ser incorporado pelo *habitus* familiar, principalmente, pela classe dominante. Conforme Nogueira e Nogueira:

Ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*. Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 23).

Torna-se importante salientar que, segundo Maria da Graça Jacintho Setton (2002), a estratégia em Bourdieu é entendida por um conjunto de práticas inconscientes, instituídas como naturais e assimiladas como evidentes. A estratégia é o efeito de ajustamento do *habitus* às necessidades impostas a partir de uma configuração social específica ao longo do tempo. Assim, as necessidades que deflagram dos novos contextos determinam ajustamentos

constantes que podem transformar o *habitus* a longo prazo. Porém, a pesquisadora destaca que há limites neste processo, pois o próprio *habitus* é o definidor das percepções de situações que o determina. Para Bourdieu a constituição do *habitus* se dá através das experiências passadas e considera a trajetória anterior a matriz da percepção do indivíduo. Contudo, o sociólogo revela em outros momentos que o *habitus* é também adaptação e seus ajustamentos são permanentes, porém dificilmente assumem uma mudança radical.

De modo mais flexível, Setton analisa o *habitus* como um sistema em processo constante de reformulação. Para Setton, “o *habitus* não é destino”. O conceito de *habitus* é um aporte teórico que contribui para pensar as características de uma identidade social, as trajetórias de vida e o comportamento dos indivíduos. O *habitus* pode ser pensado enquanto base cultural que possibilita aos indivíduos uma relativa autonomia na orientação de suas escolhas. A pesquisadora fornece o conceito de *habitus* de maneira concisa e clara na seguinte citação:

Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (Bourdieu, 1992, p. 101). Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam. (SETTON, 2002, p. 63).

Desse modo, Setton está atenta ao mundo contemporâneo e analisa o *habitus* a partir do ator social que se configura na interação de múltiplos contextos. Portanto, a multiplicidade de ambientes e contextos de interação abre possibilidades de alterar certos padrões de condutas mais herméticos no indivíduo. Esta hipótese leva Setton a propor o surgimento de outro ator social constituído de um “*habitus* híbrido” caracterizado pela reflexividade firmada na memória em ação e em adaptação e pelo distanciamento do automatismo das práticas incorporadas. Assim, o indivíduo contemporâneo, nos inúmeros contextos, estaria constituído de certa autonomia que o levaria a romper com determinadas condutas habituais, agindo de maneira mais consciente e reflexiva.

Sucessor direto de Bourdieu, Loïc Wacquant (2007) compactua com o potencial investigativo do conceito de *habitus* para análise metódica da trajetória do indivíduo a fim de entender sua constituição social em contextos variados. Wacquant sugere cinco características constituintes do *habitus* de Bourdieu. Primeiramente, o *habitus* refere-se a uma predisposição

social e não natural. Este fato revela sua capacidade de variar no tempo (ao longo da vida dos indivíduos), no espaço (em diferentes ambientes e lugares) e na ordenação do poder (posição do indivíduo na matriz social). Segundo, possui a propriedade de se transferir para vários campos de práticas. O conjunto de disposições pode migrar a diferentes domínios da vida do indivíduo, tais como artes, esporte, estudo, vida laboral, filiação política, ideologias, etc. Também são transferíveis entre indivíduos no interior da mesma família, classe, comunidade, etc. A terceira característica manifesta-se pela relativa durabilidade do *habitus*. As disposições podem permanecer ao longo da vida do indivíduo, porém, ao mesmo tempo, podem sofrer transformações. Como são socialmente constituídas, as disposições são vulneráveis a forças externas, assim como podem ser fortalecidas, podem ser suprimidas. A quarta característica se apresenta pela força do *habitus* produzida pela sua inércia incorporada. As práticas sociais são moldadas e fixadas a partir de disposições geradas ao longo do tempo e em determinados contextos. Por fim, a quinta característica trazida por Wacquant refere-se à relativa autonomia que o *habitus* outorga às práticas sociais. De modo geral, o *habitus* suscita a naturalização dos modos de agir, pensar e sentir dos indivíduos em específicos contextos sociais.

Dessa maneira, o *habitus* é um princípio, ao mesmo tempo, de sociação e de individuação, pois as práticas sociais partilhadas são estabelecidas a partir de condicionamentos sociais comuns. Por outro lado, cada indivíduo está situado contextualmente de modo singular e possui uma trajetória de vida formada por conjunturas peculiares. Portanto, referindo-se ao *habitus* como aporte teórico-metodológico de pesquisa, Wacquant esclarece que:

[...] para Bourdieu a noção [de *habitus*] é, em primeiro lugar e acima de tudo, um modo estenográfico de designar uma postura de investigação, ao apontar um caminho para escavar as categorias implícitas por meio das quais as pessoas montam continuamente seu mundo vivido, que tem informado pesquisas empíricas em torno da constituição social de agentes competentes em uma gama variada de quadros institucionais. (WACQUANT, 2007, p. 69).

A sociologia crítica de Pierre Bourdieu foi construída a partir da análise do sistema educacional francês. Bourdieu foi um sociólogo reconhecido como pensador crítico que edificou uma obra de valor inestimável sobre as desigualdades sociais. Porém, Bourdieu sofreu críticas inflamadas que acusavam sua obra pelo teor politicamente desmobilizador, pois seu estudo revelava elementos sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, mas não apresentava alternativas de ação para romper com estes desígnios. Por outro lado, Bourdieu não deixou de aprofundar sua reflexão teórica e de refinar sua pesquisa

empírica sobre as desigualdades no âmbito da Sociologia da Educação.

Hoje, a Sociologia da Educação de Bourdieu mantém-se em desenvolvimento por interlocutores diretos, tais como Loïc Wacquant e Bernard Lahire. O sociólogo Wacquant manteve postura crítica frente a obra de Bourdieu, mas em consonância a sua metodologia investigativa e tensionando suas possibilidades para a pesquisa em campo. Por outro lado, Lahire parte da postura crítica que aponta limites à perspectiva bourdieusiana, mas, ao mesmo tempo, traz grandes contribuições no aprofundamento investigativo da sociologia disposicional.

Para esta pesquisa, entende-se a crítica de Bernard Lahire a Pierre Bourdieu como um arranjo conceitual que estende o conceito de *habitus*. Aspira-se ao entendimento que a teoria disposicional de Lahire vem esquadrihar o processo de socialização pelo *habitus* em uma escala microssociológica. A relativa homogeneidade do *habitus* abre espaço para a heterogeneidade disposicional dos indivíduos. A sociologia disposicional de Lahire recai sobre a singularidade individual. Nas palavras de Bernard Lahire:

Assim reivindicamos a liberdade da escolha de nossos diálogos. É a teoria da prática e do *habitus* desenvolvida por Pierre Bourdieu que nutriu, principalmente, nossa própria posição sociológica. [...] Pierre Bourdieu parece ter proposto uma das orientações mais estimulantes e mais complexas em ciências sociais. Uma das que integram o máximo de sutilezas teóricas e metodológicas (principalmente por ter sabido trabalhar sociologicamente grande quantidade de problemas filosóficos) na grande corrente das sociologias críticas (críticas das formas de exercício de poder, das estruturas de desigualdade e das relações de dominação). (LAHIRE, 2002, p. 11).

De acordo com os pesquisadores Luciana Massi e Paulo Lima Junior (2015), Lahire ampliou o entendimento da teoria do *habitus* de Bourdieu à escala de uma sociologia do indivíduo. Desse modo, a crítica lança olhares sobre os elementos desviantes da reprodução cultural e social, firmando sua atenção naquilo que escapa à regra, na própria singularidade individual. Conforme Massi e Lima Junior (2015) a teoria de Lahire busca o entendimento sobre as seguintes questões: quais as explicações sociológicas para compreender o sucesso escolar de jovens de origem popular? Como ocorre este processo que foge à reprodução escolar? O conjunto de disposições desses jovens são coerentes e derivados de sua posição social? Estes jovens possuem uma trajetória de vida em contextos heterogêneos que resultaram em patrimônios disposicionais também heterogêneos? Portanto, a sociologia em escala individual de Lahire permite compreender as complexidades das relações entre as trajetórias individuais nos contextos educacionais e a origem social desses estudantes. A abordagem metodológica da sociologia em escala individual desenvolvida por Bernard Lahire

é chamada de “retratos sociológicos”.

Massi e Lima Junior (2015) atentam que Lahire pretende dar conta da heterogeneidade relativa aos patrimônios disposicionais em escala individual. Para Lahire os indivíduos vivenciam uma gama variada de experiências por conta da alta diferenciação social resultante da divisão de trabalho e de funções. Assim, por mais que haja camadas, instituições e grupos relativamente homogêneos, os indivíduos transitam entre estes espaços diferenciados de modo a romper com a fixidez de um patrimônio disposicional originário relativo à família ou à classe social. Portanto, o patrimônio disposicional é incorporado em variados contextos de maneira que os indivíduos passam a acumular novas disposições por conta de novas experiências em suas trajetórias de vida. Desse modo, nas sociedades mais diferenciadas os indivíduos tendem a forjar um patrimônio de disposições, de competências e de apetências mais heterogêneo.

Bernard Lahire (2005) classifica as disposições em três modalidades: disposições para agir, para crer e para sentir. Para o estudioso, os esquemas de disposições são, em princípio, deduzidos das práticas sociais, sendo ativados ou suspensos em contextos circunscritos na trajetória do indivíduo. A investigação requer a observação de práticas culturais, práticas de consumo, práticas laborais, entre outras. Por conta disso, o foco está centrado na ação, no pensamento e no sentimento do indivíduo pesquisado, de modo a recompor o seu passado incorporado, sua constituição social, bem como, os modos de atualização de seu passado.

Segundo Lahire (2005), a sociologia disposicional se propõe a responder algumas questões interpeladas pela teoria da socialização. Ela pretende complementar a ideia da “interiorização da exterioridade” relativa à teoria do *habitus*. Portanto, é por meio de uma investigação empírica que, para além de identificar os diferentes modos de interiorização do *habitus*, se possa detalhar como, precisamente, ocorrem as atualizações das disposições interiorizadas na vida do indivíduo. De maneira geral, o *habitus* é incorporado e atualizado por meio da socialização em contextos de coação sobre o indivíduo (por obrigação), ou através de uma forte apetência (por vontade), ou, ainda, pela rotinização de práticas (pouco consciente). Enquanto a teoria do *habitus* prioriza os efeitos de uma socialização precoce, longa e regular, a teoria disposicional é atenta aos diferentes graus de afixação, que se apresentam numa escala entre forte e fraco. Para poder compreender a incorporação de disposições nas trajetórias individuais, a teoria disposicional não ignora, tal qual a teoria do *habitus*, a disposição de baixa fixidez. Pois, a intensidade de fixação da disposição também está relacionada à reincidência de sua atualização. Esta concepção permite uma explicação

com maior grau de detalhamento sobre a incorporação e atualização de disposições pelos indivíduos. Torna-se, portanto, significativo, ressaltar a diferença entre disposição e apetência. Pois, uma disposição não está condicionada pela ação deliberativa do indivíduo, podendo, por exemplo, estar, simultaneamente, ativa e indiferente ao ator social ou, até mesmo, operando contra a sua vontade. Por outro lado, observa-se também a relação complexa entre competência e apetência, de modo a desfazer a ideia comum de que uma implica a outra. Portanto, em meio desse complexo universo social, o indivíduo acaba por constituir-se em uma singularidade plural, resultante de uma socialização heterogênea, por conta de múltiplos contextos de vivência. De acordo com Lahire:

Devido a um simples efeito de escala, a apreensão do singular enquanto tal, ou seja, do indivíduo como produto complexo de diversos processos de socialização, obriga a ver a pluralidade interna do indivíduo: o singular é necessariamente plural. À coerência e homogeneidade das disposições individuais pensadas pelas sociologias à escala dos grupos ou das instituições, substitui-se uma visão mais complexa do indivíduo, menos unificado e portador de hábitos (de esquemas ou de disposições) heterogêneos e, em alguns casos, opostos, contraditórios. (LAHIRE, 2005, p. 25).

Bernard Lahire (2005), portanto, propõe em termos gerais, a necessidade de novos métodos investigativos a partir de dispositivos metodológicos que possibilitem apreender a variação contextual das disposições individuais. De modo que seja possível captar o grau de heterogeneidade singular a cada indivíduo e compreender os mecanismos de operacionalização de seu patrimônio disposicional conforme os contextos de sua trajetória. A metodologia permite identificar e compreender os processos de inibição, suspensão e ativação das disposições dos jovens em suas trajetórias educacionais formais e informais. De maneira que, neste estudo, atenta-se aos contextos de transições entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, ponderando sobre a família, o bairro, a escola e outros espaços sociais dos estudantes de Odontologia. Para compor a análise, pretendo trabalhar o conceito de disposições e a metodologia de “retratos sociológicos” a partir de Bernard Lahire.

Torna-se importante frisar que Lahire não encerra a teoria disposicional como um aporte teórico-metodológico arrematado. Para o sociólogo, há a necessidade de aprofundar e expandir ainda mais as possibilidades de investigações a partir da sociologia disposicional. De modo algum, sua teoria pretende instituir-se como modelo de explicação paradigmático de socialização. O sociólogo convida os pesquisadores a novos desafios e a novas problematizações no campo da microssociologia do indivíduo.

5 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para o desenvolvimento da análise disposicional este estudo busca a seguinte tarefa: inferir sobre a importância dos sentidos apreendidos pelo patrimônio disposicional para a questão das desigualdades entre estudantes de Odontologia nas transições para o Ensino Superior. A metodologia dessa pesquisa se inspira no trabalho de Bernard Lahire, reconhecido pela metodologia dos Retratos Sociológicos.

5.1 Traços disposicionais: inspiração em retratos sociológicos

O processo de construção e análise de dados busca identificar elementos contextuais e traços disposicionais dos sujeitos de pesquisa. Não há intenção de reproduzir a metodologia de Lahire, tal qual o “Retrato Sociológico”, considerando o tempo de pesquisa desenvolvida. Contudo, buscou-se a aproximação com o quadro teórico-metodológico da sociologia disposicional por considerar seu poder de alcance no tratamento empírico e microssociológico do campo pesquisado.

Bernard Lahire (2004) julga ser “extremamente experimental” o desenvolvimento da pesquisa que tenha por base a sociologia disposicional. Em sua obra “Retratos Sociológicos”, Lahire se distanciou dos métodos tradicionais no tratamento do objeto sociológico e desenvolveu um dispositivo metodológico inédito para a pesquisa empírica na área da sociologia. O sociólogo buscou validar a metodologia baseada no conceito de “patrimônio de disposições” por meio da observação e interpretação das variações contextuais sobre os comportamentos e práticas individuais.

Assim como Pierre Bourdieu, a vigilância epistemológica de Bernard Lahire recai, de forma meticulosa, sobre as ferramentas teóricas e metodológicas frente ao estabelecimento do objeto empírico. Porém, a delimitação microssociológica, a criatividade metodológica, a escala de observação variável entre indivíduo e contextos e a construção de dados baseados na singularidade do agente, são algumas características diferenciais da investigação de Lahire em relação a sociologia disposicional. Portanto, a sociologia experimental de Lahire é um efeito provocado pela ruptura com hábitos teóricos e metodológicos regulares da sociologia tradicional que se tornaram insuficientes para a compreensão do mundo social contemporâneo.

O retrato sociológico retoma de maneira crítica os instrumentos conceituais da teoria da ação que pela tradição disposicionalista considera o passado incorporado para a análise de

práticas sociais e comportamentos dos indivíduos. A sociologia disposicional requer atenção ao princípio da não-consciência para a análise dos fundamentos que regem as ações individuais. Os indivíduos, por mais informações que julgam dominar sobre suas práticas sociais, são detentores de relativa consciência sobre os princípios internos e externos que determinam o agir, o pensar e o sentir em diferentes contextos. As disposições individuais somente podem ser reconhecidas a partir da interpretação de múltiplos indicadores por meio da observação direta do comportamento, da análise documental e da compreensão sobre as práticas sociais do indivíduo em diversas situações e contextos. Portanto, o sujeito não é portador de consciência sobre os diferentes princípios que o levaram a agir, pensar e sentir em determinada situação. Conforme o próprio autor:

Se uma ciência do mundo social é possível, isto pode acontecer por meio da interpretação (a objetivação, a comparação, o corte etc.) daquilo que fazem e dizem os atores, o que desemboca obrigatoriamente em um discurso diferente daquele que estes são capazes de fazer de forma espontânea. Nem desprezo, nem opressão, mas a pesquisa de uma verdade para além da evidência. (LAHIRE, 2004a, p. 25).

5.2 A metodologia de Lahire e os objetos da pesquisa em campo

Precisamos levar em conta que a pesquisa não traduz a realidade de forma fiel, mas, sim, é um construto intelectual que leva em conta algumas percepções da realidade. As disposições não são realidades em si, mas realidades construídas pelo pesquisador a partir da interpretação de práticas, comportamentos, opiniões, sentimentos, etc. Assim, a investigação busca construir os princípios de produção das disposições. Conforme Lahire (2004) é instigante compreender porque diferentes indivíduos frente aos mesmos estímulos externos reagem de formas diferenciadas. Portanto, a sociologia disposicional considera a sedimentação das experiências socializadoras passadas que engloba as maneiras de agir, pensar e sentir dos indivíduos em diferentes contextos.

A noção de patrimônio disposicional é um conceito abstrato fecundo para interpretar as transições dos estudantes na universidade, para isso, segundo Lahire, deve-se levar em conta, primeiramente, algumas propriedades que dizem respeito as variações temporais e espaciais ligadas aos contextos, aos indivíduos, as disposições e as trajetórias.

I. Grau de extensão e heterogeneidade dos contextos, grupos ou indivíduos:

A pesquisa busca avaliar, na trajetória do estudante, a influência dos contextos socializadores e de indivíduos portadores de princípios socializadores diferenciados:

instituições, comunidades, grupos, pais com disposições sociais distintas, integrantes da família, pessoas próximas à família, amigos, professores, agentes culturais e religiosos. Trata-se de analisar os efeitos da diferenciação das condições e funções sociais sobre o patrimônio disposicional do indivíduo.

II. Variação diacrônica e sincrônica das disposições:

A variação diacrônica permite a análise das variações disposicionais em relação à trajetória do indivíduo, levando em conta sua biografia e seu passado incorporado. A variação sincrônica atenta-se às mobilizações disposicionais (atualização, suspensão, inibição e ativação) em função das transições em contextos diferenciados.

III. Crises e tensões:

As crises e tensões nas trajetórias dos indivíduos permitem evidenciar as contradições e defasagens entre as disposições do indivíduo e as disposições requisitadas por contextos, instituições, situações ou indivíduos. Este elemento é revelador de tensionamentos dos indivíduos causadas por adaptações, ajustes, estados de vigília e atritos em relação as disposições em contextos de transições.

5.3 Sobre o uso do conceito de “disposições”

Bernard Lahire (2004) esclarece as condições teórico-metodológicas para o uso investigativo do conceito de disposições, de forma pontual. Trata-se de visualizar certas propriedades constitutivas do conceito que devem ser observadas para fins de pesquisa.

O sociólogo apresenta as seguintes orientações:

1. Toda disposição tem uma gênese. Esta característica implica que a sociologia disposicional tem por base uma sociologia da educação em sentido abrangente, ou seja, encontramos em sua fundamentação uma sociologia da socialização. Pelas disposições investigam-se instâncias de socialização, momentos de socialização ou modalidades específicas de socialização. O arranjo conceitual da sociologia disposicional observa que a investigação invista no estudo das condições sociais de produção (contextos) e da constituição das disposições (incorporação).

2. Uma disposição pressupõe a recorrência de múltiplos indicadores coerentes a partir de comportamentos, atitudes e práticas. A ocorrência de único indicador não evidencia a incorporação de disposição no indivíduo. É necessário verificar, pela pesquisa, a atualização ou repetição de modos de agir, pensar e sentir do indivíduo.
3. As disposições são passíveis de diferenciação a partir de distintos modos de socialização que variam em precocidade, duração, sistematicidade e intensidade. Uma disposição é o efeito de uma ou mais socializações anteriores, explícitas ou implícitas. Não se incorpora uma disposição a partir de circunstância singular sem que haja recorrência de experiências semelhantes. Uma disposição específica presume longa duração de sua socialização geradora. Eventos únicos ou abruptos são incapazes de gerar efeitos de incorporação disposicional no indivíduo. Portanto, uma disposição está sujeita a ser reforçada por atualização contínua ou enfraquecida pela não recorrência em devidos contextos ou situações.
4. As disposições não são obrigatoriamente transcontextuais. Uma disposição não deve ser considerada como ativa em todas as situações e momentos do indivíduo. Embora haja coerência entre comportamentos, opiniões e práticas do ator, os efeitos das disposições não são arbitrariamente generalizados para todas as circunstâncias da trajetória individual. A investigação deve estar atenta com a delimitação dos tipos de contextos pertinentes para ativação e para possíveis atualizações disposicionais. Assim, para ocorrer a transferência da disposição de um contexto para outro é preciso que estes contextos sejam diferenciados. Deve-se levar em conta, também, que o caráter geral ou específico da disposição é averiguado durante a pesquisa empírica.
5. Toda disposição é um modo de agir, pensar e sentir que se mobiliza em diferentes contextos e situações, geralmente, de forma adaptável. Porém, a flexibilidade da disposição não é regra, podendo ser inibida e, por ocasião, manter-se sob estado de vigília ou, ainda, transformada por conta de sucessivas adaptações.
6. Distinguem-se competências e apetências de disposições. Por haver possíveis aproximações entre os três sentidos, como no caso de disposições conjugadas com apetências e competências, Lahire chama atenção para esta distinção. Disposições são tendências, propensões ou inclinações do indivíduo em situações e contextos específicos. Por outro lado, as competências são capacidades que podem ser mobilizadas facultativamente pelo sujeito em situações desejadas. Já as apetências são sentimentos que correspondem a gostos, desgostos, indiferenças, etc. Um gosto

determinado não implica necessariamente disposições afins.

7. A pesquisa exige atenção quanto a natureza e a organização do patrimônio de disposições do indivíduo. O tratamento do patrimônio disposicional deve ser por meio da pesquisa empírica, evitando, assim, desenvolvê-lo, antecipadamente, por meio apenas retórico. Por isso, segundo Lahire, os termos “patrimônio” ou “estoque” de disposições possibilitam, enquanto conceitos mais genéricos, a interpretação e a revisão teórica para a singularidade de cada investigação. Para a sociologia disposicionalista o indivíduo não é nem uma realidade fragmentada, nem um sistema coerente relativo aos múltiplos contextos transitados. É preciso, para Lahire, averiguar algumas questões da ordem empírica sobre a natureza das disposições: a) Como ocorre a associação de disposições para dar conta de comportamentos e práticas em determinados contextos? b) As disposições apresentam relativa independência entre si? c) O arranjo disposicional do indivíduo manifesta-se diferentemente nos variados contextos? d) Como a relação conflituosa entre disposições podem resultar em decisões e ações?

Levando em conta as características que delimitam a concepção e o uso do conceito de disposições, Lahire também frisa que a sociologia disposicional, enquanto procedimento investigativo experimental, deve se questionar em que medida a singularidade do caso investigado pode interferir em sua respectiva análise teórica sobre os patrimônios disposicionais.

A investigação disposicional buscará entender aquilo que o sujeito de pesquisa percebia sobre suas práticas sociais em situações e contextos específicos, de modo que se identifique e compreenda quais obstáculos foram enfrentados e quais caminhos foram possíveis. A metodologia disposicional não concebe a trajetória individual como um percurso de sucessivos acontecimentos lógicos que juntos constroem uma história de vida homogênea. A trajetória do indivíduo pode ser marcada por fatos não lineares e por forças sociais, por vezes, incoerentes. Por isso, a categoria conceitual “transições” de Pedro Abrantes pode oferecer elementos complementares aos sentidos trazidos por Lahire a respeito das trajetórias individuais. Assim, para Abrantes as transições são momentos marcados por mudanças, crises e rupturas que mobilizam no indivíduo certas adaptações no que diz respeito às suas condutas e práticas sociais. Em conformidade com Abrantes, Lahire (2004) concebe que as trajetórias individuais são constituídas também por momentos de crises, de negociações, de dúvidas, de

resistências e de coerções que acionam, atualizam ou suspendem diferentes disposições no enfrentamento daquela situação vivida. Portanto, a investigação deve considerar que cada indivíduo se constitui pela incorporação de disposições heterogêneas a partir de trajetórias multifacetadas. Conforme Lahire:

Por motivos teóricos relacionados ao projeto e devido ao conhecimento já existente sobre esses problemas, pareceu-nos importante dar a palavra aos momentos de “rupturas biográficas”, de mudanças ou modificações, mesmo que fossem pouco significativas, nas trajetórias ou carreiras (momentos de orientação escolar, de “escolha” no final dos estudos, de saída – ou retorno – à casa dos pais, da escolha do cônjuge, de divórcio, de novo casamento ou relação, de escolha ou de abandono de uma determinada atividade cultural, esportiva, lúdica, do primeiro trabalho, do primeiro trabalho fixo, da perda do emprego, da chegada dos filhos, de graves problemas de saúde, de mortes em um ambiente mais próximo...), pois nestes momentos as disposições podem entrar em crise ou podem ser reativadas e sair do estado de vigília. (LAHIRE, 2004a, p. 35).

A metodologia disposicional observa a partir da complexa dinâmica entre disposições e contextos. Por isso, observa-se que as mobilizações disposicionais, caracterizadas pela ativação, vigília, atualização e suspensão de disposições, são condicionadas pelas diferenciações contextuais e situacionais. Os contextos apresentam um complexo arranjo de diferenciações sociais que demarcam as posições e os papéis sociais de cada indivíduo. Portanto, cabe à pesquisa atentar às diferenciações sociais relacionadas às diferentes condições de existência. Busca-se, para esse fim, compreender como o capital econômico, o capital cultural, o capital social e as práticas sociais ligadas a escola, família, trabalho e lazer mobilizam disposições para o enfrentamento de transições entre diferenciados contextos e situações no universo acadêmico.

5.4 Instrumentos de coleta de dados e sujeitos de pesquisa

A investigação possui caráter qualitativo. A primeira etapa da pesquisa compreende aplicação de questionário junto a turma de estudantes matriculados na disciplina de Clínica Odontológica II, relativa ao 4º ano do curso de Odontologia Noturno da UFRGS. A turma é formada por dezenove (19) estudantes que se encontram no 4º ano de curso e que ingressaram, em sua maioria, no ano de 2015. A partir da análise dos questionários aplicados, foram selecionados aqueles estudantes que se enquadram nos critérios de recorte: estudantes que totalizaram o Ensino Médio no ensino público e pertencentes a famílias de baixa renda média mensal. A segunda etapa da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas a três (3) estudantes pertencentes ao grupo dos possíveis interlocutores de entrevista formado por seis (6)

estudantes que se enquadraram nos critérios de recorte. A etapa de entrevista compreendeu dois momentos para cada estudante pesquisado. O primeiro momento de entrevista foi baseado em roteiro temático e buscou em seus depoimentos as aproximações com o tema e as dimensões principais das trajetórias de vida. O segundo momento de entrevistas buscou especificidades da trajetória do pesquisado e verificou as hipóteses referentes aos vestígios disposicionais do estudante. No segundo momento de entrevista apenas duas (2) estudantes participaram do processo.

6 CONSTRUÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

O presente capítulo aborda as etapas da pesquisa relacionadas ao primeiro momento da investigação em campo: relata a aproximação do campo de pesquisa, expõe algumas considerações sobre a Odontologia Noturno da UFRGS, discute a definição do grupo de estudantes para a aplicação do questionário, em seguida descreve a construção do questionário e operacionalização dos conceitos da teoria sociológica disposicional. Após as etapas de construção e aplicação do questionário segue a descrição dos dados gerais obtidos pelo questionário e a definição dos prováveis interlocutores da entrevista.

6.1 Aproximação do campo de pesquisa: Odontologia Noturno – UFRGS

A aproximação do campo de pesquisa ocorreu no final de agosto de 2018, no mesmo período da Banca de Qualificação do Projeto. Contudo, conforme informações da COMGRAD-ODO, haveria a necessidade de aguardar o término da licença saúde da Coordenadora da COMGRAD-ODO para a apreciação da viabilidade de realização da pesquisa. Assim, no dia 30 de outubro, duas semanas antes do retorno da Coordenadora, foi enviado e-mail à COMGRAD-ODO e ao Instituto de Odontologia contendo o projeto de pesquisa de mestrado, o questionário, a estrutura temática da entrevista em profundidade e o projeto de pesquisa guarda-chuva avaliado pelo conselho de ética desta universidade. Conforme o Substituto Interino da Coordenação da Faculdade de Odontologia, a avaliação e aprovação do projeto passaria, primeiramente, pela Coordenação Titular da COMGRAD-ODO e, em seguida, pelo Conselho Docente da COMGRAD-ODO.

No dia 13 de novembro, a Coordenadora, em contato por e-mail, sugere uma reunião para tratarmos de especificidades do curso e encaminhamentos da pesquisa em campo. Em reunião ocorrida no dia 19 de novembro, pelas 15 horas, junto a COMGRAD-ODO, a Coordenadora e seus pares avaliaram inviável a aplicação do questionário no final do semestre de 2018/02 por conta do evento “Semana dos 120 anos do curso de Odontologia da UFRGS”, celebrado no dia 10 de outubro, que promoveu diversos eventos, ocasionando atraso no andamento das aulas regulares. A semana comemorativa atrasou o programa curricular das disciplinas de modo que não havia disponibilidade de tempo a ser cedido pelos professores. Durante a reunião, verificamos a possibilidade de aplicação do questionário na primeira semana letiva do semestre 2019/01 com os estudantes do 8º semestre (o 4º ano).

Essa etapa do curso de Odontologia Noturno corresponde à metade do curso (total de 16 semestres) e confere uma etapa de introdução das disciplinas, em geral, mais práticas do curso. Conforme a Coordenadora, esse período é muito significativo para os estudantes que, após 04 anos imersos em disciplinas teóricas, iniciam uma nova etapa, aproximando os estudantes das atividades próprias da clínica, da instrumentalização e do atendimento odontológico.

Assim, após reunião, a Coordenação agendou a apreciação do projeto de pesquisa pelo Conselho Docente da COMGRAD-ODO para o dia 23 de novembro. No dia 28 de novembro, após apreciação, o Conselho Docente aprovou o desenvolvimento da pesquisa e a aplicação do questionário nos seguintes termos: *“A COMGRAD-ODO aprovou a realização da sua pesquisa junto aos alunos do curso noturno de odontologia. Cabe lembrar que a aplicação do questionário deverá ser realizada nas primeiras semanas letivas do semestre 2019/1. Solicito que faça contato comigo para agendar um horário junto aos alunos da Clínica Odontológica II, visto que nas primeiras semanas eles ainda estarão em atividade teórica e a seguir estarão fazendo atendimento clínico no Hospital de Ensino Odontológico. Atenciosamente Coordenadora da COMGRAD – ODO”*.

6.2 Odontologia Noturno – UFRGS: algumas considerações

De acordo com a Coordenadora da COMGRAD-ODO, a implementação do Curso de Odontologia Noturno da UFRGS ocorreu a partir de 2010 e sua implantação já vinha ocorrendo nos anos anteriores, fato que gerou tensões entre parcelas dos docentes. Com a criação de um novo curso em turno diferenciado, haveria necessidade de contratação de novos profissionais e, também, transferências de parte do corpo de professores para o turno da noite.

Por se tratar de um curso com duração de 8 anos e destinado a alunos trabalhadores, o curso de Odontologia Noturno contempla 3 anos a mais que o Diurno. Contudo, a Coordenadora ressalta que ambos os cursos apresentam cargas horárias idênticas. O curso Noturno se configura por 4 períodos de aula por noite e o diurno 6 períodos de aula no dia. O Curso Noturno se caracteriza por ser menos concentrado na oferta de disciplinas semestrais de modo a atender demandas de alunos que necessitam trabalhar. As aulas iniciam as 18 horas 30 minutos com término as 22 horas e 20 minutos. Outra característica marcante do curso: 20% da totalidade da carga horária de Odontologia concentram-se no último ano do curso no estágio (ênfase na prática instrumental e atendimento odontológico). A etapa de residência foi revista pela coordenação do curso que possibilitou ao estudante noturno a opção de cursá-la

durante o turno inverso (diurno). De modo que, pelo fato dessa etapa ser mais condensada no período diurno, os alunos têm a chance de antecipar a conclusão do curso em um (01) ano.

Com relação à progressão de ordenamento entre alunos do Curso Diurno e Curso Noturno, segundo a coordenadora, há certa equiparação entre as turmas do Curso Diurno e do curso Noturno, apresentando entre os estudantes da noite mais casos de trancamento e reprovação nas disciplinas. Deve-se levar em conta que, o curso de Odontologia apresenta um sistema de pré-requisito onde a reprovação em alguma disciplina do ordenamento acarreta a repetição do semestre e da disciplina em questão. Nesse caso, o estudante não tem possibilidade de se matricular em outras cadeiras do semestre seguinte. Em tal perspectiva, o curso apresenta certas dificuldades para estudantes que não dedicam tempo exclusivo para a formação.

A Coordenadora observa a diferença entre os perfis dos alunos do Noturno e Diurno. Alunos do Noturno, em sua maioria, trabalham e alguns possuem filhos, em vista disso, não há possibilidade de dedicação exclusiva para os estudos. Para os alunos não trabalhadores que ingressam na Odontologia Noturno há certo incentivo da COMGRAD-ODO para que, mesmo durante a graduação, invistam no ingresso e/ou transferência para o curso Diurno, em vista de disponibilizar as vagas aqueles que necessitam cursar à noite. Por outro lado, conforme a Coordenadora, por conta da diferenciação do perfil dos estudantes do diurno e dos estudantes do noturno, houve desde a criação do Curso Noturno forte distanciamento entre os públicos dos dois turnos. Por conta disso, a Coordenação da Faculdade de Odontologia trabalhou intensivamente para promover a unificação do Diretório Acadêmico Estudantil entre o Curso Diurno e Curso Noturno, na tentativa de aproximar os estudantes. A partir do relato da Coordenadora, se observa que o papel da instituição acadêmica tem tido destaque na promoção de ações e políticas de inclusão de novos públicos na Faculdade de Odontologia da UFRGS. Há, ao que tudo indica, uma estreita relação entre a Coordenação do curso e seus discentes. O relato da Coordenadora traz os seguintes exemplos: acompanhamento de estudantes com baixo desempenho semestral e com dificuldade de cumprimento da carga horária; busca de estratégias para aumento de aproveitamento de estudantes com dificuldades; acompanhamento e tutoria para estudantes indígenas; e desenvolvimento do protagonismo dos estudantes em eventos como “Novembro Negro”.

Por fim, segundo a Coordenadora, o curso de Odontologia apresenta características onerosas ao estudante, semelhante aos demais cursos da área da saúde. O fato é que há um agravamento em relação ao curso de Odontologia Noturno, pois sua duração é de 16

semestres (8 anos), favorecendo a ocorrência de trancamentos e atrasos no ordenamento dos estudantes desse turno.

6.3 Definição do grupo de estudantes e aplicação do questionário

A segunda etapa da pesquisa em campo ocorreu após negociação com os agentes institucionais – COMGRAD-ODO, Coordenadora da Faculdade de Odontologia e Conselho Docente – e aprovação do desenvolvimento da pesquisa entre os estudantes de Odontologia noturnos. Esse momento da pesquisa se caracteriza pela elaboração e aplicação de questionário na turma de Clínica Odontológica II, formada por 19 estudantes que se encontram no 4º ano, ou seja, na metade do curso.

No dia 18 de fevereiro de 2019, foram retomados os diálogos com a Faculdade de Odontologia para confirmar a data, o horário e a turma disponíveis para a aplicação do questionário. Por meio da mediação da Coordenadora da COMGRAD-ODO e apoio de dois Professores da disciplina Clínica Odontológica II foi possível agendar a atividade para o dia 20 de março, no primeiro período do turno da noite que inicia as 18 horas e 30 minutos. Conforme combinado, a aplicação do questionário poderia ocupar, no máximo, 20 minutos iniciais da disciplina. A recepção da Professora e dos estudantes da disciplina Clínica Odontológica II foi bastante cordial e positiva. O encontro ocorreu em uma sala instrumentalizada por equipamentos de pequeno porte direcionados para moldagem dento-gengival. Os estudantes estavam sentados em carteiras e ordenados de frente ao quadro de acordo com o padrão escolar. A disciplina possui 20 estudantes matriculados e estavam presentes 19, os quais, facultativamente, participaram do questionário. A maioria dos estudantes presentes ingressou no curso de Odontologia Noturno em 2015.

A aplicação do questionário durou em torno de 20 minutos, conforme previsto. A participação dos estudantes no preenchimento do questionário foi facultativa assim como a sua identificação para posterior contato. Os estudantes foram informados de que a identificação possibilitaria um segundo momento da pesquisa em que seriam convidados para uma entrevista. Assim, os 19 estudantes presentes na turma participaram da atividade e, dentre eles, 17 se identificaram como possíveis entrevistados. A entrevista compreende a 3ª etapa da pesquisa de campo e foi realizada a partir dos dados apresentados pelo questionário que possibilitaram a identificação dos estudantes. Os resultados das entrevistas da 3ª etapa serão apresentados após a discussão sobre a realização do questionário.

6.4 Construção do questionário e operacionalização dos conceitos

A elaboração do questionário aplicado na Turma de Clínica Odontológica II do curso noturno foi produzida a partir do questionário tipo *survey* da pesquisa guarda-chuva “Socialização Acadêmica em trajetórias Estudantis: Disposições, reflexividades e reconhecimento na Educação” que investiga as escolas de Ensino Médio de Porto Alegre. A pesquisa é coordenada pela Professora Célia Elizabete Caregnato da Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Humanidades do Programa de Pós-Graduação em Educação - FACHED/UFRGS. A referida pesquisa busca entender o processo de socialização de estudantes de diferentes estratos sociais nas transições do Ensino Médio público e privado para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para o presente estudo, se optou pelo questionário como instrumento que permite identificar e acessar os sujeitos de pesquisa (na condição informada e facultativa) de forma preliminar à entrevista em profundidade. O questionário colabora com dois propósitos da investigação: primeiro, tem o potencial de munir o pesquisador de informações prévias substanciais que qualificam o posterior contato direto com o pesquisado e, segundo, fornece a possibilidade de contextualizar aqueles sujeitos de pesquisa por meio de análise do conjunto de dados construídos. Os dados gerados pelo questionário auxiliam a compreensão mais ampla sobre a posição dos agentes pesquisados em determinado campo social. Enfim, esse instrumento permite acessar o campo empírico a ser investigado e possibilita a definição dos sujeitos de pesquisa segundo os critérios de recorte do grupo de estudantes. Além disso, é preciso esclarecer que na base da formulação do questionário se encontram os conceitos teóricos que sustentam desde o problema central, os objetivos e as hipóteses da investigação. No processo de operacionalização dos conceitos para a construção do questionário, o sociólogo Earl R. Babbie observa que:

Seja trabalhando a partir de uma teoria rigorosamente deduzida, seja a partir de um conjunto de suspeitas e palpites, em algum ponto você se depara com conceitos abstratos, não especificados, que acha que ajudarão a compreender o mundo que o cerca. Na pesquisa de *survey*, estes conceitos devem ser convertidos em perguntas num questionário, de forma a permitir a coleta de dados empíricos relevantes para a análise. (BABBIE, 1999, p. 179).

Segundo Babbie (1999), os conceitos gerais da pesquisa devem ser reduzidos a indicadores empíricos específicos, ou seja, o aparato abstrato e conceitual deve ser transformado em indicadores empíricos simplificados e superficiais. Muitos conceitos da área de ciências sociais não possuem significado real em si e nem definição absoluta, necessitando

de uma diversidade de observações empíricas que assumem a forma de variáveis compostas por um conjunto de atributos relacionados. A operacionalização da pesquisa em campo se dá pela observação de dados empíricos que possam evidenciar indicadores definidos a partir do aporte conceitual adotado pela investigação.

Nessa perspectiva, o instrumento de pesquisa foi elaborado a partir de fundamentos teóricos bourdieusiano e procura, por meio de uma análise agregada, fornecer descrições do grupo de estudantes, na relação entre aspectos da trajetória de vida e a transição no Ensino Superior, com base nas estratificações sociais. Em outras palavras, o questionário busca dados que visam contextualizar dimensões da vida dos estudantes de diferentes segmentos sociais no que tange aos capitais econômico, cultural, social e simbólico na relação com as transições educacionais entre o Ensino Médio e o Ensino Superior. Busca captar elementos pertinentes aos desafios para permanência no curso de Odontologia Noturno – além de perspectivas de futuro em relação à formação, profissão e vida em geral. Desse modo, o conceito de capital de Bourdieu é operacionalizado de forma a explorar elementos culturais, econômicos, sociais e simbólicos que possibilitam aos estudantes a permanência no curso de Odontologia.

Para Babbie (1999), o processo de operacionalização de conceitos na construção do questionário se inicia com a definição de suas diversas subdimensões, observando elementos do dia a dia, do senso comum e concretos. Para esse propósito, o questionário contém 27 questões objetivas de múltipla escolha e 01 questão escrita. Os dados de identificação se encontram no final do questionário. O corpo do questionário é dividido em quatro dimensões que buscam indicadores relativos aos seguintes temas: 1. lazer, estudos e entretenimento; 2. sobre a família (escolarização e subsistência); 3. opinião do estudante; e 4. sobre o estudante (dados mais específicos do estudante). As dimensões apresentadas no questionário exploram diferentes indicadores que, em conjunto, procuram constituir elementos contextuais da vida dos estudantes em relação as variantes do conceito de capital de Bourdieu. Para a construção do instrumento, se considerou que a posição do estudante na estrutura, mais especificamente no campo acadêmico, está diretamente determinada pela natureza, volume e qualidade de capital que ele detém.

O questionário operacionalizou as principais variantes do conceito de capital desenvolvido por Bourdieu: o capital econômico, o capital cultural, o capital social e o capital simbólico. Em relação ao capital econômico, trata-se da riqueza material e o conjunto de bens: patrimônio, bens, dinheiro, ações, trabalho, carreira, serviços, etc. O capital econômico tem a característica de ser convertido facilmente em outro capital a depender das estratégias dos

agentes no campo. Nessa investigação, o capital econômico apresentou fundamental relevância para a definição dos sujeitos de pesquisa. Os critérios definidores do recorte pesquisado, que englobam um curso tradicional noturno, estudantes de baixa renda e que totalizaram o Ensino Médio em escola pública, expressam a tentativa de alcançar um público que detém baixo capital econômico em contexto tradicionalmente frequentado por detentores de alto capital econômico.

O capital cultural, segundo Thiry-Cherques (2006), engloba o conjunto de conhecimentos, habilidades, formações, informações, qualificações, herdadas e adquiridas pelo agente através da família, da instituição escolar e do espaço social em que o agente transitou em vida. O capital cultural se apresenta em três variações: de forma incorporada, enquanto disposições duráveis no corpo e materializado desde a socialização primária do agente; de forma objetivada através da propriedade de bens culturais; e em estado institucionalizado pela consagração de títulos escolares e de formação por via institucional.

De acordo com Bourdieu (2007b), a noção de capital cultural é balizadora da investigação sobre as desigualdades de desempenho dos estudantes no sistema de ensino francês. Conforme já vimos, a partir da análise da distribuição do capital cultural entre estudantes de diferentes classes sociais, Bourdieu buscou retratar o sucesso escolar de forma distanciada da noção consensual que se apoia na força das aptidões naturais no mercado escolar. O sociólogo observou que “*a transmissão doméstica do capital cultural*”, considerada por ele fundamental no investimento educativo, era desconsiderada pela crença sobre o dom e a aptidão inatos.

No que se refere aos tipos de capital cultural, temos: o capital cultural em estado incorporado que, preponderantemente, em relação as demais classificações, se encontra materializado no agente. Em outras palavras, o capital cultural incorporado é aquele que está predominantemente inscrito no agente. A corporeidade do capital cultural é produto de longo tempo de inculcação e assimilação, processos contraídos “pessoalmente” pelo agente. Pois, nas palavras de Bourdieu (2001, p.74): “*essa incorporação não pode efetuar-se por procuração*”. O capital cultural tem o poder de tornar suas propriedades o próprio corpo do agente – ou transformar-se em parte do corpo enquanto *habitus*. O capital cultural incorporado depende inteiramente do tempo, pois o tempo de incorporação constitui a totalidade do tempo de socialização. Por isso, quanto mais precoce o tempo de apropriação ou incorporação do capital cultural, maior o tempo hábil de sua disposição no agente. A operacionalização do capital cultural incorporado não está pontualmente tratada em questões

específicas do questionário. O capital cultural incorporado pode ser analisado transversalmente no corpo do questionário. Por isso, indicadores, como o grau de escolarização da mãe e do pai, podem trazer fortes indícios sobre determinados atributos da socialização do estudante no contexto familiar e, conseqüentemente, designar a força do capital cultural incorporado sobre a trajetória acadêmica. Observa-se a importância de indicadores que assinalam a frequência de determinada prática ou o tempo de exposição a determinada atividade, tais como: frequência de viagens anuais, números de livros lidos por semestre, quantidade de horas semanais dedicadas aos estudos e meios investidos para aquisição do idioma estrangeiro, etc. Pois, as práticas sociais que se evidenciam mais frequentes no agente podem indicar certa disposição ou incorporação de determinado *habitus* relativos às respectivas práticas.

Por outro lado, o capital cultural em estado objetivado tem a característica de possuir certas propriedades que somente se definem pela sua relação com o capital cultural incorporado. Somente a posse de determinados objetos de cultura não define, por si só, a condição de apropriação específica ou de utilidade desse capital. A apropriação de bens culturais requer meios para uma incorporação cultural específica, seja de uma obra de arte, de um livro, de um computador ou de um software. Nesse caso, os bens culturais demandam o capital econômico para a sua apropriação material e, ao mesmo tempo, o capital cultural incorporado para a sua apropriação simbólica. Para tratar de indicadores do capital cultural objetivado, buscou-se interpelar os estudantes em relação as práticas culturais que mais lhes atraem. Assim, foram listados atividades e serviços culturais, como cinema, teatro, dança, shows, eventos em espaços públicos, atividades coletivas ou em grupos (carnaval, sarau, capoeira) e atividades religiosas e tradicionais, para que fossem assinalados em graus de frequência pelo estudante. Ao lado disso, o questionário tratou de verificar a relação do estudante com a leitura, buscando o número de livros lidos por semestre. Também se buscou o quanto a prática de viajar está presente na vida do acadêmico. Nesse sentido verificou-se a frequência e os tipos de destinos de viagem (locais, regionais, nacionais e internacionais). Deve se considerar que a prática de viajar está diretamente ligada ao volume de capital econômico, por isso a análise do questionário, em vista do recorte de pesquisa, não considerou esta questão.

Conforme Bourdieu (2001), a institucionalização da cultura, outra variante do capital cultural, tem um caráter de objetivação das propriedades culturais incorporadas ou apropriadas pelo agente. Portanto, o capital cultural institucionalizado confere ao seu portador

um certificado de competência cultural. Ele institui e garante um valor convencional, estável e jurídico aos termos de cultura, seja pelo diploma, pelo concurso, pelo certificado ou pelo atestado. O capital institucional produz “pontuais” diferenciações de competências e performances, pois determina os matizes de competências institucionalmente mais reconhecidos e, ainda, de habilidades mais triviais. Ele classifica o primeiro e o último colocado em qualquer instância seletiva. O capital cultural institucionalizado tem o poder de fazer crer e de legitimar suas propriedades que se fazem incorporado no agente, porém com relativa autonomia em relação ao seu portador (confere a relação entre o diploma e o diplomado). Por fim, a objetivação do capital cultural permite estabelecer níveis de permutação entre o próprio capital cultural e capital econômico, ou seja, promove a conversão de diplomas em valores monetários. Neste caso, Bourdieu sustenta que o investimento em diplomas, objetivamente, ganha sentido se houver um mínimo de reversibilidade garantida para sua conversão em valor de mercado de trabalho. Nessa dimensão, Bourdieu analisa, em outros ensaios do *Escritos de Educação*, as estratégias gerais de reconversão do capital cultural institucionalizado em capitais econômicos com o objetivo de driblar a inflação dos diplomas escolares. Por outro lado, o sociólogo traz a relação direta entre cargo e diploma no que diz respeito à valorização do capital escolar, considerado um capital institucional específico, no mercado de trabalho. Segundo Bourdieu (2007b, p.134), o “capital escolar” será mais valorizado “*quanto mais rigorosamente codificada for a relação entre o diploma e o cargo*”, em contrapartida, *quanto mais fluídas e incertas forem a definição do diploma e do cargo mais espaço sobra para as estratégias de blefe [...]*”. A operacionalização do conceito de capital cultural institucionalizado está presente no questionário por meio de questões que exploram principalmente os tipos de formações e instruções do estudante. Dessa maneira, busca-se a origem do título escolar, averiguando se o estudante é egresso do Ensino Médio público ou Ensino Médio privado. O questionário também verifica outras possíveis titulações complementares à formação regular. Trata-se de saber se o estudante possui formações técnicas e profissionalizantes, curso ou escola de artes, curso de língua estrangeira ou outra modalidade de aquisição do idioma, curso ou academia de dança e esporte e, ainda, cursinho pré-vestibular/ENEM. Em relação ao âmbito familiar, o questionário verifica a etapa de escolarização da mãe e do pai do estudante. Entende-se que na socialização familiar o grau de capital cultural institucionalizado da mãe e do pai exerce força sobre o capital cultural incorporado do filho.

Quanto ao capital social, Thiry-Cherques (2006) faz referência à força do patrimônio de relações sociais próprias do agente. A rede de contatos na qual o agente dispõe é um influente marcador de sua posição no campo. Bourdieu (2007b) descreve o capital social enquanto patrimônio de recursos relacionados a uma “*rede durável de relações*” relativamente institucionalizada por meio de “*interconhecimento e inter-reconhecimento*” entre o agente e sua rede social. Em outras palavras, é o grau de vinculação do agente a uma rede associada por ligações permanentes e úteis. No questionário a operacionalização do capital social é tratada principalmente em questões que abrangem o grau de participação de familiares na manutenção financeira domiciliar e de apoio financeiro da família para a permanência no curso de Odontologia.

Por fim, temos o capital simbólico que se faz e se reitera por meio dos demais capitais. Conforme Thiry-Cherques (2006), o capital simbólico se constitui pelos rituais de reconhecimento social ligados ao nível de legitimidade de outros capitais. O capital simbólico pode ser considerado a síntese ou conversão de outros capitais em valores centrais de determinado campo. O capital simbólico, assim como o capital cultural incorporado, também está definido transversalmente no corpo do questionário. Por se tratar de um capital de reconhecimento social que, em geral, é constituído pela conversão de outros capitais, devemos analisá-lo de forma agregada, relacionando um conjunto de indicadores e o contexto implicado. No questionário, tratou-se de questões que, em conjunto, podem dar indícios do capital simbólico do estudante, tais como: o domínio de língua estrangeira, o costume de viajar e destinos de viagem, a origem escolar (tipo de escola), o grau de escolarização da mãe e do pai, o nível da renda familiar mensal média e, ainda, a situação e a categoria de trabalho da mãe e do pai.

Em relação a estrutura do questionário, é importante observar que cada dimensão abordada não está isolada e, definitivamente, não se reduz apenas a elementos de um determinado tipo de capital. Nesse seguimento, Thiry-Cherques (2006) aponta que o conceito de capital utilizado por Bourdieu é derivado das noções de economia. Trata-se que a acumulação de capital (cultural, social, econômico, simbólico, escolar, etc) é análoga às operações de mercado. Assim, os investimentos, as transmissões por herança, as conversões, as defasagens, os rendimentos e os lucros estão relacionados às estratégias dos atores em determinado contexto de ação. Bourdieu concebe diferentes tipos de capitais que, embora pareçam classificações estanques, possuem a característica de serem convertidos entre um e outro.

Na primeira dimensão do questionário são tratados temas sobre lazer, estudos e entretenimento. Nesse tópico procura-se explorar práticas sociais que dão ênfase ao capital cultural do estudante. As questões exploram as atividades de âmbito cultural e de formação, tais como o hábito de leitura, o costume de viajar, o tempo destinado aos estudos acadêmicos, a aquisição e domínio de idioma estrangeiro e outras formações em sua trajetória. Nessa dimensão também se buscou elementos suscetíveis à conversão entre capital econômico e capital cultural. Assim, tratou-se de questões sobre a origem escolar dos estudantes, sobre a necessidade de uso do direito a programas de bolsa de estudos e políticas de reserva de vagas ou cotas, sobre a escolha do curso associada a afinidade ou a rentabilidade e, por fim, sobre a importância do apoio financeiro familiar para a permanência no curso.

O segundo momento do questionário explora elementos sobre a família do estudante. As questões buscam elementos sobre a escolarização da mãe e pai do estudante, elementos que dizem respeito a subsistência domiciliar e situação de trabalho da mãe e do pai. Essa dimensão trata de um dos critérios fundamentais do recorte de pesquisa no que se refere ao enquadramento da renda familiar mensal média.

Na terceira etapa do questionário convidamos o estudante a manifestar sua opinião sobre pautas sociais. Um conjunto de proposições indaga o posicionamento favorável, não favorável e NS/NR em relação à reserva de vagas ou cotas nas universidades para estudantes egressos de escolas públicas e para estudantes negros egressos de escolas públicas. Ao final, investiga-se a posição dos estudantes sobre a responsabilização dos indivíduos pela situação que se encontram em vida, buscando identificar visões mais solidárias e visões mais individualistas.

Por fim, a última dimensão do questionário buscou informações que dizem respeito a situação de trabalho, o estado civil, a autodeclaração racial, o sexo, a nacionalidade e o ano de nascimento do estudante. Na sequência, o questionário apresenta um espaço de preenchimento facultativo referente a identificação do estudante: nome, telefone ou whatsapp, usuário do facebook e e-mail. Salienta-se que na aplicação do questionário, os estudantes foram previamente informados sobre o caráter facultativo do questionário e que a identificação possibilitaria a próxima etapa de pesquisa - a entrevista.

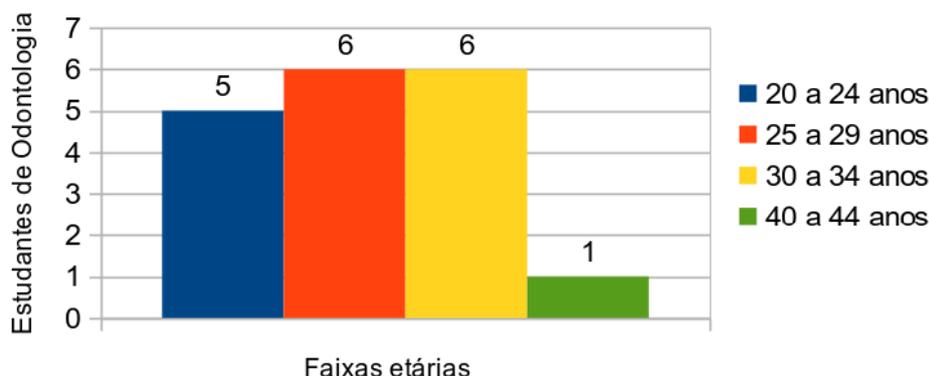
6.5 Descrição dos dados gerais obtidos a partir do questionário

A descrição dos dados gerados pelo questionário não corresponde à sequência das questões definidas na estrutura do instrumento. Optou-se por descrever os dados obtidos partindo das questões 25, 26 e 28 relativas a quarta dimensão do questionário. As respectivas questões dizem respeito ao sexo, à idade e à cor ou raça dos 19 estudantes da disciplina Clínica Odontológica II do curso noturno de Odontologia do ano de 2019.

O grupo de estudantes apresenta equilíbrio entre a presença de homens e mulheres. A turma é composta de dez (10) estudantes do sexo feminino e nove (9) estudantes do sexo masculino. Em contrapartida, entre os dezenove (19) estudantes, onze (11) estudantes se consideram de cor branca, três (3) estudantes se consideram de cor parda, um (1) estudante se considera de cor preta e quatro (4) estudantes não assinalaram alternativa para a condição de cor ou raça. Deve-se ressaltar que, a respeito da declaração racial, a questão 25 do questionário apresenta as classificações utilizadas pelo IBGE e não oferece alternativa de inserção de outra classificação.

Já em relação ao ano de nascimento dos participantes, o grupo é constituído por estudantes nascidos entre 1977 e 1998, compondo uma média geral de idade correspondente a 28,1 anos de idade. Em geral, a turma apresenta quatro faixas da pirâmide etária brasileira⁹ e a diferença de idade entre o estudante mais novo e o estudante mais velho é de 20 anos. Assim, as faixas etárias se apresentam nas seguintes condições: dos 20 a 24 anos se identificaram cinco (5) estudantes; dos 25 a 29 anos temos seis (6) estudantes; dos 30 a 34 anos se apresentaram seis (6) estudantes; e dos 40 a 44 anos se identificou um (1) estudante; e, por fim, temos um (1) participante cujo ano de nascimento não foi informado. É importante observar que a turma se encontra na metade da formação, faltando, a partir da atual etapa de ordenamento, 4 anos para o término do curso. Nessa perspectiva, a projeção da idade média entre os estudantes para a conclusão do curso, sob a condição de que não haja contratemplos, será de aproximadamente 32 anos de idade.

⁹ A pirâmide etária brasileira nos fornece importantes informações sobre natalidade, idade média da população, longevidade, entre outros temas. Fontes: https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php
<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html>

Gráfico 5 - Distribuição dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por faixas etárias

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já no contexto nacional, a partir do Relatório Síntese de Área do Enade¹⁰ de 2016, que avalia o perfil do estudante do curso de Odontologia, temos os seguintes dados em relação a Odontologia no Brasil: 72,5% dos estudantes são do sexo feminino e 27,5% são do sexo masculino. A presença de estudantes mulheres configura a grande maioria dos estudantes desse curso em nível nacional. Ao lado disso, em relação a idade, a grande maioria dos estudantes se encontram na faixa etária de até 24 anos, correspondendo a 72,3%. Na faixa etária de 25 a 29 anos são 16,3% e na faixa dos 30 a 34 anos são 6,3%. Já em relação à média de idade entre os concluintes do curso foi de 24 anos. Por outro lado, em relação a distribuição dos inscritos segundo a cor ou raça, 64,7% dos estudantes se declaram de cor ou raça branca, 26,7% dos estudantes se declararam de cor ou raça parda e os estudantes que se declararam de cor ou raça preta correspondem a 4,3% do total.

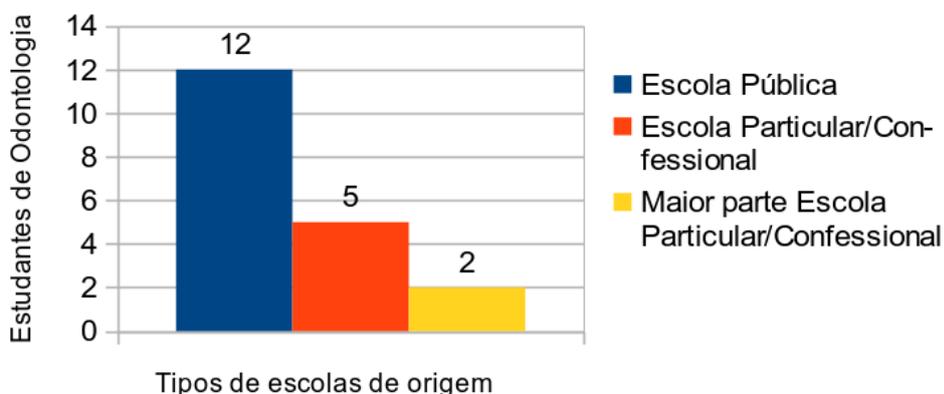
Se for comparar o perfil dos estudantes de Odontologia apresentados pelo Enade de 2016 com o perfil dos estudantes da disciplina de Clínica Odontológica II do curso noturno,

¹⁰ A edição do Enade de 2016 foi aplicada somente aos estudantes concluintes do curso de Odontologia que completaram 80% da carga horária curricular. Em 2016, o Enade na Área de Odontologia integralizou a participação de 14.828 estudantes: 11.425 estudantes de IES Privadas e 3.403 estudantes de IES Públicas. Participaram 205 cursos, com predominância de Instituições Privadas de Ensino que concentraram 150 dos 205 cursos, correspondendo a 73,2% dos cursos de Odontologia avaliados. Os estudantes, no processo de inscrição do Enade, responderam o questionário on-line – Questionário do Estudante – que possibilitou a composição do perfil desses participantes. O questionário juntou informações dos estudantes que dizem respeito ao seu contexto, suas percepções, suas vivências e verificou a avaliação dos estudantes sobre a trajetória no curso e na IES. Os Relatórios do Enade, divulgados anualmente pelo Inep, fornecem evidências para que as Comissões Própria de Avaliação (CPA) das Instituições de Educação Superior e os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação reflitam sobre seus projetos pedagógicos e desenvolvam ações, visando melhorias. Fonte: <http://inep.gov.br/web/guest/relatorios>

verifica-se que a média de idade dos concluintes de Odontologia no contexto nacional é inferior à média de idade dos estudantes da turma investigada. Mas, em relação a distribuição entre os sexos e cor ou raça, a turma mantém a característica do perfil nacional, com maioria de estudantes do sexo feminino e uma parcela mínima de estudantes de cor ou raça preta.

A partir da questão 09 do questionário foi possível identificar a distribuição dos estudantes em relação ao tipo de escola as quais são egressos. Observa-se que a origem escolar constitui um dos critérios de recorte do grupo de estudantes entrevistados - que condiz com a segunda etapa da pesquisa. Sobre a origem escolar dos estudantes da turma de Clínica Odontológica II, os dados apontam que: doze (12) estudantes cursaram o Ensino Médio todo em escola pública; cinco (5) estudantes cursaram o Ensino Médio todo em escola particular ou confessional; e, por fim, dois (2) estudantes cursaram o Ensino Médio na maior parte em escola particular ou confessional.

Gráfico 6 - Distribuição dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por tipo de escola de origem



Fonte: Elaborado pelo autor.

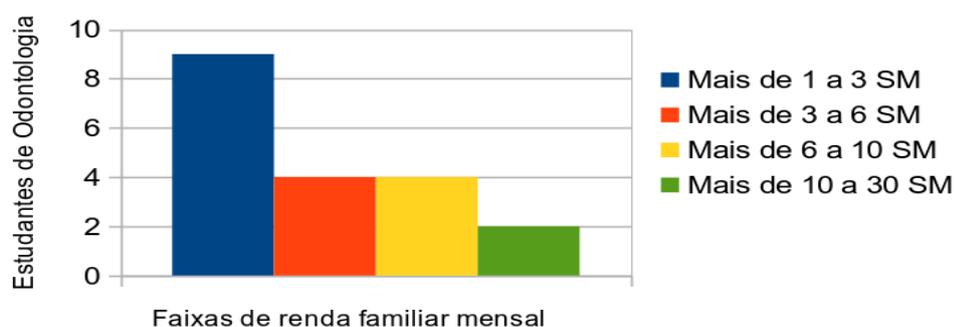
Em relação aos dados obtidos, os estudantes da disciplina investigada apresentam uma característica curiosa em relação aos números trazidos pelo Relatório do Enade 2016. Segundo o relatório, 58,2% dos estudantes de Odontologia que estavam se graduando em IES Públicas cursaram todo o Ensino Médio em escolas privadas, contra 33% de estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em Escola pública. Em relação aos concluintes de IES Privadas, 45,6% dos estudantes fizeram todo Ensino Médio em escolas públicas, contra 40,4% de estudantes que são oriundos do Ensino Médio privado. Para esse fenômeno, o Relatório do Enade de 2016 sustenta que:

Tais resultados mostram uma tendência nos cursos de Ensino Superior: alunos provenientes de escolas públicas realizam cursos superiores, em maior medida, em IES Privadas, ao passo que estudantes que frequentaram escolas privadas no Ensino Médio, têm maior probabilidade de realizar a educação superior em IES Públicas, conforme pode ser verificado na Área de Odontologia. (Relatório do Enade – 2016, p. 119).

Nesse sentido, o contexto da turma pesquisada no presente questionário difere dos dados nacionais, pois, entre os estudantes da disciplina, a maioria frequentou todo o Ensino Médio em escola pública.

Com relação a renda familiar média mensal, que também se caracteriza como critério de recorte dos sujeitos de pesquisa para a investigação, a questão 17 apresenta os seguintes resultados: nove (9) estudantes possuem renda familiar de mais de 1 a 3 salários-mínimos; quatro (4) estudantes apresentaram renda familiar de mais de 3 até 6 salários-mínimos; quatro (4) estudantes se enquadram na renda familiar de mais de 6 até 10 salários-mínimos; e dois (2) estudantes manifestaram renda familiar de mais de 10 até 30 salários-mínimos. De acordo com as informações obtidas, a turma pesquisada se caracteriza por estudantes pertencentes a diferentes segmentos sociais, principalmente no que diz respeito aos indicadores de capital econômico. Ademais, não se verificou estudantes pertencentes às faixas de renda de extrema polarização: aqueles oriundos de famílias com renda de até 1 salário-mínimo e de famílias com renda de mais de 30 salários-mínimos. Nesse caso, a faixa de renda familiar mensal modal entre os estudantes de Clínica Odontológica II do curso noturno é de 1 a 3 salários-mínimos. Em geral, a turma se configura por 47,3% de estudantes de famílias com renda mensal de 1 a 3 salários-mínimos, 21,1% de estudantes pertencem a famílias com renda mensal de 3 a 6 salários-mínimos, 21,1% de estudantes são de famílias com renda mensal de 6 a 10 salários-mínimos e 10,5% dos estudantes pertencem a famílias com renda mensal de 10 a 30 salários-mínimos.

Gráfico 7 - Distribuição dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por renda familiar média mensal



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em comparação com os dados nacionais trazidos pelo Relatório do Enade de 2016, mais uma vez os estudantes de Clínica Odontológica II do curso noturno apresentam características diferenciadas da Odontologia no contexto nacional. A renda familiar declarada pelo estudante de Odontologia no questionário do Enade de 2016 apresenta os valores distribuídos nas seguintes faixas: 10,4% dos estudantes possuem renda mensal familiar de até 1,5 salários-mínimos, 20,5% dos estudantes pertencem a famílias que recebem de 1,5 a 3 salários-mínimos, 36,3% dos estudantes do curso são de famílias que recebem de 3 a 6 salários-mínimos, 17,7% pertencem a famílias com ganhos mensais de 6 a 10 salários-mínimos, 12,8% são estudantes que declararam renda familiar mensal de 10 a 30 salários-mínimos e, por fim, 2,3% dos estudantes assinalaram uma renda superior a 30 salários-mínimos. Portanto, de acordo com o relatório do Enade, 32,8% de estudantes de Odontologia das universidades nacionais se encontram nas faixas de rendas elevadas (acima de 6 salários-mínimos). No extremo oposto, o relatório considera os 10,4% de estudantes com renda familiar mensal de até 1,5 salários-mínimos.

A questão 10 do questionário aborda o uso do direito à programa de bolsa de estudos ou políticas de reserva de vagas ou cotas. Vale observar que para o Concurso Vestibular UFRGS de 2015, ano limite de ingresso para os estudantes matriculados na disciplina de Clínica Odontológica II do noturno, foram abertas 21 vagas para o curso de Odontologia Noturno. No total das vagas disponíveis para o curso, 12 vagas foram destinadas aos candidatos que concorreram pela modalidade de acesso universal e 09 vagas foram destinadas aos candidatos que concorreram pelo programa de políticas de reserva de vagas ou cotas.

Conforme a tabela 01, podemos visualizar as informações relativas ao concurso Vestibular UFRGS – 2015. O quadro traz índices do número de candidatos, vagas disponíveis por modalidade de ingresso e densidade do curso.

Tabela 1 - Concurso vestibular UFRGS 2015 – Odontologia Noturno – Candidatos e vagas

Odontologia - Noturno	257	21	12,24
Acesso Universal	126	12	
Ensino Público com Renda Superior a 1,5 Salários Mínimos	43	2	
Ensino Público com Renda Superior a 1,5 Salários Mínimos e Autodeclarado Preto/Pardo/Índio	14	2	
Ensino Público com Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salários Mínimos	59	2	
Ensino Público com Renda Igual ou Inferior a 1,5 Salários Mínimos e Autodeclarado Preto/Pardo/Índio	15	3	

Fonte: https://www.ufrgs.br/vestibular/cv2015/densidade_2015.htm

Em relação aos dados apresentados pelo questionário, o estudante poderia escolher três opções de respostas possíveis: “faz uso do direito”; “não faz uso do direito”; e “NS/ NR”.

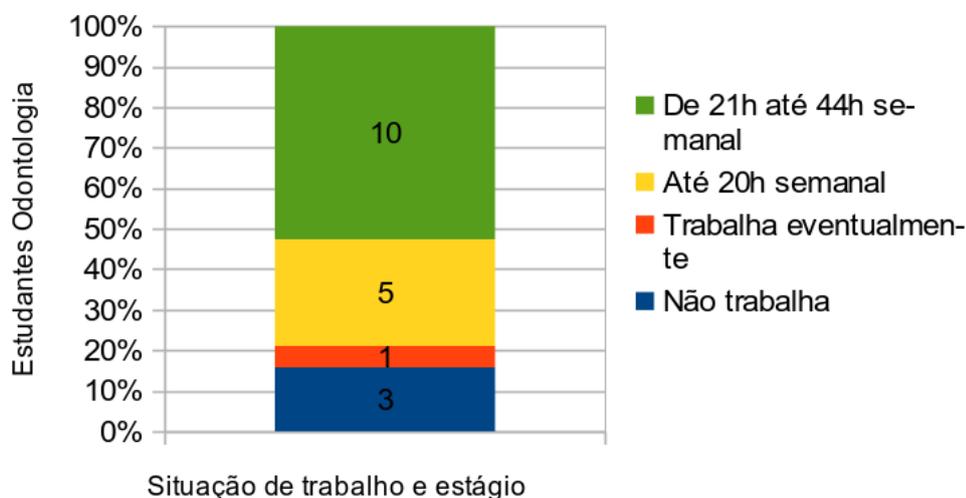
Como as cotas são destinadas a egressos que integralizaram o Ensino Médio em escola pública, não ocorre o uso de vagas para os estudantes oriundos de escolas privadas. Dessa maneira, para os doze (12) estudantes oriundos da escola pública, nove (9) deles fizeram uso do direito a políticas de reserva de vagas ou cotas. Os dados informam que as vagas reservadas foram distribuídas entre seis (6) estudantes brancos e três (3) estudantes que não assinalaram a alternativa cor ou raça.

A respeito do contexto nacional do ingresso por política de ação afirmativa ou inclusão social nos cursos de Odontologia, o Relatório do Enade de 2016 afirma que há menor proporção de estudantes declarados brancos ou amarelos que ingressaram no curso fazendo uso do direito. A proporção é maior entre estudantes declarados pretos, pardos ou indígenas.

Se tratando das cotas e da reserva de vagas, o questionário busca identificar as posições dos estudantes sobre o tema. A questão 20 refere-se à reserva de vagas ou cotas para estudantes egressos de escolas públicas e a questão 21 versa sobre a reserva de vagas ou cotas para estudantes negros egressos de escolas públicas. As duas questões apresentam, cada qual, três posições alternativas: “*injusta*”; “*justa*” e “*NS/NR*”. Confere que, de acordo com os dados gerados, temos as seguintes posições sobre a reserva de vagas ou cotas na universidade para estudantes egressos de escolas públicas: dezesseis (16) estudantes consideram justa, dois (2) estudantes consideram injusta e um (1) estudante optou por NS/NR. Ademais, sobre a reserva de vagas ou cotas para estudantes negros egressos da escola pública, os dados apresentados pelo questionário resultaram as seguintes posições: dez (10) estudantes consideram justa, cinco (5) estudantes consideram injusta e quatro (4) estudantes optaram por NS/NR.

O curso de Odontologia Noturno da UFRGS tem como objetivo viabilizar a presença do estudante trabalhador. Para essa demanda, a questão 23 procura delinear as situações de trabalho ou estágio dos discentes em 4 tipos: “*não estou trabalhando*”; “*trabalho eventualmente*”; “*trabalho até 20 horas semanais*”; e “*trabalho de 21 a 44 horas semanais*”. Assim, entre os dezenove (19) estudantes da turma de Clínica Odontológica II, temos dez (10) estudantes que trabalham de 21 a 44 horas semanais, temos quatro (4) estudantes que trabalham até 20 horas semanais, ao lado disso, temos um (1) estudante que trabalha eventualmente e, por fim, três (3) estudantes que não trabalham. Portanto, se verifica que a grande maioria dos estudantes dessa disciplina está inserida em uma dupla jornada diária, entre a formação acadêmica e o trabalho regular.

Gráfico 8 - Distribuição dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por situação de trabalho ou estágio



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para além das situações de trabalho dos estudantes, o questionário também procurou explorar, a partir da questão 12, a necessidade de apoio financeiro da família para permanecer no curso. Sobre os resultados dos dados, a maioria dos estudantes declarou depender financeiramente da família para dar seguimento ao curso. Verificou-se que entre os dezenove (19) estudantes da turma, onze (11) deles dependem do apoio financeiro da família, cinco (5) estudantes dizem ser possível fazer o curso independente de apoio financeiro e três (3) estudantes assinalaram NS/NR. Observa-se que a necessidade de apoio financeiro da família é relatada mesmo entre os estudantes que trabalham de 21 a 44 horas por semana. Os dados sugerem o alto custo do curso de Odontologia, mesmo em uma universidade pública e gratuita.

Complementar a questão anterior, o questionário verificou o contexto de manutenção financeira domiciliar entre os estudantes, a partir da questão 16. O principal objetivo da questão era identificar os mantenedores da moradia do estudante em ordem de importância. Os resultados trazidos aqui abrangem somente as informações a respeito do principal mantenedor da casa do estudante. Nessa perspectiva, temos os seguintes resultados: nove (9) estudantes declararam que são os principais mantenedores da casa, oito (8) estudantes afirmam que o pai é o principal mantenedor da casa, nesse caso, há três (3) estudantes que assumem a manutenção ao lado do principal mantenedor, um (1) estudante manifestou que a mãe é a principal mantenedora da casa e, por fim, um (1) estudante informou que o cônjuge é o principal mantenedor da casa. O contexto da turma investigada se mostra bastante diferente

dos resultados do Relatório do Enade de 2016. A presença considerável de estudantes que possuem renda e, ao mesmo tempo, são os principais mantenedores da casa não reflete o contexto acadêmico da Odontologia brasileira.

A respeito da existência de renda e sustento entre os estudantes de Odontologia, o Relatório do Enade de 2016 traz elementos pertinentes. Os dados trazem índices sobre estudantes e renda, estudantes e apoio de financiamento de programas governamentais, estudantes e apoio financeiro familiar e, por fim, estudantes e sustento familiar. Assim, entre os concluintes, a grande maioria declara que “*não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas*”, totalizando 67,8% dos respondentes. A segunda situação de renda e sustento mais frequente entre os estudantes de Odontologia corresponde a 14,1% e diz respeito a seguinte assertiva do questionário do Enade: “*não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais*”. A terceira situação de renda e sustento mais frequente, que representa 12,3% do total dos estudantes, refere-se a alternativa “*tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos*”. Em contrapartida, 2,5% dos respondentes do Enade manifestaram que “*tenho renda e contribuo com o sustento da família*”, 1,9% dos estudantes assinalaram a assertiva “*tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos*” e, em menor parcela, 1,4% dos estudantes de Odontologia declararam “*sou o principal responsável pelo sustento da família*”.

Uma breve observação: a questão 17, sobre a renda familiar mensal média, a questão 23, sobre situação de trabalho ou estágio do estudante, a questão 12, sobre o apoio familiar para permanecer no curso e, ainda, a questão 16, sobre o principal responsável pela manutenção financeira domiciliar, procuram, relativamente, dar conta do capital econômico e social acessíveis ao estudante.

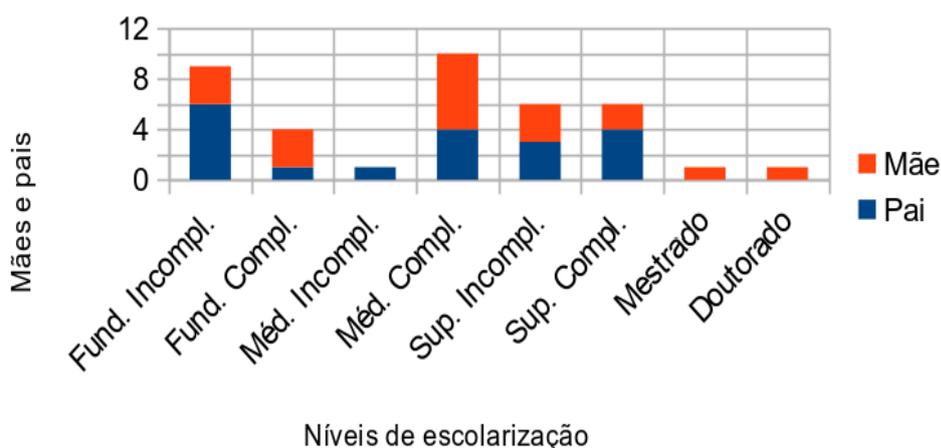
Pela questão 11 do questionário, se verificou se a escolha do curso pelos estudantes estava mais relacionada à rentabilidade profissional ou à afinidade e vocação pela área. Sobre os resultados, treze (13) estudantes afirmam que a escolha do curso de Odontologia esteve mais relacionada à afinidade pela área e vocação, cinco (5) estudantes manifestaram que sua escolha esteve mais relacionada à rentabilidade profissional e um (1) estudante NS/NR.

O questionário procura verificar também elementos do capital cultural dos estudantes. Quanto a isso, o questionário observa elementos que possam constituir o *habitus* dos estudantes, considerando-os herdeiros da cultura familiar. Nesse caso, a formação escolar da mãe e do pai compreende parte do patrimônio cultural dos filhos.

Assim, ao tratar da escolarização da mãe e do pai, as questões 14 e 15 classificam 10 níveis de progressões escolares. Os resultados apontam para um desequilíbrio entre os níveis de escolarização de mães e de pais. Verificou-se que a etapa do Ensino Fundamental incompleto é a que registra o maior número de homens, totalizam seis (6) pais e três (3) mães. A etapa do Ensino Médio completo aponta para maior presença de mulheres em relação a homens, são seis (6) mães e quatro (4) pais. Considerando as etapas do Ensino Superior incompleto, Ensino Superior completo, Mestrado e Doutorado, o questionário informa que são sete (7) mães e sete (7) pais que ingressaram na universidade, dentre os quais, quatro (4) mães e quatro (4) pais concluíram a formação. Além disso, os dados apontam que entre as etapas do Ensino Fundamental incompleto ao Ensino Médio completo se concentra o maior contingente de mães e pais, num total de 63,1%.

Após analisar os questionários, caso a caso, se verificou que, entre a turma de Clínica Odontológica II do noturno, a presença de estudantes, que são os primeiros da família a ingressarem na universidade, corresponde a mais da metade. Entre os dezenove (19) estudantes da turma, onze (11) são os primeiros a ingressarem no Ensino Superior – o equivalente a nove (9) estudantes egressos da escola pública e dois (2) estudantes egressos da escola privada.

Gráfico 9 - Distribuição de mães e pais dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por níveis de escolarização



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao nível de escolaridade da mãe e do pai, segundo o Relatório do Enade de 2016, o grupo modal foi o Ensino Médio, situação que representou mais de um terço do total

de concluintes: 35,3% para mães e 36,4% para pais. A segunda alternativa de resposta com maior frequência foi a Educação Superior que marcou 24,7% para mães e 21,5% para pais dos concluintes. Para o Ensino Fundamental do 1° até o 5° ano, a percentagem foi de 10,5% para mães e 15,7% para pais do total de estudantes. Ao lado disso, para o Ensino Fundamental do 6° até o 9° ano, a percentagem foi de 10,7% para mães e 13,7% para pais do total de respondentes. A escolaridade da mãe, quando comparada à escolaridade do pai, apresenta-se, também, superior no nível da Pós-graduação: 17,3% para mães contra 10,1% para pais do total de concluintes. Por outro lado, a proporção de mães sem escolaridade apresentou percentuais mais baixos que os dos pais, respectivamente: 1,5% e 2,6% do total de estudantes.

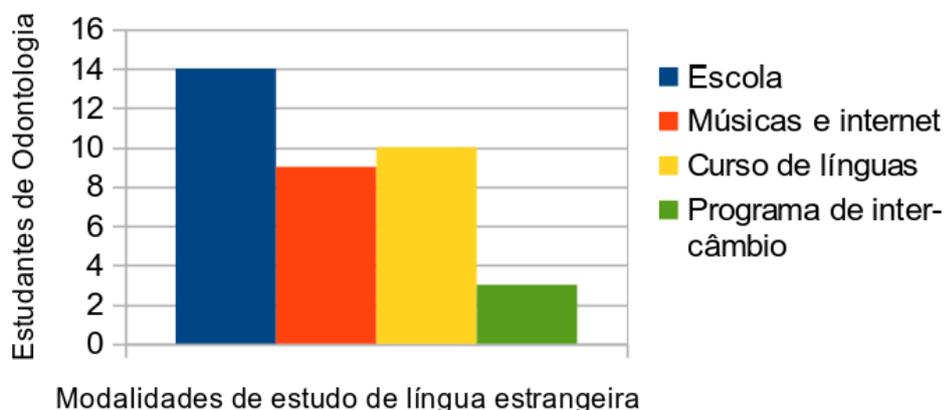
Para a questão 9 do questionário: “*Você fez ou faz alguma outra formação? Quais?*”, busca-se compreender mais sobre o capital cultural institucionalizado dos estudantes. Assim, o questionário procura identificar outras formações na trajetória do estudante. A questão explora áreas variadas de formações complementares: curso de dança e artes, atividade física e esportiva, curso de língua estrangeira, curso técnico profissionalizante, curso pré-vestibular/ENEM. Além disso, a questão abre espaço para que o estudante informe outra formação que tenha realizado e que não esteja referida nas opções. Os dados analisados são os seguintes: dos dezenove (19) estudantes da turma, ao menos doze (12) frequentaram curso pré-vestibular/ENEM e três (3) fizeram/fazem outra graduação.

A respeito das formações complementares, chama à atenção a formação técnica, pois quase metade da turma, total de nove (9) estudantes, assinala a alternativa que fizeram/fazem curso técnico profissionalizante. Ao lado disso, dentre os nove (9) estudantes que passaram por curso técnico profissionalizante, sete (7) deles são oriundos do Ensino Médio público. Esse dado representa praticamente a metade da turma de Clínica Odontológica II e sugere que a trajetória de formação dos estudantes tende para a instrução técnica e se direciona ao mercado de trabalho.

Outro destaque sobre a trajetória de formação dos estudantes trata-se da aquisição da língua estrangeira – outro domínio do capital cultural. A questão 04 do questionário verificou as modalidades mais significativas de aquisição do idioma estrangeiro para os estudantes. Cada estudante pode escolher até três modos relevantes para aquisição de outra língua. Entre os resultados, cabe ressaltar que a escola assume o papel mais destacado para a maioria dos estudantes em relação a aquisição do idioma estrangeiro. Em segundo lugar, está o curso de línguas que vem acompanhado pelas modalidades música e internet.

O gráfico a seguir apresenta as modalidades significativas de aquisição de língua estrangeira entre os estudantes de Clínica Odontológica II do curso de Odontologia Noturno.

Gráfico 10 - Distribuição dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por modalidades de aquisição de língua estrangeira



Fonte: Elaborado pelo autor.

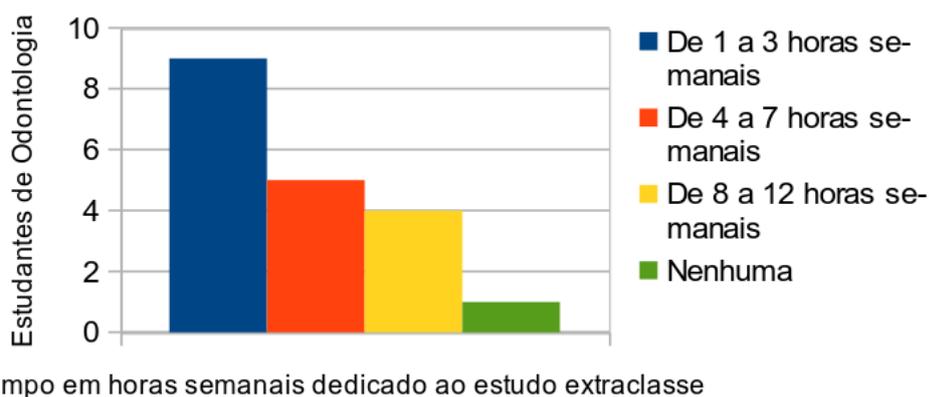
Complementar à questão anterior, a questão 05 procura conhecer o grau de domínio do idioma estrangeiro entre os estudantes. Assim, verificou-se que entre os dezenove (19) estudantes da turma, dois (2) dominam a língua estrangeira muito bem, cinco (5) dominam a língua estrangeira bem, quatro (4) dominam o outro idioma mais ou menos, seis (6) dominam pouco, dois (2) dominam o idioma estrangeiro muito pouco.

Ainda em relação ao capital cultural, a questão 2 do questionário busca identificar características relacionadas ao hábito de leitura dos estudantes. Assim, buscou-se a quantidade de livros lidos por estudante no período de um semestre. De modo geral, dos dezenove (19) estudantes, seis (6) manifestaram que leem “*menos de 1 livro*” e oito (8) estudantes afirmam que leem “*1 livro*” por semestre. Por outro lado, três (3) estudantes dizem ler “*de 2 a 6 livros*” no período e, noutra condição, contabilizam dois (2) estudantes que leem “*mais de 6 livros*” no período de seis meses.

O questionário também busca detalhar o tempo dedicado ao estudo entre os universitários. Assim, a questão 3 analisa o tempo extraclasse em horas semanais dedicadas aos estudos acadêmicos entre os estudantes da disciplina. Os dados revelam que, entre a turma, nove (9) estudantes investem “*de 1 a 3 horas*” semanais de estudo, cinco (5) estudantes indicaram estudar “*de 4 a 7 horas*”, quatro (4) estudantes manifestaram estudar “*de 8 a 12 horas*” e, noutro extremo, um (1) estudante “*apenas assiste às aulas*” e não estuda em outro momento.

O gráfico abaixo apresenta o tempo extraclasse em horas semanais dedicadas aos estudos acadêmicos entre os estudantes da disciplina de Clínica Odontológica II do curso noturno.

Gráfico 11 - Distribuição dos estudantes de Clínica Odontológica II Noturno por tempo em horas semanais dedicados ao estudo extraclasse



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que os resultados apresentados nas questões 2 e 3 revelam, por parte da maioria dos estudantes, níveis baixos de leitura e dedicação aos estudos. A situação poderia sugerir que o estudante não possui tempo para leitura e estudo devido ao fato da maioria se enquadrar na dupla jornada diária de trabalho e formação. Porém, se considerarmos os dados do Relatório do Enade de 2016, a turma apresenta, no tocante ao tempo de dedicação em horas de estudo fora da sala de aula, proporções compatíveis com a amostra dos estudantes de Odontologia do Enade. Nesse sentido, o tempo de estudo “*de 1 a 3 horas*” por semana corresponde a 42,9% dos estudantes no contexto nacional. O tempo de estudo “*de 4 a 7 horas*” por semana é representado por 31,5% dos concluintes e os que estudam “*de 8 a 12 horas*” semanais somam 13,8% do total dos concluintes. Há, também, 9,4% de estudantes que declararam estudar “*mais de 12 horas*” semanais e 2,4% de estudantes que “*apenas assistem às aulas*”.

Por fim, o questionário buscou tratar das perspectivas de vida do estudante. A questão 13 solicita ao estudante refletir sobre o que fará nos próximos 10 anos em relação a estudo, trabalho e vida em geral. A aplicação de questionários em escolas, em experiências

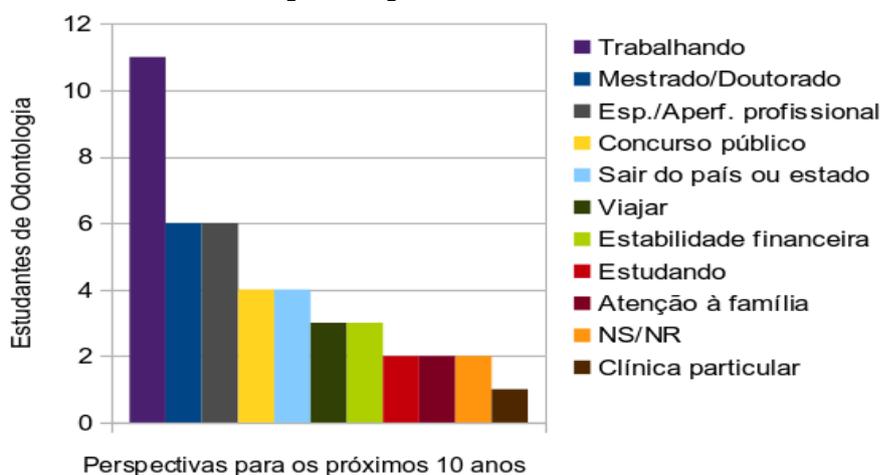
anteriores¹¹, evidenciou que essa questão é considerada perturbadora para muitos estudantes do Ensino Médio. Quando questionados sobre seus projetos a longo prazo, geralmente, expressam certo desconforto e dizem não saber o que pensar sobre isso. Infelizmente, durante a aplicação do instrumento na turma de Clínica Odontológica II, não houve oportunidade de *feedback* dos estudantes sobre as impressões a respeito das questões e, de modo geral, sobre a estrutura do questionário.

Os resultados demonstram que a maioria dos estudantes, num total de onze (11), focaram suas perspectivas no mundo do trabalho. Embora os estudantes apostem no trabalho, eles não especificam as áreas de atuação. Em segundo lugar, foram destacadas expectativas de estudos ligadas a dois tipos de formação: a formação tipo *stricto sensu* nos níveis de mestrado e doutorado, mencionados por seis (6) estudantes e, ao lado disso, a formação tipo *lato sensu* e aperfeiçoamento profissional, também mencionado por seis (6) estudantes. Os dois tipos de formação não são excludentes entre si e, por vezes, foram mencionados pelos mesmos estudantes. Em terceiro lugar, se evidenciou a perspectiva de carreira pública por meio de concurso público, manifestada por quatro (4) estudantes. Ao lado disso, na mesma posição, a expectativa de viver fora do país ou estado, a ideia também foi mencionada por quatro (4) estudantes. Por fim, sem detalhar todos os projetos mencionados, um dado que chama a atenção refere-se à ausência de apostas em relação à ideia do consultório particular.

As expectativas dos estudantes para os próximos 10 anos estão representadas no gráfico a seguir.

¹¹ Referente à aplicação de *questionário* nas escolas públicas de Ensino Médio de Porto Alegre no ano de 2018. A visita às escolas estava condicionada à Pesquisa guarda-chuva “Socialização Acadêmica em Trajetórias Estudantis: Disposições, reflexividades e reconhecimento na Educação Superior” coordenada pela Professora Dra. Célia Elizabete Caregnato.

Gráfico 12 - Relação entre os estudantes de Clínica Odontológica II Noturno e as expectativas para os próximos 10 anos



Fonte: Elaborado pelo autor.

6.6 Definição dos prováveis interlocutores da entrevista

Tratando-se do recorte de pesquisa, cabe lembrar que a investigação busca os estudantes de Odontologia Noturno egressos de escola pública e que apresentam renda familiar média mensal de até 1,5 salários-mínimos. Assim, considerando os critérios de recorte, a turma de Clínica Odontológica II do curso noturno apresenta os onze (11) estudantes que cursaram o Ensino Médio integralmente em escola pública. Entre os onze (11) estudantes egressos da escola pública, seis (6) estudantes pertencem a faixa de renda familiar média mensal de 1 até 3 salários-mínimos, ou seja, são estudantes que se aproximam do recorte da investigação – os prováveis entrevistados.

Salienta-se que a turma é composta por dez (10) mulheres e nove (9) homens. Em relação ao primeiro critério de recorte, a *proporção entre mulheres e homens* egressos da escola pública é de oito (8) mulheres para três (3) homens. Curiosamente, a diferença entre mulheres e homens aumenta considerando o segundo critério: são cinco (5) mulheres e um (1) homem com renda familiar média mensal de 1 a 3 salários-mínimos. Nesse sentido, na disciplina de Clínica Odontológica II do curso noturno, se destaca a presença de mulheres na condição de egressos do Ensino Médio público e, ao mesmo tempo, com renda familiar de um (1) até três (3) salários-mínimos.

No que diz respeito à *classificação por cor ou raça* entre os possíveis sujeitos de entrevista, temos as seguintes informações: um (1) estudante se considera de cor ou raça preta, três (3) estudantes se consideram de cor ou raça branca e dois (2) estudantes não responderam a questão.

Quanto ao *uso do direito de programa de bolsa de estudos ou políticas de reserva de vagas ou cotas* – entre os prováveis interlocutores das entrevistas, temos: cinco (5) estudantes que fazem uso do direito e um (1) estudante que não faz uso do direito. Ademais, no que diz respeito *aos posicionamentos sobre a reserva de vagas ou cotas para estudantes egressos da escola pública*, cinco (5) estudantes consideram justo e um (1) estudante assinala NS/NR. Sobre *as posições a respeito da reserva de vagas ou cotas para o ingresso de estudantes negros egressos da escola pública* na universidade, quatro (4) estudantes consideram justo, um (1) estudante considera injusto e um (1) estudante assinala NS/NR.

No que diz respeito à *situação de trabalho*, os seis (6) prováveis interlocutores da entrevista apresentam as seguintes características: quatro (4) estudantes trabalham de 21 a 44 horas semanais, um (1) estudante trabalha até 20 horas semanais e um (1) estudante, por ora, não está trabalhando. Portanto, se observa que a maior parte dos estudantes desse recorte também está inserida na dupla jornada diária de trabalho e formação. Ao lado disso, nesse recorte, quatro (4) estudantes são *os principais mantenedores da casa*. Em outros dois (2) casos, o pai assume esse papel. Ao mesmo tempo, *o apoio familiar para se manterem no curso* também é relevante, pois três (3) estudantes dizem ser possível frequentar a universidade somente com o apoio financeiro da família, somente um (1) estudante considera possível fazer o curso independente do apoio financeiro familiar e dois (2) estudantes NS/NR.

Sobre *a escolaridade da mãe e do pai*, se verificou que este grupo de estudantes pertence a famílias onde mães e pais não ingressaram no Ensino Superior. Os dados demonstram que mães e pais desse segmento se concentram, predominantemente, nas etapas relativas ao Ensino Fundamental Incompleto e Ensino Fundamental Completo. Entre os casos, aparece apenas uma (1) mãe e um (1) pai que completaram o Ensino Médio. Nessa condição, os seis (6) estudantes identificados pelos critérios de recorte da pesquisa compreendem os novos públicos universitários, que integram a primeira geração familiar a ingressar no Ensino Superior brasileiro.

Cabe destacar os dados obtidos sobre *as formações complementares* entre os seis (6) estudantes. Nesse âmbito, quatro (4) estudantes dizem ter feito ou faz curso técnico profissionalizante, três (3) estudantes passaram pelo cursinho Pré-Vestibular/ENEM e dois (2)

estudantes informam não possuírem outra formação. Pode se levar em conta que a formação técnica profissionalizante indique uma estratégia familiar de inserção no mercado de trabalho, que seja mais rápida e menos onerosa. Esse aspecto será tratado com mais profundidade a partir da análise das entrevistas no capítulo 07.

Sobre *o tempo de dedicação aos estudos acadêmicos*, em horas semanais, se verificou as seguintes situações para os seis (6) estudantes: três (3) estudantes manifestaram estudar de 1 a 3 horas semanais, dois (2) estudantes disseram estudar de quatro 4 a 7 horas semanais e um (1) estudante declarou estudar de 8 a 12 horas semanais. Curiosamente, o tempo mínimo de 1 a 3 de horas semanais dedicadas ao estudo persiste modal entre os estudantes de Odontologia.

Em relação a esse grupo, *a escolha pelo curso de Odontologia* também está fortemente marcada pela afinidade e vocação pela área. Entre os seis (6) estudantes, quatro (4) optaram pelo curso levando em conta a afinidade e a vocação pela área e dois (2) optaram pela Odontologia levando em conta a rentabilidade financeira da profissão.

Por fim, no que tange *às perspectivas de futuro* em relação ao seis (6) estudantes, não há elementos severamente dissonantes. Entre as expectativas para os próximos 10 anos, o trabalho e a especialização/aperfeiçoamento profissional compartilham o primeiro lugar – citados três (3) vezes. Em segundo lugar, mencionados duas (2) vezes, o Mestrado/Doutorado e o desejo de sair do país/estado. Por fim, se destacam a perspectiva de constituir família e a expectativa de estabilidade financeira, citadas uma (1) vez. Deve-se observar que um (1) dos estudantes optou por não responder à questão.

Esse grupo de estudantes não pertence ao segmento universitário representado pelos herdeiros tradicionais da universidade brasileira, principalmente, dos cursos historicamente elitizados. São estudantes pertencentes a famílias que não tiveram meios de ascender aos níveis superiores de escolarização. Em outras palavras, esses estudantes representam os novos públicos universitários e se configuram como precursores do contexto familiar a acessarem a universidade.

7 ENTREVISTAS E ANÁLISES

A etapa anterior, que diz respeito ao questionário aplicado na turma de Clínica Odontológica II, resultou na possível contextualização do grupo de estudantes a partir de aspectos socioeconômicos e culturais e, também, na identificação de possíveis interlocutores de entrevista. Verificou-se que entre os dezenove (19) estudantes que responderam o questionário, seis (6) apresentaram as características requeridas pelos critérios de recorte dessa pesquisa – os prováveis interlocutores.

Durante a aplicação do questionário na turma, os estudantes foram informados da possível participação da segunda etapa da pesquisa. Assim, o fornecimento de dados de contatos pelos estudantes oportunizaria o convite para a entrevista. A turma foi certificada de que a sua participação na pesquisa era facultativa. Os dados fornecidos pelos estudantes para futuro contato foram restritos aos endereços de rede sociais e telefone. Desse modo, a partir de convite enviado aos seis (6) estudantes, três (3) se propuseram a participar dessa pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com autorização do estudante e com termo de consentimento livre e esclarecido. Todas as entrevistas ocorreram na faculdade de Odontologia (UFRGS) em horário que precedia o início da aula do turno da noite. A escolha pelo local de entrevista foi negociada conforme a disponibilidade do estudante. As três (3) estudantes que participaram das entrevistas são trabalhadoras e, portanto, necessitavam sistematizar o intervalo entre o trabalho e a faculdade. As entrevistas do primeiro encontro tiveram a média de duração equivalente 1 hora e 15 minutos. O segundo momento de entrevista com cada participante durou em média de 40 minutos. Importa ressaltar que, por restrição de tempo, as análises das entrevistas se limitam a apenas duas entrevistadas.

No primeiro momento, as entrevistas foram realizadas a partir de roteiro temático e gravadas em áudio digital por aparelho celular. A primeira entrevista se caracterizou pela livre narrativa conduzida pela própria entrevistada a partir dos temas norteadores estabelecidos pelo roteiro. No segundo momento, as estudantes tiveram acesso à análise produzida a partir do material da primeira entrevista. Essa etapa se caracterizou pelo esclarecimento de dúvidas e detalhes relativos às trajetórias das estudantes. Foram verificadas algumas hipóteses quanto à análise disposicional. Contudo, havia o propósito de “*feedback*” dos resultados preliminares e o consentimento de publicação desses resultados por parte da estudante. O segundo

momento de entrevista não foi gravado em áudio e as questões foram produzidas a partir da especificidade da trajetória da estudante.

7.1 Elementos para construção de roteiro de entrevistas e análise

A construção do roteiro de entrevista para a presente pesquisa se baseia nos tópicos teórico-metodológicos desenvolvidos por Bernard Lahire (2004), que desenvolveu grades de entrevistas baseadas em algumas exigências norteadoras para a construção do questionário.

A presente pesquisa optou pela construção de um roteiro de entrevista temático (em anexo). O roteiro de entrevista temático abre espaço para o entrevistado explorar livremente os temas abordados. De acordo com Tim May:

Ao passar da entrevista estruturada para a não-estruturada, os pesquisadores mudam de uma situação na qual tentam controlar a situação predeterminando as perguntas e, assim, “ensinar” o entrevistado a responder de acordo com um esquema determinado (padronizado), para outra na qual o respondente é encorajado a utilizar os seus próprios termos. (MAY, 2004, p. 146).

O roteiro de entrevista temático permite ao entrevistado responder as perguntas dentro de sua própria estrutura de referência. Há, nesse método, a preocupação com a perspectiva do entrevistado que elege os tópicos específicos aos temas, por considerá-los mais relevantes ou apreciáveis. De acordo com May (2004), a entrevista não-estruturada caracteriza-se pela profundidade qualitativa e permite ao entrevistado responder sem constrangimentos relativos às perguntas pré-formuladas que determinam uma variedade limitada de respostas.

O segundo momento com o entrevistado foi caracterizado pela aplicação de entrevista semiestruturada. O roteiro continha perguntas específicas em relação à trajetória do indivíduo. A entrevista, ao mesmo tempo, permitiu ir além das questões implicadas, de modo a verificar algumas hipóteses lançadas durante a análise da primeira entrevista. O segundo momento com o entrevistado também se caracterizou pela apresentação, ao sujeito de pesquisa, do material produzido a partir da primeira entrevista. O objetivo do segundo encontro, além de obter esclarecimentos quanto às informações obtidas, era assegurar o consentimento do entrevistado quanto à publicação dos dados gerados.

Para a construção do roteiro temático de entrevista buscou-se inspiração na metodologia de Bernard Lahire. Desse modo, o roteiro explora a trajetória do indivíduo a partir de contextos e transições. Busca-se conhecer e compreender elementos significativos da trajetória do estudante, principalmente, nas transições educacionais. São investigadas as

dimensões relativas às fases da infância, da adolescência e da vida adulta - nos seguintes contextos: família, escola, vida social (extramuros), universidade e profissão.

Assim, os tópicos numerados abaixo correspondem aos principais elementos norteadores desenvolvidos por Lahire que abrangem a investigação em campo, a construção do roteiro de entrevista e a interpretação do material coletado no âmbito da investigação.

- a) Os contextos de socialização. A pesquisa observa a influência das grandes instâncias socializadoras sobre os entrevistados. Para isso, se dá atenção as matrizes contextuais ligadas às trajetórias individuais, tais quais:
 - Família;
 - Instituições educativas da primeira infância: maternal, creche e jardim de infância;
 - Instituições educacionais: E. Fundamental, E. Médio e E. Superior;
 - Mundo do trabalho;
 - Instituições culturais, esportivas, religiosas e políticas.
- b) Aproximação entre contextos de socialização. A pesquisa não se restringe a apenas um contexto socializador, pois as atividades e práticas sociais, segundo Lahire, apresentam ligações estreitas entre contextos diferentes. Há uma aparente autonomia dos universos específicos que a partir do detalhamento das práticas sociais se revelam entrelaçados. Assim, como observa Lahire, é difícil dissociar o universo escolar do universo familiar, pois, geralmente, detalhar a vida escolar leva a esclarecer práticas familiares.
- c) Variações intra-individuais, variações de intradomínios e pluralidade dos princípios de socialização. A metodologia busca as diferenças internas dos contextos, observando as distinções entre pessoas significativas ao sujeito de pesquisa. Por outro lado, pretende buscar elementos que falem das propriedades dos próprios contextos transitados pelos indivíduos pesquisados. Quanto a pluralidade dos princípios de socialização, a pesquisa deve atentar à multiplicidade relacional entre os sujeitos do universo social do pesquisado que varia de acordo com os momentos de sua trajetória.
- d) Identificar e compreender os fenômenos de compartimentação ou de interpenetração de práticas e sociabilidades entre diferentes contextos de vida do sujeito, assim como a concorrência ou a complementaridade entre investimentos sociais no que diz respeito a esforço e tempo de dedicação entre diferentes instâncias sociais.

- e) Roteiro de entrevista possui um caráter biográfico. Compreende o entendimento das variações intra-individuais diacrônicas e sincrônicas, remontando a gênese das disposições, competências e apetências do indivíduo. As questões do roteiro de entrevista delimitam os contextos e as transições de vida do entrevistado, podendo ser dividida em:
- Familiar: da infância à vida conjugal ou materna/paterna;
 - Educacional: desde o maternal às transições escolares avançadas;
 - Trabalho e profissional: a trajetória laboral e profissional do pesquisado;
 - Sociabilidade: abrange desde as amizades de infância até as atuais;
 - Lazer e cultural: busca desde a infância as práticas relacionadas;
 - Corporal: compreende desde as práticas esportivas aos hábitos alimentares desde a infância.
- f) Buscar as variações disposicionais diacrônicas e sincrônicas. As variações intrapessoais estão associadas às transições de vida pelas quais os indivíduos passaram. Inspirando-se em Lahire podemos questionar: de que forma as transições influenciam a reorganização do patrimônio disposicional do estudante? Pelas variações diacrônicas do patrimônio disposicional torna-se possível aprofundar a compreensão das variações disposicionais sincrônicas, ou seja, permite detalhar como os novos contextos solicitam experiências passadas incorporadas pelo indivíduo e que permanecem em condição de vigília. O objetivo deste ponto é captar as variações diacrônicas e sincrônicas sobre as oscilações, as ambivalências, as hesitações e as contradições disposicionais do pesquisado.
- g) Investigar disposições precisas do estudante. Pesquisar determinadas disposições e compreender suas mobilizações a partir dos seguintes pontos: o grau de extensão, os contextos acionados e as condições de vigília. Lahire (2004) apresenta algumas disposições descritas abaixo.
- Modos práticos de aprendizagem versus modos escolares-pedagógicos de aprendizagem: o primeiro tipo busca as aprendizagens estabelecidas por imitação prática, impregnação e identificação. O segundo tipo entende a efetividade da aprendizagem por meio de disposições ativadas no âmbito escolar e disciplinar que se estendem a vários domínios do conhecimento.

- Ascetismo versus hedonismo: Lahire traz suas variações nos pares “rigorismo versus liberalismo” e “moralismo versus displicência”.
 - Disposições de planejamento versus disposições espontâneas que implicam modos de organizar, planejar, revisar e gestar as práticas em contraponto à improvisação, não gestão e indeterminação de procedimentos para atividades e tarefas laborais e educacionais.
 - Relação de hipercorreção versus relação de hipocorreção versus rejeição às normas: se tratam respectivamente da tensão, do relaxamento ou da recusa aos regulamentos relativos aos contextos profissionais e acadêmicos, ao agendamento e cumprimento de horários, à formalidade da fala em ocasiões próprias, etc.
 - Disposições estéticas versus disposições utilitárias: verificadas no consumo, no lazer, na alimentação,
 - Disposições para atividades públicas e coletivas versus atividades individualistas e privadas: busca-se compreender as tendências do indivíduo para atividades relacionadas a esfera públicas ou privada em relação a participações em movimentos estudantis ou sociais, a esportes coletivos ou individuais, as tendências ou não de compartilhamento, integração, coletividade, engajamento a grupos, etc.
 - Disposição para “entrega de si” e passividade versus iniciativa e liderança: investigar como as disposições se mobilizam em contextos de dinâmicas coletivas e atividades que requerem tipos de participações diferenciadas entre integrantes de grupos de trabalho.
 - Disposições do estudante para sociabilidade. A partir da compreensão de afinidades e vínculos de amizades, busca-se construir as multiplicidades dos gostos e inclinações do indivíduo. A ruptura, o surgimento e a transformação de amizades podem fornecer elementos de reconfiguração do patrimônio disposicional.
- h) Relação entre disposições e contextos. Identificar sentimentos e práticas do estudante que revelem mobilizações disposicionais de inibição, suspensão, contradição e vigília por conta de elementos do contexto. Em vista disso, pretende-se reconhecer quais apetências, competências e disposições foram interditadas pelo contexto. Neste item,

convém ressaltar que a investigação sobre os contextos abrange também os limites pessoais, situacionais e institucionais que configuram a transição do estudante.

- i) A precisão sobre contextos, pessoas, práticas e exemplos. Para Lahire, quanto maior o número de indicadores, mais facilitada será a interpretação e mais complexa a análise. A riqueza do detalhamento e a diversidade de experiências colaboram para evitar a homogeneização do discurso do entrevistado. Este tópico alerta sobre o risco de o pesquisador cair na lógica dominante da sociologia, construindo pela interpretação um discurso unificado pela regularidade e coerência dos elementos.

Bernard Lahire (2004) pretende apresentar uma metodologia interpretativa relativamente ideal sobre o desenvolvimento da pesquisa em campo. Assim, a partir da análise baseada nas condições teórico-metodológicas para a construção e aplicação das entrevistas, passamos a identificar vestígios de disposições dos entrevistados. Busca-se, então, a variação ou a não-variação dos comportamentos e delimitação contextual das atualizações ou não-atualizações disposicionais. Junto a isso, observa-se as propriedades sociais relativas aos contextos em que ocorrem as mobilizações de traços disposicionais. Neste íterim, busca-se compreender os fundamentos das práticas sociais dos estudantes em relação aos contextos e suas influências internas e adjacentes.

A apreensão das realidades disposicionais individuais não deve ser reduzida pela busca de um princípio único de coerência. Lahire observa que o patrimônio disposicional pode apresentar coerências ou recorrências parciais das práticas e comportamentos do ator. Embora haja uma tendência de o entrevistado interpretar sua própria vida de modo a fornecer, segundo Lahire (2004), “as chaves de compreensão” ao pesquisador, o patrimônio disposicional poderá ser reconstruído parcialmente e por uma visão limitada do próprio entrevistado. Assim, o pesquisador, consciente do caráter experimental da investigação, buscará as complexidades do patrimônio disposicional do sujeito de pesquisa.

7.2 Trajetórias de vida: entre transições, contextos e campo universitário

A análise das entrevistas procura, a partir de elementos conceituais de Pedro Abrantes, reconstruir as trajetórias dos estudantes com base nas transições de vida e seus múltiplos contextos de socialização. A partir de Pierre Bourdieu, busca elementos que possam localizar o sujeito na estrutura social, situando o estudante em determinado campo de práticas sociais.

Por fim, a partir da sociologia disposicional de Bernard Lahire, identifica-se traços disposicionais mobilizados pelos estudantes em diferentes contextos de socialização.

As transições são marcadas pelas mudanças de contextos de socialização na trajetória individual. Elas implicam um processo efetivo de ruptura com a ordem das coisas. As transições estabelecem a desestruturação social, a abertura para novas práticas sociais e, por ora, a consolidação de velhos esquemas de ação. Ressalta-se que, para Pedro Abrantes (2005), as transições compreendem situações de mudanças que exigem recursos adaptativos e se configuram por potencializar os princípios de desigualdades na trajetória do sujeito. Para o sociólogo, as transições entre ciclos educacionais se apresentam por contextos desafiadores para estudantes, pais e professores. Segundo Abrantes (2005, p. 25) as transições: *Tendem, pois, a estabelecer-se enquanto (1) processo social complexo e particular, (2) momento provável de insucesso escolar e exclusão social e (3) espaço privilegiado de análise do desenvolvimento dos sistemas educativos.*

Nessa pesquisa, as trajetórias individuais dos estudantes são reconstruídas a partir das transições entre as etapas educacionais e dos contextos de socialização, sobretudo, na família, no trabalho e na escola. Salienta-se que Lahire considera, enquanto crítico da concepção unitária e fragmentada do *self*, a socialização do indivíduo compreendida pela mobilização de esquemas disposicionais consoantes a múltiplas situações. Para Abrantes, a concepção de socialização está sintetizada na seguinte forma:

Partimos da premissa de que todas as experiências do indivíduo, ao longo da vida, contribuem para o processo de socialização, ou seja, para a construção de disposições internas que permitem (e orientam) a participação na vida social. No entanto, sabemos que: (1) a experiência dos indivíduos é apenas uma fração do “todo social”; (2) essa experiência depende da capacidade (e disposição) de interpretar e interpelar o social; (3) a informação resultante das experiências não pode ser armazenada e posteriormente mobilizada, na sua totalidade, o que supõe processos (intersubjetivos) de seleção, generalização e analogia. (ABRANTES, 2011, p. 122).

Conforme Pedro Abrantes (2005), as transições entre as etapas educacionais condicionam significativamente os processos mais abrangentes de transições que envolvem a totalidade do indivíduo: processos estabelecidos pelas transições entre a infância, a juventude e a idade adulta. Para Abrantes, a escolarização primária, que compreende uma instituição fortemente normatizadora, foi responsável por estabelecer, durante o século XX, princípios de construção da infância. Contudo, a infância poderia ser rompida aos 10 anos de idade pelas reprovações, ao passo que, fora da escola, a criança assumiria responsabilidades de adulto. Ao lado disso, o ensino secundário, historicamente, destinado aos segmentos mais favorecidos,

contribuiu significativamente por estabelecer o “universo juvenil”. Por conta disso, a juventude escolar caracterizou-se pelo formalismo, pelo sofrimento e pela celebração, principalmente, em contextos de exames nacionais. As etapas escolares são marcos oficiais que passaram a definir os limites entre o término da infância, a emergência da juventude e a incorporação do mundo adulto para aqueles que ingressavam no ensino superior. Desse modo, o ingresso na universidade estava fortemente associado ao estatuto de adulto e da transformação identitária relativa à formação. A universidade, por vezes, trazia mudanças relativas à localização geográfica e pertencimento à elite cultural.

Pedro Abrantes (2005) declara que o cenário tradicional das progressões educacionais, descrito acima, ainda é realidade nos segmentos portugueses marcados por privações, porém assume profundas transformações. Conforme Abrantes:

O ensino básico e universal, apesar de inúmeras resistências, estende-se até ao 9º ano ou até aos 15 anos de escolaridade, o ensino secundário perde parte do seu cariz selectivo e a universidade já não significa o acesso automático à elite cultural (Sebastião, 1998). Os crescentes recursos e expectativas das famílias e dos jovens, bem como as dificuldades de integração no mercado de trabalho, geram novas necessidades de qualificações e uma “desqualificação dos diplomas” que reforça, por si só, essa necessidade (Grácio, 1997). (ABRANTES, 2005, p. 33).

Ao lado das categorias conceituais de transições e contextos, a análise também busca o conceito de campo de Bourdieu com o intuito de localizar os estudantes no espaço acadêmico. Sobre o conceito de campo, Montagner e Montagner (2011) sugere que ele aparece mais tardiamente na obra de Bourdieu. Porém, a consagração do conceito de campo acabou por ofuscar o conceito de *habitus* justamente por permitir avanços heurísticos mais evidentes na investigação empírica sem, necessariamente, remeter à totalidade teórica de Bourdieu.

O conceito surge a partir da noção de *habitus* e com a necessidade de compreender o espaço social no qual os portadores de *habitus* são engendrados na sua produção. Para Catani (2011), a teoria dos campos vem a substituir a noção de sociedade idealizada através da plena integração das funções sistêmicas e, por conta da diferenciação do tecido social, passa a admitir que a sociedade é, hoje, formada por um conjunto de microcosmos sociais, cada qual com relativa autonomia. Portanto, os campos são dotados de lógicas, possibilidades e especificidades próprias, são atribuídos de interesses e disputas que os diferenciam no que diz respeito às dinâmicas internas.

Em seus estudos dirigidos ao entendimento do campo universitário brasileiro, Catani (2011) esboça as características gerais do campo a partir das obras de Bernard Lahire

dedicadas ao estudo de Bourdieu. Por se tratar de Lahire, teórico relevante na interlocução com a teoria do *habitus*, trago suas contribuições sistematicamente organizadas por Catani:

[...] campo é um microcosmos incluído no macrocosmo constituído do espaço social / cada campo possui regras e desafios específicos, irredutíveis às regras do jogo ou os desafios de outro campo / um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições / um espaço de luta entre os diferentes agentes de diversas posições / as lutas ocorrem em torno da apropriação de um capital específico do campo / o capital é desigualmente distribuído dentro do campo / a distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo / as estratégias dos agentes são compreendidas na relação com as posições que ocupam no campo / predominam as estratégias invariantes no conjunto dos campos: estratégias de conservação e estratégias de subversão / os agentes têm interesse pela existência do campo e, por isso, mantêm uma “cumplicidade objetiva” / a cada campo corresponde um *habitus* próprio do campo / cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória, seu *habitus* e sua posição no campo / e por fim, um campo possui uma autonomia relativa. (CATANI, 2011, p.192).

No geral, como vimos a partir da síntese de Lahire, os movimentos internos de um campo compreendem a busca constante de sua autonomia. Montagner e Montagner (2011) avaliam que conforme é atribuído peso às forças relativas ao que é legítimo ou ilegítimo, o campo fortalece ou fragiliza sua autonomia. Assim, quanto maior a legitimidade das forças internas, menos o campo está sujeito às interferências externas ou de outros campos. Por outro lado, a autonomia relativa do campo cria as condições de disputas internas ao campo. Nessa condição, entre as disputas internas do campo, tomadas pela aura da *illusio* (a paixão pelo jogo entre os que disputam), são mobilizadas estratégias de conservação e subversão dos valores internos ao campo, demarcando as posições internas dos agentes. Segundo Montagner e Montagner (2011), as estratégias são influenciadas por aspectos geracionais em que, na cadeia de sucessão, os herdeiros naturais possuem maiores probabilidades de conservar (elevar) ou subverter (alterar) a posição no campo. As disputas internas entre os agentes giram em torno da hegemonia do campo, assim, conservadores e vanguardistas lutam pelas posições de prestígio e pelo acúmulo de poder simbólico. Portanto, estão inerentes ao campo as condições de sua própria reprodução que inclui instituições de formação (universidades, escolas, igrejas), de consagração (ritos institucionais de regulação daquilo que é mais e menos legítimo: premiações, financiamentos, etc.) e seleção (sistemas de regras de avaliação dos agentes: vestibular, concursos, etc.). O conceito de estratégia ganha centralidade para a compreensão das dinâmicas do campo, seja de reprodução, de conservação e de investimento relativo a posição dos agentes. De acordo com Bourdieu:

O melhor exemplo sem dúvida seria a noção de estratégia, que acabou se impondo em meu trabalho em meio à pesquisa de soluções de problemas bastante precisos de etnologia (as estratégias matrimoniais) e de sociologia (as estratégias de reprodução)

e teve um papel determinante no progresso dos estudos históricos consagrados ao parentesco nas sociedades europeias, assinalando uma clara ruptura com o léxico estruturalista da regra e com a teoria da ação como execução aí veiculado. Ao introduzir uma das palavras-chaves da teoria dos jogos e da visão “intencionalista” da ação em um paradigma diametralmente oposto, não teria podido ignorar o quanto me expunha a todas interrogações críticas suscitadas por um conceito deslocado e, ao mesmo tempo, instável, incerto e sempre que como numa posição em falso. Penso agora que uma leitura mais “prática”, guiada pela necessidade dos instrumentos de pesquisa proposto em meus textos e, ao mesmo tempo mais exigente e mais indulgente que a crítica magistral, talvez pudesse apoiar-se, paradoxalmente, nessa ambiguidade consciente e controlada com vistas a superar a alternativa da consciência e da inconsciência, e tentar analisar as formas específicas de conhecimento e até de reflexão suscitada na prática. (BOURDIEU, 2001, p. 77).

Por outro lado, Bourdieu também esclarece a propriedade do campo enquanto “instrumento heurístico” de investigação e análise das posições dos agentes na relação com patrimônios de capital. Nessa perspectiva, o campo perde sua concretude de espaço real e ganha valor abstrato e representacional, enquanto “campo de poder”, espaço no qual há embate entre poderes econômicos, políticos, culturais, científicos, etc. Assim, conforme Montagner e Montagner:

[...] imaginar o espaço social em Bourdieu como um grande conjunto de campos condicionados, alterados, influenciados, eliminados e recriados continuamente e historicamente. [...] Assim, os campos são atravessados por diversos tipos de legitimidades, umas mais importantes que outras; mas com uma mais relevante de todas e que define o capital central do campo. (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011, p. 267).

A investigação de Bourdieu atravessou diferentes campos, porém o campo universitário ganhou grande destaque analítico. Conforme a investigação, cada instituição produz atores sociais, que pela legitimidade do título escolar, assumem posições sociais distintas. Portanto, a escola e a universidade, nos estudos de Bourdieu, são instituições que estão na base da consagração das divisões sociais. Segundo Catani (2011), as instituições escolares, por meio da qualificação e desqualificação dos capitais econômico, social e cultural, delimitam o espaço social, regulam as oportunidades e prescrevem trajetórias diferenciadas entre indivíduos e grupos.

Num quadro geral, a universidade, enquanto campo de investigação, é um espaço social de lutas sobre sua própria verdade e, nisso, não difere com outros campos. Contudo, o campo universitário tem a particularidade de que seus vereditos, socialmente poderosos, inferem diretamente na validação de títulos ligados a outros campos adjacentes, seja da saúde, da construção civil, da economia, do mercado, das artes, da política, etc.

Catani (2011) faz algumas breves observações sobre o campo universitário brasileiro. O campo universitário brasileiro constitui-se enquanto espaço de relações de forças em que

seus atores se distribuem em diversas posições da estrutura do campo e são autorizados a gerirem e produzirem práticas universitárias legitimadas entre os pares e outorgadas pela sociedade. O campo universitário se instaura como espaço institucionalizado, fortemente delimitado e implicado a seus objetivos e finalidades específicas. Nessa dinâmica, há uma intensa disputa pelas classificações e desclassificações daquilo que pertence ou não pertence ao campo. A partir dessa batalha pelas tomadas de posições, através do veredito da legitimação, são mobilizadas diferentes naturezas de capitais e de disposições que corporificam o *habitus* acadêmico e as práticas universitárias. Catani elabora, em breve síntese, a estrutura do campo acadêmico brasileiro. E de acordo com o autor:

O campo universitário diz respeito ao aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção, circulação (e mesmo o consumo) de bens simbólicos que lhes são inerentes, envolvendo o conjunto das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza; as agências financiadoras e de fomento à pesquisa, nacionais e estaduais; órgãos estatais de avaliação de políticas educacionais; o(s) setor(es) do Ministério da Educação dedicado(s) à educação superior e de institutos de pesquisa com a mesma finalidade (INEP); os setores ou câmaras dos Conselhos de Educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe (CRUB, ANDIFES, ANDES/SN, ABMES, ANUP, ABRUC, ANAMEC, ANAFI, SEMESP, etc.) e as comissões governamentais. (CATANI, 2011, p. 198).

Nota-se que o campo universitário se apresenta objetivamente estruturado, contudo, sua realidade objetiva avança o terreno da concreticidade institucional e se materializa nos corpos dos agentes pela incorporação de disposições específicas do campo. Os atores que integram o campo constroem a realidade social numa relação de disputas entre visões, interesses, pontos de vistas e referenciais determinados pela posição que ocupam nesse espaço social, o qual buscam conservar ou alterar. O campo universitário, enquanto espaço de luta, representa um “campo de poder” onde atores sociais dotados de diferentes capitais e disposições disputam pela legitimação da posição social e pelo monopólio do poder.

Assim, a presente pesquisa busca construir as trajetórias dos estudantes de Odontologia a partir da identificação das transições educacionais trilhadas, dos contextos de socialização pertinentes e, por fim, atentando para sua localização no campo acadêmico. Dessa maneira, são apresentados quadros de análises após os relatos de entrevistas que se constituem ordenados por fases de transições, por contextos de socialização e pelo campo acadêmico, relativos a cada estudante. Os quadros de análise apresentam, também, elementos de análise disposicional de Bernard Lahire e elementos circunscritos na teoria geral de Pierre Bourdieu.

7.3 A trajetória da estudante Beatriz

A primeira estudante que abordaremos e que aceitou participar da entrevista é Beatriz, nome fictício para fins de análise. Beatriz é uma mulher negra que nasceu em 1988 e trabalha como professora de séries iniciais com carga horária de 30 horas semanais. A estudante identificou-se como separada e mora sozinha em um imóvel alugado no Bairro São Geraldo, próximo a AV. Farrapos, em Porto Alegre. Seus pais são aposentados e vivem em Cidreira. Beatriz, desde a infância, viveu em diferentes lugares, a família já se mudou para Fazenda Vilanova, Santa Catarina, Alvorada, Guaíba, Porto Alegre e, por fim, para o litoral, Cidreira, onde residem atualmente.

A estudante é a primeira da família a ingressar no Ensino Superior e sempre foi incentivada a estudar pela mãe e, principalmente, pela avó. A mãe possui Ensino Médio Completo e o pai possui o Ensino Fundamental Incompleto. Na entrevista, a estudante conta que: *“sempre desde pequenininha eu fui muito esforçada. Na minha família eu sou a única que estuda, o meu pai estudou até a 4ª série, a minha mãe é técnica em enfermagem e o meu irmão estudou o ensino médio por EJA, na obrigação de estudar [...]. A minha avó é técnica em enfermagem também, é militar, filha de militar também. E ela sempre me incentivou muito, “ah tem que estudar se quer mudar de vida, tem que melhorar sabe...”, mas não veio da minha mãe e do meu pai. A minha mãe sempre achava muito bonito “a minha filha é muito esforçada, muito inteligente...” mas não me dava aquele estímulo, sabe..., era mais por parte da minha avó mesmo.”*

Beatriz, a partir da 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental, manifestava que seria professora ou técnica em enfermagem, pois conforme a mãe e a avó, técnicas em enfermagem, o magistério seria a garantia de um emprego certo. Nas palavras da mãe sobre a formação em magistério: *“faz, sempre vai conseguir emprego, professor sempre vai ter emprego”*. A alternativa apresentada pela mãe e pela avó era a formação como técnica em enfermagem. Apesar de manifestar, futuramente, interesse pela área, o contato com a atividade de “cuidadora” exercida pela mãe trazia certos desconfortos: *“ai! tendo que trocar as pessoas. Eu falei: acho que não vou ter estômago pra isso, não vou fazer!”*. Em compensação, brincava de “ensinar” as bonecas e o irmão mais velho, utilizando uma pequena lousa que ganhou de sua mãe.

No Ensino Fundamental gostava bastante de Ciências e no magistério apreciava Ciências e Educação. Por conta da formação no magistério, não cursou biologia, matemática,

física e química. As disciplinas eram voltadas para a prática de ensino e não para o vestibular. Mais tarde, Beatriz teve dificuldades com a matemática: “*não me entra na cabeça!*”. Mas percebeu uma lógica na química orgânica.

As inspirações para o ingresso no Ensino Superior iniciaram nos primeiros momentos do magistério. A ideia chegou através de colegas, principalmente, da colega Betina considerada muito estudiosa. Betina pertencia a uma família de classe média e ingressou no ensino público por conta de problemas com a empresa do pai. Beatriz e Betina se tornaram grandes amigas. Nas palavras de Beatriz: “*Eu tinha uma colega que era super estudiosa, vinha de uma família que tinha dinheiro, e ela acabou indo parar no ensino médio em uma escola pública, porque o pai perdeu a empresa e tal. Então ela já tinha muita essa ideia de “eu quero ser médica, eu quero estudar...”*, eu comecei a andar muito com ela, sabe, comecei a pensar “*bah, eu posso fazer alguma coisa depois, eu posso ser mais, sabe...*”.

No ano de 2006, após conclusão do magistério, Beatriz ingressou no mercado de trabalho, na área administrativa, pois não gostava de lecionar. Em 2010 iniciou os estudos para enfrentar o vestibular de Medicina. Nesse meio tempo, sua amiga Betina casou-se com um médico. O casal, movido pela forte amizade, propôs ajudar Beatriz nos estudos para o vestibular, de forma que custearam o valor de quatro disciplinas de um cursinho bastante conceituado em Caxias do Sul, durante um ano. De acordo com a entrevista, a ajuda de Betina procedeu da seguinte forma: “*ela conheceu um médico onde ela trabalhava, e daí ele tem condições financeiras e ele ajudou ela no cursinho e tudo. E ela me bancou também no cursinho, sabe. Ai quando eu comecei a estudar para a UFRGS, que a princípio era medicina, ela falou “a gente vai te ajudar” e aí eles me pagaram um cursinho de redação, me pagaram um cursinho particular de química. Dava uns mil reais por mês que o médico pagou durante um ano para mim*”. Na época, Beatriz estava namorando um estudante de cursinho que, em seguida, ingressou na Engenharia na UCS. Ele acompanhou a jornada de Beatriz em Caxias e também lhe deu suporte durante o tempo de cursinho, período em que ela esteve fora do mercado de trabalho. Conforme Beatriz, o antigo namorado e a amiga Betina foram as pessoas que a incentivaram muito para o ingresso no Ensino Superior. Nas palavras da estudante: “*[...] meu antigo namorado também, [...] quando a gente se conheceu estava no cursinho os dois juntos, e ele logo passou em engenharia na UCS, pelo ProUni também, e ele sempre me incentivava muito, sabe... ele e ela que me ajudaram. Ele me ajudou, porque eu fiquei sem trabalhar um bom tempo, só estudando, e ela pagando o cursinho. Foram os dois que me incentivaram muito*”.

Durante o cursinho, a estudante frequentou as disciplinas de química, matemática, biologia e redação, as quais mais necessitava alta pontuação e, ao mesmo tempo, apresentava dificuldades de aprendizagem. Beatriz estudou as demais disciplinas por conta. Apesar da dedicação nos estudos durante o período de cursinho, Beatriz suspeitava que o ingresso para o curso de Medicina exigiria, ainda, mais tempo de estudo e investimento.

Antes de ingressar no curso de Odontologia da UFRGS, a estudante aprovou em três (3) outros cursos em diferentes lugares: chegou a cursar um semestre de Enfermagem na UCS, também cursou um semestre de Psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso e, por último, passou em 1º lugar em Veterinária na UCS pelo ProUni. Contudo, a aposta de Beatriz estava, ainda, direcionada para Medicina. Apesar de que, num ímpeto de insegurança, levando em conta o desempenho nos vestibulares anteriores, a estudante se inscreveu para o curso de Odontologia Noturno. De acordo com Beatriz: “[...] quando eu estava fazendo a inscrição eu pensei assim: eu não estou preparada para medicina ainda. [...] eu fazia várias provas toda semana, eu imprimia as provas da UFRGS e fazia. E daí eu fazia os cálculos depois, eu ia muito mal em matemática, tanto que eu passei na Odonto com cinco acertos em matemática, cinco”. Desse modo, a estudante se inscreveu para o vestibular de Odontologia Noturno, disputando pelas vagas destinadas às cotas para estudantes negros oriundos da escola pública. A decisão não foi divulgada para família e amigos, por receio de “cobranças”, principalmente, por parte de sua amiga Betina que tanto lhe apoio. O receio pela reprovação no vestibular se manteve até a divulgação do resultado final, mas a omissão da escolha do curso foi revelada em seguida a todos. A reação familiar sobre a escolha pela Odontologia se manifestou nas seguintes palavras, de acordo com a estudante: “só me falaram assim – pelo amor de deus Beatriz, se você passar nisso você vai fazer? Para de ficar fazendo vários cursos, você começa e não para, sabe...”.

Beatriz passou no vestibular de Odontologia Noturno de 2015, em 12º lugar no ordenamento do curso. De acordo com a estudante, a Odontologia não era o curso realmente desejado por ela, e essa realidade é de muitos colegas de curso, que aspiram pela Medicina durante a formação em Odontologia. Além disso, Beatriz não tinha conhecimento sobre a duração do curso e afirma que a maioria dos ingressantes não sabe que a Odontologia Noturno possui oito (8) anos de formação.

No começo, a opção pelo curso de Odontologia foi provisória. Visto que, para Beatriz, a escolha pelo curso de Odontologia em período noturno estava definitivamente relacionada a uma estratégia que visava novos esforços para o vestibular de Medicina. Com esse propósito,

no mesmo período, a estudante se inscreveu no concurso para Professor do Município de Cachoeirinha, no intuito de conciliar trabalho, cursinho e faculdade. Beatriz tomou posse da vaga municipal em 1º semestre de 2015 e ingressou na Odontologia no 2º semestre do mesmo ano. Assim planejou lecionar pela manhã, fazer cursinho à tarde e frequentar a faculdade à noite. Todavia a estratégia não logrou, pois conforme a estudante: “[...] eu pensei assim, vou por Odonto Noturno, porque assim eu posso continuar estudando para Medicina durante o dia, na minha ingênua cabeça era muito fácil o curso, entendeu? Era assim, estudo de noite, trabalho durante o dia nesse concurso que eu passei, e durante a tarde vou para o cursinho, como eu vou ter como pagar agora, posso pagar o cursinho, posso pagar algumas outras aulas, e continuo tentando Medicina. Bem capaz! (risos) Tem épocas que eu nem vou trabalhar de tanto que tem para estudar”.

Após alguns semestres, Beatriz modificou suas percepções sobre o curso de Odontologia: “Ai depois eu fui me apaixonando, fui me encantando, sabe... pela questão do cuidar, ali da integralidade, sabe, que é uma das áreas que eu me encaixo muito na Odonto, da área social mais, e daí foi que acabei me encontrando”. A estudante diz que se encontrou no curso, mas alerta que alguns colegas ficaram para trás devido a reprovação.

No que diz respeito às diferenças entre os turnos do curso. A estudante percebe claramente a distinção entre os estudantes do turno da tarde e os estudantes do turno da noite. Na percepção dela, os estudantes do diurno, em sua maioria não trabalha e é sustentada pelos pais. Por conta disso, há tempo suficiente para o estudo e facilidade para aquisição de instrumental e material de alto custo do curso.

Beatriz percebeu mudanças nas relações entre os colegas desde o início do curso. Pois, segundo a estudante, no início da faculdade, havia uma “parceria” com os colegas que, ao longo do curso, vem se transformando em competição, no âmbito do ordenamento, da competência na clínica e do destaque junto ao professor. Segundo Beatriz, o senso de competição inicia na disciplina de Pré-Clínica, momento que as práticas odontológicas são realizadas em manequins. Questionada se há um estímulo para que ocorra a competição entre os estudantes, Beatriz afirma que o estímulo se dá através dos próprios professores, citando como exemplo a disputa entre professores de mesma área. Conforme o relato da estudante, a competição entre os estudantes se manifesta principalmente no domínio das práticas. Contudo, Beatriz afirma que acabou cedendo ao circuito competitivo e que grande parte dos estudantes acaba se movendo para a arena. Conforme a citação de Beatriz: “*Todo mundo entra, não vou dizer que eu não entro porque eu também entrei. Quero ser a melhor de Endo que é o que eu*

quero fazer, entende?”. Desse modo, a competição ocorre geralmente dentro de áreas de especialização, através de suas respectivas práticas.

A estudante relatou que o primeiro semestre de curso se revelou bastante problemático, a tal ponto, que necessitou procurar ajuda profissional. Ela conta que a primeira prova foi desastrosa e o resultado levou a estudante a procurar atendimento psiquiátrico. Embora todos colegas da turma tenham obtido resultados abaixo de 5, numa avaliação de 10 pontos. Beatriz relata o fato nos seguintes termos: *“Todo mundo foi mal, só que eu fui a pior e aquilo me atingiu de um jeito... Eu já entrei com dificuldade, porque aí quando eu vi que eu achava que era um mar de rosas, que ia ser fácil, ia dar pra conciliar....eu vi que não era nada disso, que era horrível, que tinha que estudar muito, muito! Daí eu sai daqui e fui para casa chorando”*.

Para dar conta do impasse, a estudante passou a negociar horas de trabalho com seus colegas, professores do colégio, de modo que pudesse acumular tempo suficiente para estudo antes das provas. A alternativa foi acumular horas de trabalho nas férias acadêmicas, trabalhando dois turnos integrais. Isso permitia agrupar intervalos que permitissem a dedicação exclusiva aos estudos. O desafio de conciliar trabalho e faculdade em busca de tempo para o estudo foi fundamental. Ao passo que, com o tempo, a estudante atinge desempenho superior no ordenamento e atenua os traumas da primeira prova. Conforme a estudante: *“Na terapia eu consegui me desprender um pouco, mas demorou um pouco. Faz um ano que o meu assunto mudou, não é mais Odonto, nunca mais foi tratado isso. Mas foi bem difícil, até eu começar a chegar em um nível de começar a tirar 9,5, 10... aí eu comecei a se sentir “não, agora eu tô bem”*. Comecei a ter as melhores notas, comecei a ir muito bem, e eu comecei, não eu sou capaz, e foi quando eu fiquei melhor”. De acordo com Beatriz, embora tenha ocorrido esse processo desgastante, ela nunca pensou em abandonar o curso.

Dessa maneira, para obter melhor aproveitamento das disciplinas, Beatriz conta que passou a gravar todas as aulas em áudio. Contudo, o método não se limita a revisitar as aulas pelo áudio, a estudante passou a transcrevê-las integralmente e esquematizá-las em resumos. Conforme a estudante, a maioria dos colegas gravam as aulas, mas no caso dela, já gravava desde o início do curso: *“[...] no primeiro dia de aula eu pensei “eu vou começar a gravar isso aqui porque eu não vou entender, eu tenho muita dificuldade, sabe... na hora minha cabeça fica em outro lugar, sabe, na aula eu fico as vezes pensando em outra coisa, meio que hiperativa assim sabe, tem uma dislexia... não sei o que eu tenho”*. Além de gravar as aulas, Beatriz passou a auxiliar alguns colegas que também trabalham, inclusive seu atual namorado que é colega de curso. Essa prática se configurou em grupo de estudo que favoreceu a todos: a

estudante, o namorado e a amiga Kaka. Embora as transcrições e os resumos fossem eficientes para os estudos, Beatriz relata que é muito desgastante, pois atravessava madrugadas digitando. Algumas aulas chegaram a vinte páginas transcritas, de tal maneira que, para facilitar o processo, Beatriz delegou aos colegas a divisão das digitações: *“O [meu namorado] não tem tempo para digitar, já mandei ele digitar, não adianta, ele digitou uma vez só, alguma coisa assim, aí eu comecei a compartilhar com a Kaka, porque ela também trabalha seis horas. Então eu falei, Kaka eu não posso isso tudo sozinha, começa a digitar também. Qual a matéria que tu mais gosta? Prótese? Então tá, então digita prótese que eu digito outras coisas. Eu comecei a dividir esse semestre, eu digito tantas e ela digita tantas, senão fica só para mim, e o que estava acontecendo!”*. No caso de Beatriz, Endodontia (vulgo tratamento de canal) é sua área preferida e, também, aquela que a estudante dá mais atenção: *“Endodontia que trata canal. Que é a matéria que eu amo assim, daí eu transcrevo tudo, sabe, tudo, tudo, tudo. Mas as outras assim eu pulo algumas partes, algumas coisas assim”*. De modo geral, os estudos são auxiliados por referenciais bibliográficos de artigos e livros recomendados pelos professores das disciplinas. Para Beatriz as imagens presentes nos materiais são bastante ilustrativas para compreensão da anatomia bucal.

Beatriz expressa muita preocupação em reprovar nas disciplinas, pois como a estrutura curricular do curso noturno é anual, a repetência em determinada disciplina acarreta o atraso de um ano na conclusão do curso. A disciplina reprovada não será fornecida pelo curso no semestre que sucede, apenas um ano depois. Por isso, para a estudante, reprovar em uma disciplina é desesperador, o curso de oito anos transforma-se em nove anos.

Por fim, trago a perspectiva da estudante em relação aos desafios relacionados à questão racial. De acordo com o questionário aplicado na turma de Clínica Odontológica II, Beatriz é o único estudante que se identificou enquanto pessoa de cor preta com base na classificação do IBGE. Quanto a isso, a estudante manifesta enfrentamento de dificuldades. De acordo com Beatriz, a condição de ser negra em um curso majoritariamente branco intensificou sentimentos depreciativos sobre si. Ao lado disso, adventos pautados pela discussão sobre cotas na universidade provocou o acirramento de tensões entre colegas. A questão racial se manifesta nas palavras de Beatriz a partir dos seguintes fragmentos: *“porque assim, o que acontece... primeiro eu comecei a fazer terapia porque eu me sentia muito inferior. Que ali na sala, você deve ter visto na ficha [questionário], eu sou a única negra, aí eu me sentia... já vinha com essa ideia assim. [...] E daí eu comecei a me sentir muito mal*

com aquilo, sabe, ah eu sou burra porque isso, porque aquele outro, sabe... a questão da minha cor, a questão de entrar aqui, [...]”.

Além dos desafios mencionados acima, para a estudante, o curso de Odontologia é bastante oneroso financeiramente. Os valores mais substanciais são referentes aos materiais e instrumentais utilizados, principalmente, a partir das disciplinas que envolvem as práticas odontológicas. Conforme Beatriz: *“Acabei de terminar agora de pagar. Eu fiz em... deixa eu ver, semestre passado, primeiro semestre de 2018 eu fiz a compra maior que é no 5º semestre, 5º ou 6º, que dá mais ou menos sete mil reais, sete mil. Ai terminei de pagar agora”.* Os gastos iniciam no primeiro semestre, por conta de EPI (Equipamento de Proteção Individual) e materiais básicos que custam em torno de quatrocentos reais. A partir do segundo semestre, os gastos estão relacionados a reposição de materiais. A reposição de materiais é necessária, ao longo do curso, devido ao desgaste do material e à inexperiência do estudante no manuseio. O fato pode ser compreendido pela citação da estudante: *“Aí o que acontece, nessa Pré-Clínica a gente faz os estudos em manequins, né. Ai, tu tá na primeira vez, tu não sabe, aí tu destrói todas as coisas, tu vai destruindo as tuas brocas, porque é no plástico que tu faz. Ai você não tem muito jeito e quando vê a broca já está torta, tu tem que repor, entende? Aí no semestre seguinte, eu tive que gastar... aí começou a Clínica I, aí eu tive que gastar mais coisas, que deu mais uns dois mil e pouco de coisas que tinha que comprar”.* Assim, os gastos mais significativos para os estudantes começam na disciplina de Pré-Clínica com a compra da caneta odontológica pelo custo aproximado de três mil reais. Para a compra dos materiais, Beatriz pesquisa por diferentes orçamentos e parcela o valor em até seis vezes.

Sobre as despesas do curso de Odontologia, Beatriz declara que recebe apoio total da família para obtenção de material e instrumental. Segundo a estudante, os dispêndios referentes a faculdade são todos quitados pela mãe e pelo pai. Conforme a estudante: *“A minha mãe é aposentada e o meu pai também, aí eles pagam... na verdade eles que pagaram todo o material, eles pagaram todas as parcelas, entendeu? Eu estava cheia de dívidas. Eu tenho o carro, tenho não sei o que, tô morando sozinha [...]”.* Beatriz esclarece que a ajuda financeira que recebe dos pais é bastante penosa para eles. A mãe e o pai são aposentados e recebem um salário-mínimo. O auxílio que Beatriz recebe para manter a faculdade corresponde à metade dos proventos dos pais, durante dez meses do ano. Embora Beatriz saiba o quão difícil é para os pais, que vivem em Cidreira, ela não pode abrir mão da ajuda. Pois, a estudante vive sozinha, na condição de locadora de um pequeno apartamento, cobrindo as despesas de um veículo e as taxas de um pequeno imóvel em Ipanema, financiado em

conjunto com o antigo companheiro. O veículo tornou-se fundamental para estabelecer a condução entre o trabalho, a casa e a universidade. O salário de professora municipal com contrato de 30 horas semanais, em Cachoeirinha, não é suficiente para a manutenção dos custos de moradia, de transporte e da universidade.

Quanto ao projeto de futuro, a estudante menciona, com forte convicção, a especialização em Endodontia, área que se diz apaixonada. Nesse quesito, indagada sobre a necessidade de uma especialização, Beatriz considera que se restringir à formação clínica odontológica limita a atuação do odontólogo. Nesse caso: *“Posso atender, mas aí é na questão assim do postinho, emergência, entendeu? Não é uma coisa assim de especialista. [...] Não posso assumir, ah eu gosto de Endo vou fazer o concurso para Endo né, sou clínica então teoricamente sei Endo, não! Tenho que me especializar em Endo”*. Para a estudante, Endodontia é uma área de alta complexidade e a maioria dos colegas possui relutância com a disciplina. Beatriz não teve experiência com a prática relativa à Endodontia, porém a teoria já a fascina: *“[...] estou louca para começar a fazer a Endo o mais rápido possível. Mas ninguém gosta porque é muito minuciosa”*. Quando questionada sobre o que vem a ser Endodontia, Beatriz esclarece da seguinte forma:

Tu abre o dente, pega a caneta que eu te falei, faz a abertura aí tu tem que pegar uma lima, lima são tipo umas agulhinhas. Aí tu coloca uma lima e entra no canal. São tipo um dente e um molar, são três canais. Tu entra naquele canal daí tu tira aquela lima, aí coloca outra de calibre maior. Vai para outra lima, tu tem que colocar tipo umas quinze limas só em um canal, sendo que tem três canais. Aí tu tem que ir para outra, para outra, para outra... Aí depois que você conseguir chegar no tamanho que tu quer, tu vai lá e tu pega aquele (inaudível) que faz para obturação, tu pega um papelzinho, um cone de papel, coloca ali em todos os canais, pega coloca no fogo e queima ali dentro para poder selar o canal, então é muito complexo, muito minuciosa, ninguém gosta por isso. (Beatriz, Transcrição da Entrevista).

Segundo Beatriz, ao mesmo tempo em que a Endodontia seja uma área extremamente complexa, ela se configura por um mercado de ótimo retorno financeiro. Porém, o Endodontista deve estar preparado, pois a área apresenta os casos mais complexos de tratamentos. São casos diagnosticados pelo clínico geral e repassados ao especialista.

Em relação a perspectiva profissional, Beatriz pretende a carreira pública via concurso, apesar da forte opinião externa favorável à prestação de serviço em clínica privada. Como projeto a curto prazo, ela pretende algum concurso público municipal por considerar mais acessível. De acordo com a estudante, a opção pelo cargo público é decorrente da experiência como servidora concursada no município de Cachoeirinha, visto que dispõe de garantias e flexibilidade em relação a negociação de horários para estudo. Beatriz relata que colegas que

trabalham em regime celetista apresentam dificuldades para negociar banco de horas e reposições. Dessa maneira, a ideia de Beatriz se resume nas seguintes proposições: “[...] eu penso a princípio em sair da UFRGS já concursada na verdade, nos dois últimos anos eu já vou começar a fazer concurso. [...] Eu vou fazer vários, mas eu penso em fazer um concurso de vinte horas, trinta horas, para poder trabalhar em uma clínica a tarde, daí sim, tarde ou manhã. [...] E daí eu penso... o que acontece, os dentistas ali do Clínicas são professores na UFRGS, eles trabalham no Clínicas e na UFRGS. É isso que eu penso em fazer, e fazendo os melhores, obvio né? Eu vou entrar em um só para me garantir, garantir um salariozinho para poder me manter e daí eu já começo a estudar para os outros”. No que diz respeito a clínica própria, a ideia está fora dos planos, pois entende que o custo é inviável. Segundo a estudante, muitos colegas, principalmente da Odontologia Diurno, não pensam em concurso público, pois possuem condições de montarem uma clínica com os colegas ou, mesmo, herdarem consultório de algum familiar.

Nessa etapa do curso, Beatriz já atende pacientes devidamente selecionados por área e complexidade de caso. A estudante afirma que, hoje, não sente insegurança no atendimento ao paciente e isso se deve à massiva dedicação aos estudos. Para auxiliar o atendimento ao paciente, a estudante prescreve protocolos de atendimentos com suas respectivas classes de procedimentos. Assim, Beatriz plastifica os protocolos para que possa utilizá-los durante os atendimentos. Conforme a estudante, não é obrigatório documentar os protocolos, podendo simplesmente memorizar a lista de procedimentos. Quanto a agilidade manual para lidar com instrumentos, Beatriz diz que os estudantes adquirem com tempo e todos se tornam aptos. De acordo com a estudante: “Eu estava falando com o meu namorado outro dia. No começo é muito difícil sabe, mas agora se torna tudo tão automático, que até ele estava falando que estava lavando a louça... ele tem uma filha, aí a filha falou “pai o senhor está lavando a mão como se fosse um cirurgião!” Sabe, você já tem todo o cuidado, é uma coisa que você vai adquirindo sabe? Vai adquirindo. Eu entrei bem atrapalhada, mas depois tu vai pegando...”.

No que diz respeito ao apoio da universidade aos estudantes e se tratando das despesas do curso, Beatriz diz que a partir do semestre passado (2018/02) a Faculdade de Odontologia iniciou programa de assistência aos estudantes de baixa renda. A assistência ao estudante é concedida pela PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis), que, a partir de triagem, seleciona os estudantes inscritos e financia o valor do material aos que carecem. Porém a estudante argumenta que não se encaixa nos critérios do programa devido ao rendimento como professora municipal. A respeito da concessão do benefício, a estudante considera que:

“[...] eu não teria conseguido, porque tu tens que ter uma renda de mil... acho que é mil e cem, por pessoa, e daí meu salário é dois mil e tanto e daí ia passar? [...] Eles te pedem comprovação de tudo. “ah tá, tu vives só com mil reais, mas com mil reais ninguém vive, tem alguém que te ajuda, quem é que te ajuda? Traz o documento [...] E daí eu não ia conseguir essa bolsa”. Conforme Beatriz, além da ajuda de custo sobre o material e instrumental específico da área odontológica, a universidade auxilia os estudantes de baixa renda com gastos em passagem escolar, refeição e xerox.

A respeito da estrutura da Faculdade de Odontologia, Beatriz considera o novo complexo clínico odontológico excelente. A estudante descreve a recente transformação que ocorreu na estrutura do complexo clínico. De acordo com a estudante:

Excelente, assim, a prática, na clínica, antigamente quando a gente entrou era uma clínica velha, caindo aos pedaços, não tinha um box aqui, o box é a cadeira que o paciente senta para você atender, aí tinha um aqui e um do lado, não tinha divisão, agora tem divisão, tem computador, tu pode ver a radiografia no computador, tu podes colocar música no computador... é muito maravilhoso, e também a faculdade oferece alguns materiais, por exemplo assim, vai fazer restauração aí não precisa comprar a resina, tu vais na casinha e busca. Ah, tenho que repor algo que acabou aqui, tu vais na casinha e busca. São algumas coisas, o instrumental tu tem que comprar algumas coisas específicas, tipo o paciente vai fazer clareamento, a faculdade não oferece porque é um tratamento muito caro, aí a gente compra do nosso bolso, mas muitas coisas a faculdade custeia, a gente vai lá e busca, tipo o alginato para fazer gesso, coisas assim, a faculdade tem à disposição. (Beatriz, Transcrição da entrevista).

Questionada sobre a relação professor e estudante, Beatriz entende que há expectativa por parte de alguns professores de que todos os estudantes possuem uma base consistente de conhecimentos. A estudante comenta que: *“[...] os professores, ali na Odonto pelo menos, eles presumem que tu saibas muita coisa. Eles vão falando técnicas e nomes, e tu não sabe e fica boiando, tu tens que pesquisar e ir atrás das coisas. [...] Então tipo assim, eles têm pressuposto que tu tens que ir sabendo tudo, entende?”.* Embora a estudante identifique esses desafios no interior da universidade, ela manifesta que já estava ciente sobre essa realidade da UFRGS antes de ingressar no curso: *“na minha cabeça eu já pensava que seria assim. Eu já ouvi falar que na UFRGS é cada um por si, não que nem as particulares que te dão as coisas mastigadas, aqui tu tens que ir atrás [...]”.*

Esse texto foi construído a partir de entrevista com a estudante Beatriz. A escrita traz fragmentos da entrevista de modo a basilar os acontecimentos, as visões de mundo, as ideias e os sentimentos. O intercâmbio entre a narrativa em 3º pessoa e os fragmentos de entrevista

busca, dentro dos limites epistemológicos, a construção de relato contextualizado a partir do sujeito pesquisador e do sujeito pesquisado.

7.4 Transições e contextos: Beatriz

O *Quadro 1* apresenta os principais elementos de análise das entrevistas de Beatriz. O quadro é dividido em linhas de transições identificadas na trajetória de vida da estudante. As colunas localizadas abaixo das linhas de transição representam elementos contextuais e traços disposicionais significativos na trajetória do estudante.

Quadro 1 - Análise disposicional sobre transições e contextos da trajetória de Beatriz

1. ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO				
Rede de relações	Família	Ensino Básico	Traços disposicionais para ascetismo	Traços disposicionais para inconstância
2. PERÍODO DE VESTIBULAR(ES)				
Rede de relações	Preparação para o vestibular	Medicina Vs Odontologia	Traços disposicionais para ascetismo	Traços disposicionais para inconstância
3. INGRESSO NO CURSO DE ODONTOLOGIA				
Estratégias iniciais com perspectivas à Medicina				
Odontologia Noturno	Magistério	Perspectiva para Medicina	Encanto por Odontologia	
		Traços disposicionais para inconstância		
		Familiaridade com a área da saúde Profissão Técnico em Enfermagem (Mãe e Avó)		
4. CURSO DE ODONTOLOGIA				
Posição no campo				
Os herdeiros tradicionais	Percepção do curso e elementos da <i>doxa</i> no campo		Percepção do curso e elementos da <i>illusio</i> no campo	
5. CURSO DE ODONTOLOGIA				
Estratégia de permanência				
Desafios e dificuldades	Práticas de estudo		Traços disposicionais para ascetismo	
6. EXPECTATIVA PROFISSIONAL				
Posição no campo				
Traços disposicionais para o ascetismo				
Prática odontológica (Competência)	Especialização (Distinção)		Concurso público (Estabilidade)	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise sobre as entrevistas de Beatriz se guiará pelo quadro analítico apresentado acima. O quadro é dividido em transições e contextos representados pelas linhas numeradas. As transições procuram seguir a linha cronológica da trajetória de Beatriz. As colunas indicam dimensões, elementos e traços disposicionais que sobressaíram nos relatos analisados.

No caso de Beatriz a análise identificou seis momentos variados, entre transições, contextos e campo universitário. O quadro analítico apresenta elementos ordenados separadamente, contudo o esquema compreende, em verdade, um conjunto fluído. Em outras palavras, a trajetória de Beatriz não é, de fato, fragmentada ou departamentalizada por contextos e práticas estanques. Considera-se que o quadro é formado por um conjunto de elementos intercambiáveis e está marcado por indícios de congruências e contradições de sentidos. A análise se atenta aos traços disposicionais identificados e aos elementos significativos que compõem as transições relativas às trajetórias dos sujeitos de pesquisa.

A estudante relatou nas entrevistas que precocemente foi estudiosa e esforçada. Durante a primeira transição, que diz respeito ao Ensino Fundamental e Médio, tanto a avó, como a mãe, desde cedo orientavam as práticas de estudo de Beatriz: “[...] *a minha mãe assim “vamos, temos que estudar...” e eu desde pequena querendo estudar muito.*” A análise considera que, em sua trajetória, essas características persistiram como traços disposicionais para o ascetismo. O manifesto ascetismo, que persiste em todas as transições, tem alavancado a estudante frente aos desafios relativos à formação e ao trabalho. No que diz respeito aos sentidos dados à disposição para o ascetismo, Bernard Lahire (2005) traz em sua explanação que a sociologia da educação tende a opor dois tipos de estudantes que se enquadram nos seguintes tipos-ideiais: o estudante ascético e o estudante hedonista. Temos, desse modo, o estudante ascético que está concentrado na atividade de estudo e no mundo escolar. O estudante dotado dessa característica tende a sacrificar o tempo livre, as férias e, até mesmo, os relacionamentos afetivos a fim de se dedicar, ferozmente, a vida escolar. Por outro lado, o estudante hedonista investe no tempo livre, nas festas, nos passeios, nos amigos e nos amores. Por outro lado, o estudante hedonista exerce atividades de trabalho e de estudo de modo irregular e ocasional. O comprometimento com a vida acadêmica é relativizado por fatores que capturam sua atenção persistentemente – elementos não observados nos relatos de Beatriz.

Os traços disposicionais para o ascetismo são identificados em toda trajetória educacional e ganha mais força conforme a estudante avança para o curso de Odontologia. Na segunda transição, marcada pelo período dedicado aos estudos para os vestibulares, há notável esforço de Beatriz direcionado a aprendizagem de conteúdos relativos as disciplinas ausentes

no currículo do magistério. Salienta-se que Beatriz aprovou em três vestibulares antes de ingressar na Odontologia, destacando-se em 1º lugar no vestibular para Veterinária na UCS. Ao passo que, aprovada no vestibular de Odontologia da UFRGS, a família de Beatriz reage sem demonstrar surpresa. Os fatos narrados revelam forte tendência para um comportamento ascético da estudante, marcado pela disciplina e regularidade nas práticas de estudos. Os traços disposicionais para o ascetismo, mobilizados em Beatriz durante o curso de Odontologia, possibilitaram que a estudante enfrentasse os desafios que fragilizavam seu desempenho no curso. É importante ressaltar que é a partir da dedicação aos estudos e da conquista de boas notas que Beatriz adquiriu autoconfiança para prosseguir a graduação de forma satisfatória. A estudante desenvolve meios extremamente regrados para dar conta da formação e do trabalho, concomitantemente. As transcrições das aulas, a gestão de banco de horas do trabalho, as privações de férias acadêmicas, de finais de semana e de madrugadas de sono, as elaborações de esquemas de estudos e de protocolos de atendimento, a formação de grupo de estudos, a colaboração com os colegas por meio de materiais e explicação de conteúdos, são elementos que revelam a intensificação do comportamento ascético de Beatriz durante a formação acadêmica.

Outro elemento marcante na trajetória da estudante diz respeito ao capital social. A influência do capital social foi determinante para a progressão da estudante ao Ensino Superior. A força do capital social é identificada na primeira e segunda transição. O capital social do agente pode ser deduzido a partir de suas redes de relações. Para Bourdieu (1985) o capital social é o conjunto de recursos reais ou potenciais associados à posse de uma rede durável de relações. A rede de relações é firmada pelo reconhecimento e conhecimento mútuo entre seus membros e garantida através do capital coletivo de propriedade do grupo. Em outras palavras, conforme Bourdieu (1985), o capital social é “a credencial” de pertencimento a um grupo que abre concessão aos mais variados tipos de créditos. É importante frisar que a manutenção da rede de relações depende das trocas materiais, simbólicas e afetivas.

No caso de Beatriz, o vínculo com a amiga Betina, durante o magistério, abriu novo horizonte de possibilidade: a mudança de perspectiva em relação ao futuro com projeção para formação no Ensino Superior. Beatriz afirma em seu relato que: *“Então ela já tinha muita essa ideia de “eu quero ser médica, eu quero estudar...”*, *eu comecei a andar muito com ela, sabe, comecei a pensar “bah, eu posso fazer alguma coisa depois, eu posso ser mais, sabe...”* Ao lado disso, na segunda transição, intervalo dedicado ao cursinho preparatório para vestibular, a relação com a amiga e com o ex-namorado foi fundamental para o projeto

acadêmico de Beatriz. A partir de Betina ocorre o financiamento do cursinho e a partir do ex-namorado ocorre o subsídio de moradia na cidade de Caxias. O apoio de sua rede de relações foi decisivo para o incentivo à formação e supriu fragilidades de ordem financeira. Se tratando de capital social, de acordo com Bourdieu:

A convertibilidade dos diferentes tipos de capital é a base das estratégias destinadas a assegurar a reprodução do capital (e a posição ocupada no espaço social) por meio das conversões menos onerosas em termos de conversão e das perdas inerentes à conversão. em si (num dado estado das relações de poder social). (BOURDIEU, 1985, p. 25, tradução nossa).

Podemos sugerir que, no caso de Beatriz, a conversão do capital social em capital econômico despendeu atenção, cuidado, carinho, preocupação e reconhecimento entre os agentes implicados. Nessa perspectiva, se utilizando de uma figura de linguagem, Bourdieu (1985) afirma que o gasto de tempo, aparentemente gratuito, para personalizar um presente destinado a alguém, tem um efeito de transfigurar a importância puramente monetária da troca e, da mesma forma, o próprio significado da troca. Dessa forma, de acordo com os relatos, é perceptível o sentimento de gratidão de Beatriz por Betina, que se manifesta pelo receio de desapontar a amiga. O fato é evidenciado quando Beatriz declara a intenção de omitir a escolha por Odontologia em detrimento de Medicina, durante a inscrição do vestibular. Nas palavras de Beatriz: *“Aí eu pensei assim, eu não vou conseguir [passar em Medicina], mas eu não vou contar para ninguém [sobre a inscrição em Odontologia], porque eles vão dizer “não Beatriz, tu tem que tentar, tem que tentar”, e principalmente para essa amiga minha que estava me ajudando tanto, né?!”*. Nesse caso, segundo Bourdieu (2007), as trocas entre atores sociais transformam as coisas em signos de reconhecimento. De maneira que, o reconhecimento mútuo implica e determina, ao mesmo tempo, os seus limites, ou seja, as fronteiras além das quais as trocas não podem ocorrer, seja no comércio, no casamento e na amizade.

Identificou-se, nas transições um, dois e três, elementos que permitem inferir sobre traços de inconstância na trajetória de vida da estudante. A inconstância, enquanto disposição, não é mencionada em trabalhos de Lahire. Contudo, levando em consideração que a sociologia disposicional permite uma análise experimental, é possível traçar algumas considerações a respeito. Um dos componentes marcantes, na trajetória da estudante, está ligado ao fato de Beatriz ter vivenciado vínculos pouco duradouros em contextos escolares e residenciais. Beatriz relata que morou em várias cidades durante a infância e adolescência e conforme declara em trecho da entrevista, *“sempre quicando de uma escola pra outra”*. A

mudança constante entre casas e escolas configura uma trajetória permeada por contextos provisórios em relação ao espaço social. É importante enfatizar que para Bourdieu, o agente está ligado ao espaço social de forma direta e esta relação perpassa o espaço físico. Conforme Bourdieu:

A relação com o mundo é uma relação de presença no mundo, de estar no mundo, no sentido de pertencer ao mundo, de ser possuído por ele, na qual nem o agente nem o objeto são colocados como tais. O grau em que o corpo é investido nessa relação constitui decerto um dos principais determinantes do interesse e da atenção que se acha nela mobilizados, bem como da importância – mensurável pela sua duração, sua intensidade, etc. - das modificações corporais decorrentes. (BOURDIEU, 2001, p. 172).

A inconstância na vida de Beatriz persistiu, também, após o magistério. Antes de ingressar na Odontologia, Beatriz aprovou em três faculdades distintas e matriculou-se em duas, das quais cursou um semestre. Após o período de investidas em diferentes cursos, na ocasião, quando aprovada no vestibular de Odontologia, a família chegou a se manifestar: [...] *só me falaram assim “pelo amor de deus Beatriz, se você passar nisso (Odontologia) você vai fazer? Para de ficar fazendo vários cursos, você começa e não para, sabe...”* Assim, a análise das entrevistas com Beatriz permite sinalizar traços disposicionais para a inconstância que se apresentam visíveis até a terceira transição, marcada pelo ingresso provisório no curso de Odontologia Noturno. Nessa circunstância, a estudante optou por cursar temporariamente a Odontologia com vistas ao vestibular para Medicina. Durante o primeiro ano, Beatriz mantinha dúvidas entre os dois cursos, quando aos poucos, definiu pela permanência e conclusão do curso em andamento. Na segunda etapa de entrevista, quando questionada sobre a marca da inconstância em sua trajetória, a estudante relata que descobriu essa característica em sua vida, há um ano, durante a análise psicológica. Atualmente a estudante está consciente sobre esse comportamento.

A terceira de transição configura-se pelo ingresso da estudante no curso de Odontologia. A transição é marcada pela estratégia da estudante em cursar provisoriamente a Odontologia e se preparar para o vestibular de Medicina. Os elementos significativos dessa fase são: a familiaridade da estudante com a área da saúde e a dúvida entre a Medicina e a Odontologia. O contato com a área da saúde procede, principalmente, a partir das profissões da mãe e da avó. A mãe, técnica em enfermagem que atua como cuidadora, e a avó, também técnica em enfermagem que atuava em hospital militar. Além do mais, as tias de Beatriz também pertencem à área de técnica em enfermagem. Em vista da teoria de Bourdieu, pode-se dizer que Beatriz carrega um *habitus* familiar ligado a uma profissão que se estende através

família. Indagada sobre esta questão na segunda entrevista, a estudante disse nunca ter pensado sobre isso. Assim, é possível sugerir que a escolha por cursos da área biológica e da área da saúde, tais como Enfermagem, Psicologia, Veterinária e Medicina revelam indícios de uma socialização perpassada pelo cuidado e pela saúde do outro. Conforme a estudante, em relação a Odontologia: “[...] *ai no começo não era o que eu queria, era medicina. Ai depois eu fui me encantando [por Odontologia], sabe... pela questão do cuidar, ali da integralidade, sabe, que é uma das áreas que eu me encaixo muito na Odonto.*” Contudo, Beatriz declara o desconforto em relação as práticas de cuidadora da mãe. Nesse caso, a escolha pela Medicina pode revelar o distanciamento de Beatriz em relação às práticas do campo da saúde consideradas mais rudimentares e pouco reconhecidas. Ao lado disso, pode expressar a aproximação da estudante com os meios mais sofisticados e legitimados do campo. Sobre o curso de Odontologia, Beatriz afirma que, com passar do tempo, foi obrigada a lidar com situações consideradas desagradáveis em relação à higiene dos pacientes. A mãe já havia advertido a filha em relação aos prováveis casos de atendimento. De acordo com Beatriz: “*eu tenho um pouco assim de nojo de algumas coisas, sabe? Até quando eu tava na Odonto minha mãe falou - minha filha tu vai (inaudível) esse curso, porque tu tem que estar preparada porque tu vai receber cada boca e tal...*”. Para Beatriz, situações iniciais desse tipo se apresentaram como verdadeiras provações para persistir ou não no curso.

A quarta transição do quadro analítico apresenta elementos das entrevistas que remontam características do campo. Os elementos apresentados também indicam a posição da estudante no campo – referente à Faculdade de Odontologia da UFRGS. A respectiva etapa trabalha com conceitos operacionalizados por Bourdieu no tratamento empírico do campo. Desse modo, a análise da entrevista identificou os herdeiros tradicionais do campo, a *doxa* relativa ao campo e a *illusio* incorporada pela estudante.

No que diz respeito aos herdeiros tradicionais do campo, para Beatriz os estudantes de Odontologia se distinguem entre aqueles pertencentes a famílias de alta renda e aqueles pertencentes a famílias de baixa renda. Conforme a estudante, a divisão se aprofunda entre os dois turnos do curso, dado que, há maior concentração de estudantes oriundos dos segmentos privilegiados no curso diurno e, por outro lado, há maior concentração de estudantes de segmentos menos privilegiados no curso noturno. Para a estudante, os colegas pertencentes aos segmentos privilegiados têm facilidades ligadas principalmente a disponibilidade de tempo para estudo e facilidades para a aquisição dos materiais do curso. Beatriz expressa essa questão no fragmento seguinte: “*O que acontece, eles que não trabalham, [...] eles têm de*

tudo pra estudar, o dia todo, final de semana direto, semana de prova... enquanto eu estou me matando um mês transcrevendo aquilo e estudando, eles estudam em uma semana porque tem tempo né? [...]. Na questão dos materiais também sabe? Vai lá e compra, não pesquisa sabe? De boas assim, “ah, minha mãe vai pagar pra mim, meu pai vai pagar mim...”. As palavras de Beatriz remetem aos estudos de Bourdieu sobre os herdeiros do campo da educação. Conforme Bourdieu (2007b), a disputa pela distinção, principalmente no campo educacional, aumenta o peso sobre os “herdeiros” legítimos daquele campo. Em instituições educacionais elitizadas, para além de investimentos financeiros, há custos emocionais que constroem projetos de vida pessoais e, sobretudo, familiares. Para permanecerem no topo da pirâmide social, angariando as melhores posições nos diferentes campos sociais, as elites dedicam pesados esforços sobre a educação das gerações novatas. Os herdeiros dos segmentos dominantes submetem-se a rigoroso processo de formação educacional, desde a infância, porém isso não garante a conquista de posições de destaque a todos.

A distribuição dos estudantes no interior da universidade encontra relação com a origem social. Por esse ângulo, Nogueira e Nogueira (2015) desenvolvem, a partir de Bourdieu, alguns apontamentos sobre o processo de seletividade instituído na distribuição dos estudantes no Ensino Superior. A análise recai nas diferentes maneiras pelas quais a origem social influencia, além do acesso, as trajetórias dos indivíduos no interior da universidade. Conforme os autores, os estudantes não se distribuem homogeneamente entre os diferentes cursos, áreas e, acrescentamos aqui, turnos de formação. Assim, os segmentos menos privilegiados seriam afetados por aquilo que Bourdieu chama de “restrição de escolha” ou “escolha forçada” definida pelas condições materiais de existência. A restrição de escolha faz com que cursos de menor prestígio concentrem os estudantes de baixa renda familiar. Nesse quesito, a restrição de escolha pode ser pensada, também, em relação ao turno do curso, pois estudantes trabalhadores são condicionados a optarem pelo turno que não interfira na atividade de trabalho e sustento. Assim, ocorre que estudantes socialmente desfavorecidos e que necessitam trabalhar para o sustento tendem a buscar o curso noturno de Odontologia. Desse modo, pode-se dizer, que através do processo de distribuição dos estudantes no interior do curso, influenciado pela restrição de escolha, o campo da Faculdade de Odontologia configura-se em dois espaços distintos, o curso de Odontologia Diurno e o curso de Odontologia Noturno.

A ideia de organização é identificada em vários momentos de entrevista e está relacionada à prática odontológica. Em razão disso, a presente análise lançou mão do conceito

de *doxa*. Thiry-Cherques (2006) apresenta o sentido de *doxa* enquanto mais uma propriedade universal do campo. Além da presença de um *habitus* específico em determinado campo, temos uma *doxa*, entendida como: estrutura específica do campo – opinião consensual própria de determinado campo – leis e regulamentos das disputas pela dominação do campo. Nesse sentido, a partir das entrevistas com a estudante, foram identificados elementos que capturam sentidos compartilhados entre os colegas em relação a valores superestimados no curso. Assim, um dos elementos fundamentais da *doxa* do campo está ligado à prática de atendimento ao paciente e se expressa pelo sentido de organização do agente no processo clínico odontológico. O senso de organização do estudante envolve procedimentos ligados ao acolhimento ao paciente, ao protocolo de procedimentos clínicos e a gestão de material e de espaço clínico. No seguinte trecho, a estudante expõe sua percepção sobre o papel da organização no ofício clínico odontológico: “*O passo um é tu passar na sua mesa e ver as coisas organizadas. A gente olha entre os colegas, sabe? “Ah, olha ali... bem organizada” “Como é que fulano fez? Posso fazer igual aquilo ali”*”. Nessa perspectiva, para Thiry-Cherques (2006), a *doxa* do campo corresponde ao senso comum e as leis gerais que o governam. Em outras palavras, a *doxa* de um devido campo corresponde aquilo que todos agentes estão acordados. Para Beatriz, não é o conteúdo disciplinar que consagra o campo odontológico, segundo a estudante, é a dimensão da prática que estabelece o maior preceito avaliativo. Conforme Beatriz: “[...] *ir bem nas provas tu mostra: “ah, fulano tá bem...” Mas o bem, o bom mesmo é na prática, entende? É na prática, tu fazer um bom trabalho. Professor ir lá e avaliar “nossa, ficou muito bom essa obturação”*”. Dois sentidos vão ao encontro do conceito de *doxa* trabalhado por Bourdieu: a ruptura com o cientificamente estabelecido e a crença - no sentido de convicção. Bourdieu propôs que a *doxa* do campo é como uma dita “ideologia” de um determinado espaço social. Curiosamente, os elementos tratados aqui não se restringem apenas a entrevista de Beatriz, também foram identificados nas demais entrevistas.

Por fim, a análise das entrevistas identificou sentidos que compreendem a *illusio*, outro elemento constitutivo do campo e estreitamente ligado ao conceito de *doxa*. Pode-se dizer que enquanto a *doxa* compreende as regras e leis de disputas no campo, a *illusio* constitui a própria disputa entre os agentes do campo. Beatriz traz alguns indícios daquilo que se pode delinear como a *illusio* estabelecida no curso de Odontologia Noturno. Conforme o fragmento da entrevista: “*Pra ti se sobressair tu tem que ter um material, uma mesa bem organizada... que muitos colegas têm muitas dificuldades.*” Observa-se que a *illusio* é um

produto não-consciente da adesão à *doxa* do campo. Conforme Montagner e Montagner (2011), a *illusio* é o passaporte de entrada no campo. As disputas internas de um campo se definem pela *illusio* compartilhada entre seus agentes, de modo que, aceitar a *illusio* significa ter liberdade em lutar pela legitimidade no campo e, ao mesmo tempo, concorrer pela definição do que é legítimo dentro de seus limites. Durante a entrevista, Beatriz foi questionada se havia aderido às disputas internas do curso. De acordo com a estudante: “*Ah, acho que também. Todo mundo entra, não vou dizer que eu não entro porque eu também entrei. Quero ser a melhor de Endo que é o que eu quero fazer, entende?*”.

De acordo com os dados analisados nos relatos de Beatriz, pode-se dizer que o estímulo ao jogo, compreendido por Bourdieu como a *illusio*, se manifesta inicialmente nas relações entre calouros e veteranos do campo. Para Bourdieu (2001), cabe aos novatos do campo, enquanto direito de entrada no campo, desenvolver um modo de pensamento específico desse campo, a qual o teórico denomina *eidós*. Desse modo, o novato deve trazer um *habitus* compatível com o campo ou, de qualquer forma, o novo integrante deve ser maleável o suficiente para que seu *habitus* possa ser ajustado à estrutura. Nas palavras de Beatriz, a *illusio* do campo se fundamenta, inicialmente, a partir da relação professor e estudante: “[...] *Eu acho que já começa pelos professores. Aí tu começa a ver “ah, vou me inspirar naquele professor, vou fazer assim...”, sabe? Já começa por aí, pelos professores.*”. A *illusio* compreende as disputas e competições que buscam reforçar legitimidades internas dos agentes do campo e, ao mesmo tempo, promovem o campo frente a outros campos oponentes no mercado. No curso de Odontologia a *illusio* se estabelece entre os novatos pela destreza da prática odontológica. De acordo com Beatriz, a intensificação do jogo pode vir a transformar as relações entre os colegas. De acordo com seu relato: “*Então Odonto é um curso muito individualista, tu começa assim parceria com teus colegas mas depois começa muito uma questão de competição, entendeu? Quanto eu vou ser melhor que o meu colega, o quanto eu consigo fazer uma restauração melhor “olha aqui professor...” que daí o professor vai lá e te olha... tem muito essa questão de competição, não tem muita parceria*”.

A quinta fase de análise aborda a transição em que a estudante desenvolve meios de enfrentamentos aos desafios e dificuldades postos durante a trajetória do curso. De acordo com o relato da estudante, foi possível identificar os obstáculos e contratempos enfrentados nas fases de adaptação ao curso de Odontologia. Conforme a entrevista, Beatriz considera que os professores presumem que os estudantes apresentem trajetórias escolares homogêneas e que demonstrem níveis de formação similares. Conforme a afirmação da estudante: “[...] os

professores, eles, ali na Odonto pelo menos, eles presumem que tu saiba muito coisa, eles vão falando técnicas e nomes, e tu não sabe e fica boiando, ai tu tem que pesquisar e ir atrás das coisas.”. Nessa perspectiva, Bourdieu já esclarecia os efeitos de desigualdades atribuídos a linguagem universitária. Conforme Bourdieu:

Com efeito, como a linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque enquanto sintaxe, ele fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência, e como, por outro lado, a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua efetivamente falada pelas diferentes classes sociais, não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária e frente ao uso universitário da língua, sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são, antes de tudo desigualdades sociais. (BOURDIEU, 2007 p. 56).

Sabe-se que Beatriz passou por uma formação fragilizada se comparada as trajetórias escolares de estudantes tradicionais da Odontologia, fato que pode ser visto nos dados do Enade de 2016 apresentados no capítulo anterior. Considerando as dificuldades e enfrentamentos trazidos pela estudante, a análise pondera que nessa fase de transição Beatriz desenvolve estratégias relativas à sua permanência no curso. Verificou-se que, a partir de mobilizações disposicionais para o ascetismo, foram operacionalizados meios que permitiram a adesão da estudante à *illusio* do campo. Através do ascetismo incorporado, desde a infância, Beatriz desenvolve intensa rotinização de estudo e maximização do tempo destinado ao curso. A estratégica gestão do tempo para a universidade e para o trabalho assinala um caráter ascético categórico que se mobiliza na dupla jornada da estudante. Cabe apontar que para Thiry-Cherques (2006), a estratégia não ocorre por um cálculo racional em vistas à maximização do capital, mas ocorre pela relação parcialmente consciente entre o *habitus* e o campo. Em outras palavras, as estratégias apenas aparentam ser o resultado de cálculos conscientes e ações sistemáticas, porém estão sob a atmosfera do *habitus* e o véu da *illusio*. Verificou-se que, para além do disciplinamento de estudo através das transcrições das aulas e resumos, a estudante dedica-se ao treinamento rigoroso de protocolos e procedimentos clínicos. Beatriz busca por meio do domínio da prática clínica estabelecer a sua posição no campo. A estudante esclarece notoriamente a importância da organização processual do atendimento clínico para o reconhecimento do estudante junto a seus pares e professores. Para a estudante, a busca pelo aperfeiçoamento da prática odontológica estabelece, ao mesmo tempo, o mérito de sua posição no campo.

Os traços de disposições para o ascetismo, incorporados por Beatriz, são condição para a permanência da estudante no campo universitário. Durante os quatro anos de formação, a

estudante transita por um efetivo processo de incorporação das maneiras de fazer, pensar e sentir próprias do campo. Observa-se que, através do treinamento metódico, a estudante pretende alcançar aquilo que Bourdieu designou como senso prático do campo. O senso prático revela a ação determinada pela harmonia entre o *habitus* e o campo. É aquilo que conduz o agente a “agir” espontaneamente sem que seja preciso deliberar sobre si. O senso prático se inscreve no fazer imediato do contexto situacional e carrega consigo potencialidades e urgências sem a necessidade da norma, da vontade e da consciência.

Estão presentes no relato de Beatriz os desafios relacionados à cor da pele. Abordamos no segundo capítulo dessa pesquisa o peso histórico do racismo no processo de formação do sistema de educação brasileiro. Segundo Helena Bomeny (2001), a população negra representou, historicamente, os excluídos da educação formal e, ao mesmo tempo, os designados a mão de obra. O negro, historicamente, ganhou espaço ínfimo nas progressões educacionais, sobretudo nas transições avançadas. Nessa perspectiva, endossando essa histórica tendência, a aplicação do questionário na turma de Clínica Odontológica II revelou que Beatriz é a única negra entre os 19 estudantes. Ademais, historicamente, no Brasil, segundo Malomalo (2014), o negro vem ocupando-nos vários setores sociais posições subalternas em relação aos brancos. Dessa maneira, tanto no campo educacional, quanto no campo do trabalho, se estabelecem, em relação a população negra, lógicas de restrições de escolha ou escolhas forçadas a posições menos privilegiadas dos campos.

Quanto à questão racial, Beatriz apresentou desafios ligados a sentimentos de autodepreciação em relação aos colegas. Seu relato condiz com os argumentos apresentados por Malomalo:

Além de trabalhar com a teoria de jogos que se inspira na filosofia de linguagem de Wittgenstein, Bourdieu recorre também à categoria de mercado para interpretar a sua teoria de dominação. Elencados tais pressupostos teóricos, podemos afirmar que a sociedade multicultural brasileira é formada por um mercado em que os corpos dos brancos valem mais do que os corpos de negros. A divisão das coisas e das atividades sociais, dentro desse mercado sociológico, dá-se a partir das categorias bipolares e construídas historicamente na Antiguidade, na Idade Média, na Modernidade europeia e brasileira (Moore, 2007; Cardoso, 2010). Digamos que o branco, neste contexto, é visto, isto é, construído e imposto como “o bem, o bonito”, “o puro”, “o perfeito”, “o divino”, “o inteligente”, “o dominante”, “o senhor de engenho”. De modo oposto, o preto é visto como “o mal”, “o feio”, “o impuro”, “o imperfeito”, “o diabo”, “o burro”, “o dominado”, “o escravo”, “o submisso”. (MALOMALO, 2014, p. 180).

Ao lado disso, conforme Bourdieu (2007) as instituições escolares historicamente tem considerado critérios “externos” nas avaliações de estudantes. Os critérios avaliativos sobre os

corpos dos agentes perpassam o *hexis* corporal, entendido como disposições corporais apreendidas nas experiências dos corpos e que se localizam fora de um enquadramento natural ou biológico. O *hexis* pode ser entendido como posturas, movimentos e expressões corporais adquiridas pelos agentes e que dialogam com os espaços de vivências. Para Bourdieu:

O *hexis* corporal é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal: tudo se passa como se a intuição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais das qualidades intelectuais e morais. (BOURDIEU, 2007, p. 193).

Desse modo, conforme Bourdieu (2007), as apreciações institucionais buscam julgar a pessoa em seu todo. Por isso, o julgamento leva em conta, não apenas, a aparência física que se apresenta socialmente marcada por índices de corpulência, de cor, de perfil de rosto, etc. Mas, também, ocorre a partir do julgamento do corpo socialmente tratado, que é percebido através da roupa, do adereço e do modo de conduta. O julgamento do corpo ocorre através de taxonomias socialmente engendradas que classificam, a partir dele, sinais de qualidade e de valor da pessoa em sua integralidade.

Contudo, importa ressaltar que para o tratamento de questões raciais a teoria de Bourdieu é limitada, além de que, não se pretende aqui, dar conta do tema racial.

Por fim, trazemos as expectativas da estudante em relação ao futuro profissional. A sexta transição identificada por “formação e expectativa profissional” busca elementos da entrevista que remetem ao projeto de futuro da estudante a partir da posição que ela ocupa no campo. Foram verificados três elementos principais que articulados definem as estratégias de Beatriz quanto ao investimento na carreira. São eles: concurso público (Estabilidade), especialização (Distinção) e prática odontológica (Competência).

Apesar de haver uma “torcida” externa para que Beatriz exerça sua prática em clínica privada, a estudante pretende passar em concurso público da área. Em suas palavras: *“Todo mundo fala ‘ai você tem que pensar em trabalhar em uma clínica...’ [...] Então eu comecei a ver assim, ah é muito mais cômodo, você tem o salário certo e pode negociar algumas coisas ainda né, e é garantido aquilo ali, e ai eu penso a princípio em já sair da UFRGS já concursada na verdade, nos dois últimos anos eu já vou começar a fazer concurso.”* Segundo Beatriz, os professores da instituição estimulam bastante os estudantes a prestarem concurso. Outra questão pertinente, diz respeito ao fator concorrência. A estudante informa que os concursos menores são pouco disputados entre os colegas, a concorrência intensifica em concursos federais do tipo Grupo Hospitalar Conceição (GNC) que oferece maiores retornos

financeiros. Assim, grande parte dos colegas, em sua maioria de famílias privilegiadas, não disputa por vagas nos concursos e dão preferência às carreiras privadas. A partir da análise dos relatos de Beatriz, é possível estabelecer que a busca de garantias na carreira pública corresponde a certa demanda por estabilidade, considerando que sua trajetória foi marcada por fortes períodos de inconstâncias.

Ao lado disso, Beatriz manifesta clara distinção entre a posição do profissional clínico geral e o profissional especialista de área. Questionada sobre as possibilidades do clínico geral a estudante declara: *“Posso atender, mas aí é na questão assim do postinho, emergência, entendeu? Não é uma coisa assim de especialista.”*. A estudante pretende especializar-se em Endodontia considerada uma área extremamente complexa entre os colegas. A estudante define a área nos seguintes termos: *“Endo, é uma matéria super difícil, a maioria dos colegas não gostam, ninguém gosta de fazer Endo. Eu falando nunca fiz na prática, eu amo a teoria. Peguei um caso agora que é de Endo, estou louca para começar a fazer a Endo o mais rápido possível. Mas ninguém gosta porque é muito minuciosa”*. Nessa perspectiva, Bourdieu (2007) considera que o valor do capital escolar no mercado de trabalho está diretamente ligado a rigorosidade codificada na relação entre o diploma e o cargo. Desse modo, a especialização em Endodontia representa a conversão do capital escolar em capital econômico devido à valorização do respectivo diploma no mercado de trabalho. A perspectiva de Beatriz na especialização corresponde ao intuito de obter rendimento máximo do diploma no mercado e, conseqüentemente, de maior distinção na posição ocupada no campo Odontológico.

A terceira característica observada em relação às expectativas profissionais e de formação da estudante, diz respeito à ênfase na prática odontológica. Como visto no relato acima, a estudante demonstra esforço diário para o domínio técnico e, principalmente, de procedimentos clínicos. Alguns momentos da entrevista estão marcados por descrições detalhas sobre protocolos cirúrgicos e questões processuais de atendimento. A estudante aponta para a importância do atendimento para o êxito da profissão. Beatriz está atenta, principalmente, para apropriação dos processos clínicos e considera que a destreza técnica se ganha com o tempo, conseqüentemente. Nessa perspectiva, de acordo com Bourdieu (2007), o tempo do diploma não é o tempo da competência, pois o diploma possui a propriedade da atemporalidade e a competência possui a propriedade da defasagem temporal. A competência tem relação direta com o tempo. Para Bourdieu, as propriedades relativas ao diploma são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo em toda sua vida. Em contrapartida, as propriedades da competência são adquiridas por processos que exigem tempo. A proficiência

de determinada prática se adquire pelo treinamento de médio a longo prazo. Portanto, é plausível afirmar que a competência pode ser beneficiada pelo comportamento ascético comprometido – que envolve rotina, logo, tempo. Na Odontologia, a competência pode ser entendida como propriedade transitória, pois, apesar da universalidade do diploma, as mudanças no campo, devido a constante inovação tecnológica, resultam na progressiva defasagem entre o título e o cargo. Assim, a expectativa profissional do estudante da área estará, provavelmente, associada à formação continuada. Como é o caso de Beatriz.

Por fim, importa ressaltar que, nas três características que compreendem as expectativas profissionais da estudante, ocorre o envolvimento tácito de um comportamento ascético. O investimento em concurso público, a aposta na especialização na área de Endodontia e o aperfeiçoamento permanente da prática odontológica, concomitantemente, requerem de Beatriz a incorporação de disposição para o ascetismo. A estudante dificilmente teria êxito sobre as respectivas expectativas contando, apenas, com a ideia e a boa vontade para a realização.

7.5 A trajetória da estudante Karen

A segunda estudante de Odontologia entrevistada se chama Karen, nome fictício adotado para este relato. A estudante tem 29 anos, solteira e identificou-se como pessoa de cor branca com base nas classificações do IBGE. Karen mora sozinha em Porto Alegre/RS, desde 2014. A família de Karen vive no município de Cachoeirinha. A estudante declara que sua família é extremamente humilde. O pai de Karen, que possui Ensino Fundamental incompleto, herdou um campo de futebol do falecido avô e vive dos rendimentos de locação de jogos. A mãe de Karen, que também possui Ensino Fundamental incompleto, é cobradora de ônibus.

A estudante morou desde cedo com o pai nos fundos da casa dos avós paternos. Karen detalha a configuração familiar no seguinte trecho da entrevista: *“Eu morei pouco tempo com a minha mãe, os meus pais se separaram, eu era bem nova, eu tinha três anos, aí eu fiquei morando com a minha mãe nessa época. Quando eu tinha seis anos, minha mãe casou de novo, e daí eu tive um irmão por parte de mãe. O meu padrasto e eu não se dava nem um pouco bem. Daí com dez anos eu fui morar com o meu pai, morei com o meu pai dos dez aos vinte e quatro, até que, agora eu moro sozinha”*. Em outro fragmento da entrevista, Karen traz mais informações que ajudam a detalhar o ambiente familiar. Conforme a estudante:

“Quando a minha mãe foi casada com o pai do meu irmão, eu morei com eles durante quatro anos, minha mãe morava em Guaíba, e eu morava lá com ela e estudei lá”.

Segundo a estudante, ninguém da família ingressou no Ensino Superior, o pai e a mãe possuem Ensino Fundamental Incompleto. A estudante, desde cedo, veio demonstrando bastante interesse na vida escolar. Porém, a baixa renda familiar restringiu o acesso da estudante a formações extraescolares. O trecho seguinte expressa os limites financeiros para o acesso à formação: *“A minha mãe, por mais que não estude, ela sempre falou que “ah, se tu quer crescer, quer ser alguém, tu tem que estudar, tem que batalhar, tem que fazer por ti”, minha mãe é uma pessoa super guerreira, então sempre me incentivou nesse sentido. Mas eu lembro de ficar muito chateada quando eu pedia pro meu pai pra fazer alguma coisa... Não sei da onde, mas eu sempre tive essa coisa que eu queria estudar..., eu lembro de ser muito nova e querer fazer um curso de informática [...]. Meu pai falava “não dá, não tenho dinheiro”, eu falava “que merda”, eu chorava, eu lembro que eu falava “pai, eu só quero estudar, eu estou te pedindo...”.* Karen tem um irmão por parte de mãe. De acordo com a estudante, o irmão tornou-se pai bastante jovem, fato que o impossibilitou a ingressar no Ensino Superior. Karen se diz triste com o fato, pois já havia planejado toda vida do irmão. A estudante conta que dizia ao irmão: *“Eu já tinha planejado a tua vida inteira”.* E ele sempre gostou de carros, *“tu vai fazer Engenharia Automotiva, tu vai morar em Porto Alegre comigo, vai estudar...”.*

A estudante revela que teve incentivos para o estudo, principalmente, por parte da mãe. Ao lado disso, traz na memória de infância a figura da namorada do tio, por parte de pai. Ela frequentava a faculdade. Para Karen, a namorada do tio foi uma pessoa inspiradora em relação à universidade, pois ela representava um padrão de mulher diferente do habitual. Karen lembra que: *“Ele [o tio] tinha uma namorada, e eu lembro que ela sempre chegava na nossa casa tarde, porque ela estudava. Ela fazia faculdade já, e eu achava aquilo bonito. Eu não sei, esses dias eu estava tentando buscar, não me lembro o porquê eu estava pensando sobre isso. E daí eu fiquei pensando se não foi por causa dela assim, porque eu lembro que ela era diferente assim, ela se vestia melhor, ela tinha carro. Eram coisas que as mulheres da minha família não tinham, e eu achava aquilo legal”.* Karen, desde criança, foi bastante independente em relação aos estudos. O pai e a mãe não precisaram manter vigília sobre o boletim ou atividades escolares da estudante. As notas sempre foram boas e a estudante revelou facilidades com as aprendizagens. O pai de Karen, em outro momento, já havia manifestado controle sobre os estudos da filha, mas em seguida desistiu. De acordo com

Karen, o pai percebeu a independência da filha. Conforme trechos da entrevista: *“Eu pegava o meu boletim e levava pra ele, “o pai, está tudo certo”, e ele confiava e meio que deixava assim. No começo, logo quando eu fui morar com ele, ele “ah, deixa eu ver teu caderno, deixa eu ver não sei o que...”, mas depois eu acho que ele foi vendo que eu era meio independente assim, e ele foi deixando por conta”*.

Karen estudou, desde a Educação Infantil até a 5^o série, no município de Guaíba, pertencente à Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Em relação a trajetória escolar, Karen ressalta que em Guaíba, nos primeiros anos escolares, passou por uma experiência bastante significativa. Durante a 5^o série, a professora de Português inscreveu os alunos da escola no concurso “Jornalista por um dia” de um jornal de grande circulação. Foi uma edição especial dedicada às crianças. Embora tivesse mais facilidade com as exatas, Karen estava com bom desempenho em Português. O texto de Karen, intitulado “A Verdade nos Hinos”, inscrito no concurso foi o vencedor da escola e, conseqüentemente, publicado na edição especial do jornal. A partir das palavras de Karen, temos o seguinte relato: *“Daí todas as crianças que ganharam, não sei se era da grande Porto Alegre ou se era do estado, acho que era a grande Porto Alegre, foram até a Zero Hora pra receber um prêmio. Ganhava um certificado, passava um dia inteiro lá, conhecia a Redação... Foi o meu contato com coisas mais cultas assim”*. Segundo Karen, esse momento revelou outro mundo. Para a estudante, foi um evento, alguém de Guaíba vencer um concurso desse nível. Após a participação no concurso do jornal, Karen mobilizou a escola com a ideia de organizar uma campanha do agasalho. Conforme a estudante de Odontologia, a professora de Português que lhe estimulou a fazer atividades diferentes. Sobre isso, a estudante relata que: *“eu lembro que depois que eu fui morar com o meu pai, algumas vezes que eu voltei a Guaíba pra visitar a minha mãe, eu fui até a casa dela pra ver ela. [...] ela foi uma pessoa que me marcou, assim, da época de colégio, de incentivar, de fazer coisas diferentes, de mostrar que existe um mundo maior do que aquele mundinho ali que a gente vivia.”*

A partir da 6^o série até o 1^o ano do Ensino Médio, Karen esteve matriculada numa escola do interior de Cachoeirinha. A estudante conta que, nesse período, o vestibular nunca foi pauta de discussão em sala de aula. A falta de perspectiva em relação a temática do vestibular fez com que a estudante procurasse outra escola, localizada no centro de Cachoeirinha. Após convencer o pai, Karen transferiu sua matrícula: *“[...] por ser uma escola no centro, por ser uma escola pública, mas numa região mais bem localizada, tinha pessoas de mais conhecimento que trabalhavam e estudavam ali. Então eles tinham um pouquinho*

mais essa conversa de vestibular, mas ainda era uma coisa muito pouco falada, assim, sabe?”. Nessa escola, Karen completou o 2º e o 3º ano do Ensino Médio.

Após o término do Ensino Médio, Karen decidiu fazer o vestibular para Veterinária na Faculdade Ulbra no município de Canoas. Veterinária foi o curso que a inspirou desde cedo. Nesse momento a estudante não tinha conhecimento da existência da UFRGS: *“Eu não sabia que existia universidade que não pagava”*. Assim que passou no vestibular, sem imaginar os valores do curso, Karen é surpreendida com um boleto de 1.200 reais e com a reação indignada do pai. Por fim, após movimentar fundos para a quitação da matrícula, o pai lhe auxilia com o valor de 700 reais mensais. Nesse contexto, para dar continuidade em Veterinária, Karen inicia seu primeiro trabalho em uma loja de roupas em Cachoeirinha. O valor da faculdade foi dividido entre ela e o pai. Segundo a estudante, a dona da loja lhe deu apoio durante o período da Ulbra: *“Conheci uma pessoa fantástica que me deixava sair três manhãs de trabalho pra ir pra faculdade porque a veterinária também era durante o dia, né? Então não tinha flexibilidade. Ela me permitia sair três manhãs pra estudar”*. Contudo, ao completar 21 anos, o pai de Karen anuncia outra condição em relação ao auxílio no curso de Veterinária. A nova condição foi anunciada no dia do aniversário da estudante: *“Ele chegou no dia do meu aniversário, assim, eu tava sentada tomando café com a minha vó, ele deu três tapinhas nas minhas costas e falou: - Parabéns” Feliz aniversário! O que eu tinha pra fazer por ti, eu já fiz. Agora tu tem 21 anos, se tu quer estudar, tu vai ter que trabalhar mais”*. E daí eu me vi totalmente sem chão (risos)”. O apoio paterno durou dois anos e meio, neste meio-tempo, Karen cursou três disciplinas por semestre. No mesmo período, a loja de roupas fechou e Karen trancou o curso por não dar conta dos valores sozinha. Na ocasião, a estudante revela que ficou desorientada, sem emprego e sem formação. Karen cursou Veterinária durante cinco semestres e completou a grade curricular de três semestres do curso.

Enquanto procurava emprego, Karen se deparou com ex-colega de escola que a informou sobre as possibilidades do curso Técnico em Saúde Bucal. Nesse episódio, Karen reconsiderou o remoto interesse pela área de Odontologia Veterinária que havia lhe inspirado uma possível especialização. O valor do curso era 300 reais mensais, com duração de dois anos. Ressalta-se que, segundo a estudante, após seis meses de formação, o aluno está apto para atuação como Auxiliar em Saúde Bucal e habilitado pelo Conselho Regional de Odontologia. Assim, a estudante iniciou o curso em fevereiro e começou a trabalhar na área em maio. Karen passou a auxiliar dentistas numa clínica em Gravataí e cursava o técnico em

Canoas. O período se caracterizou pela aproximação com o campo odontológico, pela compreensão da área e, ainda, pela inclinação à profissão.

Já atuando na área, Karen ouviu falar de um famoso profissional cirúrgico de implantodontia de Porto Alegre. Popularmente conhecido na mídia, o doutor Jairo [nome fictício adotado para esta pesquisa] era atuante em programa de televisão dedicado ao tema da saúde bucal. A estudante estava interessada pela área cirúrgica e enviou seu currículo para a clínica do Dr. Jairo. Após entrevista, Karen pediu demissão da clínica de Canoas. Assim, Karen iniciou a nova jornada de trabalho com o especialista em implante dentário, auxiliando as cirurgias. Cursando o último ano do Técnico em Saúde Bucal, Karen é incentivada pelo Dr. Jairo a ingressar em Odontologia. Conforme os fragmentos da entrevista: *“Aí comecei a trabalhar ali e tal, trabalhei direto com ele auxiliando as cirurgias. Ele é implanto, e trabalhava fazendo isso. E daí ele começou “Karen, tu leva jeito, tu tem que fazer odontologia”. [...] Aí ele começou a me incentivar, “Não, tu tem que fazer”, eu disse “Não, mas olha só, eu já tranquei minha faculdade, porque era de dia, eu não tenho como parar de trabalhar”, ele falou “mas não, na UFRGS começou a pouco tempo um curso de odontologia que é a noite”*. Desse modo, com a possibilidade de cursar Odontologia Noturno da UFRGS, Karen empreende o ingresso à universidade. De acordo com a estudante, o desafio era marcado pelo longo tempo fora da escola e pela difícil conciliação entre trabalho, curso técnico e cursinho. O empenho da estudante intensificou sua rotina diária: *“e daí eu disse “tá, mas faz oito anos que eu saí da escola, eu não vou passar no vestibular”, ele disse “vai, vai passar sim, tu vai estudar e vai passar”. Daí eu comprei a ideia dele, eu falei “então tá”. Aí me inscrevi em um cursinho pré-vestibular lá em Cachoeirinha, trabalhava com ele de segunda a sexta, das 8h às 18h, fazia o cursinho pré-vestibular em Cachoeirinha das 19h às 22h30, e sábado o dia inteiro estava terminando o meu técnico. Tinha zero vida, zero tempo”*. Ao lado disso, Karen reservava os domingos para estudar conteúdo do Técnico e do cursinho.

O curso Técnico em Saúde Bucal finalizou em julho. A estudante lembra que durante o curso havia uma professora que sempre incentivou os alunos a investirem em concurso público devido aos melhores salários em comparação com a iniciativa privada. Karen conta que, desde lá, vinha prestando vários concursos públicos, de forma que passou em todos, porém em colocações inexpressivas. Contudo, após algum tempo, Karen recebeu a notícia do pai sobre um telegrama de convocação para assumir a vaga no Instituto Municipal de Saúde da Família (IMSF), como Auxiliar de Odontologia. O cargo oferecia horário de trabalho mais reduzido e salário superior em relação a clínica atual. Isso garantiria menos contratemplos em

relação aos estudos para o vestibular. A partir da notícia, a estudante decide negociar sua saída da clínica. A conversa com Dr. Jairo se deu nos seguintes termos: *“Fui conversar com meu chefe, ele teve um surto, né “mas como? tô aqui, te apoio...”*, daí eu falei *“olha só, tu me incentivou a fazer o raio desse vestibular, e eu preciso de tempo para estudar. [...] Sabe que aqui a gente trabalhava muito, de almoçar em vinte minutos e voltava pra trabalhar de novo, era uma loucura. Aqui eu não tenho tempo, eu saio daqui e chego atrasado no meu cursinho todo o dia, cansada”*. E lá eu vou ter mais tempo para estudar e tal..., ele falou *“então tá, tu vai, mas tu vai passar e vai voltar”*, eu falei *“tá bom”*. Sai e comecei a trabalhar no IMSF, era em um posto de saúde lá no Mario Quintana. (sic) ... da FAPA”. Karen trabalhou no IMSF durante um ano, até meados de 2014.

Karen fez o vestibular em janeiro de 2014 e passou. Em agosto, início de semestre na UFRGS, o RH da Clínica do Dr. Jairo entrou em contato com Karen para convidá-la a retornar ao antigo trabalho. As aulas iniciaram no segundo semestre, juntamente, com o retorno da estudante ao antigo serviço. Seu ex-chefe logo soube da aprovação de Karen no vestibular: *“Soube que eu passei, foi uma das primeiras pessoas a me ligar assim pra me parabenizar e tal, ficou muito feliz. E daí eu falei “então tá”, daí eu fui lá e pedi demissão da prefeitura e fui com ele, né”*. A estudante trabalhou na clínica do Dr. Jairo por mais dois anos e, no final desse período, sentiu falta de novos aprendizados. Karen totalizou cinco anos de trabalho na clínica. Desse modo, a estudante pesquisou por trabalho em diferente área de especialização e encontrou nova atividade na área de ortodontia e estética dental. Contudo, Karen frisou que é muito agradecida pelo apoio do Dr. Jairo. Sua consideração se expressa nos seguintes termos: *“[...] é uma pessoa que me deu tudo o que um pai não me deu na questão de apoio. Tinha mais conhecimento e tal”*.

Questionada sobre a reação da família diante do resultado do vestibular de Odontologia na UFRGS, Karen descreve o episódio no seguinte fragmento: *“Eu acho que tem talvez um orgulho assim por parte da minha mãe, eu sei que tem muito. O meu pai ele é muito fechado assim, então a gente não conversa muito sobre isso, sobre quase nada assim. Ele foi falar “ah, filha, te amo” quando eu fui embora da casa dele, nunca é de se abrir assim [...]. A minha mãe né, obvio, morre de orgulho e tal. O meu pai, quando eu passei no vestibular, que eu liguei pra ele contando “pai, passei”, ele “que lugar?” e eu “pai, o que interessa o raio do lugar?”. Eu passei né, tipo assim, e ele “ah, tá, parabéns”. Daí desligou, e depois por mensagem ele falou “ah, agora que caiu a minha ficha, parabéns...”*. Karen já sabia que o curso de Odontologia Noturno tinha a duração de oito anos, porém havia alguns colegas que

não estavam cientes desse tempo e, nos anos subsequentes, tentaram ingressar para o curso diurno. O pai da estudante lidou com certa surpresa em relação a duração do curso, mas demonstrou apoio à jornada: *“se é o que tu quer, vai, tem que estudar mesmo, se dedica e tal, é o teu futuro, é tu que tem que fazer por ti”*.

Durante os cinco anos de curso, Karen reprovou na disciplina de Imunologia. O fato trouxe muitos transtornos para a estudante, pois, conseqüentemente, a reprovação retardou a conclusão do curso em um ano. Para Karen, conciliar o trabalho e a formação é muito difícil. Ela descreve sua rotina nas seguintes condições: *“Trabalhava o dia inteiro das 8h às 18h, saía as 18h do trabalho pra estar aqui as 18h30, sempre chegava atrasada, né, porque eu não conseguia esse tempo de deslocamento. E daí tu fica com aquela pressão, tu não tens muito tempo pra estudar, né”*. Assim, para compensar, após a faculdade, estudava até a meia-noite e, pela manhã, estudava antes de iniciar o trabalho. Todos os dias, tem feito uma breve revisão antes de iniciar a aula e aproveita o final de semana para o estudo.

Nos dois semestres seguintes, após a reprovação, a estudante somente pode cursar disciplinas que não computavam pré-requisito, ganhando algumas noites livres. Nessa ocasião, aproveitou para fazer monitoria. Para Karen: *“Eu aproveitei pra fazer a monitoria, porque sempre senti falta, sinto falta, de não conseguir participar das coisas que a universidade nos proporciona, né. Têm muitas pesquisas, monitorias, essas coisas todas. E pro aluno que trabalha isso é muito difícil”*.

Em consequência da reprovação, Karen passou a acompanhar a turma dos ingressantes de 2015. Segundo a estudante, a turma se mostrou bastante acolhedora. Conforme Karen, a turma atual se expressa pelo coleguismo, a maioria trabalha e todos se ajudam. Para ela, a turma anterior havia revelado características diferentes. Sua percepção sobre a turma de 2014 se expressa nos seguintes termos: *“A minha antiga turma era muito individual, tinha meio que uma competição. [...] Desde o início. De quem ia ser o melhor aluno. Porque tem aquele negócio né, do ordenamento, o aluno, que está lá em cima, pode chegar lá no final e consegue as melhores vagas pra especialização”*. Em relação a nova turma, Karen diz que: *“Essa turma que eu tenho agora não, tipo, a galera que consegue fazer resumo passa adiante, porque sabe que tem gente que não tem o tempo pra fazer aquilo, então a galera se ajuda assim nesse quesito”*.

Em relação ao curso de Odontologia Noturno da UFRGS, a estudante diz que é muito diferente da experiência que teve na faculdade privada. Quando cursou Veterinária na Ulbra, a estudante comprava a apostila com o conteúdo semestral referente à disciplina. Para Karen, na

Faculdade de Odontologia da UFRGS, a disponibilidade de material para as disciplinas é restrita. Raramente os professores disponibilizam a apresentação do conteúdo via *slides*. Segundo a estudante, a biblioteca fecha às 18 horas, dificultando o acesso para estudantes do período noturno, principalmente, aqueles que trabalham e chegam ao campus após o horário de fechamento. Além disso, por conta do pouco domínio de língua estrangeira, a estudante tem dificuldade com algumas leituras de artigos em inglês. Para Karen, a universidade deveria entender que existem peculiaridades em relação aos estudantes trabalhadores do curso noturno, pois esses estudantes não gozam da mesma disponibilidade que os estudantes do curso diurno. Para a estudante, essa realidade é um dos fatores de desistência e trancamento de curso de muitos colegas.

Karen relata que sua experiência de trabalho na área, em clínicas odontológicas, facilitou muito o tratamento do conhecimento teórico e prático no curso de Odontologia. Nas palavras da estudante: *“Me ajudou muito. [...] além de mim, tem mais algumas colegas que já trabalham na área também, e a gente percebe assim, eu vejo às vezes na prova, se eu estou fazendo uma prova que envolve conhecimento teórico e técnico, eu lembrar de situações do dia pra conseguir responder questões da prova assim, e hoje né, agora que a gente já está atendendo pacientes, os colegas falam, “a gente vê a diferença do manejo de vocês com os pacientes que a gente não tem”*. Para Karen, a experiência do trabalho em clínicas capacita os estudantes no tratamento com o paciente, na preparação do box de atendimento, no acondicionamento do paciente à cadeira, na preparação da mesa clínica e na memorização do protocolo de procedimentos.

Por muito tempo, a estudante considerou que seu ingresso na faculdade fosse muito tardio, levando em conta que grande parte dos estudantes acessa o Ensino Superior com 20 anos e aos 24 se formam. Karen diz que possui amigas mais novas que já estão formadas e pós-graduadas. Para superar essas barreiras, a estudante considera que: *“[...] comecei a trabalhar na minha cabeça que, normalmente as pessoas se formam e vão buscar a experiência prática delas, vão começar. E daí vão começar a ser conhecidas no mercado, e daí que elas vão começar a crescer. Eu estou fazendo o caminho meio inverso, eu adquiri a minha experiência antes de me formar, então quando eu me formar eu acho que já vou me sentir mais pronta do que a maioria dos meus colegas que não tem essa experiência. Eu tenho trabalhado isso comigo mesma, pra acreditar nisso pra não me sentir inferior, porque muitas e muitas vezes eu tinha essa sensação, eu estou velha e ainda não me formei, enquanto que as pessoas na minha volta já são mais novas e estão melhores do que eu”*. Karen

considera que o ingresso precoce no mercado de trabalho vai ajudá-la após a conclusão do curso. Pois, acredita que, em futuras seleções de emprego, os critérios considerarão sua experiência como técnica que atuou em diferentes especialidades e clínicas odontológicas.

Karen não teve apoio familiar para a aquisição de material e instrumental odontológico exigido para a formação. Desde o início do curso, as despesas foram bancadas por ela. Em compensação, teve significativa ajuda de colegas de trabalho. Nos seguintes fragmentos Karen conta como angariou instrumentos com o apoio de ex-colegas dentistas: *“Eu vendi os móveis do meu apartamento, e ganhei muita doação de colegas. Como eu já trabalhava na área, eu fui sem vergonha. [...] Colegas lá fora, não colegas aqui. Colegas dentistas com quais eu trabalhava. Quando eu recebi a lista de materiais que é da Pré-Clínica, que foi no início do ano passado, a lista dava oito mil reais, daí tu pensa assim “vou tirar da onde?”* A estudante considera que foi uma atitude bastante ousada, mas não teve outra opção. Conforme Karen: *“[...] foi a maior cara de pau do mundo, mandei mensagem pra vários dentistas com os quais eu já tinha trabalhado, falando “óh, tem uma lista de material assim, assim, assado, queria saber se por acaso não tem material no teu consultório que tu não usa mais, que queira vender por um preço mais acessível ...”.* Mandei pra inúmeras pessoas, algumas várias tiveram coisas e me doaram”. Desse modo, a doação suprimiu em torno da metade da lista exigida pelo curso. A estudante pondera que sempre manteve boas relações com os colegas de trabalho. De modo que, sempre evitou a ruptura de relações com colegas de trabalho, mesmo quando lhe interessava a rescisão de contrato.

Atualmente, Karen está trabalhando em uma unidade básica do Grupo Hospital Conceição (GHC) como Técnica em Saúde Bucal. A estudante considera gratificante trabalhar com a saúde pública. Hoje, Karen julga estar no melhor momento no que diz respeito ao trabalho. Considera muito satisfatória a área de atuação, a carreira, a grade de horários e a questão financeira. Após passar por um período de grande estresse na clínica, a qual prestava auxílio para quatro (4) consultórios odontológicos, Karen entrou num dilema em relação a carreira pública e a iniciativa privado. O impasse surgiu a partir das experiências insatisfatórias no cargo do Instituto Municipal de Saúde da Família (IMSF), como Auxiliar de Odontologia. Na ocasião, certas limitações institucionais levaram Karen a desistir, definitivamente, de concursos públicos. Aquele cargo não havia lhe trazido aprendizagens. O trabalho, na visão de Karen, tem papel muito importante para a formação. De acordo com suas palavras: *“É o que eu tenho pra mim, já que eu sou obrigada a trabalhar, que pelo*

menos eu trabalhe aprendendo, porque isso é um estágio, né?! É um estágio muito maior do que o estágio que a gente faz aqui [UFRGS], mais amplo de conhecimento”.

Por outro lado, a estrutura e a dinâmica das clínicas privadas, aparentemente, pareciam mais favoráveis à formação. Entretanto, a pressão no trabalho, a escassez de tempo para estudo, o cansaço mental, a fadiga física e a dificuldade de conciliar o estágio obrigatório na rede público de saúde, foram fatores que levaram Karen a olhar para o serviço público no GHC. A questão é tratada no seguinte trecho da entrevista: *“Então, tinha toda essa pressão psicológica, mental e cansaço, e no trabalho eu estava assim, enlouquecendo. Daí saiu esse concurso do GHC, aí eu olhei “meu Deus, seis horas”, vou ter que fazer, é esse. E daí o que acontece, uma outra coisa, aqui na faculdade os nossos dois últimos anos do noturno são estágio, estágio na rede pública, não aqui dentro, fora. Normalmente em postos de saúde, e normalmente em postos de saúde do GHC, é um vínculo que a faculdade tem com o Conceição”.* A estudante buscou evitar a colisão entre trabalho, faculdade e estágio obrigatório nos últimos anos de formação, ou seja, o estágio obrigatório pode ser realizado no mesmo local de trabalho.

Inusitadamente, Karen passou em 1º lugar no concurso do GHC. Quando questionada se havia se preparado, a estudante respondeu que não, entre risos. Porém, disse ter enfrentado outros concursos e que a Faculdade de Odontologia aborda grande parte dos conteúdos de clínica, de saúde pública e de legislação, cobrada em processos seletivos. Lembra, ainda, que a formação no curso Técnico em Saúde Bucal prioriza questões mais práticas. O trabalho no GHC iniciou em fevereiro de 2019.

Em relação a expectativa profissional, Karen ainda está dividida entre as especialidades da Odontologia. Conforme a estudante, há dúvidas quanto a área, mas há um sentimento fortemente solidário que a conduz na prática odontológica. Conforme a estudante: *“Não sei. Eu gosto de várias áreas dentro da Odonto, tipo, eu me descobri depois completamente apaixonada pela odontologia assim. É fantástico a capacidade que a gente tem de mudar a vida de uma pessoa, e isso é incrível, incrível. Eu tive já inúmeros momentos assim, dentro da área de tu está ali auxiliando ainda, mas junto com profissional que eu estava trabalhando, de entregar o espelho pro paciente e tu ver o paciente se debulhar em choro na tua frente. E tu mudar a pessoa, a autoestima, de gente conseguir trabalho depois que fez tratamento, ninguém quer contratar ninguém desdentado. Então assim, o envolvimento estético, emocional, de tudo, tu muda a vida da pessoa por inteiro, as vezes em um detalhezinho, e isso daí a odontologia faz fantasticamente. Eu sou apaixonada por isso.*

Então eu tenho vontade de fazer isso". Em relação a escolha entre a carreira pública ou privada, Karen conta que o profissional do mercado de trabalho privado está num meio estressante e de grande concorrência. Nessa perspectiva, a preocupação com o mercado de insumos ganha centralidade em detrimento à promoção da saúde da pessoa. Portanto, atualmente, Karen sente que é gratificante o trabalho no sistema público de saúde, pois, apesar dos limites, é possível amparar um paciente sem que ele necessariamente tenha que pagar para isso. Conforme o fragmento a seguir, Karen revela algumas percepções em relação ao trabalho na rede pública: *"Às vezes nem ficou 100% por que tu não tem o material, mas a pessoa que tu atendeu tem uma gratificação tão grande, ela fica tão grata pelo pouco que tu fez, que as vezes fazendo muito mais do que aquilo, com a pessoa pagando, eles não ficam, né. Então isso tem um retorno assim, que me faz bem. Conseguir fazer aquilo pra pessoa sem pensar se ela vai me pagar ou não. Ela está pagando, com imposto, enfim..., mas ali eu não preciso cobrar antes de fazer, não tem aquela pressão de "fulana tem que vender", essa pressão..."*.

No geral, Karen busca melhorar as condições de vida. A estudante possui sonhos realizáveis e demonstra ambições cautelosas. Em suas próprias palavras: *"Então eu acho, eu quero ter condições, quero ter uma vida melhor, não vou ser hipócrita de dizer que eu não gosto de entrar no meu restaurante, que eu não quero ter um bom carro, que eu não quero ter uma casa legal, quero. Mas eu acho que de nada adiante ter tudo isso, com base nessas pessoas que eu já convivi, que tinham, e não conseguir aproveitar a vida. De ser longe dos filhos, de ter um casamento que não dá certo, de ser sozinha e viver pro trabalho, trabalho casa, casa trabalho. Não quero isso, eu quero trabalhar, quero ter dinheiro o suficiente pra conseguir aproveitar a vida da forma que eu acho que ela deve ser aproveitada. Então não sei se eu vou querer ter o meu negócio em função disso, sabe?"*

7.6 Transições e contextos: Karen

O *Quadro 2* apresenta os principais elementos de análise da entrevista de Karen. O quadro é dividido em linhas de transições identificadas na trajetória de vida da estudante. As colunas localizadas abaixo das linhas de transições representam elementos contextuais e traços disposicionais significativos na trajetória do estudante.

Quadro 2 - Análise disposicional sobre transições e contextos da trajetória de Karen

1. ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Traços disposicionais para relações interpessoais				
Traços disposicionais para estética		Traços disposicionais para ascetismo		Traços disposicionais para o altruísmo
Família	Rede de relações	Escola		Visita à editora: “Jornalista por um dia” Projeto: “Campanha do agasalho”
2. APÓS ENSINO MÉDIO				
Traços disposicionais para o ascetismo				
Traços disposicionais para relações interpessoais				
		Formação		
		Rede de relações		
Apoio familiar	Trabalho	Vestibular para Odontologia	Curso Técnico Concursos público	Curso de Veterinária
3. ODONTOLOGIA – UFRGS (Ingresso)				
Traços disposicionais para relações interpessoais				
Transição interna		Desafios e Estratégias		
Ingresso Turma/2014	Turma/2015	Universidade	Trabalho	
4. ODONTOLOGIA - UFRGS (Permanência)				
		Posição no campo		
		Traços disposicionais para sociabilidade		
		Traços disposicionais para ascetismo		
		Traços disposicionais para estética		
		Traço disposicional para o altruísmo		
Família	Desafios e dificuldades	Trabalho	Rede de relações	Expectativas profissionais

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise sobre as entrevistas de Karen se guiará pelo quadro analítico apresentado acima. O quadro é dividido em transições e contextos representados pelas linhas numeradas. As transições procuram seguir a linha cronológica da trajetória de Karen. As colunas indicam dimensões, elementos e traços disposicionais que sobressaíram nos relatos analisados.

No caso de Karen, a análise identificou quatro momentos variados, entre transições, contextos e campo universitário. O quadro analítico apresenta elementos ordenados separadamente, contudo o esquema compreende, em verdade, um conjunto fluído. A análise

se atenta aos traços disposicionais identificados e aos elementos significativos que compõem as transições relativas às trajetórias dos sujeitos de pesquisa.

A primeira transição identificada na análise das entrevistas com Karen diz respeito ao Ensino Fundamental e Médio. Nesse intervalo foram identificados elementos significativos relacionados com a escola e com a família. Começaremos pelas questões familiares.

Karen informa na entrevista que sua família é bastante humilde e não tem conhecimento de algum familiar com formação superior. Karen considera que, desde cedo, sempre cogitou manter seus estudos, contudo, sua mãe sempre expressou tal preocupação. Conforme Karen, a mãe manteve forte orientação em relação aos estudos: *“A minha mãe sempre, por mais que não estude, ela sempre falou que “ah, se tu quer crescer, quer ser alguém, tu tem que estudar, tem que batalhar, tem que fazer por ti”, minha mãe é uma pessoa super guerreira assim, então sempre me incentivou nesse sentido.”* Nesse ponto, com relação ao pai, a estudante guarda certo ressentimento devido ao impedimento de cursar informática quando adolescente. Karen apresentou, no transcorrer das entrevistas, que a estrutura familiar, desde cedo, demandou certa independência sobre sua educação e, mais tarde, em relação ao trabalho. Porém, chama a atenção a boa vontade para o estudo, característica marcante nos relatos apresentados. Essa informação, se ligada aos eventos posteriores de sua vida, pode indicar a presença de traços disposicionais para o ascetismo, mobilizados desde a infância. O comportamento ascético de Karen é observado na trajetória da estudante e ganha força principalmente a partir da conclusão do Ensino Médio, momento de investidas no curso superior.

A partir desse item inicia os primeiros apontamentos sobre a importância das redes de relações na trajetória de Karen. Sobre esse aspecto, com base na entrevista, a aspiração inicial da estudante para o ingresso na universidade não se deve propriamente ao núcleo familiar e nem ao contexto escolar. Para Karen, a responsável pelo desejo de ingresso no Ensino Superior foi a antiga namorada do tio, cujo nome fictício é Amanda. De acordo com o relato da estudante, Amanda representava, também, a imagem da mulher bem-sucedida. Segundo Karen: *“Ele [o tio] tinha uma namorada, e eu lembro que ela sempre chegava na nossa casa tarde, porque ela estudava. Ela fazia faculdade já, e eu achava aquilo bonito. Eu não sei, esses dias eu estava tentando buscar, não me lembro o porquê eu estava pensando sobre isso. E daí eu fiquei pensando se não foi por causa dela assim, porque eu lembro que ela era diferente assim, ela se vestia melhor, ela tinha carro. Eram coisas que as mulheres da minha família não tinham, e eu achava aquilo legal”.* Observa-se no fragmento da entrevista a

sobreposição dos sentidos referentes a representação da mulher, a formação superior e a estética. Nessa perspectiva, de acordo com Bourdieu (2007), a disposição estética representa a expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social. Em relação à disposição estética, Bourdieu considera que:

Como toda a espécie de gosto, ela [disposição estética] une e separa: sendo o produto dos condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência, ela une todos aqueles que são o produto de condições semelhantes, mas distinguindo-os de todos os outros e a partir daquilo que têm de mais essencial, já que o gosto é o princípio de tudo o que se tem, pessoas e coisas, e tudo o que se é para os outros, daquilo que serve de base para se classificar a si mesmo e pelo qual é classificado. (BOURDIEU, 2007, p. 56).

Para Bourdieu (2007), as preferências manifestadas são, objetivamente, a afirmação da diferença, ou seja, quando os gostos são justificados, eles se afirmam pela recusa e pela distinção em relação a outros gostos. Desse modo, as tomadas de posição estéticas, como por exemplo, a postura corporal, o vestuário, a posse de objetos e outros itens, configuram modos de experimentar ou afirmar a posição ocupada no espaço social. Assim, as disposições estéticas designam a posição a ser assegurada ou, ao invés disso, o distanciamento a ser mantido. Dessa maneira, podemos sugerir que, para Karen, a representação estética de uma mulher bem-sucedida estava relacionada, também, a formação superior. Karen faz clara distinção entre as mulheres da família e Amanda e, ao mesmo tempo, sinaliza sua posição aspirada. Ao lado disso, arrisca-se dizer que a escolha pelo curso de Odontologia não se distancia dos efeitos mobilizados pela disposição estética. Lembramos também que Karen, motivada pela aprendizagem, ingressou em consultório clínico dentário voltado para a estética odontológica, após anos na clínica do Dr. Jairo.

Mantemos a análise sobre a influência da rede de relações na trajetória de Karen no que diz respeito a primeira transição. Sobre isso, o relato aponta a professora de português a quem a estudante deposita gratidão por ter lhe apresentado “outro mundo”. Conforme as palavras da estudante: “[...] *ela foi uma pessoa que me marcou assim da época de colégio, de incentivar, de fazer coisas diferentes, de mostrar que existe um mundo maior do que aquele mundinho ali que a gente vivia.*” Na ocasião, a professora inscreveu a escola para o concurso editorial do jornal de grande circulação. A experiência abriu caminhos para uma dimensão, até então, desconhecida: “*Foi o meu contato com coisas mais cultas assim. [...] Um outro mundo*”. Karen visitou a professora após dois anos de transferência da escola. A partir dessa ocasião, foi possível identificar os primeiros vestígios de disposições para relações interpessoais presentes também nas transições subsequentes.

Na segunda transição, a rede de relações atua diretamente sobre o direcionamento da estudante para a área da Odontologia. Nessa etapa, após rápida passagem pelo curso de Veterinária, a estudante ingressa no curso Técnico de Saúde Bucal através de aconselhamento de ex-colega do Ensino Médio. Após seis meses de formação técnica, a estudante ingressa no mercado de trabalho, atuando diretamente na clínica odontológica em Gravataí. Em seguida, Karen é contratada pelo profissional Jairo, proprietário de uma famosa clínica odontológica de implanto, situada em Porto Alegre. Nesse momento, a estudante é motivada e, enfim, convencida a ingressar na faculdade de Odontologia. Durante o período de preparação para o vestibular a estudante também recebe constante apoio do profissional. A gratidão de Karen por Jairo se expressa nos seguintes termos: “[...]é uma pessoa que me deu tudo o que um pai não me deu na questão de apoio [...]. Tinha mais conhecimento e tal.” Portanto, entende-se que a segunda transição é marcada pela confluência de três processos simultâneos: a mobilização disposicional para as relações interpessoais, o incremento da rede de relações e a elevação do capital social da estudante.

Nessa perspectiva, como dito anteriormente, o capital social se estabelece no intercâmbio material e simbólico que supõe o reconhecimento mútuo de proximidade entre os agentes. Para Bourdieu (2007), o volume de capital social do agente está diretamente relacionado a extensão da rede de relações efetivas e ao volume de capital (econômico, cultural e simbólico) integrado ao grupo ou a cada indivíduo. Bourdieu observa que a rede de relações do agente não é um dado natural, assim como representado pela genealogia familiar ou pelas relações de parentesco. Por sua vez, o capital social é o produto de práticas de manutenção necessárias para a produção e reprodução de relações consolidadas e capazes de assegurar benefícios materiais e simbólicos. Desse modo, o capital social pode ser definido como produto de estratégias de investimento social consciente ou inconsciente direcionadas para a reprodução de relações sociais lucrativas e que tem por base as relações de parentesco, vizinhança, trabalho, amizade e afetiva.

Na segunda transição, há fortes marcas de disposições para o ascetismo mobilizadas por Karen. A estudante é impulsionada pela dedicação aos estudos em diferentes contextos. Além de manter sua rotina diária de trabalho na clínica do Dr. Jairo, a estudante investe no cursinho pré-vestibular à noite. Ao lado disso, aos sábados, durante todo dia, Karen dá prosseguimento ao curso Técnico em Saúde Bucal. A situação é tratada no seguinte trecho da entrevista: “Aí me inscrevi em um cursinho pré-vestibular lá em Cachoeirinha, trabalhava com ele [Dr. Jairo] de segunda a sexta, das 8h às 18h, fazia o cursinho pré-vestibular em

Cachoeirinha das 19h às 22h30, e sábado o dia inteiro estava terminando o meu técnico. Tinha zero vida, zero tempo". O tempo de estudo para o vestibular foi suprido, relativamente, ao iniciar o trabalho no IMS, após aprovação em concurso público.

A terceira transição é marcada pelo ingresso na Faculdade de Odontologia e, ao mesmo tempo, retorno à clínica do Dr. Jairo, conforme promessa firmada antes do vestibular. Logo que saiu o resultado do vestibular, o Dr. Jairo contatou a estudante convidando-a a retornar à clínica. Assim, a estudante pediu exoneração do cargo da prefeitura e voltou ao antigo emprego. A atitude de Karen expressa gratidão pelo apoio de Jairo.

Conforme Bourdieu (1985), existem alguns bens e serviços aos quais o capital econômico dá acesso imediato, sem custos secundários, porém, há outros recursos que somente podem ser obtidos em virtude de um capital social baseado em redes de relações duráveis. O capital social não se caracteriza por surgir instantaneamente ou em algum momento apropriado, ele é estabelecido e mantido ao longo do tempo. O capital social se cultiva à custa de um investimento em sociabilidade que é necessariamente de longo prazo. Nesse caso, o tempo é um dos fatores que transforma uma dívida qualquer em reconhecimento de compromisso, ou seja, em gratidão. Em compensação, na troca puramente econômica, os agentes barganham bens e serviços num mesmo instante.

Na terceira transição a estudante se depara com as exigências de dois contextos: o trabalho e a universidade. A colisão de exigências entre os dois mundos ocasionou a reprovação de Karen em uma disciplina e conseqüentemente o atraso de um ano na conclusão curso. No caso de Karen, pode parecer contraditório, pois alguém, com tamanha dedicação aos estudos, apresenta-se, na maioria das vezes, imune a tais situações. Segundo a estudante: *"Então esses cinco anos que eu fiz de UFRGS, eu rodei uma cadeira que foi Imunologia, e me deu um baque gigante por ter rodado, porque eu nunca tinha rodado em nada na vida assim, nem no colégio nunca tinha pegado recuperação, sempre fui uma boa aluna. Mas o fato de estudar e trabalhar é muito difícil assim, né. Trabalhava o dia inteiro das 8h às 18h, saía as 18h do trabalho pra estar aqui as 18h30, sempre chegava atrasada, né, porque eu não conseguia esse tempo de deslocamento. E daí tu fica com aquela pressão, tu não tem muito tempo pra estudar, né."* Para Karen, o peso maior da reprovação não é, de fato, a insegurança em relação ao domínio de conteúdo ou o ônus frente a ordenação de conceito. Para a estudante, o maior dano corresponde ao atraso para a conclusão do curso. Nas palavras de Karen: *"Então, daí teve essa vez que eu rodei, que foi bem ruim assim, obvio, tu fica na ânsia de se formar, e aí tu pensa "um ano a mais agora, né." Não é nem o fato de rodar, é o*

fato de um ano a mais.” O incômodo da estudante tem relação com a sua idade e a etapa relativa à formação. Karen considera que está atrasada na etapa de progressão educacional. A tensão é revelada no seguinte fragmento: “[...] *por muito e muito tempo eu tive na minha cabeça que eu comecei a faculdade tarde, tarde com o que a gente tem acostumado aqui no Brasil, que as pessoas saem do colégio, e dezessete, dezoito anos, vão pra faculdade, e com vinte e quatro estão formados. Tem várias amigas que são mais novas, que já são formadas, pós-graduadas, e eu me sinto muito atrás [...].*” No relato de Karen, percebe-se a tensão causada pela sensação de inconformidade da sua idade em relação a idade convencional dos estudantes nas etapas de formação superior. No que concerne à relação entre *habitus* e estrutura, trazendo para a relação entre grupos geracionais e etapas de formação, Bourdieu (2001) ressalta que a relação entre o sistema de disposições dos atores e as posições que eles estão inseridos não assume, como regra geral, um “perfeito” ajustamento. No caso de adequação, o agente se encontra em uma posição que não é tão distinta daquela que modelou seu *habitus* primário. Por outro lado, em caso de incompatibilidade, por questões de mobilidade entre posições dissonantes, por transformações estruturais que modificam determinadas posições e, ainda, por alternância geracional em relação a determinado espaço social, pode ocorrer a inadequação dialética entre a posição na estrutura e o sistema de disposições do agente. Aqui, o ator social se encontrará deslocado e mal situado.

Neste caso, Karen buscou estratégias para lidar com a sensação de inadequação em relação a sua idade e etapa de formação. Para isso, considerou a sua experiência precoce no mercado de trabalho relativo à área da clínica odontológica. No seguinte fragmento, Karen expõe sua estratégia para driblar a questão da idade e condicionamentos do campo: “*Mas comecei a trabalhar na minha cabeça que, normalmente as pessoas se formam e vão buscar a experiência prática delas, né, vão começar. E daí vão começar a ser conhecidas no mercado, e daí que elas vão começar a crescer. Eu estou fazendo o caminho meio inverso, eu adquiri a minha experiência antes de me formar, então quando eu me formar eu acho que já vou me sentir mais pronta do que a maioria dos meus colegas que não tem essa experiência. Eu tenho trabalhado isso comigo mesma, pra acreditar nisso pra não me sentir inferior, porque muitas e muitas vezes eu tinha essa sensação, eu estou velha e ainda não formei, enquanto que as pessoas na minha volta já são mais novas e estão melhores do que eu*”.

Bourdieu (2001) considera que as estratégias não são fundadas pela finalidade explícita e pelo cálculo racional. Para o sociólogo, as estratégias são produtos de condicionantes estruturais em que o agente está imerso. Nessa condição, para Bourdieu

(2001), o agente nunca é inteiramente o sujeito de suas ações, pois seus esquemas de disposições e suas crenças enraizadas nas práticas sociais integram as ações aparentemente mais racionais. Sem necessidade de uma regra de conduta explícita, o senso prático permite ao sujeito agir de maneira adequada na dinâmica do campo. Assim, entre o passado e o futuro, o *habitus* se traduz como “princípio de encadeamento” das ações subentendidas como estratégicas, porém, configurando-se distante de uma livre deliberação estratégica em seu sentido pleno. Leva-se em conta que as respostas do *habitus* são acompanhadas de um cálculo estratégico que tende a se efetivar de uma maneira quase consciente sobre a própria operação que o *habitus* realiza. Assim, o ator social, “estrategicamente”, calcula probabilidades as quais supõe uma transformação do efeito passado em um futuro “aspirado”. Para que a estratégia se efetive, o cálculo probabilístico vai depender de um campo de potencialidades objetivas imediatamente inscritas no cotidiano presente: escolhas imediatas para aquilo que se faz, para aquilo que se diz e para aquilo que se pensa. Contudo, nesta dinâmica de escolhas imediatas e urgentes, o ator tende a sofrer a imposição de estímulos simbólicos, ou seja, os efeitos da inculcação de forças convencionais e condicionais de sua trajetória no espaço social, caracterizando-se por uma “liberdade condicional”.

Por outro lado, a tomada de posição pelo ator na estrutura social não pode ser considerada mecânica e fatal. A tomada de posição na estrutura social decorre da correspondência entre as estratégias do senso prático dos agentes dotados de *habitus* e do arranjo de capitais específicos que ele detém. Desse modo, a estratégia que a estudante procura efetivar traz à tona a disputa pela posição no campo que é investida através do trabalho enquanto experiência. Levando em consideração que as estratégias são produtos de condicionantes estruturais, Karen concebe que: *“É, eu penso que isso vai me ajudar bastante quando eu me formar. Eu vou me formar e já vou ter um currículo, não como cirurgiã dentista, como técnica, mas eu acredito que quem vá contratar, vá conseguir ter essa leitura de uma forma diferente de uma pessoa que se formou e não tem experiência nenhuma”*.

De acordo com Karen, a experiência de trabalho em clínicas promove significativa aprendizagem ao estudante. Além de complementar a formação teórica e técnica da área odontológica, o estudante, que já atua no campo de trabalho, se beneficia com conhecimentos que envolvem a dinâmica intrínseca ao campo clínico odontológico, seja público ou privado, e, principalmente, a prática de atendimento ao paciente. Conforme a estudante: *“Me ajudou muito. Sinto, a gente..., eu tenho, além de mim, tem mais algumas colegas que já trabalham na área também, e a gente percebe assim, eu vejo as vezes na prova, se eu estou fazendo uma*

prova que envolve conhecimento teórico e técnico, eu lembrar de situações do dia pra conseguir responder questões da prova assim, e hoje né, agora que a gente já está atendendo pacientes, os colegas falam né, “a gente vê a diferença do manejo de vocês com os pacientes que a gente não tem”.

Por outro lado, conforme Karen, o estudante trabalhador pode ser prejudicado em sua formação. A estudante pondera sobre os limites da universidade para acolher aquele estudante que está inserido no campo de trabalho. O estudante que atua em dois campos, na universidade e no trabalho, lida com fortes restrições de tempo. Há exigências e limites nos dois meios, seja no trabalho pela exaustiva dinâmica de produção e aproveitamento abusivo do tempo e, por outro lado, na universidade, pela inflexibilidade de horário e restrição de determinado serviço, como é o caso da biblioteca no turno da noite.

No caso de Karen, a estudante se localiza entre dois campos relativamente autônomos. Embora a formação em Odontologia, no campo universitário, pareça fundir-se a atividade na clínica odontológica, no campo do trabalho, a relação entre os espaços sociais não se apresenta total harmonia para o agente. No caso de Karen, o campo do trabalho não se encontra sistematicamente interligado aos processos do campo universitário e vice-versa. Montagner e Montagner (2011) observam que na sociedade em geral existem variedades de campos que se estruturam nas/pelas relações mútuas, assimétricas e hierárquicas. Eles se apresentam como áreas concretas no espaço social e se estabelecem numa relação histórica entre campos dominantes e campos dominados. Nessa dinâmica interna do espaço social, os agentes têm possibilidades de migrarem entre os campos numa estratégia de mobilidade que Bourdieu denominou “conversão”. A mobilidade dos agentes somente é possível graças à interdependência entre os campos e seus subconjuntos.

Por fim, a quarta transição é marcada pelas estratégias de permanência no curso e pelas expectativas da estudante quanto ao futuro profissional. A partir desse momento, a análise recai sobre eventos posteriores ao ingresso no curso e a tensa adaptação da estudante entre trabalho e estudo. A estudante é obrigada a trabalhar para manter o curso, contudo pondera sobre a importância do trabalho na sua formação. De acordo com a estudante: *“É o que eu tenho pra mim, que já que eu sou obrigada a trabalhar, que pelo menos eu trabalhe aprendendo, porque isso é um estágio, né?! É um estágio muito maior do que o estágio que a gente faz aqui, mais amplo de conhecimento”.*

No entanto, os enfrentamentos da estudante para conciliar o trabalho com a universidade se mantiveram nos períodos de atividades ligadas às clínicas particulares de

implanto e estética. Ao mesmo tempo, não considerou proveitosa a experiência de trabalho no serviço público municipal. O desencantamento pela realidade do trabalho pode estar ligado, ironicamente, as perspectivas nutridas na própria trajetória de ensino. Bourdieu (2007) trata da questão dos desafetos ao mundo do trabalho a partir da realidade de estudantes. Para o autor:

A desilusão coletiva que resulta da defasagem estrutural entre as aspirações e as oportunidades, entre a identidade social e o sistema de ensino parece prometer ou aquela que propõe a título provisório e a identidade social que oferece realmente, para quem sai da escola, o mercado de trabalho, está no princípio da defecção com relação ao trabalho e a todas as manifestações da recusa da finitude social, que está na raiz de todas as fugas e de todas as recusas constitutivas da “contracultura” adolescente. Sem dúvida, essa discordância – e o desencantamento que aí engendra – reveste-se de formas diferentes, do ponto de vista subjetivo e objetivo, segundo as classes sociais. (BOURDIEU, 2007, p. 162).

No andamento do curso, concluídos três anos, Karen estava em situação extremamente estressante para conduzir simultaneamente a faculdade e o trabalho em clínica privada. Conforme Karen: *“eu estava assim no limite do estresse, de chegar em casa e chorar todo o dia, de não aguentar mais, e vontade de largar tudo.”* Para poder prosseguir com a faculdade, a estudante optou por prestar concurso público no Grupo Hospitalar Conceição (GHC), concorrendo ao cargo de Técnico em Saúde Bucal. Karen, mobilizada pelo comportamento ascético, passou em 1º lugar no concurso e tomou posse da vaga no início de 2019. Importa lembrar que, segundo BOURDIEU (2001, p. 182): *As disposições não conduzem de modo determinado a uma ação determinada: elas só se revelam e se realizam em circunstâncias apropriadas e na relação com uma situação. Pode então ocorrer que elas permanecem sempre em estado de virtualidade, assim como a coragem guerreira na falta de guerra. Cada uma delas pode se manifestar em práticas diferentes, até opostas, segundo a situação [...].* Hoje a estudante trabalha seis horas diárias em uma Unidade Básica de Saúde Pública e diz estar no melhor momento de sua trajetória.

Nessa transição, foram identificados traços para as disposições relativas as sociabilidades. Para Bourdieu (2001), as disposições correspondem a um dos princípios decisivos das escolhas diárias, no âmbito de pessoas e objetos, de tal modo, que o agente é guiado por simpatias e antipatias, por afeições e aversões e por gostos e repulsas. Para Bourdieu, é possível haver uma sintonia entre as características das disposições dos agentes e das pessoas associadas a médio e a longo prazo – geralmente amigos, parceiros e simpatizantes. No caso de Karen, apesar da insatisfação com determinados postos de trabalho, a estudante manteve boas relações interpessoais e desenvolveu em alguns casos afeições mais

peçoais. Conforme a estudante: *“E graças a Deus eu sempre tive boas relações com os locais onde eu trabalhei, sempre pensei assim “se eu não vou mais trabalhar aqui, vou sair numa boa. [...] As pessoas em si eram muito legais, eu tenho amigas que eu fiz lá [prefeitura], que eu fui madrinha de casamento. Criei um vínculo muito grande com as pessoas, mas o trabalho não me deixava feliz.”*

Nessa fase do curso, Karen necessitou de apoio financeiro para a compra dos materiais e instrumentos que totalizaram oito mil reais. A estudante não pode contar com apoio da família, em compensação, pode dispor da ajuda dos antigos colegas de trabalho. Desse modo, a partir de doações, a estudante angariou 50% do valor. A outra metade do valor foi obtida através das vendas dos móveis da moradia. O fato é narrado no seguinte trecho da entrevista: *“[...] foi a maior cara de pau do mundo, mandei mensagem pra vários dentistas com os quais eu já tinha trabalhado, falando “oh, tem uma lista de material assim, assim, assado, queria saber se por acaso não tem material no teu consultório que tu não usa mais, que queira vender por um preço mais acessível...”. Mandei pra inúmeras pessoas, algumas várias tiveram coisas e me doaram. [...] Isso supriu 50% da minha lista.”*

Nessa situação, para Bourdieu (1985), a rede de relações é o produto de estratégias de investimento, consciente ou inconsciente, que visam estabelecer relações sociais que são diretamente utilizáveis em curto e longo prazo. Assim, a rede de relações é a transformação de relações circunstanciais relativas ao local de trabalho, vizinhança e parentesco, em relações de caráter necessário e eletivo, simultaneamente. De tal modo que, constitui um capital social que demanda obrigações subjetivamente sentidas – de gratidão, respeito e amizade – ou normas institucionalmente garantidas – por regras, leis e direitos.

Por fim, a presente transição situa a estudante em relação às perspectivas profissionais, considerando sua posição no campo universitário. Parte-se que, a realização do concurso no GHC faz parte de uma estratégia mais abrangente da estudante. A contingência inicial para o trabalho no GHC estabelecia condições viáveis para a continuidade dos estudos. Porém outros fatores se somaram a isso. De acordo com Karen: *“Daí saiu esse concurso do GHC, aí eu olhei “meu Deus, seis horas”, vou ter que fazer, é esse. E daí o que acontece, uma outra coisa, aqui na faculdade os nossos dois últimos anos do noturno são estágio, estágio na rede pública, não aqui dentro, fora. Normalmente em postos de saúde, e normalmente em postos de saúde do GHC, é um vínculo que a faculdade tem com o Conceição”. Segundo Karen, não há postos de saúde que funcionem à noite, portanto é apropriado que os estudantes façam o estágio final durante o dia. Com a aprovação no GHC, a estudante buscou conciliar o trabalha*

e o estágio no mesmo período. Além do mais, o estágio noturno possui dois anos, enquanto o diurno possui um ano, o que compensaria seu atraso relativo à reprovação anterior. Esse movimento indicaria suas perspectivas mais imediatas, no período de quatro anos.

Em relação às expectativas de longo prazo, após conclusão do curso, a estudante tem dúvidas, porém sinaliza alguns pontos importantes em relação à futura área de atuação. Tudo indica que a estudante não seja movida especificamente por uma área de especialização, mas sim pelas relações que envolvem o cuidado com o paciente no atendimento. De acordo com as palavras de Karen: *“Eu gosto de várias áreas dentro da Odonto, tipo, eu me descobri depois completamente apaixonada pela odontologia assim. É fantástico a capacidade que a gente tem de mudar a vida de uma pessoa, e isso é incrível, incrível. [...] E tu mudar a pessoa, a autoestima, de gente conseguir trabalho depois que fez tratamento, ninguém quer contratar ninguém desdentado. Então assim, o envolvimento estético, emocional, de tudo, tu muda a vida da pessoa por inteiro, as vezes em um detalhezinho, e isso daí a odontologia faz fantasticamente. Eu sou apaixonada por isso. Então eu tenho vontade de fazer isso.”*

Karen, ainda, não é capaz de especificar a área de especialidade odontológica pretendida. Contudo, a respeito de suas inclinações profissionais, foram identificadas duas disposições que, de acordo com a entrevista, se manifestaram já na adolescência. A primeira que se destaca é relativa aos traços disposicionais para a estética, elemento preponderante sobre a aspiração da estudante ao Ensino Superior. A segunda disposição identificada em suas projeções diz respeito aos traços disposicionais para o altruísmo. A disposição para o altruísmo mostra-se ativa na ocasião em que a estudante organizou a Campanha do Agasalho em época de colégio. No segundo momento de entrevista, Karen foi instigada a refletir sobre a presença da disposição altruísta em sua trajetória. Com a provocação, Karen recordou de acontecimentos remotos, em que, a pedido da mãe, a estudante, em plena infância, repassou parte de seus brinquedos para crianças vizinhas extremamente carentes. A lembrança se mostrou marcante para a estudante. Desse modo, em relação as suas inspirações profissionais, foram identificados traços disposicionais relativos a tendência altruísta e a aptidão estética. Conforme Karen: *“Eu quero proporcionar pras pessoas esse sentimento [autoestima], agora onde eu vou atuar dentro disso é complexo, eu gosto bastante da área estética, e tenho me saído bem nos trabalhos estéticos que eu tenho feito dentro da faculdade, então quando tu vai indo bem, tu começa a gostar mais daquilo, né?! [...] Hoje a Odonto tem uma área da cirurgia que é muito estética também, então talvez isso proporcione as duas coisas, mas não sei assim.”*

Ao lado disso, a estudante defende a escolha pela carreira pública em detrimento a carreira privada, principalmente pela divergência entre dois modos de atuar na área odontológica: com foco no mercado clínico e com foco na promoção da saúde. Nas palavras da estudante: *“As pessoas que eu trabalhei que tinham clínica, meio que não tem vida assim, vivem pra aquilo ali. A odontologia ela é bem estressante, ela é muito cara e o mercado é muito concorrente, então eu vejo que quem trabalha com isso está sempre, pelo menos as pessoas com quem eu trabalhei, “meu Deus, tem que vender, tem que vender, tem que vender..., [...] e acaba esquecendo de promover saúde, porque precisa vender.”* Karen manifesta que vai permanecer no cargo de Técnico em Saúde Bucal até aprovar em concurso para cargo de nível superior no próprio GHC.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou inicialmente a contextualização do sistema de ensino brasileiro através da variação de três escalas de estudos: a historização do sistema de ensino desde sua implementação, a contextualização longitudinal entre o período de 1960 a 2010 e o estudo sobre o perfil dos estudantes nas universidades brasileiras. Assim, obteve breve apanhado histórico realizado pela socióloga Helena Bomeny sobre os movimentos de estruturação do sistema de ensino brasileiro e as influências das elites econômicas e políticas, durante o século XX. O estudo longitudinal de Martha Arretche (2015) nos trouxe alguns dados sobre a expansão do sistema de ensino entre 1960 e 2010. Arretche constata um padrão misto de desigualdade no Brasil. Por fim, os estudos de Dilvo Ristoff (2014) apresenta o novo perfil socioeconômico dos universitários brasileiros nas transições entre diferentes cursos durante os três primeiros ciclos completos do Enade (entre 2004 e 2012) e a relação com o efeito das políticas públicas e os programas de acesso e expansão de vagas no Ensino Superior.

Se tratando do problema de pesquisa, o presente estudo considerou o contexto de desigualdade relativo ao Ensino Superior brasileiro. A escolha pelo estudante de Odontologia, como sujeito de pesquisa, ocorreu a partir de dados apresentados por Dilvo Ristoff (2014). O curso de Odontologia, como sugerem os dados, é considerado um curso de alta demanda e bastante tradicional. A partir disso, a investigação concentrou-se no processo de transição dos estudantes de Odontologia Noturno da UFRGS, entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, e buscou identificar as estratégias e as mobilizações disposicionais frente aos desafios no interior da universidade. Ao lado disso, o presente estudo buscou compreender os enfrentamentos dos estudantes em relação ao acesso e permanência no curso, evidenciando, assim, as desigualdades no interior da universidade.

O estudo apreciou dados referentes ao campo de investigação no que diz respeito ao curso de Odontologia Noturno da UFRGS e ao perfil dos estudantes do respectivo curso, levando em conta o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Odontologia Noturno e o estudo transversal do Núcleo de Avaliação da Unidade - NAU Odonto da Faculdade de Odontologia da UFRGS sobre os estudantes matriculados entre os períodos de 2010 a 2015.

Em relação ao curso de Odontologia no Brasil e ao perfil dos estudantes, a pesquisa buscou referenciais complementares. A partir de Ferreira, Ferreira e Freire (2013), apresento uma breve síntese histórica sobre a profissão e o ensino de Odontologia no Brasil. A pesquisa

de Oliveira *et al.* (2013) aborda o perfil de estudantes do curso de Odontologia de uma universidade pública e gratuita (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB). Ao lado disso, Fonseca *et al.* (2016) trazem um estudo sobre o perfil de estudantes de Odontologia de uma instituição de ensino superior privada (Faculdades Integradas de Patos do estado da Paraíba).

Na sequência, o trabalho dissertativo desenvolveu sua base conceitual investigativa. Primeiramente, tratou o conceito de transição de Pedro Abrantes enquanto categoria analítica das progressões educacionais e dos desafios enfrentados pelos estudantes no transcurso das etapas escolares. Ao lado disso, o estudo trouxe a relevância teórica de Pierre Bourdieu para a investigação das desigualdades no sistema de ensino e o potencial investigativo do conceito de *habitus* para análise da trajetória de vida dos estudantes a fim de entender sua constituição social a partir de contextos variados. A presente pesquisa também se apoiou nos aportes conceituais de Bernard Lahire. A investigação considera a crítica de Bernard Lahire a Pierre Bourdieu enquanto um arranjo conceitual que estende o conceito de *habitus*. Desse modo, levou-se em conta que a teoria disposicional de Lahire vem esquadrihar o processo de socialização pelo *habitus* em uma escala microssociológica definida pelo patrimônio de disposições do agente.

Para o desenvolvimento da análise disposicional este estudo buscou inferir sobre a importância dos sentidos apreendidos a partir do patrimônio disposicional entre estudantes de Odontologia nas transições para o Ensino Superior. A metodologia dessa pesquisa teve inspiração no trabalho de Bernard Lahire, reconhecido pela metodologia dos Retratos Sociológicos. A metodologia permitiu identificar e compreender as mobilizações de traços disposicionais dos estudantes em suas trajetórias educacionais e em contextos diversos. De maneira que, o estudo observou, principalmente, os contextos de transições entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, ponderando sobre a família, a escola, o trabalho e outros espaços sociais.

A pesquisa se divide em duas etapas investigativas. A primeira etapa compreendeu a aplicação de questionário junto à turma de dezenove (19) estudantes matriculados na disciplina de Clínica Odontológica II do curso de Odontologia Noturno. A análise do questionário possibilitou contextualizar o espaço acadêmico em que os futuros entrevistados estavam inseridos. Desse modo, a partir da primeira etapa, foram selecionados seis (6) estudantes de baixa renda e que totalizaram o Ensino Médio em escola pública. Os estudantes pertencem ao público universitário que não se enquadram entre os herdeiros tradicionais da

universidade brasileira, principalmente, dos cursos historicamente tradicionais. São estudantes oriundos de famílias que não tiveram meios de ascender aos níveis superiores de escolarização. A segunda etapa da pesquisa ocorreu com três (3) estudantes que aceitaram o convite para a entrevista em profundidade. Porém, por restrição de tempo, foram desenvolvidas as análises a partir de duas (2) entrevistadas. A etapa de entrevista compreendeu dois momentos para cada estudante pesquisado. O primeiro momento de entrevista em profundidade, a partir de roteiro temático de entrevista, buscou elementos da trajetória do estudante que permitissem a análise sociológica disposicional. O segundo momento foi dedicado para esclarecimentos sobre a primeira entrevista e retorno dos resultados preliminares da análise ao entrevistado.

A análise das entrevistas procurou, a partir de elementos conceituais de Pedro Abrantes, reconstruir as trajetórias dos estudantes com base nas transições de vida e seus múltiplos contextos de socialização. Buscou-se, a partir de Pierre Bourdieu, elementos que permitissem localizar o sujeito na estrutura social, situando o estudante em determinado campo de práticas sociais. Por fim, através sociologia disposicional de Bernard Lahire, identificou-se traços disposicionais mobilizados pelos estudantes em diferentes contextos de socialização. Assim, a análise das entrevistas compreendeu as trajetórias individuais dos estudantes a partir das transições entre as etapas educacionais - Ensino Fundamental, Ensino Médio, vestibular e Ensino Superior - e dos contextos de socialização, sobretudo, na família, no trabalho, na escola e na universidade. Dessa maneira, foram desenvolvidos quadros de análises ordenados por transições educacionais e por contextos de socialização relativos a cada estudante. Ao lado disso, os quadros de análise apresentam elementos da teoria disposicional de Bernard Lahire, principalmente, no que se refere ao patrimônio disposicional, assim como, elementos circunscritos na teoria geral de Pierre Bourdieu, no que diz respeito ao campo acadêmico da Odontologia.

Para responder ao problema central da investigação, trago alguns elementos que se destacaram na análise das entrevistas. Em primeiro lugar, cabe destacar que, o recorte da pesquisa buscou, a partir do questionário aplicado na Turma de Clínica Odontológica II, estudantes com ganho familiar médio mensal de até 1,5 salários-mínimos. Contudo, verificou-se que as estudantes que aceitaram participar da pesquisa já possuíam rendimentos profissionais naquela etapa do curso. Nessa perspectiva, considera-se que as duas estudantes buscam a inserção no mercado de trabalho enquanto estratégia acionada nas transições para o Ensino Superior. As famílias identificadas se caracterizam por não possuírem meios

econômicos para garantir a subsistência das estudantes ou as despesas do curso. O trabalho torna-se suporte fundamental para a permanência das estudantes no curso de Odontologia, ao mesmo tempo em que, transforma-se em campo concorrente que disputa principalmente o tempo de dedicação diária aos estudos.

Com relação à análise disposicional, foram identificados traços disposicionais acionados desde a infância das estudantes, os quais permaneceram ativos durante todas as transições educacionais, e que ganharam força nas transições mais avançadas. Nessa perspectiva, a disposição para o ascetismo identificada nas estudantes apresentava sinais moderados durante as transições do Ensino Fundamental e Médio, ganhando força nas transições para o vestibular e, enfim, apresentando-se plenamente incorporada nas transições do Ensino Superior. Contudo, as disposições para o ascetismo acentuaram seus efeitos, à medida que, as crises e tensões contextuais se apresentavam crescentes. Verificou-se que, em relação as duas (2) estudantes, a disposição para o ascetismo estava inerente às estratégias postas em prática para a superação das dificuldades relativas aos conteúdos disciplinares. A incorporação gradativa do comportamento ascético foi fundamental para compensar as fragilidades relativas às trajetórias escolares anteriores e, ao mesmo tempo, para demarcar as posições de disputas em relação à *illusio* do campo acadêmico.

A rede de relações é identificada como elemento fundamental nas transições educacionais de Beatriz e Karen. A rede de relações externa à família se caracterizou enquanto capital social substancial, principalmente, para o estímulo à vida acadêmica e no apoio frente aos desafios financeiros de ingresso e permanência no curso de Odontologia. O auxílio de amigos e colegas de trabalho contribuiu tanto para o êxito no vestibular, quanto para as dificuldades financeiras das estudantes até o momento da investigação. Associadas à rede de relações, observou-se, também, estratégias de conversões do capital social em capital econômico para o financiamento de instrumentos e insumos odontológicos necessários à formação.

As estudantes apresentaram disposições associadas as suas expectativas profissionais. Observou-se que a disposição estética da estudante Karen esteve ativa em todas as transições. Na adolescência, a disposição para estética estava associada à representação de “mulher bem-sucedida”, que sinalizou sua motivação para a universidade. Na transição ao Ensino Superior, os traços disposicionais para a estética estavam presentes na escolha pela ênfase profissional. Para a estudante a estética está na base da saúde bucal de modo a proporcionar a autoestima do paciente.

Em relação a estudante Beatriz, os traços disposicionais para o ascetismo marcam as estratégias de posição no campo universitário. A postura e percepção da estudante indicam uma orientação disciplinar e dedicada ao conhecimento e a técnica odontológica. Beatriz busca a distinção profissional através do domínio da complexidade da área de Endodontia, considerada uma das mais complexas. Nesse caso, a estudante, ao mesmo tempo em que identifica elementos da *illusio* e da *doxa*, basilares do campo, disputa sua posição através de um ascetismo intensificado durante a trajetória acadêmica. Importa ressaltar que, desde o ingresso na universidade, foi através do comportamento ascético que Beatriz superou dificuldades iniciais de autoestima e pertencimento frente à vida acadêmica.

A partir das trajetórias das estudantes é possível identificar aquilo que Bourdieu (2001) denominou “a linguagem das estratégias”. Verificou-se que as estudantes empregaram meios estratégicos objetivamente orientados para o enfrentamento de dificuldade e desafios em diferentes contextos. Contudo, as estratégias mais evidentes foram aquelas resultantes de disposições incorporadas e acionadas pelas necessidades imanentes do campo. Desse modo, as estratégias tendem a se ajustar espontaneamente às necessidades do contexto e se distanciam de ações totalmente conscientes e intenções puramente calculadas.

Pelas análises das trajetórias das estudantes é possível deduzir que os atores sociais não são totalmente sujeitos de suas práticas. Verifica-se forte influência dos traços disposicionais incorporados pelas estudantes e que estão na raiz do envolvimento com o campo. Assim, toda intenção, até aquela aparentemente mais lúcida, constitui-se permeada pelas disposições mobilizadas pela posição do agente no espaço social. Nesse sentido, Bourdieu afirma que:

As estratégias orientadas pelo sentido do jogo constituem antecipações práticas das tendências imanentes do campo, jamais enunciadas sob a forma de previsões explícitas, menos ainda de normas ou regras de condutas – mormente nos campos em que as estratégias mais eficazes são aquelas que aparecem como as mais desinteressadas. (BOURDIEU, 2001, p. 259).

A análise das trajetórias possibilita ponderar que cada estudante possui um conhecimento prático e corporal relativo à sua posição no espaço social. Para Bourdieu (2001), esse conhecimento prático se traduz em um “sentido de localização” que fundamenta as experiências do lugar ocupado pelos agentes. A localização dos agentes no campo, em última análise, é definida pela hierarquização dos espaços ocupados e pelas condutas a serem mantidas. Portanto, o conhecimento prático adquirido pelo sentido de localização pode assumir, conforme Bourdieu, a forma de um sentimento de mal-estar do agente que se sente

deslocado e, de outro modo, um sentimento de desenvoltura do agente que considera estar em seu lugar. Conforme Bourdieu:

O conhecimento proporcionado pela incorporação da necessidade do mundo social, mormente sob a forma do sentido dos limites, é bastante real, tal como a submissão por ele acarretada e que por vezes se exprime nas contatações imperativas das resignações: “não é para nós” (ou “para pessoas como nós”), ou de modo mais trivial, “é muito caro” (para nós). (BOURDIEU, 2001, p. 225).

Assim, as estudantes revelam estratégias de ajustamentos relativamente conscientes, embora, sejam realizadas a partir de mobilizações disposicionais acionadas conforme as exigências dos contextos.

As estudantes buscaram estratégias e meios de superarem os desafios do contexto acadêmico. As estratégias foram condicionadas a partir de um passado incorporado associado ao contexto de ação. Para isso, a presente pesquisa observou os modos de agir, sentir e pensar relacionados aos *habitus* e ao espaço social acadêmico.

Em relação às estratégias dos agentes, Lahire (2004) considera que o agente não reproduz necessariamente os modos de agir de seu entorno, ele busca seu próprio modo comportamental em função daquele contexto em que se vê inserido. Suas práticas sociais se estabelecem através de reações que se instauram na relação com os demais indivíduos em determinado espaço social. Desse modo, existe uma “parcela de liberdade” para os agentes modificarem as influências internas (as disposições) e externas (os contextos) que atuam simultaneamente. Os atores podem, assim, criar técnicas que os levam a desenvolver relativo autocontrole sobre suas disposições e estratégias de ação nas relações com situações não habituais duradouras e em novos contextos. A partir da recorrência de situações adversas, o indivíduo pode reconhecer, ao passar do tempo, suas “tendências espontâneas” ligadas a essas situações e tomar certa consciência de seus modos de agir em relação aos enfrentamentos. Assim, o autorreconhecimento das predisposições possibilita desenvolver relativo autocontrole sobre a força da disposição e permite reordenar os contextos de maneira que balize os efeitos contraproducentes das práticas individuais. A pesquisa lança o desafio, para futuros estudos, sobre a parcela de liberdade dos agentes em modificarem os condicionamentos de suas ações a partir do autorreconhecimento das disposições incorporadas.

Portanto, Lahire (2002) considera que a “reflexividade” do agente vai depender do prolongamento das práticas sociais. Em outras palavras, a estratégia dependerá do tempo da ação - entre ações mais curtas e ações mais longas. Assim, a ação praticada pelo agente, seja

uma ação de curto prazo ou de longo prazo, vai determinar o tempo de reflexão (planejamento, avaliação, cálculo, previsão, negociação e deliberação). Dessa maneira, a ação pode ser imediata ou duradoura, pode ser simples ou complexa, pode ser ordinária ou extraordinária, de modo que, dependendo do tipo e sequência de ação, requer do estudante um grau variável de estratégia e reflexão. Assim, diferentemente das ações curtas, as ações longas, como por exemplo, a conquista do diploma, a aprovação em determinada disciplina e a própria permanência no curso, demandam do estudante estratégias de médio e de longo prazo e que levem em consideração as condições sociais e materiais, as motivações, as competências e as disposições para concretizá-las.

9 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABRANTES, Pedro. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico. **Interacções**, Lisboa, n. 1, p. 25-53, 2005.

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Sociologia -Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v. XXI, p 121-139, 2011.

ARRETCHE, Martha. **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba; SILVA, Assis Leão. Análise do Crescimento das Matrículas na Educação Superior no Octênio do Governo Lula por Região no Brasil. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ADMINISTRAÇÃO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO IBERO-AMERICANA, 4., Porto, Portugal, 2014. **Anais [...]**. Timbaúba/PE: Espaço Livre, 2014. p. 1-16.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro**: sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**; crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Trad. Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro. Editora Francisco Alves, 1970.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, mar. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000100012> . Acesso em: 16 fev. 2019.

FERREIRA, Naiara de Paula; FERREIRA, Aline de Paula; FREIRE, Maria do Carmo Matias. Mercado de trabalho na odontologia: contextualização e perspectivas. **Revista de Odontologia da UNESP**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 304-309, jul./ago. 2013.

FONSECA, Fátima Roneiva Alves *et al.* Perfil dos estudantes de graduação em Odontologia: motivações e expectativas da profissão. **Revista da ABENO**, Londrina, v. 16, n. 4, p. 107-113, 2016.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 49, p. 11-42, set. 2005.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 315-321, maio/ago. 2004.

LAHIRE, Bernard. Variações de contextos nas Ciências Sociais. In: VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (org.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

MALOMALO, Bas'llele. Branquitude como dominação do corpo negro: diálogo com a sociologia de bourdieu. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Uberlândia, v. 6, n. 13, p. 175-200, jun. 2014. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/158>. Acesso em: 29 jun. 2019.

MASSI, Luciana; LIMA JUNIOR, Paulo. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inez. Teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 255-273, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, mar. 2015.

OLIVEIRA, Danillo Lyrio et al. Perfil do Aluno de Odontologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. **Revista Saúde.Com**, Jequié, BA, v. 9, n. 3, p. 169-178, 2013

PIMENTA, Melissa de Mattos. **Ser jovem e ser adulto**: identidades, representações e trajetórias. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: doi:10.11606/T.8.2007.tde-15052007-111215. Acesso em: 23 abr. 2018.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.40, n.1, p. 27-53, jan./fev. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003> Acesso em: 16 fev. 2019.

TROW, Martin. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII**. Berkeley: University of California, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Odontologia. Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU – ODONTO). **Perfil dos Ingressantes do Curso Noturno de Odontologia da Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2010-2018**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/odontologia/arquivos/perfil-dos-ingressantes-do-curso-noturno-de-odontologia-da-ufrgs./at_download/file. Acesso em: 05 ago. 2018.

WACQUANT, Loic. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v.10, n. 16, p.63-71, jul./dez. 2007.

WACQUANT, Loic. Poder simbólico e a fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 87-103, jul. 2013.

WACQUANT, Loic. Cuatro principios transversales para poner a trabajar a Bourdieu. **Estudios sociológicos**, México, v. 36, n. 106, p. 3-23, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-64422018000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2019.

VALLE, Ione. Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação Incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

APÊNDICE A – Termo de consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Projeto de Pesquisa

Desigualdade, diversidade e reconhecimento na Educação: novos públicos da escolarização média e superior

Pesquisadora responsável: Professora Célia Elizabete Caregnato

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de obter seu consentimento para participar da pesquisa nas condições abaixo descritas.

1. NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar como ocorre a presença da desigualdade e da diversidade na educação e contribuir para a sua superação. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
 2. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa estudantes de escolas de nível médio e da educação superior.
 3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: A participação pode ocorrer em três etapas: responder a um questionário, participar de um grupo focal e conceder uma entrevista, de acordo sua disponibilidade. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo.
 - 4 AS QUESTÕES QUE SERÃO FORMULADAS: As questões serão simples e de muita importância para a pesquisa. Elas dizem respeito a sua visão e experiência de vida familiar, escolar e na sociedade. Serão respondidas de acordo com seu ponto de vista na relação temas que lhe forem apresentados.
 5. RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa com, conforme a Resolução nº 466, de 2012, do Conselho Nacional de saúde. Estaremos atentos, durante todo o processo para que os procedimentos utilizados não ofereçam riscos à sua dignidade.
 6. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Interessamo-nos pelos dados individuais e coletivos, mas trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado.
 7. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto e imediato. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas no âmbito da educação escolar e da educação superior.
 8. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.
- Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem.
- Desde já, agradecemos a atenção e a da participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (51) 3308 3367 (DEC/FACED). Maiores informações Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador do RG: _____, confirmo que entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto e concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: _____

(Assinatura do estudante)

Eu, _____, portador do RG nº _____, membro da equipe do projeto Desigualdade, diversidade e reconhecimento na Educação: novos públicos da escolarização média e superior, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE)

APÊNDICE B – Roteiro temático de entrevista

ROTEIRO TEMÁTICO PARA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

Orientadora: Célia Elizabete Caregnato

Orientando: Ricardo Gausmann Pfitscher

CONTEXTOS E TRANSIÇÕES

a) Infância, adolescência e vida adulta (trajetórias de vida)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Lúdico 2. Afetivo (familiares, amigos, professores) 3. Reflexivo 4. Material 5. Espiritual 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivências e experiências marcantes • Lembranças pertinentes • Sonhos e perspectivas • Objetivos
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

b) Na família (Relações interpessoais: afetiva, reflexiva, material)

1. Família
2. Parentes próximos
3. Relações com não familiares próximos da família
4. Relações étnicas

c) Na escola (Relações com a escola, professores, colegas, disciplinas e sistema escolar)

1. Ensino Fundamental
2. Ensino Médio
3. Cursinho pré-vestibular

d) Na vida social (para além da família e escola)

1. Atividades (Trabalhos, outras formações, engajamentos)
2. Lazer
3. Relações interpessoais e afetivas
4. Coletivos e grupos

e) Na universidade

1. Vestibular (preparativos, pré-vestibular, encaminhamentos)
2. Ingresso
3. Primeiras impressões
4. Andamento do curso/formação anterior
5. Adaptações/não adaptações
6. Estratégias de enfrentamentos
7. Idiomas
8. Escolha da ênfase/vida pregressa

f) Campo profissional

1. Perspectivas da formação
2. Perspectivas de futuro

APÊNDICE C – Questionário tipo *survey*

Folha 1

PESQUISA SOBRE NOVOS PÚBLICOS NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Com este questionário queremos saber sobre você, estudante, para compreender as condições da educação, suas expectativas para o futuro e questões socioculturais. Todas as informações serão tratadas estatisticamente, e suas respostas individuais mantidas em sigilo. Você é livre para escolher se quer responder e pode também desistir durante as respostas. SUA PARTICIPAÇÃO, ENTRETANTO, TEM MUITO VALOR PARA NÓS.

FACED/UFRGS Comitê de Ética em Pesquisa 1.886.072

Aluno de mestrado: Ricardo Gausmann Pfitscher

Pesqs.: Dra. Célia Elizabete Caregnato

LAZER, ESTUDOS E ENTRETENIMENTO

1. Entre as atividades culturais abaixo, escolha 3 atividades que você pratica na seguinte ordenação: marque (1) naquela que você frequentemente pratica, marque (2) na atividade que casualmente você pratica e marque (3) na atividade que você menos pratica. (Ordenar 3 casas).

1. Ir ao cinema
 2. Ir ao teatro ou companhia de dança
 3. Assistir shows musicais
 4. Assistir atividades culturais gratuitas em espaços públicos (praças, parques, etc.)
 5. Realizar atividades comunitárias, com grupos ou com coletivos (carnaval, sarau, grupos de capoeira...)
 6. Participar de atividades religiosas ou tradicionais

<p>2. Você costuma ler livros? Com que frequência?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Não, nunca <input type="checkbox"/> 2. Menos de um (1) livro por semestre <input type="checkbox"/> 3. Um (1) livro por semestre <input type="checkbox"/> 4. De dois (2) a seis (6) livros por semestre <input type="checkbox"/> 5. Mais de seis (6) livros por semestre</p>	<p>3. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos fora da sala de aula?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Nenhuma, apenas assisto às aulas <input type="checkbox"/> 2. De uma a três <input type="checkbox"/> 3. De quatro a sete <input type="checkbox"/> 4. De oito a doze <input type="checkbox"/> 5. Mais de doze</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>4. Você estuda ou estudou algum idioma estrangeiro? Quais opções abaixo foram significativas? (Escolha até 3 casas)</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Sim, na escola <input type="checkbox"/> 2. Sim, com músicas e na internet <input type="checkbox"/> 3. Sim, em curso de línguas <input type="checkbox"/> 4. Sim, em programa de intercâmbio <input type="checkbox"/> 5. Não estudei</p>	<p>5. Considerando o idioma estrangeiro que você conhece mais, você diria que o domina:</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Muito bem <input type="checkbox"/> 2. Bem <input type="checkbox"/> 3. Mais ou menos <input type="checkbox"/> 4. Pouco <input type="checkbox"/> 5. Muito pouco</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6. Você costuma viajar? Com que frequência?

1. Não, nunca viajo
 2. Em média, menos de uma viagem por ano
 3. Em média, uma viagem por ano
 4. Em média, 2 ou 3 viagens por ano
 5. Em média, 4 viagens ou mais por ano

7. Para quais destes destinos você já viajou? (Múltiplas casas)

<input type="checkbox"/> 1. Interior do RS	<input type="checkbox"/> 8. América do Norte
<input type="checkbox"/> 2. Região Sul do Brasil	<input type="checkbox"/> 9. América Central/Caribe
<input type="checkbox"/> 3. Região Sudeste do Brasil	<input type="checkbox"/> 10. África
<input type="checkbox"/> 4. Região Nordeste do Brasil	<input type="checkbox"/> 11. Ásia
<input type="checkbox"/> 5. Região Norte do Brasil	<input type="checkbox"/> 12. Europa
<input type="checkbox"/> 6. Região Centro-Oeste do Brasil	<input type="checkbox"/> 13. Oceania
<input type="checkbox"/> 7. América do Sul	

Folha 2

8. Você faz ou fez alguma outra formação? Qual(is)? (Múltiplas casas)

<input type="checkbox"/> 1. Nenhuma/Não faço	<input type="checkbox"/> 6. Curso ou escola de artes
<input type="checkbox"/> 2. Curso de língua estrangeira	<input type="checkbox"/> 7. Curso técnico profissionalizante
<input type="checkbox"/> 3. Curso ou academia de dança	<input type="checkbox"/> 8. Cursinho Pré Vestibular/ENEM
<input type="checkbox"/> 4. Academia para atividade física	<input type="checkbox"/> 9. Outra. Qual? _____
<input type="checkbox"/> 5. Treino orientado p/algum esporte	

09. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

1. Todo em escola pública
 2. Todo em escola particular ou confessional
 3. A maior parte em escola pública
 4. A maior parte em escola particular ou confessional
 5. Outro tipo. Qual? _____

10. Para realizar o curso superior você:

1. Fez uso do direito a programa de bolsa de estudos ou políticas de reserva de vagas ou cotas
 2. Não fez uso do direito a programa de bolsa de estudos ou políticas de reserva de vagas ou cotas
 3. NS/NR

11. Quanto à escolha de seu curso superior (Opte por uma das afirmações):

1. Está mais relacionado à rentabilidade profissional do que afinidade e vocação
 2. Está mais relacionado à afinidade pela área e vocação do que à rentabilidade profissional
 3. NS/NR

12. Quanto às condições para você fazer o curso superior (Opte por uma das afirmações):

1. É possível somente com o apoio financeiro da família
 2. É possível independente do apoio financeiro da família
 3. NS/NR

13. O que você acha que estará fazendo daqui a 10 anos (estudo, trabalho, vida em geral)?

SOBRE SUA FAMÍLIA

14. Até que etapa de escolarização sua mãe estudou (ou estuda)?

<input type="checkbox"/> 1. Nenhuma/Nunca estudou	<input type="checkbox"/> 6. Ensino Superior incompleto
<input type="checkbox"/> 2. Fundamental Incompleto	<input type="checkbox"/> 7. Ensino Superior completo
<input type="checkbox"/> 3. Fundamental Completo	<input type="checkbox"/> 8. Especialização
<input type="checkbox"/> 4. Ensino Médio Incompleto	<input type="checkbox"/> 9. Mestrado
<input type="checkbox"/> 5. Ensino Médio Completo	<input type="checkbox"/> 10. Doutorado

15. Até que etapa de escolarização seu pai estudou (ou estuda)?

<input type="checkbox"/> 1. Nenhuma/Nunca estudou	<input type="checkbox"/> 6. Ensino Superior incompleto
<input type="checkbox"/> 2. Fundamental Incompleto	<input type="checkbox"/> 7. Ensino Superior completo
<input type="checkbox"/> 3. Fundamental Completo	<input type="checkbox"/> 8. Especialização
<input type="checkbox"/> 4. Ensino Médio Incompleto	<input type="checkbox"/> 9. Mestrado
<input type="checkbox"/> 5. Ensino Médio Completo	<input type="checkbox"/> 10. Doutorado

16. Quem é responsável pela manutenção financeira na sua casa? Marque (1) para o mantenedor principal, marque (2) para o 2º mantenedor (CASO SE APLIQUE) e marque (3) para o 3º mantenedor (CASO SE APLIQUE). (Ordenar em grau de importância).

1. Pai

Folha 3

2. Eu mesmo/a
 3. Mãe
 4. Outro/Especifique: _____

17. Considerando todas as pessoas da tua família que moram contigo, em qual destas faixas enquadra-se a renda familiar mensal média?

1. Até 1 SM (até R\$ 998,00)
 2. Mais de 1 até 3 SM (R\$ 998,01 a R\$ 2.994,00)
 3. Mais de 3 até 6 SM (R\$ 2.994,01 a R\$ 5.988,00)
 4. Mais de 6 até 10 SM (R\$ 5.988,01 a R\$ 9.980,00)
 5. Mais de 10 até 30 SM (R\$ 9.980,01 a R\$ 29.940,00)
 6. Mais de 30 SM (a partir de 29.940,01)
 7. NS/NR

<p>18. Qual a situação de trabalho da sua mãe?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Nenhuma/Nunca trabalhou <input type="checkbox"/> 2. Carteira de trabalho assinada <input type="checkbox"/> 3. Autônoma sem empregados <input type="checkbox"/> 4. Autônoma com empregados <input type="checkbox"/> 5. Concursada, funcionária pública <input type="checkbox"/> 6. Profissional liberal <input type="checkbox"/> 7. Atividades domésticas <input type="checkbox"/> 8. Desempregada <input type="checkbox"/> 9. Aposentada/Pensionista <input type="checkbox"/> 10. Outro</p>	<p>19. Qual a situação de trabalho do seu pai?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Nenhuma/Nunca trabalhou <input type="checkbox"/> 2. Carteira de trabalho assinada <input type="checkbox"/> 3. Autônomo sem empregados <input type="checkbox"/> 4. Autônomo com empregados <input type="checkbox"/> 5. Concursado, funcionário público <input type="checkbox"/> 6. Profissional liberal <input type="checkbox"/> 7. Atividades domésticas <input type="checkbox"/> 8. Desempregado <input type="checkbox"/> 9. Aposentado/Pensionista <input type="checkbox"/> 10. Outro</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SOBRE SUA OPINIÃO

20. Sobre a reserva de vagas ou cotas para estudantes egressos de escolas públicas nas universidades você considera:

1. Injusta porque dificulta o acesso dos mais capazes às universidades públicas
 2. Justa porque estudantes de escolas públicas têm menos chances de vencer a competição pelas vagas
 3. NS/NR

21. Sobre a reserva de vagas ou cotas para o ingresso de estudantes negros egressos de escolas públicas nas universidades você considera:

1. Injusta porque dificulta o acesso dos mais capazes às universidades públicas
 2. Justa porque estudantes negros têm menos chances de ocupar as vagas do que os estudantes brancos
 3. NS/NR

22. Sobre pessoas que têm baixa escolaridade e que estão em situação de pobreza, você acredita que elas:

1. São responsáveis por isso porque não se esforçam o suficiente
 2. Não são responsáveis, mas somente elas próprias podem modificar a situação
 3. Não são responsáveis e não conseguem sair dessa situação porque a causa não está nelas
 4. NS/NR

SOBRE VOCÊ: AGORA GOSTARÍAMOS DE SABER MAIS SOBRE VOCÊ

23. Qual das alternativas a seguir melhor descreve sua situação de trabalho ou estágio?

1. Não estou trabalhando
 2. Trabalho eventualmente
 3. Trabalho até 20 horas semanais
 4. Trabalho de 21 a 44 horas semanais

<p>24. Qual é o seu estado civil?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Solteiro/a <input type="checkbox"/> 2. Casado/a <input type="checkbox"/> 3. Viúvo/a <input type="checkbox"/> 4. Separado/a ou Divorciado/a <input type="checkbox"/> 5. Outro</p>	<p>25. Como você se considera?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Branco(a) <input type="checkbox"/> 2. Preto(a) <input type="checkbox"/> 3. Pardo(a) <input type="checkbox"/> 4. Amarelo(a) (de origem oriental) <input type="checkbox"/> 5. Indígena ou de origem indígena</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

26. Qual o seu sexo? 1. Masculino 2. Feminino

27. Qual a sua nacionalidade? 1. Brasileira 2. Brasileira naturalizada 3. Estrangeira

Folha 4

28. Em que ano você nasceu? [][][][][]

IDENTIFICAÇÃO (Sua identificação é facultativa)

Nome:

Código de área [] Fone ou WhatsApp:

Usuário do Facebook:

Email: