

## A INDIVIDUALIZAÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL: DOMINAÇÃO SIMBÓLICA EM EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS

*Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos<sup>1</sup>*  
*Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes<sup>2</sup>*

**RESUMO:** No início do século XXI, a inclusão social é uma das características mais presentes nas políticas de ingresso na educação superior. Estas políticas propiciaram a diversificação social do público universitário, mas as trajetórias dos estudantes beneficiados são marcadas por encontros com a desigualdade social. Este artigo se insere nesta temática ao problematizar as associações que os estudantes estabelecem entre as dificuldades oriundas da desigualdade social e os talentos e dons individuais, caracterizando tal associação como fruto de uma dominação simbólica. Os relatos coletados por meio de entrevistas mostram que os considerados “novos estudantes” precisaram ser superselecionados por meio da escola para adquirir *habitus* e capital cultural que possibilitassem seu ingresso na universidade. O encontro com a desigualdade social pode ocorrer, especialmente, pela via econômica e acadêmica, sendo que esta última se configura como uma violência simbólica mais potente porque clama à dimensão do natural. Os dados trazidos neste artigo mostraram que os próprios estudantes questionam e classificam as suas performances associando-as a questões de capacidade e de dom, sem a necessidade de qualquer intervenção ou avaliação institucional. De forma não-consciente, os estudantes empregam categorias de percepção que os fazem entrar no jogo universitário, mesmo em uma situação desfavorável. Ou seja, os estudantes atuam como cúmplices nessa relação de dominação, porque as suas disposições já foram dominadas ao reconhecerem a legitimidade da universidade, acreditarem no discurso individualizante do mérito e desconhecerem as relações de força que se mantêm para a reprodução de uma sociedade desigual por meio do sucesso escolar.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: hellencristinattos@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2865-8029>

<sup>2</sup> Professora Associada na Universidade Federal de São Carlos. Pós-doutora em Educação na Universidade Federal de Goiás e líder do Grupo de pesquisa Sociologia, Trabalho e Educação. E-mail: cristinagfer@ufscar.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8415-9400>

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação superior. Acesso e permanência na universidade. Desigualdades escolares.

## **THE INDIVIDUALIZATION OF SOCIAL INEQUALITY: SYMBOLIC DOMINATION IN UNIVERSITY EXPERIENCES**

**ABSTRACT:** At the beginning of the 21st century, social inclusion is one of the most present characteristics in policies for admission to higher education. These policies have led to a social diversification of the university population, but the trajectories of the benefited students are marked by encounters with social inequality. This article addresses this theme by problematizing the associations that students establish between difficulties arising from social inequality and individual talents and gifts, characterizing such association as a product of symbolic domination. The reports collected through interviews show that the so-called “new students” needed to be super-selected through school to acquire habitus and cultural capital that enabled their admission to the university. The encounter with social inequality can occur, especially, through economic and academic paths, with the latter being configured as a more potent symbolic violence because it claims to be natural. The data brought in this article show that the students themselves question and classify their performances by associating them with issues of capacity and gift, without the need for any institutional intervention or evaluation. Unconsciously, students employ categories of perception that make them enter the university game, even in an unfavorable situation. That is, students act as accomplices in this relationship of domination because their dispositions have already been dominated by recognizing the legitimacy of the university, believing in the individualizing discourse of merit, and ignoring the power relations that are maintained for the reproduction of an unequal society through school success.

**KEYWORDS:** Higher education. Access and permanence at the university. School inequalities.

## **LA INDIVIDUALIZACIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL: DOMINACIÓN SIMBÓLICA EN LAS EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS**

**RESUMEN:** A principios del siglo XXI, la inclusión social es una de las características más comunes en las políticas de ingreso a la educación superior. Estas políticas favorecieron la diversificación social del público universitario, pero las trayectorias de los estudiantes beneficiados están marcadas por encuentros con la desigualdad social. Este artículo se inscribe en ese tema al problematizar las asociaciones que los estudiantes establecen entre las dificultades derivadas de la desigualdad social y los talentos y dones individuales, caracterizando tal asociación como resultado de la dominación simbólica. Los relatos recogidos a través de entrevistas muestran que aquellos considerados “alumnos nuevos” necesitaban ser superseleccionados a través de la escuela para adquirir *habitus* y capital cultural que les permitiera ingresar a la universidad. El encuentro con la desigualdad social puede darse, especialmente, por medios económicos y académicos, configurándose este último como una violencia simbólica más potente porque reivindica la dimensión de lo natural. Los datos traídos en este artículo mostraron que los propios estudiantes cuestionan y clasifican sus actuaciones, asociándolas a cuestiones de habilidad y don, sin necesidad de ninguna intervención o evaluación institucional. Inconscientemente, los estudiantes emplean categorías de percepción que les hacen entrar en el juego universitario, incluso en una situación desfavorable. Es decir, los estudiantes actúan como cómplices de esta relación de dominación, porque sus disposiciones ya han sido dominadas al reconocer la legitimidad de la universidad, creer en el discurso individualizador del mérito y desconocer las relaciones de poder que se mantienen para la reproducción de una sociedad desigual por medio del éxito escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Educación superior. Acceso y permanencia en la universidad. Desigualdades escolares.

## INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira, no início do século XXI, passou por alterações nos procedimentos de ingresso de estudantes. Políticas como o REUNI, SiSU e a Lei 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, fomentaram e regulamentaram diferentes reestruturações para ampliar o número de estudantes oriundos de camadas populares matriculados nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). O aumento de vagas, cursos, universidades em cidades interioranas, como também a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, de baixa renda, negros e/ou com deficiências possibilitou maior diversificação social entre o público universitário.

Essa nova configuração favoreceu a presença cada vez maior de estudantes que, além das características sociais já mencionadas, são a primeira geração de suas famílias a ingressarem na educação superior. A permanência desses estudantes na universidade se manifesta em trajetórias com diferentes desafios a serem superados, e um elemento significativo é o encontro com a desigualdade social. A vivência em um ambiente historicamente elitista e o contato com pessoas com vantagens sociais provoca um encontro dos “novos estudantes”<sup>3</sup> com a desigualdade social nas universidades (PIOTTO, 2010; 2021). Da mesma forma que a experiência universitária e as relações estabelecidas por esse meio ampliam as referências culturais, também evidenciam para os estudantes de camadas populares as fragilidades advindas de uma origem com desvantagens sociais, distanciada da universidade e de um ensino médio pouco estruturado.

O livro “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, publicado na década de 1960, mostrou a influência da origem social nos percursos estudantis, tanto nas escolhas de determinados cursos e áreas, quanto nas próprias relações com a cultura legitimada e desenvoltura no ambiente acadêmico. Tal influência, contudo, não é considerada nas dinâmicas formativas, mas mascarada por ideários que individualizam o desempenho estudantil. As trocas simbólicas na tradição universitária inclinam a privilegiar os privilegiados, a eleger os eleitos e a pregar aos convertidos, beneficiando os estudantes oriundos de camadas favorecidas ao traduzir bagagens culturais herdadas em talento e aptidão para a cultura universitária (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

A temática desse livro foi desenvolvida e aprofundada nos demais escritos bourdieusianos. Ao longo de sua obra, encontramos diferentes mecanismos operados pelo sistema de ensino para legitimar as desigualdades sociais, adicionando desafios simbólicos aos estudantes que sofrem com baixas condições materiais de subsistência. Com a noção de violência simbólica, entendida como uma violência oculta, disfarçada,

---

<sup>3</sup> Os “novos estudantes” é uma nomenclatura utilizada para se referir aos estudantes oriundos de camadas da sociedade que estavam historicamente excluídas das universidades e por serem a primeira geração de suas famílias a ingressarem na educação superior (HERINGER, 2020).

que se exerce pela linguagem, pelos gestos e pelas coisas, explicita-se, na obra do autor, que a principal contribuição da escola para a reprodução social está em justificar a ordem social estabelecida e reforçar a crença de que determinadas pessoas não são feitas para determinadas funções (BOURDIEU, 2006; 2021).

Este artigo se insere nesta temática ao problematizar as associações que os estudantes estabelecem entre as dificuldades oriundas da desigualdade social e os talentos e dons individuais, caracterizando tal associação como fruto de uma dominação simbólica. Apesar da fruição de um bem cultural estar atrelada ao volume e peso do capital cultural, vantagem esta, especificamente de ordem social, a distância de que o estudante se encontra da cultura acadêmica veiculada é rapidamente relacionada com aspectos de inteligência, produzindo a aceitação do veredicto escolar e o destino social que lhe é associado.

Para aprofundar tal problemática, este artigo toma como base os dados coletados em duas pesquisas<sup>4</sup> sobre a permanência de estudantes na universidade pública. Ambas as pesquisas foram construídas utilizando um conjunto de instrumentos de coleta, porém trazemos para esta discussão apenas os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com estudantes universitários matriculados em variados períodos e cursos de graduação de uma universidade federal localizada no estado de São Paulo. Enquanto a primeira pesquisa considerou como critério de seleção os estudantes oriundos de escola pública, matriculados em cursos de humanidades e que estavam em fase de conclusão da graduação, a segunda investigação abrangeu estudantes de diferentes áreas e origens sociais, que frequentavam um programa de apoio acadêmico. Ao todo, foram 18 estudantes que participaram das entrevistas.

Para este artigo, selecionamos duas trajetórias estudantis e trechos de entrevistas que melhor expressam o sentimento de não-lugar e a associação com aptidões e dons individuais. Inicialmente, analisamos as experiências de duas estudantes do curso de Psicologia,

---

<sup>4</sup> As duas pesquisas receberam financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Processos n° 2016/20998-4 e n°2017/24909-9.

ambas matriculadas na mesma turma, discutindo alguns dos principais argumentos bourdieusianos sobre o desempenho estudantil a partir da dimensão social. Discorremos, ainda, sobre duas vias de encontro com a desigualdade social e indicamos a potência simbólica da via acadêmica. Em um segundo momento, relacionamos a individualização do desempenho como uma forma de dominação simbólica operacionalizada pelo sistema de ensino, apresentando falas e trechos de entrevistas com diferentes “novos estudantes” sobre as suas experiências na universidade.

## **A INDIVIDUALIZAÇÃO DO DESEMPENHO NO ENCONTRO COM A DESIGUALDADE SOCIAL**

Um grande legado bourdieusiano para a educação é a compreensão sobre a diferenciação de desempenho estudantil a partir da dimensão social. A principal explicação é a constituição do estudante, considerando a sua origem social e familiar como meios de transmissão de saberes, valores, atitudes, categorias apreciativas e uma relação com a cultura legitimada, veiculada na escola. As práticas culturais, o manejo da língua, o acesso a espaços diversificados, as formas de lazer, todo esse conjunto de transmissão de saberes, especialmente por vias indiretas, vai constituindo o estudante a partir de uma herança cultural (BOURDIEU, 1998a).

Por outro lado, o sistema de ensino opera a formação dos estudantes a partir de práticas e delimitações correspondentes à cultura de grupos dominantes na sociedade, legitimando e impondo significações que estão na base das relações de força. Apesar de se apresentar com características de neutralidade, o sistema de ensino contribui com a reprodução da ordem social ao produzir reconhecimentos de princípios culturais distintivos. Tais princípios classificatórios organizam o modo de visão, de apreciação e representação, o que constitui o alicerce do *habitus* enquanto um gerador de práticas sociais. Portanto, os estudantes formados pelo sistema de ensino carregam em si um *habitus* durável, transponível e exaustivo que irá influenciar as ações de acordo com os princípios do arbitrário em um maior número de situações diferentes (BOURDIEU, 2006; BOURDIEU; PASSERON, 1975).

A percepção que os estudantes têm sobre as suas experiências, tema tratado nesse artigo, não é pura e inata, mas apresenta os princípios que foram adquiridos pelo sistema de ensino, como também por outras instituições e vivências ao longo de suas trajetórias. Pela escola camuflar as relações de forças presentes em sua formação cultural, há uma tendência não consciente dos estudantes também desconhecerem os aspectos sociais em seus modos de apreender as situações vividas.

Ainda assim, as características sociais perpassam constantemente a dinâmica do ensino, pois a comunicação pedagógica é mais exitosa em função da prévia bagagem cultural do receptor, o que Bourdieu irá chamar de capital cultural (BOURDIEU, 1998a). O desmascaramento proposto na teoria bourdieusiana está em revelar que o sucesso a aprovação na avaliação escolar é medido pela distância do *habitus* primário e do capital cultural herdado por seus meios de origem com o que é transmitido pelo sistema de ensino. (BOURDIEU; PASSERON, 1975). A seleção dos aprovados privilegia os estudantes que detêm os elementos da cultura legitimada já no *habitus* primário, sem apresentar qualquer esforço, com aparência natural e diletante. Para ilustrar esse mecanismo escolar, trazemos as experiências universitárias de duas estudantes do curso de Psicologia: Alice e Priscila<sup>5</sup>.

Entre as entrevistas com os dezoito estudantes que participaram das pesquisas sobre a permanência universitária, escolhemos dar uma atenção maior para as histórias de Alice e Priscila por ambas terem composto a mesma turma de Psicologia da universidade investigada, enquanto os demais estudantes em diferentes períodos e cursos de graduação. O recorte para essas duas entrevistas exemplifica a inclusão social regulamentada pela Lei de Cotas, ao tornar possível o ingresso de estudantes com um perfil social bem diversificado em uma mesma turma de graduação. Além disso, é uma amostra dos dados que foram coletados nas pesquisas que melhor apresenta o contraponto, a diversificação de experiência com a cultura legitimada a partir do capital cultural.

Vale ressaltar que as duas estudantes tinham sido selecionadas para participarem da pesquisa por serem egressas da escola pública. Apesar

---

<sup>5</sup> Os nomes de todos os participantes são fictícios para preservar a identificação.

dessa característica em comum, não é possível afirmar que Alice é seria considerada uma estudante herdeira na teoria bourdieusiana, em especial pela ocupação profissional e escolarização tardia dos pais, como também não poderíamos enquadrá-la como nova estudante, por não ser a primeira geração de sua família a ingressar na educação superior, não ser estudante negra ou ter uma renda inferior/igual a um salário mínimo per capita. Se arriscássemos uma aproximação, poderíamos inferir que Alice está mais inclinada a ser uma estudante de classe média, pertencente a uma família com a boa vontade cultural e que investiu na escola, inclusive por terem escolhido uma escola pública de renome na cidade natal. Se não tivesse conseguido a vaga nesta escola, provavelmente teria matriculado Alice no setor privado.

Por outro lado, Priscila apresenta as principais características dos novos estudantes. Além de ser oriunda de escola pública, é a primeira geração de sua família a ingressar na educação superior e vem de um meio familiar com renda per capita de até um salário mínimo. Portanto, Priscila está muito mais próxima do perfil de estudante almejado pelas políticas de inclusão social no ingresso para cursar a universidade. Essa diversificação social entre as alunas favoreceram o contraponto que iremos nos embasar para discutir o encontro com a desigualdade social e a junção com talentos individuais. A seguir apresentamos as trajetórias relatadas pelas participantes da pesquisa, começando por Alice.

Alice foi socializada em um universo familiar repleto de incentivos e proximidade com a cultura escolar. Seu pai precisou trabalhar muito jovem, o que causou a interrupção dos estudos e não conseguiu retornar à escola. Enquanto isso, sua mãe, mesmo depois de certa idade, concluiu o curso de Psicologia e atuava na profissão quando Alice ingressou na universidade. A estudante nos conta que os incentivos de seus pais sempre foram presentes e que propiciaram o seu gosto pelos estudos. As suas principais memórias não são de um incentivo sistemático, no qual os pais a ajudavam em lições escolares, mas das conversas espontâneas em que ela contava sobre o que aprendia na escola. Alice relata que os pais sempre foram muito empolgados com a cultura escolar e transmitiam essa empolgação para ela. A animação familiar se refletia no desempenho de Alice,



pois tirava notas altas na escola, acompanhava ativamente as aulas, fazia perguntas, recebia elogios e dizia ser “muito querida pelos professores”.

Por perceber que os pais valorizavam os conteúdos escolares, Alice procurava aproximar a sua relação afetiva com eles por meio de conversas sobre o que aprendia na escola. Especialmente em relação ao pai, que era uma pessoa mais fechada e que não demonstrava afeição, a estudante conversava mais sobre as aulas:

Então eu ficava horas conversando com o meu pai, porque ele ficava explicando como funcionava um resistor. Antes de eu aprender, porque a professora falava que ia ensinar na outra aula, eu perguntava para o meu pai antes e ele já me ensinava, sabe? [...]. Eu ter interações com o meu pai era um incentivo para eu aprender bastante na escola (Alice, estudante do 5º ano de Psicologia).

Essa configuração é um exemplo do que Bourdieu e Passeron (1975) entendem sobre o modo legítimo de transmissão da cultura. Por ser transmitida em conversas informais, sem a sistematização de uma aula e cercada de afetividade, a relação com a cultura se configura como algo frequente na vivência familiar. Apesar de Alice afirmar que o pai não concluiu os estudos, nesse trecho é perceptível que há uma aproximação com a cultura legitimada pela escola. Alice já aprendia os conteúdos do arbitrário cultural em casa, com toda a aparência espontaneísta e naturalizada, a escola seria apenas mais uma extensão do que ela vivia em sua realidade particular.

A proximidade da cultura familiar com a cultura escolar é tão grande que Alice encarava o ingresso na educação superior como um percurso natural da vida. Por ter um alto desempenho na escola, as pessoas de seu convívio acreditaram e incentivaram o sucesso escolar que Alice teria. Além disso, ao longo de sua adolescência, seus pais diziam a frase “quando você estiver na faculdade...” como parte do convívio familiar. Para a estudante, esses incentivos e expectativas sobre a universidade fazia sentido, afinal ela gostava muito de estudar, não é à toa que cursar uma graduação nunca

se apresentou como um ato de escolha: “Então, eu não lembro de ter pensado que era uma escolha, sempre foi uma coisa muito natural que eu ia fazer. [...] para falar a verdade, nunca pensei em não fazer, eu só estava escolhendo qual curso. [...] era como se fosse o curso natural das coisas” (Alice, estudante do 5º ano de Psicologia).

A presença da universidade nas conversas informais familiares é a manifestação osmótica da herança cultural, uma forma de aprendizagem exercida sem esforço ou uso de sistematização, fazendo Alice acreditar que o seu futuro mais plausível só podia ser o ingresso na educação superior. As atitudes dessa família não apenas incentivaram o esforço nos estudos, mas atuaram para formar um *habitus* de aspiração ao êxito na escola e pela escola. Portanto, Alice foi formada em um ambiente favorável em aderir aos valores, às normas e ao sucesso escolar (BOURDIEU, 1998a), no qual o seu ingresso na universidade foi percebido como algo evidente pela modalidade dóxica: Alice apreende essa evidência porque as suas disposições perceptivas, ajustadas à sua posição e interiorizadas nesse meio familiar, a fazem naturalizar a sua transição da educação básica para a superior e a tornar impensáveis outros destinos sociais (BOURDIEU, 2004).

Além de receber o aparato familiar durante a trajetória escolar e ingresso na educação superior, Alice cursou o ensino médio no Colégio Técnico de Campinas, o Cotuca, mantido pela Universidade Estadual de Campinas, a Unicamp. Sua experiência nesse ensino médio favoreceu a sua transição para a universidade, não apenas pela matriz curricular ou pelo nível de exigência dos alunos, mas principalmente por propiciar um ambiente de ensino próximo ao ambiente acadêmico. A autonomia em relação à busca de materiais e de conteúdos, a possibilidade de sair da aula ou até mesmo da instituição sem a necessidade da autorização dos pais, a relação com as aulas e com os professores são algumas características de ensino presentes no Cotuca que Alice comparava com o que vivenciou durante a graduação.

O resultado dessa equação é previsível: Alice encontrou facilidade nos estudos universitários, tendo um desempenho e desenvoltura exemplar de uma estudante diletante, porque já vinha preparada para isso. Se considerarmos as duas principais instituições formadoras de *habitus*,

a família e a escola (BOURDIEU; PASSERON, 1975), Alice recebeu a bagagem e a forma de se relacionar necessária para ser uma eleita da universidade. A estudante comentou que as disciplinas do curso oriundas das ciências biológicas, como Neuroanatomia e Fisiologia, ainda exigiam que ela se sentasse e estudasse para tirar 7 ou 8, porém a maior parte da graduação era muito fácil para Alice: “Eu, às vezes, ficava meio de saco cheio porque eu achava que [o curso] exigia pouco. Às vezes eu tinha vontade de ser mais cobrada para ser mais, assim... às vezes eu me sentia entediada porque eu achava fácil o conteúdo” (Alice, estudante do 5º ano de Psicologia).

Também chama a atenção, na entrevista de Alice, além da tranquilidade que a estudante vivenciou com os estudos universitários, como a cultura acadêmica fazia parte do seu cotidiano tanto familiar, nas conversas com a mãe psicóloga, quanto pessoal:

É muito engraçado porque eu vejo as postagens [dos anos anteriores, na página pessoal do Facebook] e, gente, eu fazia resumo do que eu tinha aprendido e falava o que eu tinha achado. “Nossa, pessoal, eu vi uma coisa muito legal na faculdade, eu aprendi que  $x$ ,  $y$ , e, nossa, será que isso tem a ver com tal coisa?” Eu ficava fazendo essas “brisas” dos conteúdos no Facebook, sabe? Então, como eu sempre envolvi muito a minha vida pessoal com a academia, vai ver que é por isso. Eu não sentia que era um negócio chato, que você tinha que estudar da página tal a tal, decorar isso, isso e aquilo, chegar na prova e colocar, sabe? Era uma coisa que estava junto (Alice, estudante do 5º ano de Psicologia).

Alice vivia a cultura universitária porque já era a sua própria cultura. As dinâmicas de ensino da universidade eram apenas mais uma continuidade do que ela vivia em outras esferas de sua vida. Em diferentes momentos da entrevista, Alice deixa claro o quanto gosta de estudar, de se dedicar ao máximo, de tirar notas altas, tanto que dizia não estar “[...] pronta para parar de ser aluna. Ser aluna é uma coisa que faço bem, tanto que eu já passei, vou ingressar no mestrado no ano que vem” (Alice,

estudante do 5º ano de Psicologia”. O “fazer bem” em sua posição de estudante indica a sensação de segurança que Alice sente no ambiente acadêmico, pois a sua formação social e familiar possibilita o ajustamento com as exigências na universidade, propiciando se sentir à vontade nessa escolarização (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

Em contrapartida, a experiência universitária de Priscila foi bem diferente. A sua socialização primária foi desenvolvida em um ambiente familiar com baixa escolaridade e nenhuma expectativa em relação à universidade. Priscila relata que foi criada pela avó que tinha concluído a primeira parte do ensino fundamental<sup>6</sup>. Mesmo com pouca instrução, sua avó reconhecia a importância da escola e procurava ajuda de outras pessoas, inclusive de vizinhos, para respaldar a execução das tarefas escolares de casa de suas netas. Esse incentivo foi suficiente para que Priscila continuasse na escola e, aos poucos, se tornasse mais autônoma a ponto de dizer que sempre gostou de estudar.

Como não teve em sua herança familiar a perspectiva de êxito para ingressar na universidade, Priscila relata que foi no ambiente escolar que encontrou relacionamentos que a motivaram a continuar a estudar. Segundo a participante, os amigos de escola comentavam sobre a possibilidade de sair de Mococa, sua cidade natal, por meio do estudo, empolgação esta que repercutiu em Priscila. Desde os 12, 13 anos de idade, Priscila queria cursar Psicologia. Por sempre ter sido boa aluna, o notável desempenho de Priscila possibilitava o reconhecimento dos professores sobre seu potencial escolar e alimentava a expectativa de fazer educação superior. Em suas palavras: “Então, acho que assim, mesmo não tendo esse incentivo em casa, eu consegui na escola mesmo, com os meus amigos, então acho que foi isso que me ajudou a não deixar o sonho se perder” (Priscila, estudante do 5º ano de Psicologia).

O interessante nessa fala é o uso da palavra “sonho” para mencionar a expectativa de ingressar na universidade. Se para Alice esse ingresso fazia parte do “curso natural da vida”, para Priscila é um destino tão improvável diante de sua realidade que a participante faz alusão a algo irreal. Se

---

<sup>6</sup> Para o ensino fundamental de oito anos, concluir a primeira parte significa terminar a 4ª série.

dependesse do seu meio de origem, a maior possibilidade de Priscila era “sair de casa para casar”, assim como aconteceu com os demais membros de sua família.

Além de possibilitar o sonho, por meio do contato com outros colegas que compartilhavam a expectativa acadêmica, a escola reforçou o desejo de ingressar na universidade por meio do reconhecimento dado pelo professor, agente com autoridade para definir e para impor valor dentro do ambiente escolar. O incentivo do professor contém uma força simbólica maior, pois o seu reconhecimento se respalda na posse de seu capital simbólico, por ser um agente que venceu o sistema escolar e que retorna para ensinar; bem como no respaldo da realidade, pois o incentivo docente para a estudante prosseguir aconteceu porque ela já apresentava excelente desempenho na escola (BOURDIEU, 2004).

Priscila nos conta que foi uma das melhores alunas até o ensino médio, mas que a sua chegada na universidade e o encontro com a desigualdade social a fez perceber que ela não era tão boa quanto pensava. Esse encontro com a desigualdade veio como um “baque” (*sic*) para Priscila por duas vias, a começar pela situação econômica:

Até a questão econômica mesmo, porque, assim, eu vim daquele meu mundo mesmo, de escola pública, e a situação econômica dos meus amigos era muito parecida com a minha, aí de repente eu cheguei aqui na faculdade e descobri que existia pessoas ricas. Foi um choque cultural muito grande para mim (Priscila, estudante do 5º ano de Psicologia).

Vale explicar que Priscila nasceu e cresceu em uma cidade de quase 70 mil habitantes, considerada pela participante como “bem interior” do estado de São Paulo. Somado a esse fator, Priscila tinha amigos e convivia com pessoas com condições socioeconômicas similares às dela. Ao longo da entrevista, a estudante afirma que a questão econômica interfere em sua experiência não apenas em relação à permanência durante os anos na universidade, mas limita as experiências formativas que poderiam ser

vivenciadas em outros ambientes acadêmicos: “[...] por exemplo, eu não teria condições de pagar um congresso nacional do meu curso, eu não ia ter condições de pagar um congresso de 300 reais, viajar, ficar uma semana em um hotel, e eu vejo que tem gente da minha sala que consegue” (Priscila, estudante do 5º ano de Psicologia).

Os limites e desafios provenientes da dimensão econômica são percebidos por Priscila como resultado de uma desigualdade social. A estudante reconhece que vem de uma origem com poucos recursos financeiros, que a família não consegue financiar a sua estadia em uma outra cidade, que é dependente de programas de assistência e que, mesmo recebendo o auxílio moradia e alimentação, precisou articular os estudos com trabalhos temporários e informais para cobrir os demais gastos de subsistência e da vida estudantil. Foi esse reconhecimento que a fez superar o choque cultural ao se deparar com pessoas com condições financeiras superiores às dela. Ou seja, foi o ato de reconhecer que essa diferença ocorre porque é de ordem social, que é oriunda de uma realidade desigual de acesso a bens materiais e financeiros que possibilita vivências diferentes na universidade, que a fez buscar ações de superação (bolsas de auxílio econômico e trabalhos informais). É uma questão de *ter* ou não, bens materiais. Os colegas de Priscila tinham recursos que ela não tinha. O problema maior é quando o *ter* se camufla em *ser*, o que ocorre, especialmente, quando o assunto está no desempenho acadêmico.

O segundo encontro com a desigualdade social na experiência universitária de Priscila ocorreu na dimensão acadêmica. Como discutido até aqui, a sociologia bourdieusiana aborda as influências da origem social no desempenho e na desenvoltura do estudante no meio acadêmico. Se é possível compreender a facilidade de Alice em acompanhar e usufruir dos estudos universitários a partir de sua cultura familiar e meio de origem, a mesma lógica pode ser empregada no caso de Priscila, mas agora na situação inversa.

Nas palavras da estudante, “quando você chega aqui [na universidade], você descobre que não é tão bom assim. Tem gente que tem um conhecimento prévio muito melhor” (Priscila, estudante do 5º ano de Psicologia). Essa fala já contém uma mistura de percepções: ao

mesmo tempo que menciona que pessoas *têm* conhecimentos prévios diferentes, a alusão ao próprio desempenho é feita na base do *ser* somado com um julgamento moral, “você descobre que *não é tão bom* assim”, convertendo coisas de origem e matriz sociais em diferenças de caráter (BOURDIEU, 2019a). Essa mescla de percepções entre a ordem social e individual perpassa o relato de como eram as primeiras experiências do ensino universitário de Priscila:

Eu lembro que eu não conseguia acompanhar a explicação da professora, porque ela ia falando, falando, passando slides... e eu lembro que eu ficava tentando copiar, tentava prestar atenção no que ela estava falando. Assim, eu mal conseguia acompanhar o raciocínio dela e eu via gente, tipo, levantando a mão, tirando dúvidas, perguntando sobre o que não entendeu, pedindo para voltar, fazendo links com outras coisas. Eu ficava assim “nossa, *eu sou muito burra mesmo*, porque não é possível” (Priscila, estudante do 5<sup>a</sup> ano de Psicologia).

Deparar-se com os colegas que acompanhavam a aula ministrada é um outro formato de encontro com a desigualdade social. Afinal, a fruição da comunicação pedagógica é dependente do capital cultural que o agente adquiriu por meio de acesso à transmissão, bens e experiências culturais. Ou seja, o nível de compreensão de uma aula ocorre a partir de um conteúdo prévio que foi recebido por meio de herança familiar, de escolarização qualificada, de experiências culturais, de relacionamentos com pessoas de outras culturas, enfim, a base do capital cultural é um processo social. Este processo é incorporado nos agentes e é manifestado na forma de agir, de falar e de pensar, de tal forma que são facilmente confundidas com a natureza dos agentes. É um *ter* que se torna *ser* (BOURDIEU, 1998b). A experiência universitária de Priscila é um encontro com a desigualdade social, não apenas no aspecto econômico, mas também na dimensão acadêmica.

Apesar de não termos informações específicas suficientes para ponderar sobre o volume do capital cultural das estudantes, principalmente

porque a pesquisa de origem não tinha essa intenção, é notório que as suas experiências e as percepções das participantes recebem influências dos seus meios de origens. Se o encontro com a desigualdade durante a formação universitária impacta as vivências subjetivas dos estudantes de camadas populares, em especial por meio do sofrimento individual gerado com a convivência com essa questão social (PIOTTO, 2021), ressaltamos que o encontro com a desigualdade pela via acadêmica é camuflado por associações à inteligência e dons. Esta via carrega uma força simbólica diferente e mais potente porque Priscila a associa como um aspecto de natureza, como se fosse intrínseco à sua capacidade. A associação realizada pela participante, comum em outras entrevistas com os considerados novos estudantes, camufla a desigualdade social e individualiza os seus efeitos, levando o próprio agente a se classificar no jogo das classificações sociais como fruto de uma dominação simbólica.

## **O SENTIMENTO DE NÃO-LUGAR: A DOMINAÇÃO SIMBÓLICA NA INDIVIDUALIZAÇÃO DA DESIGUALDADE**

Um dos interesses de Pierre Bourdieu era descobrir as estruturas mais profundamente enterradas que constituem o universo social, assim como os mecanismos que tendem a assegurar sua reprodução ou sua transformação (WACQUANT, 2005). Nessa perspectiva, as relações de dominação não são imposições diretas, mas se referem a essas estruturas profundas que envolvem tanto dominantes quanto dominados, porque são realizadas a partir da identificação das estruturas de percepção de ambos os agentes (BOURDIEU, 1996). A realidade se apresenta como um mundo físico e simbólico, solidamente estruturado porque os agentes sociais contribuem para manter os princípios da ordem social na qual foram socializados, mas sem ser um ato consciente ou de livre vontade e nem de reproduzi-la de forma puramente mecânica (BOURDIEU, 2007). Mesmo os estudantes oriundos de grupos historicamente excluídos da educação superior brasileira, em especial os novos estudantes, se encontrarem em uma situação de desvantagem pelo encontro e convivência com a desigualdade social, carregam em si crença produzida na legitimidade



universidade. A percepção de Priscila sobre o seu desempenho como uma desvantagem natural sua só é possível porque foi inculcada, durante a sua formação, as categorias de visão que funcionam como esquemas de percepção ajustados para reconhecer as cobranças, demandas e ordens estabelecidas.

Esse ato de cumplicidade de Priscila que a coloca como “inadequada” aos estudos universitários a posiciona em uma relação de dominação, pois a sua obediência às demandas está relacionada à crença de que a universidade é um espaço legítimo para a validação de seu desempenho. Pelo relato, a percepção de uma possível “ausência de inteligência” partiu de seus princípios classificatórios sobre a desenvoltura de um estudante. Na teoria bourdieusiana, essa cumplicidade só ocorre porque há uma crença estabelecida sob uma modalidade dóxica, uma adesão pré-reflexiva: “Eu obedeco sem me colocar a questão relativa à possibilidade de desobedecer. Essa obediência dóxica é a mais radical, pois a própria possibilidade de desobediência não intervém” (BOURDIEU, 2019b, p. 327).

As relações de dominação simbólica não dadas ao acaso e não acontecem apenas em uma experiência específica, como no caso da formação universitária. Há um processo formativo anterior que possibilita o comum acordo das estruturas mentais com a ordem social. O papel da escola na proposta analítica de Bourdieu é essencial para compreender os modos de reprodução social, porque essa instituição deposita nos corpos inscrições sociais que possibilitam a cumplicidade dóxica (BOURDIEU, 2007). No nosso caso, os estudantes receberam continuamente o discurso de que o bom desempenho é alcançado por aqueles que apresentam aptidões para o estudo, reforçando, como exemplificado na história de Priscila, que o incentivo ao avanço para a educação superior é destinado para os considerados “melhores alunos”. Tanto Priscila quanto Alice tinham excelentes desempenhos na educação básica, portanto o incentivo que receberam só foi possível diante de indícios de suas performances estudantis.

O sistema escolar é um grande produtor dessa cumplicidade, mediando e inculcando a ordem porque realiza o trabalho formativo de incorporação social como um *habitus* (BOURDIEU, 2021). Ou seja, a

escola tem como característica a produção da crença, contida no *habitus*, que respalda a cumplicidade necessária, pois trabalha para produzir agentes dotados de esquemas mentais ajustados às estruturas sociais. A correspondência das estruturas sociais e mentais ocorre, principalmente, por meio de sistemas escolares, sendo uma contribuição simbólica específica para a reprodução e transformação das estruturas de dominação (WACQUANT, 2005). Contudo, não é de qualquer sistema escolar, mas sim de uma educação estatal:

[...] porque somos o produto de um determinado Estado, *de um sistema de educação estatal*, também habitado pelo pensamento de Estado, todos temos nos cérebros um conjunto de esquemas de pensamento, de princípios de construção de objeto, de instrumentos de conhecimento. Ou de “categorias”, para empregar o vocabulário kantiano [Immanuel Kant, 1724-1804], que são as lentes através das quais vemos o mundo (BOURDIEU, 2019b, p. 324, destaque nosso).

O Estado tem um metacapital para produzir crenças. Atuando com as disputas do campo de poder, o Estado detém o monopólio da violência simbólica ao inscrever classificações para obter o senso comum. A escola está vinculada com a forma de pensamento em disputa pelo campo de poder, inserindo a sua força simbólica na transição de uma sociedade baseada na herança para uma organização social que acredita no mérito escolar (BOURDIEU, 1996). Se antes a reprodução social ocorria de forma direta, transmitida dentro da família via propriedade econômica, agora essa reprodução é transfigurada por intermédio da instituição educativa (WACQUANT, 2007). É por meio da escola, regularizada, mantida e certificada por uma configuração estatal, que se realiza a seleção por mérito e justifica as posições sociais. Essa ideia é presente nos procedimentos de ingresso à educação superior, em que seu acesso é ofertado “[...] segundo a *capacidade de cada um*” (BRASIL, 1996, destaque nosso). Para pertencer a universidade, não basta concluir o ensino médio, é preciso ser classificado em processo seletivo para comprovar a sua capacidade (BRASIL, 1996).

A perspectiva do mérito de acordo com a capacidade individual se faz presente na regulamentação do ingresso à educação superior, tangenciando a cultura da formação na educação. Os estudantes estão predispostos a aceitar e aderir aos valores escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1975; 2015), mas os oriundos de camadas populares e médias são ainda forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola (BOURDIEU, 1998), uma vez que não encontraram capital cultural em suas heranças familiares. Portanto, esses estudantes têm uma dependência maior dos ensinamentos da escola e tendem a acreditar nos ideários que ela transmite.

É possível que o ideário meritocrático tenha perpassado a formação escolar dos “novos estudantes”, pois estes foram superselecionados. A exemplo do caso de Priscila, que precisou apresentar um desempenho excepcional para que acreditassem que ela teria futuro na universidade. Se ela dependia da escola para adquirir o capital cultural, inferimos que foi necessário aplicar um esforço metódico durante a sua formação, pois esta foi realizada sob a forma de aculturação (BOURDIEU; PASSERON, 2015). A superseleção de Priscila também indica que a aquisição da cultura legitimada pela escola foi alcançada por meio de empenho e premiada pela aprovação no processo seletivo de ingresso à universidade. Ou seja, a crença na seleção escolar a partir do merecimento individual é visível para os novos estudantes, é um pensamento de ordem estatal que se desdobra em suas experiências particulares. Ter um excelente desempenho na educação básica e sofrer um choque com as notas baixas na universidade é comum para muitos universitários, contudo o estudante de camada popular não esquece que poderia não estar cursando a graduação, interrogando a si mesmo sobre o que está fazendo nessa instituição (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

A interrogação sobre o devido pertencimento aos estudos universitários também apareceu em outras entrevistas com participantes que apresentam características de novos estudantes, como no caso de Bruna e Tatiana:

Era muito mais difícil, exigia muito da gente, eu cheguei a pensar se era realmente isso que eu tinha que fazer, *se eu tinha o dom para a graduação*” (Bruna, estudante do 5º ano do curso de Letras).

Aí eu comecei a ficar depressiva mesmo, porque para eles dava certo e para mim não dava. Eu me dedicava extremamente. Eu vinha aqui... por exemplo, a minha aula era às 14h, às 8h eu já estava aqui estudando, estudando, estudando... e vinha para a tutoria, tirava dúvida e não sei o quê... chegava na prova, “zero”. Eu falei “gente, *o que eu estou fazendo de errado*”? e eles [a tuma] lá, 9, 8, e eu lá, segurando o meu papel com 1,5 (Tatiana, estudante do 2º ano de Ciências Biológicas).

Os dois trechos acima mostram que, ao se deparar com o baixo desempenho na universidade, as estudantes questionam a si próprias como graduandas. Assim como no caso de Priscila, o encontro com a desigualdade pela via da dimensão acadêmica é individualizado, como se o problema fosse uma questão inata da estudante. Como o sistema de ensino está carregado de valores da sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2015), o baixo desempenho é visto como um fracasso individual e insuficiência de dom para cursar a universidade, mascarando, mais uma vez, a desigual formação social prévia que possibilita a diferenciação dos desempenhos.

A tendência à reprodução pelo sistema de ensino não ocorre apenas com a inculcação das ideias dominantes e com a reprodução cultural, mas acontece, principalmente, por ser uma forma de justificação prática da ordem estabelecida ao consagrar o modo legítimo de transmissão cultural, o capital cultural herdado (BOURDIEU, 2006). É um sistema que diz explicitamente, mas muitas vezes nem precisa ser explícito, que determinadas pessoas não são feitas para determinadas posições, funções e áreas. A naturalização dessa classificação sobre as pessoas é mais eficazmente inculcada pela escola por manifestar uma posição pretensamente neutra e socialmente irrepreensível (BOURDIEU, 2021).

Ao associar *habitus* de classe (estilo, bom gosto, talento, ou seja, atitudes e aptidões) com dons inatos, as performances estudantis serão compreendidas como aspectos de natureza, em que alguns são melhores do que outros para determinadas funções. Isto é, são diferenças de aptidões socialmente condicionadas, mas que são percebidas como distinção de qualidade por aptidão natural ou por dons (BOURDIEU, 1998a). É interessante observar que os estudantes perceberam a desigualdade sob a ótica da ideologia de dom sem uma intervenção direta. Nos relatos apresentados, não foi uma avaliação específica ou um conselho dado por um professor que despertou o questionamento de sua capacidade, mas o próprio contato com outros colegas, o encontro com a desigualdade por via acadêmica, a vivência em um espaço em que nenhum familiar ou colega de origem teve sucesso, que os levou a se perceberem como inadequados.

Ana e Yasmin são estudantes de camadas populares, oriundas de meios familiares com renda per capita de até 1,5 mínimo, egressas de escola pública e são a primeira geração de suas famílias a ingressarem na educação superior. Os relatos de ambas estudantes indicam que o encontro com a desigualdade social, especialmente quando se soma as vias econômicas e acadêmicas, provoca o deslocamento, a sensação de inadequação, o questionamento de suas capacidades e a individualização de suas performances:

o meu sonho era cursar esse curso, entrar nele, e eu sempre quis. Eu entrei na universidade, só que quando eu cheguei lá, eu queria aprender, eu achei que era um lugar de aprender, mas parece que todas as outras pessoas já sabiam, já estavam, porque um fulano foi fazer um curso lá no exterior, o outro já trabalhou com o fulano de tal, é filho de não sei quem, leu tais livros, assistiu tais filmes, enfim... *o que que eu estou fazendo aqui?* (Ana, estudante do 4º de Linguística).

Sim, no Ensino Médio eu me achava uma das melhores alunas da minha sala. Eu me achava muito inteligente, todo mundo falava que eu era muito inteligente, e eu cheguei aqui e comeci a me achar muito burra, porque eu vi que eu não

ia, eu não pegava. Então foi muito dolorido; talvez todos os sentimentos que me geraram foi porque eu me sentia fora do ninho. Como se esse espaço não fosse para mim. Porque como que eu, pobre, filha de pobre, vindo da escola pública, periferia, o que eu estaria fazendo nesse espaço, sabe? No meio de tantos que estudaram em escola particular, que tiveram uma ótima base familiar, *o que que eu estou fazendo aqui?* Então eu me sentia muito deslocada e despreparada. Eu não me sentia preparada para o que os professores esperavam de mim (Yasmin, estudante do 5º ano de Pedagogia).

Se até o século XX a desigualdade social frente às universidades brasileiras estava nos procedimentos de ingresso, agora se apresenta sob formas mais ocultas, seja em um tempo maior para fazer o curso, não acompanhar as discussões das aulas, não frequentar os espaços e atividades extras por dividir o tempo com o trabalho, ter repetências em disciplinas, não usufruir de eventos exteriores à universidade, ou então, como nas palavras de Yasmin (estudante do 5º ano de Pedagogia): “Demorar para fazer trabalhos e não entender o que é para ser feito, como fazer, o que significa fazer, por exemplo, uma Iniciação Científica”.

Mesmo sem uma intervenção direta da avaliação escolar, as experiências dos “novos estudantes” na universidade vão ajustando as suas aspirações com os indícios objetivos que recebem ao vivenciar um nível escolar elitista e seletivo. Se o alto desempenho na educação básica e o mérito foram as bases de suas crenças para aspirar o sucesso acadêmico, o encontro com a desigualdade pela via acadêmica ensina, sem nada exigir da consciência, que eles estão no lugar errado. Esses questionamentos de pertencimento são oriundos de variadas ações e situações cotidianas de uma educação não-consciente, sem intervenção explícita, que ensina que o mundo social tem leis e que essas leis não podem ser transgredidas, ou que requer muito trabalho para serem transformadas (BOURDIEU, 2021).

Por terem estruturas cognitivas alinhadas com as estruturas objetivas, especialmente pelo *habitus* formado em uma educação estatal que incentiva a crença individualizante do mérito, os estudantes participantes de nossa pesquisa aceitaram que os deslocamentos vividos em suas experiências

universitárias é um problema individual e de ordem natural. Não foi preciso nenhum enunciado direto, eles entraram no jogo mistificado da universidade de reconhecimento de dons. Nesse jogo, há o encantamento de professores e alunos em se produzirem como criadores de cultura, redefinindo simbolicamente as suas posições na relação de ensino e legitimando aqueles que apresentam as suas performances com facilidade no lugar de uma custosa aculturação (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

A aceitação dos novos estudantes de que o baixo desempenho é de responsabilidade individual é fruto de uma dominação simbólica. A associação mesmo situando-se em uma posição desfavorável, os estudantes reconhecem a legitimidade da universidade e do discurso meritocrático porque carregam um conhecimento prático sobre o sentido do mundo social. Em outras palavras, são cúmplices na dominação porque as suas disposições de reconhecimento já foram dominadas. Eles próprios questionam a sua capacidade porque têm um sentimento de lugar, ou melhor, de não-lugar por se encontrarem desajustados com o que se espera de um estudante universitário, o que nos mostra que a posição social gera sentimentos, gera um sentido de localização que exprime condutas a se evitar ou aderir (BOURDIEU, 2007).

O encontro com a desigualdade social pela via acadêmica é mais perigoso para a trajetória acadêmica dos novos estudantes. Diferentemente da via econômica, essa forma de encontro é uma violência simbólica para a qual dificilmente se busca estratégias de superação porque não é vista como uma violência ou como uma situação a ser contornada. É uma violência que clama ao natural, às definições universais e às crenças que respaldam a manutenção da lógica da reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BOURDIEU, 2019b). Portanto, apesar da configuração da inclusão social diversificar o público universitário e muitos novos estudantes alcançarem a conclusão de seu curso<sup>7</sup>, as desigualdades se mantêm e se transformam no interior das instituições de educação superior (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998). A melhor alternativa para minimizar esse efeito da violência simbólica é a própria percepção social

---

<sup>7</sup> A exemplo dos participantes da pesquisa, em que a maioria estava concluindo o curso ou como o caso de Priscila, que também já se encontrava aprovada para cursar o mestrado.

do que ocorre no sistema de ensino, o que possibilita uma real ação de transformação, “[...] pois em certa medida o que o social faz, o social pode desfazer; enquanto em relação ao natural nada se pode” (BOURDIEU, 2019a, p. 293).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão social nas instituições federais de educação superior resultou um importante avanço para diversificar o público universitário e oportunizar que muitos estudantes sejam a primeira geração de suas famílias a ingressar na universidade. Tal diversificação modificou a aparência das desigualdades sociais em relação a esse nível escolar, mas as mantêm sob formas ocultas e indiretas oriundas de uma socialização em um ambiente seletivo carregado de valores sociais.

Neste artigo, apresentamos como o encontro com a desigualdade social pode ocorrer, especialmente, pela via econômica e acadêmica, sendo que esta última se configura como uma violência simbólica mais potente porque clama à dimensão do natural. Os novos estudantes beneficiados pela regulamentação da inclusão social continuam mais prejudicados por essa perspectiva. Por receberem uma herança familiar afastada do capital cultural escolarmente rentável em seus meios de origem, despenderam esforços metódicos em seu processo de superseleção para que o ingresso na universidade se tornasse um destino possível. Os seus esforços foram cercados por uma formação cultural arbitrária que privilegia e premia a cultura de um grupo social, regulamentada e financiada por um sistema de ensino estatal. Portanto, mais do que uma formação cultural, a escola inculcou um *habitus* que possibilita aos novos estudantes, individualizar o desempenho acadêmico e camuflar a desigualdade social que está na base de sua diferenciação. Os dados trazidos neste artigo mostraram que os próprios estudantes questionam e classificam as suas performances associando-as a questões de capacidade e de dom, sem a necessidade de qualquer intervenção ou avaliação institucional.

A associação com a dimensão natural é fruto de uma dominação simbólica. De forma não-consciente, os estudantes empregam categorias



de percepção que os fazem entrar no jogo universitário, mesmo em uma situação desfavorável. Ou seja, os estudantes atuam como cúmplices nessa relação de dominação, porque as suas disposições já foram dominadas ao reconhecerem a legitimidade da universidade, acreditarem no discurso individualizante do mérito e desconhecerem as relações de força que se mantêm para a reprodução de uma sociedade desigual por meio do sucesso escolar. Desmascarar a influência social no desempenho acadêmico e problematizar os desafios simbólicos presentes na universidade são ações essenciais para efetivar uma educação superior socialmente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 71-79.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 149-168.
- BOURDIEU, Pierre. Modos de dominação. In: *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre: Zouk, 2006. p. 191- 219.
- BOURDIEU, Pierre. Violência simbólica e lutas políticas. In: *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 199-251.
- BOURDIEU, Pierre. Para que serve o sociólogo? In: VALLE, Ione Ribeiro; SOULIÉ, Charles (Orgs.). *Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019a. p. 281-303.

- BOURDIEU, Pierre. A dominação. In: VALLE, Ione Ribeiro; SOULIÉ, Charles (Orgs.). *Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019b. p. 305-340.
- BOURDIEU, Pierre. Aula de 16 de novembro de 1982. In: *Sociologia geral, vol 2: habitus e campo*. Curso no Collège de France (1982-1983). Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. p. 171-199.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: set. 2022.
- HERINGER, Rosana. Políticas de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; et al. (Orgs.). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 61-78.
- PIOTTO, Débora Cristina. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 11, n. 2, p. 229-242, dez. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902010000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200008) Acesso em: jan. 2023.
- PIOTTO, Débora Cristina. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. In: PIOTTO, Débora Cristina. (Org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 133-165.

WACQUANT, Loïc. Hacia una praxrología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. In: BOUDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

WACQUANT, Loïc. Lendo o capital de Bourdieu. *Educação e Linguagem*, ano 10, n. 16, p. 37-62, jul-dez, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/125> Acesso em: set. 2022.

Texto recebido em 27/02/2023 e aprovado em 17/08/2023