



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE

CURSO DE PSICOLOGIA

Jennifer de Almeida Silva

"Você não bota mó fé, mas eu vou atrás": relatos de estudantes prounistas sobre violência, exclusão e resistência numa Universidade elitizada

SÃO PAULO

2025

Jennifer de Almeida Silva

"Você não bota mó fé, mas eu vou atrás": relatos de estudantes prounistas sobre violência, exclusão e resistência numa Universidade elitizada

Trabalho de Conclusão de Curso realizado como exigência parcial para a Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fabíola Freire Saraiva de Melo

SÃO PAULO

2025

A todos os estudantes bolsistas, aos que ousam caminhar pelo "campo minado" e a despeito da descrença alheia, provam todos os dias que este lugar também é nosso.

Aos que transformam a dor da exclusão em potência, a angústia da sobrevivência em malabarismo e o silêncio imposto em luta coletiva. Este trabalho não é apenas sobre nós. Ele é, antes de tudo, para nós. Que nossas vozes, juntas, continuem a abalar as estruturas.

Como canta Racionais Mc's (2002) na canção que dá nome ao nosso coletivo de bolsista da PUC-SP: pros moleques da quebrada, um futuro mais ameno: essa é a meta.

Eu vou procurar, sei que vou encontrar, eu vou procurar,
Eu vou procurar, você não bota mó fé, mas eu vou atrás
(Eu vou procurar e sei que vou encontrar)
Da minha fórmula mágica da paz.
Racionais MC's (1997)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus companheiros e companheiras de luta do Coletivo Da Ponte Pra Cá. Este trabalho é, antes de tudo, um reflexo da nossa vivência partilhada. Foi com vocês que aprendi a compartilhar minhas dores e, juntos, transformamos o que era angústia individual em luta política. Obrigada por me mostrarem que eu pertencia a um lugar, justamente quando eu mais achei que ele não me cabia.

Este projeto não existiria sem o apoio acadêmico que tive o privilégio de receber. À minha orientadora, um agradecimento mais que especial. Com seu modo de ser você abalou toda minha concepção de pedagogia e me apresentou uma dimensão do ensino revolucionária, coletiva, emancipatória e, acima de tudo, afetuosa. Obrigada por me ensinar todos os dias que nossa prática profissional jamais é neutra, por ter acreditado neste projeto desde o início e por ter me auxiliado em todos os momentos de angústia, nunca me deixando esquecer o porque escrevo sobre o que escrevo.

Essa trajetória foi igualmente marcada por mestres fundamentais. Agradeço ao Prof. Dr. Márcio Farias, pelo apoio nos primeiros rascunhos deste trabalho, cujas trocas foram essenciais e ampliaram minha visão de mundo. À Fatima Regina Pires de Assis e Adriana Barbosa Pereira, por me inserirem no campo da pesquisa e me mostrarem que esta carreira, embora árdua, é necessária e produz belas flores. E a todos os professores que marcaram minha formação na Psicologia, que me instigaram a pensar fora do convencional e buscaram uma aprendizagem genuína.

Esta caminhada só foi possível porque tive um alicerce afetivo sólido. Agradeço aos meus pais, por todo o apoio incondicional ao longo destes anos de graduação; sem a força de vocês, nada disto teria acontecido. Ao meu companheiro, Gabriel, por tanto me apoiar no intenso processo de escrita, pela paciência fundamental e por me acolher nos momentos difíceis dessa caminhada.

Aos amigos e futuros colegas de profissão que acompanharam esta jornada, fica o meu agradecimento pelas trocas, acolhimento e reflexões. Um agradecimento especial à Anna, Gabriela, Macarena, Laura, Giovana, Fernanda e Lucas.

Por fim, agradeço ao meu analista, que corajosamente me instigou a olhar para a minha própria vivência enquanto bolsista, apesar de toda a angústia que o

tema suscitava. Sua provocação foi o impulso fundamental para que este trabalho pudesse, enfim, nascer.

RESUMO

SILVA, Jenniffer de Almeida. "Você não bota mó fé, mas eu vou atrás": Relatos de estudantes Prounistas sobre violência, exclusão e resistência numa Universidade elitizada.

Partindo da trajetória da própria pesquisadora, também estudante prounista, o objetivo foi compreender, a partir de uma metodologia qualitativa de inspiração fenomenológica, desvelar as vivências de duas estudantes prounistas entrevistadas. Além disso, a pesquisa utiliza a escrevivência como ferramenta política e analítica, tecendo a voz da autora com as narrativas das participantes. A análise dos dados revela que a conquista da vaga é apenas o início de uma trajetória marcada pela violência simbólica, o adoecimento psíquico e a exclusão cotidiana demonstra a lacuna entre a promessa de democratização do acesso ao ensino superior e a realidade para permanência de estudantes bolsistas em universidades elitistas. O trabalho concluiu que, diante da negligência institucional sobre a permanência, as estudantes desenvolvem complexos "malabarismos" de (re)existência, que se manifestam tanto na sobrevivência individual quanto na organização política coletiva, subvertendo a lógica da exclusão.

Palavras-chave: Prouni; Permanência; Violência; Exclusão; Resistência.

ABSTRACT

SILVA, Jenniffer de Almeida. "Você não bota mó fé, mas eu vou atrás": Narratives of Prouni students about violence, exclusion, and resistance in an elitist University

This work analyzes the gap between the promise of democratizing access to higher education, promoted by Programa Universidade para Todos (Prouni) and the reality of the student persistence of scholarship students in elitist universities.. Drawing from the researcher's own trajectory, the objective is to understand the lived experiences of two interviewed Prouni students, using a phenomenologically-inspired qualitative methodology that employs the narrative interview (proposed by Elza Dutra) as the main research technique to unveil these experiences. Furthermore, the research uses *escrevivência* as a political and analytical tool, weaving the author's voice with the narratives in question. The data analysis reveals that securing admission is just the beginning of a trajectory marked by symbolic violence, psychological distress, and everyday exclusion. The work concludes that, faced with institutional negligence regarding student persistence, the students develop complex "juggling acts" of (re)existence. These acts manifest both in individual survival and in collective political organization, thereby subverting the logic of exclusion.

Keywords: Prouni; Student Persistence; Violence; Exclusion; Resistance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Manual de sobrevivência do estudante bolsista.

Figura 2 – Imagem de divulgação das rodas de conversa do Coletivo Da Ponte Pra Cá.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Lista de cursos de Graduação da PUC-SP nos campus Monte Alegre e Sorocaba.

Quadro 2 — Unidades de sentido do Núcleo 1 de Cecília.

Quadro 3 — Unidades de sentido do Núcleo 2 de Cecília.

Quadro 4 — Unidades de sentido do Núcleo 3 de Cecília.

Quadro 5 — Unidades de sentido do Núcleo 1 de Sailor Moon.

Quadro 6 — Unidades de sentido do Núcleo 2 de Sailor Moon.

Quadro 7 — Unidades de sentido do Núcleo 3 de Sailor Moon.

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO	11
2 INTRODUÇÃO	14
3 METODOLOGIA	16
3.1 Revisão de literatura	16
3.2 Entrevistas	16
3.2.1 As Participantes e o Campo da Pesquisa	16
3.2.2 Instrumento de Coleta de Dados	18
3.2.3 A Opção pela Abordagem Fenomenológico-Existencial e a Escrivência	19
3.2.4 Análise e Interpretação dos Dados	20
3.2.5 Considerações Éticas	21
4 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PERCURSOS ATÉ O SURGIMENTO DO PROUNI	23
4.1 Brasil Colônia (1530-1822) e Império (1822-1889)	23
4.2 Anos 1920: A gênese da universidade brasileira e os debates sobre sua função	25
4.3 Anos 1930: Reformas centralizadoras e a contradição entre autonomia e controle estatal	26
4.4 Da Utopia à Modernização Conservadora: O Ensino Superior na Ditadura Militar (1964-1985)	28
4.5 Programa Universidade Para Todos (PROUNI)	31
4.5.1 Críticas e Limitações do Programa	32
5 PERTENCIMENTO (OU NÃO) NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	36
5.1 A Chegada e o Estranhamento	36
5.2 A Permanência como Batalha: A Violência de Classe Cotidiana	40
5.3 Redes e resistências: Formas de (re)existir no espaço universitário	44
5.3.1 Coletivo Da Ponte Pra Cá — Frente Organizada de Bolsistas da PUC-SP	45
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
6.1 “Essa Porra é um Campo Minado”: Violência, Exclusão e a Luta pela Permanência em uma Universidade de Elite	50
6.1.1 Núcleo 1— O Corpo-Território em Deslocamento: Origem, Rotina e o Choque da Chegada	52
6.1.2 Núcleo 2 - A Violência da Exclusão e a Ameaça da Desistência	56
6.1.3 Núcleo 3— A Retomada Política: Encontro, Luta e Crítica	60
6.2 "Minha Gastrite Voltou": O Corpo como Território da Violência de Classe	66
6.2.1 Núcleo 1 - "Deixei de Lado Completamente": A Fratura de si e o Peso da Conquista	67

6.2.2 Núcleo 2 - "Suficientemente Doloroso": O Choque de Realidade e a Violência do Cotidiano	71
6.2.3 Núcleo 3 — "Empurrar com a Barriga": Estratégias de Sobrevivência e a Insegurança como Norma	76
6.3 Modos de Habitar o Campo Minado: Convergências e Singularidades na Existência pela Permanência	79
6.3.1 O Mundo Comum da Exclusão	79
6.3.2 As Convergências: Estruturas da Experiência Bolsista	80
6.3.3 As Singularidades: A Luta como Expansão Coletiva X A Sobrevivência como Contração Corporal	81
6.3.4 Modos de Ser na Mesma Luta	82
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
8 REFERÊNCIAS	87
9 APÊNDICES	90
9.1 A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	90
9.2 B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	94

1 PRÓLOGO

Estudar e compreender as vivências de estudantes bolsistas em espaços elitizados surgiu num primeiro momento a partir do desejo de materializar não só o meu cotidiano, enquanto estudante prounista na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mas também daqueles que estão em condição semelhante.

Durante a maior parte do meu Ensino Básico, ou seja, da educação infantil até o médio, eu estive na condição de bolsista em escolas privadas, ora com a modalidade de 50% de bolsa ora 100%. Porém, é importante destacar que o ambiente elitizado se tornou mais presente durante o ensino médio, momento no qual comecei a frequentar um colégio no bairro do Morumbi, São Paulo/SP. As mensalidades desta escola, desde o ensino infantil são em média de R\$5.500, valor que inviabiliza o acesso a ela para grande parte da população brasileira, que vive com até um salário mínimo per capita.

Dado esse contexto, o leitor pode se questionar de que maneira se dava minha convivência com essas pessoas. Elas muito provavelmente não estavam apenas entre os 10% mais ricos, mas sim entre o 1% mais rico do Brasil, ou seja, aqueles que têm uma renda mensal média entre R\$ 30 mil e R\$ 140 mil (DUTRA; MONTEIRO; GOBETTI, 2025). (In)felizmente não posso responder essa pergunta, visto que esse contato era inexistente simplesmente pela maneira como a organização interna da escola era gerida — a distinção entre estudantes bolsistas e pagantes se dava em diversas instâncias.

A nível curricular, enquanto bolsistas pertencíamos ao que o colégio chama de *Escola da Comunidade - EC*, enquanto os pagantes ou eram do *currículo A: bilíngue*, ou do *currículo B: internacional*. Pensando na composição da grade curricular da EC, no ensino médio não havia mais a disciplina de Educação Física, apesar do campus abrigar um número considerável de quadras esportivas e um campo de futebol gigantesco. Não havia também o ensino de idiomas (em inglês ou alemão), portanto, uma proposta bilíngue não era uma possibilidade para a EC. Não havia também nenhum debate ou mentoria para pensar um projeto de vida após a conclusão do Ensino Básico e mesmo os materiais didáticos para preparação de vestibulares eram direcionados apenas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo esse o único destino apresentado a um estudante bolsista.

A nível extracurricular, a maior parte dos eventos que ocorriam no campus não tinham como público alvo a EC. As Festas Juninas, concertos musicais, palestras com autoridades em determinadas temáticas, por exemplo, a Festa da Lanterna em comemoração ao dia de São Martinho, são alguns dos eventos que me recordo não fazer parte, ainda que tivesse lampejos através das janelas da sala de aula, uma vez que ocorriam ao mesmo tempo em que estávamos no período de aula da EC.

A nível espaço-temporal o próprio turno das aulas era distinto. Bolsistas durante o ensino médio estudavam apenas durante o período noturno, enquanto os pagantes poderiam escolher entre manhã e tarde. No ensino infantil e fundamental apesar dessa restrição não acontecer, ela se dava em outras instâncias, visto que os intervalos da EC aconteciam de maneira a não coincidir com os de outros currículos. Além disso, é importante destacar que havia no campus um bloco que abrigava não só as salas de aula de estudantes bolsistas, mas também a sala de professores, da coordenação e da secretária da EC.

Todas essas diferenças cotidianas provocavam não só um desencontro programado pela instituição entre pagantes e bolsistas, mas também nos geravam um sentimento de não pertencimento àquele lugar. Mesmo que frequentássemos todos os dias aquele lugar, que tivéssemos o logo da instituição estampado nas nossas camisetas e calças de moletom, que tivéssemos nossa carteirinha escolar nos identificando enquanto estudantes com nossos nomes, foto e número de matrícula e carregássemos pilhas de materiais escolares, não pertencíamos àquele lugar. Até mesmo quando fomos aprovados nas mais renomadas universidades do Brasil, e tivemos nossos rostos estampados em banners gigantescos pendurados nas paredes do corredor da EC, ainda não pertencíamos àquele lugar.

Quando fui aprovada no curso de Psicologia na PUC-SP através do Programa “Universidade Para Todos” (PROUNI) sabendo que esse possui a mensalidade mais cara na cidade de São Paulo, antes mesmo de adentrar ao espaço físico, eu senti medo do que iria encontrar. Medo porque tinha receio de novamente não pertencer a um lugar em que investi muito tempo para estar. Medo de ter novamente a sensação de estar num universo paralelo completamente alheio ao meu cotidiano no Capão Redondo, São Paulo/SP, de maneira tão desconexa que a existência de um, só poderia valer diante da exclusão do outro.

As contradições começam a surgir nesse ambiente universitário antes mesmo de eu adentrar no espaço físico do campus Monte Alegre, pois junto com a notificação da minha aprovação, havia uma lista gigantesca de documentos que eu precisaria fornecer à instituição para comprovar minha condição de baixa renda de maneira exaustiva. Posteriormente, descobri que isso se repetia, visto que todos os anos eu preciso, por exemplo, escrever uma carta explicando, com detalhes, como tem sido minha vida familiar desde a idade escolar, e minha atual dificuldade financeira. Como se os balanços financeiros e extratos solidificados não fossem suficientes para explicar minha dificuldade financeira.

Segundo o critério do PROUNI, é necessário que o estudante seja de baixa renda — possuir renda per capita de até 1,5 salários mínimos. Diante disso, me deparo indo para o campus pela primeira vez não para conhecer o lugar que estarei presente pelos próximos 5 anos e suas possibilidades, mas sim acompanhada de uma pasta com 75 folhas de sulfite, com a função de atestar que sou pobre o suficiente para ter a permissão de frequentar esse espaço.

Entretanto, é importante apontar dois aspectos dessa experiência, justamente por ter uma história de vivência enquanto bolsista ao longo da minha escolarização, apesar de ter ficado perplexa com a quantidade de documentos, concretizada com o bloco de papéis, já não era uma situação tão diferente para mim de maneira que questionar esse processo naquele momento nem se configurava um cenário possível. Além disso, nesse mesmo dia, eu tive a felicidade de encontrar, na entrada da secretaria de administração escolar, outro estudante bolsista que era veterano. O interessante foi que ele estava distribuindo panfletos intitulados “Manual de Sobrevivência do Estudante Bolsista”, construído pelo Coletivo Da Ponte Pra Cá— Frente Organizada de Bolsistas da PUC-SP e sentou ao meu lado enquanto esperava ser chamada por algum funcionário e começou a discorrer sobre os direitos que eu possuía enquanto bolsista. Lembro até hoje da sensação e emoção que senti por perceber que, apesar do receio de não pertencer aquele lugar, eu não estaria sozinha, pois existiam ali outras pessoas que não só também passaram pelo mesmo processo de seleção que eu, mas que se organizavam para reivindicar direitos, impor limites, e discutir nossa vivência enquanto estudantes de baixa renda. Frente a isso, assim que tive a oportunidade de conhecer mais desse coletivo em 2020, filiei-me a ele e, até hoje, estou compondo e construindo esse espaço com outros militantes.

2 INTRODUÇÃO

O debate sobre a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil tem ganhado destaque nas últimas décadas, evidenciando as profundas desigualdades estruturais que historicamente marcaram o cenário educacional do país. Nesse contexto, políticas públicas de ação afirmativa, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído em 2005, emergiram como ferramentas cruciais. O Prouni visa promover a inclusão de estudantes de baixa renda, majoritariamente egressos de escolas públicas, em instituições de ensino superior (IES) privadas, através da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais.

O programa é, inegavelmente, um marco, responsável pela maior expansão quantitativa do acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior privado nas últimas décadas (MARQUES; XIMENES; UGINO, 2018). Contudo, a literatura acadêmica sobre o tema demonstra que a conquista da vaga e o ingresso na universidade representam apenas a primeira etapa de uma trajetória complexa, uma vez que vem-se questionando os limites dessa democratização. Autores como Catani, Hey e Gilioli (2006) foram pioneiros ao apontar a falha central do programa: ele foca no acesso, mas negligencia a permanência do estudante, não assegurando seus direitos básicos e necessários à garantia da educação.

É justamente nessa lacuna, entre a inclusão pelo acesso e a exclusão vivida no cotidiano, que esta pesquisa se insere investigando o cotidiano desses estudantes. O que acontece depois da matrícula? Como a universidade elitista, um espaço historicamente construído para a manutenção de privilégios recebe esses novos corpos? Estudos etnográficos, como os de Tania Dauster (2005), que analisou bolsistas filantrópicos antes mesmo do ProUni, já demonstravam que essa convivência é marcada por segregação espacial, preconceito de colegas e a internalização do não-pertencimento.

Este trabalho, portanto, nasce de um incômodo e de uma necessidade. O incômodo tem origem na minha própria trajetória como estudante bolsista em uma universidade privada e elitizada, um percurso marcado pela constante sensação de não-pertencimento, de ser um corpo fora do lugar como detalha KILOMBA (2021) em um espaço que, embora acessado, nunca se tornou plenamente um lar. A necessidade, por sua vez, emerge da urgência em transformar essa vivência —

tantas vezes silenciada e tratada como uma questão individual — em uma análise política, teórica e coletiva.

Parto da minha escrevivência, aqui entendida como uma metodologia ativista e feminista de produção de conhecimento, para compreender as estruturas que moldam a experiência de tantos outros estudantes que, como eu, ingressaram no ensino superior privado através de políticas públicas como ProUni. Busco compreender como as estruturas de classe, raça e gênero operam cotidianamente, produzindo o sentimento de não-pertencimento, e quais estratégias de resistência, (re)existência e o malabarismo necessário são criados por esses estudantes.

Para tanto, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro, *Ensino Superior no Brasil: Percursos até o Surgimento do ProUni*, traça um panorama histórico da educação superior, demonstrando seu caráter estruturalmente excludente e classista, desde a Colônia até a consolidação do modelo neoliberal privatista. O segundo capítulo, *Pertencimento (ou Não) no Contexto Universitário?*, constrói o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa, articulando os conceitos de colonialidade de Frantz Fanon (2020), educação bancária de Paulo Freire (2011), confrontação de classe de bell hooks (2017), o olhar hegemônico de Grada Kilomba (2021) e a voz do subalterno de Gayatri Spivak (2010), ao mesmo tempo em que apresenta a minha escrevivência e a atuação do Coletivo Da Ponte Pra Cá como ferramentas de análise e resistência.

O terceiro capítulo, *O Malabarismo da (Re)Existência: Análise das Vivências Bolsistas*, é o coração desta pesquisa. Nele, mergulhamos nas narrativas das estudantes entrevistadas para analisar fenomenologicamente suas trajetórias de violência, exclusão e os malabarismos de (re)existência. Por fim, o trabalho se encerra com as *Considerações Finais*, que retomam os principais achados, afirmam a dívida política desta pesquisa e apontam caminhos para futuros estudos.

3 METODOLOGIA

O procedimento traçado para cumprir os objetivos desta pesquisa pode ser organizado, nas seguintes etapas:

3.1 Revisão de literatura

No levantamento bibliográfico acerca da história do Ensino Superior no Brasil e os pontos que culminaram na criação do PROUNI, realizei uma extensa revisão de artigos e teses a partir das principais bases de dados e periódicos científicos, como o Portal de Periódicos CAPES, Scielo e Google Scholar.

3.2 Entrevistas

A natureza exploratório-descritiva e qualitativa da pesquisa, alinhada à abordagem fenomenológica, justifica a escolha pelas entrevistas como ferramenta principal para a coleta de dados. Ao priorizar a compreensão aprofundada da experiência vivida pelos estudantes bolsistas do Prouni, em detrimento da mera explicação, as entrevistas permitem capturar a riqueza das narrativas dos sujeitos. Esta metodologia se mostra ideal para acessar as percepções, sentimentos e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno estudado, proporcionando uma compreensão fenomenológica do fenômeno estudado.

Do ponto de vista fenomenológico, o vivido é central porque a pesquisa nessa perspectiva se direciona fundamentalmente para a experiência como a dimensão existencial do viver humano. A importância de focar nessa dimensão reside justamente na possibilidade de captar o sentido e o significado que as experiências vividas possuem para as pessoas que as vivem (Dutra, 2002). Portanto, assumir essa abordagem significa adotar a existência, compreendida na experiência vivida, como o horizonte teórico e filosófico principal para a compreensão.

3.2.1 As Participantes e o Campo da Pesquisa

Para a seleção das participantes desta pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: ser estudante beneficiária do Programa Universidade para Todos (ProUni) na universidade em questão; ser maior de 18 anos, estar matriculada em um dos cursos de graduação com os valores de mensalidade mais elevados da instituição estudada (Direito, Relações Internacionais, Medicina, Ciências Econômicas, ver Tabela 1); ; outros fatores como gênero ou período do curso, não foram considerados como critérios de seleção.

Quadro 1 — Lista de cursos de Graduação da PUC-SP nos campus Monte Alegre e Sorocaba.

Curso de Graduação	Valor da mensalidade
Administração	R\$3.564,00
Ciências Contábeis	R\$3.564,00
Ciências Econômicas	R\$3.880,00
Ciências Sociais	R\$2.883,00
Comunicação das Artes do Corpo	R\$2.943,00
Direito	R\$4.501,00
Enfermagem	R\$2.883,00
Filosofia	R\$2.752,00
Fisioterapia	R\$2.392,00
Fonoaudiologia	R\$2.278,00
História	R\$2.883,00
Jornalismo	R\$ 3.346,00
Letras - Português e Inglês - Licenciatura	R\$2.550,00
Medicina	R\$ 10.682,00
Pedagogia	R\$ 2.120,00
Psicologia	R\$5.155,00
Publicidade e Propaganda	R\$3.618,00
Relações Internacionais	R\$4.082,00
Serviço Social	R\$1.280,00

Fonte: PUC-SP (2024) e formatação de autoria própria

A partir desses critérios, foi feita uma divulgação duas estudantes do sexo feminino se voluntariaram, sendo uma do curso de Direito e outra de Relações Internacionais que se voluntariaram a partir de uma convite feito por mim através de uma divulgação online nos grupos de WhatsApp de estudantes bolsistas da PUC-SP. É importante dizer que apesar de algumas pessoas se mostrarem interessadas em participar da entrevista, entretanto, as disponibilidades de agenda se deram apenas com estas estudantes em questão. A escolha intencional por graduandas de áreas distintas visou permitir uma análise mais plural sobre como as vivências de estudantes bolsistas se manifestam em contextos e culturas de curso particulares, enriquecendo a compreensão dos desafios e conquistas enfrentados

3.2.2 Instrumento de Coleta de Dados

Para a presente pesquisa, que buscou aprofundar a compreensão sobre as vivências de estudantes bolsistas, a entrevista narrativa semi estruturada (ver Apêndice B) foi escolhida como principal instrumento de coleta de dados. Essa escolha não foi meramente instrumental, mas alinha-se à fundamentação fenomenológica-existencial do estudo. Como aponta Elza Dutra (2002), a técnica de entrevista narrativa é potente por valorizar a dimensão existencial da experiência humana e os significados que o indivíduo constrói em seu "estar-no-mundo". O objetivo, portanto, foi o de criar um ambiente de diálogo e confiança que encorajasse as participantes a narrarem suas trajetórias não como um roteiro de fatos, mas como uma história permeada por afetos, desafios e percepções.

A aposta na narrativa como método se fundamenta em sua compreensão como uma prática social e democrática de profundo valor. A narrativa permite ir além do relato individual, conectando a experiência do sujeito à do outro e à do coletivo. Nesse sentido, a reflexão de Schmidt (1990) ilumina o potencial transformador deste instrumento:

A narrativa é preciosa, pois conecta cada um à sua experiência, à do outro e à do antepassado, amalgamando o pessoal e o coletivo. E o faz de uma maneira democrática ou, mais precisamente, da única maneira possível para que uma prática social seja democrática fazendo circular a palavra,

concedendo a cada um e a todos o direito de ouvir, de falar e de protagonizar o vivido e sua reflexão sobre ele". (Schmidt, 1990, p. 51).

Assim, foi essa valorização da palavra circulante e do protagonismo das participantes que orientou a condução das entrevistas, buscando criar um espaço genuíno de fala e escuta.

3.2.3 A Opção pela Abordagem Fenomenológico-Existencial e a Escrevivência

Para a análise das narrativas, optou-se por uma abordagem que relacionou a fenomenologia existencial com a proposta de escrevivência. Esta seção não se limitou a um processo técnico de análise, mas se estabeleceu como um diálogo de vozes: as duas narrativas coletadas nas entrevistas e a terceira voz, que emerge da minha própria vivência enquanto estudante prounista de Psicologia e militante no coletivo *Da Ponte Pra Cá*.

Essa inclusão da minha dimensão vivida enquanto pesquisadora, inspirada pela escrevivência de Conceição Evaristo, não é um viés, mas uma ferramenta metodológica que enriquece a compreensão do fenômeno estudado. Para Evaristo, essa prática é essencialmente política, pois se antes o corpo escravizado era forçado à obediência e, cerceado em sua própria voz, obrigado a contar histórias que serviam para tranquilizar os da casa-grande, agora, a lógica se inverte dado que “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p.30).

Além disso, oriento-me pela Fenomenologia, que busca entender o fenômeno que se desvela através da lente de mundo adotada pela pessoa, não havendo, assim, a separação sujeito-objeto. Rezende (1990) descreve essa escolha como uma abordagem que se aprofunda na estrutura da experiência intencional, unindo o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, e a existência com a significação. Dutra (2002) complementa, afirmando que o pesquisador não é um observador distante e neutro, mas participa do processo uma vez que necessariamente somos afetados por esse encontro. A pesquisa, portanto, se insere na dimensão da intersubjetividade, onde a minha experiência se articula com as experiências das

participantes, permitindo um mergulho mais profundo na tessitura das vivências estudadas:

Significa dizer que, ao contrário da pesquisa científica tradicional, a relação estabelecida nessa técnica de pesquisa situa-se muito mais próxima de uma relação de intersubjetividades, própria do existir humano e da própria clínica, a qual se insere numa perspectiva existencial. Isso porque o encontro ao qual nos referimos aqui, implica a abertura dos sujeitos à experiência, nesse caso, pesquisador-pesquisado, quando um deles revela-se para o outro, que, por sua vez, é afetado por essa e na sua experiência. (Dutra, 2002, p. 4)

3.2.4 Análise e Interpretação dos Dados

A análise das narrativas seguiu a trajetória metodológica proposta por Sadala (2001), desdobrando-se em descrição, redução e interpretação. Um conceito central neste percurso é a *epoché*, a atitude de colocar entre parênteses as concepções, julgamentos e teorias que o pesquisador possa ter sobre o fenômeno. Este movimento de suspensão é fundamental para garantir a abertura à experiência do outro, permitindo analisar a vivência tal como ela foi descrita

3.2.4.1 A Descrição: A etapa inicial consistiu na descrição fenomenológica das narrativas, buscando retratar a experiência consciente das participantes. Para tanto, as entrevistas foram transcritas na íntegra, preservando a autenticidade da fala, conforme defendido por Elza Dutra. No segundo texto, além das entrevistas, foram incorporados diários de campo e anotações de conversas com outros bolsistas, promovendo uma triangulação inicial que resultou em uma descrição rica, baseada em uma experiência partilhada consideradas como dados de pesquisa.

3.2.4.2 A Redução: A redução fenomenológica, um passo crucial, envolveu a "crítica reflexiva dos conteúdos da descrição". Neste momento, as transcrições foram analisadas para identificar a essência do fenômeno. A *epoché*, já descrita anteriormente, foi empregada para manter o rigor na escuta e análise. No segundo texto, a *epoché* foi aplicada também às próprias vivências do pesquisador, buscando distinguir suas experiências das

narrativas das estudantes. O objetivo foi identificar unidades de significado – trechos do discurso que respondem à pergunta da pesquisa.

A meta do pesquisador é, trabalhando com a descrição do fenômeno, buscar a sua essência, a parte mais invariável da experiência, tal como situada num contexto; a essência consistindo, portanto, na natureza própria daquilo que se interroga.” (Sadala, 2001, p.2)

3.2.4.3 A Interpretação: A terceira e última etapa foi a interpretação fenomenológica. Sadala (2001) explica que essa fase é composta da análise ideográfica e nomotética.

- a. **Análise Ideográfica:** Em um primeiro momento, cada depoimento foi analisado individualmente para identificar as unidades de significado, ou seja, os trechos do discurso que respondem à pergunta da pesquisa. Esta etapa articulou os depoimentos das estudantes com a vivência da pesquisadora e as narrativas coletivas do "Da Ponte Pra Cá", buscando uma compreensão aprofundada de cada história singular.
- b. **Análise Nomotética:** Na sequência, buscou-se a convergência entre os dados de todas as narrativas. Esta análise mostra a confluência das visões das participantes, ao evidenciar os pontos em comum, desvelando os invariantes do fenômeno estudado, ou seja, a sua essência. A escrevivência, neste contexto, tornou-se a própria forma de interpretação, recontando e dando sentido às histórias para revelar seu significado existencial.

3.2.5 Considerações Éticas

Todos os procedimentos éticos foram rigorosamente seguidos. As participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e convidadas a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver Apêndice A),

garantindo seu anonimato, a confidencialidade de suas informações e o direito de desistir da participação a qualquer momento. É importante ressaltar que a pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil, sob o número de processo 85544224.6.0000.5482.

Além disso, seus nomes foram alterados para preservar suas identidades e as participantes escolheram seus nomes que aparecerão nesta pesquisa.

4 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PERCURSOS ATÉ O SURGIMENTO DO PROUNI

A trajetória da educação brasileira é marcada por tensões entre a preservação de privilégios e a busca por sua democratização. Historicamente, a constituição do sistema educacional se deu de maneira excludente, contribuindo assim para a manutenção de privilégios e para a reprodução das desigualdades, sobretudo no que tange às oportunidades de formação em nível superior. Para entendermos melhor esses caminhos tortuosos, precisamos fazer uma retomada histórica. Começaremos, então, pelo Brasil Colônia, dado que não devemos perder de vista os impactos de termos sido uma colônia de exploração portuguesa desde 1494, a partir do Tratado de Tordesilhas, se quisermos adotar uma postura crítica e decolonial dos nossos problemas contemporâneos.

4.1 Brasil Colônia (1530-1822) e Império (1822-1889)

As tentativas da criação de universidades em solo brasileiros começaram no século XVI, a partir de uma busca por uma formação continuada para quem terminasse os colégios jesuítas. Entretanto, com a negativa da corte portuguesa, filhos de colonos e futuros jesuítas tinham que terminar seus estudos na Faculdade de Coimbra ou em outra instituição europeia de ensino. Em relação a esses impasses, Fávero (2006) explica que a presença de universidades nas colônias era vista como símbolo de autonomia cultural e política, algo que Portugal buscava evitar ao máximo, dado seu interesse em fazer a manutenção do seu controle político-econômico. Entretanto, esse cenário muda com a vinda da família real portuguesa e sua corte para o Brasil em 1808, devido ao aumento pela demanda de serviços ao Estado que pela primeira vez se concentrou na América. Surgiram, assim, os Cursos Médico de Cirurgia na Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica em 1808 e a Academia Real Militar (primeiro núcleo da atual Escola de Engenharia da UFRJ) em 1810, ambas no Rio de Janeiro. (Fávero, 2006)

Em 1822, foi proclamada a “Independência do Brasil”, entretanto como destaca o antropólogo Darcy Ribeiro (1969), diferentemente de outros países das

Américas que também foram alvo da colonização europeia, o país alcançou a independência em 1822 sem possuir universidades, apesar de ter cursos isolados na Bahia e no Rio de Janeiro. Anos mais tarde, em 1827, foram estabelecidos os cursos jurídicos de São Paulo, no Convento de São Francisco, e outro em Olinda no Mosteiro de São Bento, que tiveram uma importância significativa ao Império e na sua manutenção, isso porque:

esses dois cursos passam a ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império. Constituem, sem dúvida, centros de irradiação de novas idéias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. E mais, tornam-se provedores de quadros para as assembléias, para o governo das províncias e também para o governo central. (FÁVERO, 2006, p. 21)

É importante lembrar que mesmo com a criação de escolas profissionais (Medicina, Direito, Engenharia), o acesso permaneceu limitado à aristocracia e à burguesia branca emergente. Além disso, no que diz respeito à educação básica, etapa essa basilar para que se possa pensar o ensino superior, a mesma situação se repete. Nesse sentido, é necessário retomar principalmente as legislações da Constituição 1824, principalmente no que tange o Art. 179 e a Lei n. 1 de 1837.

Na Constituição 1824, o Estado garante uma série de direitos aos cidadãos durante o Império, de modo que a educação primária gratuita passa a ser um direito garantido à população (BRASIL, 1824, Art. 179). Entretanto, a categoria de cidadania é extremamente excludente, uma vez que podem ser considerados “Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.” (BRASIL, 1824, Art. 6). Como consequência, indígenas e africanos e/ou afrodescendentes escravizados sequer eram reconhecidos como sujeitos de direitos, o que os excluía automaticamente do acesso à instrução. A mesma lógica racista e segregacionista foi reforçada pela Lei de 1837, que proibia explicitamente escravizados, africanos livres e libertos de frequentarem as escolas públicas (ASPHE, 2012) e perdurou até 1870.

Com isso é possível constatar um panorama educacional excludente e que persistiu durante a República Velha (1889-1930), que servia apenas às elites brancas, conservadoras, escravagistas, patriarcais, racistas e monarquistas, que não só construíram, mas fizeram manutenção de hierarquias raciais e sociais

herdadas como herança direta do colonialismo europeu. Essa estrutura, como analisa Aníbal Quijano (2005), está ancorada na colonialidade do poder, sistema de dominação que sobreviveu ao fim formal do colonialismo, persistindo como uma matriz de hierarquização social baseada em raça, trabalho e conhecimento. No que diz respeito a raça, coube à branquitude europeia o lugar da superioridade, enquanto indígenas, negros e mestiços foram relegados à posições subalternas de servidão. Assim, a exclusão de negros, indígenas e populações pobres (cuja marginalização também é racializada) do acesso à educação formal – como evidenciam as leis do Império e na República Velha – não é mero resquício histórico, mas uma expressão da colonialidade, que naturalizou a subalternização de grupos racializados para garantir a reprodução das elites.

Acerca da composição discente do ensino superior, Darcy Ribeiro (1969) disserta:

A matriz francesa enquadrada neste marco colonial resultaria numa universidade patriarcal, que preparava os filhos dos fazendeiros, dos comerciantes e dos altos funcionários para o exercício de papéis enobrecedores ou para o desempenho dos cargos político-burocráticos, de regulamentação e manutenção da ordem social ou das funções altamente prestigiadas de profissionais liberais, postos a serviço da classe dominante. (Ribeiro, 1969, p. 88)

4.2 Anos 1920: A gênese da universidade brasileira e os debates sobre sua função

Na década de 1920, a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) marcou o surgimento da primeira instituição legalmente reconhecida como universidade no Brasil, resultado da junção das Escolas de Medicina, Politécnica e Direito. Porém, essa universidade "resultou da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características" (Fávero, 2006, p. 22), refletindo, assim, a fragilidade de um modelo mais preocupado em formalizar em termo legais o título de "universidade" do que em promover integração acadêmica e/ou pesquisa. Paralelamente a isso, entidades como Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC) levantaram debates para se discutir qual deveria ser o papel e função da universidade, pois enquanto alguns defendiam a prioridade na formação profissional, outros enfatizavam a necessidade de desenvolver pesquisa científica ou ainda tornar

a instituição um centro de cultura e difusão do conhecimento. (FÁVERO, 2006). Dessa maneira, podemos perceber um tensionamento entre um projeto educacional utilitarista, alinhado às demandas imediatas, e uma visão mais ampla, que buscava associar ensino à produção crítica de saber. Tensões que se agravam ainda mais devido a desarticulação que as Escolas tinham entre si, dado que o modelo proposto não visava uma integração e mobilização de discentes e docentes. Em relação a esse modelo de universidade, Darcy afirma que:

O modelo inspirador das universidades latino-americanas de hoje foi o padrão francês da universidade napoleônica que, na realidade, não era uma universidade, mas um complexo de escolas autárquicas. Somente herdaram a posição anti universitária fomentadora de escolas autárquicas, o profissionalismo, a erradicação da tecnologia e a introdução do culto positivista em relação às novas instituições jurídicas que regulavam o regime capitalista e seus corpos de auto-justificação. (RIBEIRO, 1969, p. 87)

4.3 Anos 1930: Reformas centralizadoras e a contradição entre autonomia e controle estatal

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, os anos 1930 foram marcados por reformas centralizadoras, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/1931), que instituiu o Conselho Nacional de Educação através do Decreto nº 19.850/1931 (FÁVERO, 2006). Entretanto, apesar dos avanços, é importante dizer que a ênfase continuava na formação de elites técnicas e na capacitação para o trabalho, como visto na criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935. Em relação a esse debate, Fávero (2006), retoma a posição de Anísio Teixeira, pensador importante sobre a educação e fundador da UDF, de que a universidade, para cumprir seu papel como espaço de produção de conhecimento e pesquisa, dependia essencialmente de dois pilares: a liberdade acadêmica e a autonomia institucional. Sem essas condições, segundo o autor, a instituição perderia, como consequência, sua capacidade de inovar e criticar, tornando-se mera reprodutora de saberes estabelecidos — que já sabemos que privilegia a manutenção de poder de uma determinada elite dominante.

Um ponto importante de destaque se dá em 1937, durante o período de Estado Novo por Vargas, que foi o ano de criação da Universidade Brasil (UB) ao mesmo tempo em que o desmonte da UDF foi instigado, principalmente pela transferência dos cursos para a UB e o afastamento forçado de Teixeira e seus apoiadores das funções públicas (FÁVERO, 2006). A partir daí o projeto autoritário varguista, no que compete à educação, fica em evidência, na medida que silencia a voz de opositores, fere a autonomia universitária e centraliza os poderes de decisão nas mãos do Estado (que se orienta por uma posição não democrática). Um dos exemplos claro dessa posição de Getúlio fica expresso na própria lei que cria a UB (Lei nº 452/37) dado que nela se estabelece que não só os reitores, mas também os diretores, dos estabelecimentos de ensino seriam escolhidos diretamente pelo presidente (BRASIL, 1937). Além disso, outra medida que reforçou essa posição foi que no ambiente acadêmico “torna-se expressamente proibida, aos professores e alunos da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos” (FÁVERO, 2006, p. 27).

Tendo essa conjuntura a partir da UB e seu regimento, surge o questionamento: a quem servia a universidade nestas configurações e diretrizes? A resposta, como sugere a proibição de atividades políticas e a censura a símbolos partidários, apontava para um projeto de formação de técnicos e burocratas alinhados ao regime, sem espaço para críticas ou pensamento dissidente. Essa dinâmica encontra ressonância na posterior crítica promovida por Paulo Freire à educação bancária. Para Freire (2011), a educação bancária é um instrumento de dominação que reduz estudantes a recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimentos estáticos, desconectados de sua realidade e incapazes de promover reflexão crítica. Dessa forma, podemos afirmar que no Estado Novo, a universidade funcionava como um desses instrumentos: ao silenciar debates políticos e priorizar a formação técnica acrítica, ela reforçava a domesticação do seu corpo estudantil e de docentes, preparando-os para servir a um projeto de poder centralizado, e não para questioná-lo.

4.4 Da Utopia à Modernização Conservadora: O Ensino Superior na Ditadura Militar (1964-1985)

A década de 60 iniciou-se com uma efervescência política e social no Brasil, com debates intensos sobre as Reformas de Base principalmente propostas pelo governo João Goulart. Nesse contexto de busca por modernização e autonomia nacional, o ensino superior tornou-se um campo central de disputas e projetos. A criação da Universidade de Brasília (UnB), instituída pela Lei nº 3.998 em 1961, representou o ápice desse movimento renovador. Idealizada por pessoas como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, a UnB surge com uma proposta diferente das universidades já existentes, principalmente ao se organizar em institutos centrais interdisciplinares e com forte ênfase na pesquisa. Como Fávero (2006) descreve, a UnB não era apenas uma nova instituição, mas simbolizava um projeto de universidade crítica, integrada à realidade nacional e voltada para a transformação social.

Paralelamente, o movimento estudantil, organizado principalmente pela União Nacional dos Estudantes (UNE), ganhava força e protagonismo. Nos seminários sobre Reforma Universitária promovidos pela entidade no início da década, havia uma denúncia do caráter arcaico e elitista das instituições de ensino superior, reivindicando uma autonomia universitária, a participação de estudantes e professores na gestão e a ampliação de vagas públicas. Essa mobilização estudantil articulava a reforma da universidade às reformas de base e a questões políticas mais amplas, refletindo o intenso desejo de democratização que permeava a sociedade naquela época (FÁVERO, 2006).

Contudo, esse projeto inicial democrático e modernizador foi brutalmente interrompido pelo Golpe Militar de 64. Como aponta Sampaio (2000), as universidades públicas passaram a ser vistas pelo regime com território que apresentava uma ameaça ao governo justamente por serem lidos como foco de subversão. Por conta disso, a UnB passou a ser o alvo prioritário da repressão, o projeto original foi desmantelado, professores foram perseguidos e demitidos, e a autonomia universitária foi suprimida (FÁVERO, 2006). Em contrapartida, Sampaio (2000) aponta um efeito colateral importante: a expansão do setor privado de ensino superior, dado que ele cresceu exponencialmente nas décadas seguintes.

É necessário destacar que essa expansão do setor privado, como analisa Sampaio (2000), não foi um acaso. Trata-se de uma resposta direta a uma dupla conjuntura: de um lado, a pressão de uma sociedade em rápida urbanização e industrialização, que gerava uma nova grande demanda por mão de obra especializada; de outro, a decisão do regime militar de direcionar essa demanda para a iniciativa privada, considerada ideologicamente mais controlável e menos custosa aos cofres públicos do que a expansão das universidades federais, das quais estavam sendo vigiadas (SAMPAIO, 2000).

A consolidação de um novo modelo universitário, alinhado aos interesses tecnocráticos e de controle ideológico da ditadura, veio pela Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68). Essa reforma não surgiu do debate democrático, pelo contrário foi gestada sob a influência de acordos de cooperação técnica firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), além de incorporar recomendações de documentos que direcionavam as instituições para a eficiência e produtividade administrativa, fortalecimento da autoridade e disciplina como manejos de insurgências estudantis (FÁVERO, 2006).

As principais medidas da Reforma de 1968 incluíram a departamentalização (que extinguiu a cátedra, mas muitas vezes manteve práticas centralizadoras), a instituição do vestibular classificatório, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina. Embora buscasse uma aparente modernização, inspirada no modelo norte-americano, a reforma, implementada em um contexto de forte repressão (logo após o AI-5 e seguida pelo Decreto-lei nº 477/69, que definia crimes disciplinares para professores e alunos), serviu para fragmentar a organização estudantil, aprofundar o caráter tecnicista da formação e consolidar o controle do regime sobre a produção de conhecimento e a vida universitária. A expansão de vagas que se seguiu ocorreu majoritariamente no setor privado (SAMPAIO, 2000), configurando um modelo de universidade funcional ao projeto de modernização conservadora da ditadura, em nítido contraste com os ideais democráticos e críticos que animaram projetos como o da UnB no início da década.

Quanto ao vestibular unificado e classificatório, verifica-se que, no momento de sua implantação, exerceu dupla finalidade: racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área de conhecimento. A introdução do vestibular unificado como recurso para tornar mais racional a

distribuição de vagas vai se revelar problemática poucos anos depois. (FAVERO, 2006, p. 34)

Essa estrutura do vestibular como estratégia de distribuição de vagas se revelaria problemática, reforçando o filtro social. Embora apresentado como um critério de mérito, esse modelo de prova padronizada beneficiava desproporcionalmente os estudantes oriundos das escolas privadas e cursinhos preparatórios, inacessíveis à grande parte da classe trabalhadora. Na prática, o vestibular classificatório invertia a lógica social: os filhos das elites, mais bem preparados por escolas pagas, conquistavam as vagas nas universidades públicas gratuitas, enquanto os estudantes de escolas públicas, com pior desempenho no exame, eram direcionados para o crescente setor privado pago (SAVIANI, 2010).

Somado a isso, a expansão de vagas que se seguiu à reforma ocorreu majoritariamente no setor privado (SAMPAIO, 2000), configurando um modelo de universidade funcional ao projeto de modernização conservadora da ditadura, em nítido contraste com os ideais democráticos e críticos que animaram projetos como o da UnB no início da década. O resultado foi uma explosão privatista: entre 1960 e 1980, o crescimento de matrículas no setor privado ultrapassou 800%, fazendo com que, ao final desse período, ele já respondesse por 63% de todas as matrículas do país (SAMPAIO, 2000).

Esse modelo de universidade foi profundamente funcional ao projeto econômico do regime, conhecido pela propaganda oficial como o "milagre econômico". Esse termo apesar de ser usado para descrever um período de taxas de crescimento do PIB inéditas na história do país, esconde a controvérsia analisada por Barone, Bastos e Mattos (2015), que foi a drástica concentração de renda. Enquanto a tese oficial do regime tentava justificar essa desigualdade como um resultado natural do desenvolvimento e da demanda por mão de obra qualificada (a teoria do bolo), os críticos demonstraram que a concentração foi um projeto político deliberado (BARONE et al., 2015). A principal ferramenta para isso foi a política de arrocho salarial, que reprimiu violentamente o salário mínimo, ao mesmo tempo em que a política econômica fomentava o consumo de bens duráveis (como carros e eletrodomésticos) por uma classe média em ascensão.

Entretanto, esse modelo de expansão da iniciativa privada no que tange a educação mostrou seu esgotamento com a crise econômica nos anos 80, ficando conhecido como a "década perdida". Segundo Sampaio (2000), a estagnação

econômica, a hiperinflação e o desemprego levaram a uma interrupção do crescimento das matrículas no ensino superior, não só público, mas principalmente nas IES privadas. O regime militar terminou em 1985, deixando essa herança de um sistema privatizado e estagnado, sendo justamente essa crise de demanda do setor privado, que criará o cenário perfeito para novas políticas neoliberais. Elas atribuíram ao Estado o papel de financiador desse mercado, culminando na lógica: o uso de fundos públicos (como o FIES e a renúncia fiscal do ProUni) para garantir o preenchimento das vagas e a lucratividade dessas instituições privadas (RIBEIRO, 2013; RIBEIRO; GUZZO, 2017).

4.5 Programa Universidade Para Todos (PROUNI)

Durante os dois primeiros mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2011, o governo propôs uma série de medidas que ficaram conhecidas como Reforma Universitária (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006). Para entender o contexto dessa proposta, é interessante apresentar o resgate histórico de alguns dados importantes: o Plano Nacional de Educação (PNE) e a porcentagem de jovens matriculados no ensino superior.

Dentre as diversas metas do PNE, instituído pela Lei no 10.172/2001 no Governo de Fernando Henrique Cardoso, tinha-se como objetivo o aumento da porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior para 30% até 2010 (BRASIL, 2001). Entretanto, o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), de 2003, nos mostra que apenas 10,77% da população dessa faixa etária frequentava algum tipo de curso de educação superior (IBGE, 2003), o que sugere que essa tarefa é delegada para os próximos governos, dentre eles o de Lula.

Tendo esse cenário em vista, uma das propostas da Reforma Universitária foi justamente o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que surgiu a partir da Lei n.11.096/2005, regulamentada pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005. A partir dele, visando um aumento de estudantes no Ensino Superior, foi possível o ganho de uma bolsa de estudos integral, ou parcial, numa Instituição de Ensino Superior (IES) privado, desde que se cumprisse alguns critérios de seleção. Dentre

eles, podemos citar: a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com a obtenção de nota mínima estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) e mais alguns requisitos socioeconômicos: ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola privada com bolsa integral da instituição; possuir uma renda familiar per capita de 1,5 salários-mínimo para bolsa 100% e até 3 salários mínimos para bolsas parciais. (BRASIL, 2005)

4.5.1 Críticas e Limitações do Programa

Embora o ProUni tenha representado em termos quantitativos uma ampliação significativa do acesso ao ensino superior, o programa é alvo de profundas críticas que questionam sua lógica estrutural e seus resultados qualitativos.

Um das críticas se concentra na lógica de financiamento público do setor privado. Em contrapartida à oferta de vagas, as instituições privadas recebem importantes isenções fiscais de tributos como Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS/Pasep). Essa política representa uma renúncia fiscal significativa, dado que entre 2006 e 2013, o governo renunciou a R\$81,5 bilhões em impostos vinculados à educação, de modo que 51% foram direcionados a entidades privadas sem fins lucrativos e 11,4% desse montante destinado ao ProUni (CHAVES, 2015). Por outro lado, segundo Chaves (2015), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) injetou R\$35 bilhões em empréstimos subsidiados entre 2000 e 2013, garantindo o pagamento de mensalidades em instituições privadas.

Críticos como Marques, Ximenes e Ugino (2018) argumentam que essa articulação entre FIES e ProUni, embora tenha ampliado vagas no ensino superior, permitiram em 2013 a formação de oligopólios de grupos educacionais com ações em bolsa: Kroton, Anhanguera e Estácio. A política estatal, na prática, criou um mercado consumidor estável para esses grandes grupos, impulsionando a valorização das suas ações na bolsa de valores e a fusão de conglomerados, como

a Kroton que em 2015 fez a aquisição da Anhanguera, tornando-se o maior grupo educacional do mundo em valor de mercado na época.

Conjugou-se, portanto, a dinâmica do capitalismo financeiro à crescente pressão por ampliação de acesso à educação superior, não absorvida nas instituições estatais. Em um país tão desigual como o Brasil, entretanto, a formação de um mercado consumidor dependia da ação Estatal, o que de fato se materializou no Fies e no ProUni. (Marques et al, 2018, p. 542)

Além disso, outro aspecto que se destaca é um alinhamento da educação à lógica neoliberal que ao buscar a maximização do lucro num sistema capitalista, vai ler que a verba destinada à educação é um gasto, e, portanto, é preciso diminuí-lo ao máximo. Isso se evidencia no tratamento do setor educacional público dado os cortes orçamentários que as universidades federais enfrentavam, pois se em 2003, 64,46% do orçamento do Ministério da Educação (MEC) destinava-se a elas, em 2012 esse percentual caiu para 39,99% (CHAVES, 2015).

Essa opção política pela expansão via setor privado, enquanto se sucateia o público, é muito questionável. Os autores Costa e Ferreira (2017) afirmam que o valor da isenção fiscal acumulada do ProUni até 2012 (R\$3,6 bilhões) seria capaz de financiar integralmente o sistema da Educação Superior federal em 2009, com um saldo de R\$160 milhões. Além disso, a crítica se aprofunda com a constatação de que o Estado pagava por vagas que nem sequer eram preenchidas: o Tribunal de Contas da União (TCU) apontou a existência de ociosidade das bolsas, que chegou a 44,6% em 2008, significando que as IES recebiam isenção fiscal integral sem a contrapartida total de estudantes matriculado (COSTA; FERREIRA, 2017).

A crítica mais contundente, no entanto, vai além da lógica financeira e questiona a qualidade e a profundidade da democratização oferecida quando se instituiu o ProUni. No que tange a qualidade, Catani, Hey e Gilioli (2006) apontam uma tendência das instituições de ensino superior privadas e filantrópicas de fornecerem às pessoas de baixa-renda que se enquadrar no programa cursos de qualidade questionável, visto que elas se voltavam para às demandas imediatas do mercado não construindo uma base sólida. Dados posteriores confirmam essa percepção: um levantamento de 2013 mostrou que 40% das vagas do ProUni estavam em cursos com notas insatisfatórias (1 ou 2, numa escala de 5) no MEC (COSTA; FERREIRA, 2017).

Entretanto, mais do que a baixa qualidade geral, o ProUni parece falhar no seu compromisso com a democratização do ensino superior, uma vez que há uma lógica de reprodução das desigualdades sociais. Almeida (2015), aplicando a teoria de Bourdieu, demonstra que o ProUni reproduz a desigualdade ao segmentar os próprios bolsistas, mesmo que todos se enquadrem nos critérios de baixa renda. O autor da pesquisa revela que o grupo que acessa os cursos de elite (chamados por ele como "bacharelados") geralmente possui pais com maior nível de escolaridade e teve maior acesso a bens culturais ao longo da vida, como o hábito de ler para além das obrigações escolares e a participação em atividades culturais. Em contraste, os grupos que ingressam em licenciaturas e cursos tecnológicos vêm de famílias com menor escolaridade. Esse capital acumulado impacta diretamente a "escolha" do curso: o primeiro grupo age estrategicamente, pesquisando e buscando ativamente as carreiras e universidades de maior valor simbólico; o segundo grupo, por outro lado, vê no ProUni a única chance de ter um diploma, e suas escolhas são limitadas por fatores práticos, como a localização da faculdade. Como consequência, o programa acaba direcionando um pequeno grupo para os cursos de prestígio, enquanto a maioria dos bolsistas é alocada em instituições de menor reputação, em cursos de menor duração e com baixa avaliação no Enade.

A segunda falha estrutural diz respeito à permanência. O programa, como afirmam Catani, Hey e Gilioli (2006), orientando-se por uma concepção de benefícios e não de direitos, não têm desdobramentos para pensar a permanência estudantil na universidade para além da garantia da bolsa. A bolsa, cobrindo apenas a mensalidade, ignora os outros custos necessários como moradia, material pedagógico, alimentação e transporte, que se tornam variáveis importantes que levam à evasão (COSTA; FERREIRA, 2017).

Essa ausência de política de permanência efetiva, diferente da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) existente nas universidades e institutos federais, restringe a própria escolha do estudante para dar continuidade aos seus estudos. Dessa maneira, o fator de escolha para os bolsistas de baixa renda torna-se a proximidade com a residência, e não necessariamente a qualidade do curso, como resume uma estudante: "não foi minha primeira opção, foi a única" (ALMEIDA, 2015, p. 91). A mesma problemática se repete na fala de outro bolsista entrevistado: "como alguém que vem do interior vai conseguir se sustentar e cursar a faculdade com a renda baixa da família?" (BAETA NEVES et al, 2011, p. 135).

Outra crítica ao ProUni se dá no plano psicossocial. Como aponta o estudo de Dauster (2005), a experiência do bolsista é frequentemente marcada pelo estigma ao destacar as tensões e constrangimentos vivenciados por esses estudantes no ambiente universitário, que refletem preconceitos e discriminações relacionados à sua origem socioeconômica e cultural. Os depoimentos dos bolsistas revelam situações de exclusão, como comentários depreciativos sobre o ensino público, dificuldades de interação com colegas de classes mais privilegiadas e barreiras culturais que dificultam a integração. Além disso, os bolsistas frequentemente enfrentam desafios para estabelecer parcerias acadêmicas e são alvo de atitudes de evitação e estigmatização, que reforçam as diferenças entre os grupos sociais e evidenciam as desigualdades presentes no contexto universitário (DAUSTER, 2005).

eu estava com dois colegas e eles conversando, que o rapaz foi para Los Angeles, Nova Iorque e o outro contando a viagem dele para a Índia. E eles lá conversando, e eu meio quieto, só tinha viajado para o Espírito Santo, uma vez. Aí um rapaz virou para mim e perguntou: "E você, para onde viajou?" Então, eu falei: "eu fui para o Espírito Santo, ver a família de minha mãe". Aí, ele virou para mim e falou: "Mas o que você está fazendo aqui dentro?" (Duster, 2005, p. 14)

O ProUni falha em garantir uma verdadeira inclusão desse grupo ao restante do corpo estudantil, expondo o bolsista ao preconceito. Ribeiro e Guzzo (2021) defendem que o programa, ao inserir a classe trabalhadora no espaço de elite, acaba por revelar as desigualdades sociais manifestadas pelo preconceito. Esse preconceito se materializa no estigma de ter entrado "pela porta de trás", uma vez que a entrada se dá via Enem, e não pelo vestibular da instituição. As pesquisadoras denunciam essa violência cotidiana, e a entendem como motor de sofrimento psíquico e sentimento de não-pertencimento para esse grupo de estudantes bolsistas. Posição essa que ressoa com o relato do bolsista de Direito entrevistado:

Mais de uma vez eu pensei em desistir. Não porque eu não tenha capacidade, sou muito esforçado e tenho bom desempenho, mas por conta de situações como essa [de discriminação] eu fico me perguntando se aqui é realmente o meu lugar (Baeta Neves et al, 2011, p. 134)

5 PERTENCIMENTO (OU NÃO) NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

O ingresso de estudantes bolsistas pelo critério socioeconômico, como no caso do Prouni, em ambientes universitários tradicionalmente elitistas, como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é frequentemente celebrado como uma vitória do acesso e do "mérito". No entanto, essa narrativa simplista ignora as complexas e dolorosas jornadas que se desdobram para além dos portões da instituição. O presente capítulo se propõe a desmistificar a noção de que o acesso garante, por si só, o pertencimento universitário. Isso porque o que eu observo e experiencio, é uma experiência de estar presente no espaço, mas não se sentir parte dele, o que nos exige uma análise crítica das estruturas de poder que operam no dia a dia da academia para a sensação de não-pertencimento.

Para analisar esse fenômeno, é preciso entendê-lo não como mera descrição de sentimentos individuais, mas sim de compreender como a tensão histórica entre privilégio e democratização se materializa no cotidiano universitário, gerando violências, silenciamentos e estratégias de resistência. Para desvelar essa complexidade, este capítulo evoca cinco autores essenciais: Gayatri Spivak (2010), com sua interrogação radical sobre a voz e a representação do subalterno; Grada Kilomba (2021), com sua análise da dialética entre falar, ser ouvido e pertencer; bell hooks (2017), que expõe a confrontação de classe na sala de aula e aponta a comunidade como espaço de resistência; Paulo Freire (2011), que denuncia a *educação bancária* e propõe a *educação como prática da liberdade*; e Frantz Fanon (2020), que desvela a experiência vivida da racialização e da alienação colonial.

Suas ferramentas teóricas nos permitirão analisar como a experiência de habitar este lugar se configura e como, a partir dela, se constroem caminhos de (re)existência – caminhos estes que buscam não falar *pelo*, mas falar *a partir* da própria vivência subalternizada.

5.1 A Chegada e o Estranhamento

Ao explorar a vivência do indivíduo negro, Fanon (2020) aborda a objetificação resultante da interação com o outro. Essa objetificação é um ato violento que desumaniza a pessoa, reduzindo-a a estereótipos fixos impostos pela

sociedade dominante. Assim, a identidade da pessoa é moldada não pelo seu ser, mas apenas pela representação racializada que lhe é atribuída. Isso gera uma experiência de profunda alienação, resultando em fúria e fragmentação interna, pois o sujeito é impedido de ser autêntico, forçado a existir apenas como o objeto definido pelo olhar alheio:

Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraíndo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu. (Fanon, 2020, p. 103)

Fazendo um paralelo com a nossa situação de bolsistas de baixa renda, vivemos uma tensão similar no espaço elitizado como o da universidade. Nós entramos buscando o olhar libertador do conhecimento e do reconhecimento intelectual, esperando ser visto apenas como um estudante. Por momentos, podemos até sentir essa "leveza" ao sermos avaliado por "mérito", isto é, nossa entrada se dá pelo resultado de uma avaliação e não, por exemplo, por medidas sociais. No entanto, o outro (a instituição, os colegas, o ambiente) rapidamente nos fixa na condição de classe. Somos lembrados de que somos o bolsista, o pobre, aquele que deveria ser grato. Esse olhar pretende nos cristalizar não como pares, mas como exceções, objetos de curiosidade ou de caridade. Assim como em Fanon, essa redução gera uma confusão e uma fragmentação de si, de modo que precisamos reunir os "farelos" de nós mesmos para construir uma identidade que sobreviva entre o eu que desejamos ser (estudantes) e o eu que o olhar elitista insiste em fixar (o do pobre).

Essa sensação de deslocamento é reforçada pela própria arquitetura simbólica e social da universidade, conforme veremos na análise feita por Grada Kilomba (2021). Segundo ela, o espaço acadêmico, longe de ser neutro, é um *centro branco*. Ela o define assim não apenas porque ele é demograficamente ocupado por pessoas brancas, mas porque a branquitude opera como a norma estrutural e invisível que detém o monopólio do poder e do discurso. Essa branquitude, em sua essência, atua como o pano de fundo inquestionável que molda percepções, define o que é considerado normal ou padrão, e legitima certas narrativas em detrimento de

outras, usando como mecanismos o silenciamento ou marginalização de suas vozes ou experiências. Em suas palavras:

Tal posição de objetificação que comumente ocupamos, esse lugar da "Outridade" não indica, como se acredita, uma falta de resistência ou interesse, mas sim a falta de acesso à representação, sofrida pela comunidade negra. Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se "especialistas" em nossa cultura, e mesmo em nós. (Kilomba, 2021, p. 51)

Para nós, bolsistas de baixa renda — e que são, em grande parte, um corpo estudantil também racializado — o paralelo é direto e profundo, pois a dimensão de classe e raça se sobrepõem. A universidade se revela não apenas como um espaço de elite, mas como o próprio centro branco que Kilomba descreve. Assim, a chegada, portanto, não é apenas um ato físico de cruzar portões, mas um confronto com esse mundo acadêmico tradicional que pode comunicar, desde o primeiro instante, que nosso corpo ali é estranho, dissonante.

A primeira vez que visitei a biblioteca de psicologia da Universidade Livre de Berlim, logo na entrada, quando eu estava passando, fui chamada de repente por uma funcionária branca, que disse em voz alta: "Você não é daqui, é? A biblioteca é apenas para estudantes universitárias/os!" Perplexa, parei. No meio de dezenas de pessoas brancas circulando "dentro" daquele enorme recinto, eu fui a única parada e verificada na entrada. Como ela poderia saber se eu era "de lá" ou "de outro lugar"? Ao dizer "só para estudantes universitárias/os", a funcionária da biblioteca estava me informando que o meu corpo não foi lido como um corpo acadêmico. (Kilomba, 2021, p. 61-62)

É nesse contexto que as diferenças de classe se tornam gritantes e que a análise de bell hooks (2017) sobre sua própria experiência como estudante bolsista em Stanford se revela crucial. Ela percebe não teria que lidar "apenas" com a questão material, pela falta de recursos para pagar o transporte e materiais escolares, mas sim com o confronto diante de uma outra classe que "moldava os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definem o modo como o conhecimento seria distribuído e recebido" (HOOKS, 2017, p. 236).

Esses valores burgueses, explica hooks (2017), manifestavam-se em regras não ditas, mas rigidamente reforçadas, sobre o comportamento apropriado do corpo estudantil — silêncio e obediência irrestrita às autoridades. Isso implica que os alunos devem não apenas acatar as decisões e instruções dos professores e

administradores, mas também internalizar uma postura de passividade e submissão, onde a contestação ou a expressão de individualidade são desencorajadas ou punidas. Como denuncia:

Falar alto, demonstrar raiva, expressar emoções e até algo tão aparentemente inocente quanto uma gargalhada irreprimida eram coisas consideradas inaceitáveis, perturbações vulgares da ordem social da sala. Esses traços também eram associados à pertença às classes inferiores. Se uma pessoa não provinha de um grupo social privilegiado, poderia progredir se adotasse uma conduta semelhante à de um tal grupo. Os alunos ainda precisam assimilar os valores burgueses para ser considerados aceitáveis. [...] Éramos encorajados, como muitos estudantes ainda são, a trair nossas origens de classe. Recompensados se decidíssemos nos assimilar, excluídos se preferíssemos conservar aqueles aspectos do nosso ser, alguns de nós éramos vistos, com demasiada frequência, como corpos estranhos. (Hooks, 2017, p. 236-237, 241)

A universidade se apresenta não como um espaço de acolhimento à diversidade, mas como um ambiente que exige dos seus participantes a conformidade a uma norma burguesa específica, tornando a chegada um momento de profunda confrontação identitária e de classe. A cena que vivi e, presenciei tantas vezes, se repete a cada estudante ingressante: enquanto meus colegas, vindos de realidades mais privilegiadas, recebiam carros como um rito de passagem para a vida universitária, nós, os bolsistas, enfrentávamos uma jornada diferente. Num primeiro momento, como “carta de boas vindas”, recebemos, e continuamos a receber, uma lista enorme de exigências de documentos que nós e as pessoas com quem moramos deveríamos fornecer de modo a comprovar nossa condição de baixa-renda.

Após esse processo longo e vexatório, com a matrícula aprovada, os estudantes prounistas ainda precisam enfrentar outra etapa fundamental, garantir o transporte para que se possa estudar. Contudo, a burocracia na fila da secretaria para garantir o passe livre no transporte público - uma política garantida pelas Leis Municipal nº 16.097/2014 e Estadual nº 15.692/2015. É importante destacar que os demais estudantes pagantes, também precisam realizar essa solicitação de meia passagem do transporte público, porém a diferença é que enquanto esse benefício ainda não é alcançado, eles conseguem arcar com o custo integral da passagem ou ainda se utilizam de outros meios de transporte. A nós, por outro lado, apresenta-se a impossibilidade de chegar à faculdade, uma vez que o custo de pelo menos quatro passagens diárias — duas para a ida e duas para a volta — representava um peso financeiro insustentável.

Esse primeiro contato com o ambiente universitário, marcado pelo estranhamento e pela percepção das barreiras de classe, já prenuncia a dificuldade central apontada por Gayatri Spivak (2010): a dificuldade do *subalterno* – aqui entendido como o sujeito posicionado à margem das estruturas de poder, como o estudante bolsista – em ter sua voz reconhecida como legítima. A sensação inicial de não-pertencimento e silenciamento sinaliza a luta vindoura para que a própria experiência seja validada como conhecimento, um ponto crucial levantado também por Kilomba ao discutir como as vozes subalternizadas são frequentemente colocadas na caixa do conhecimento inválido (KILOMBA, 2021).

Portanto, a chegada na universidade não é apenas o ato físico de cruzar os portões e o início de uma trajetória acadêmica, mas um confronto com um ambiente que pode comunicar, desde o primeiro instante, que nosso corpo ali é estranho e dissonante.

5.2 A Permanência como Batalha: A Violência de Classe Cotidiana

O choque inicial da chegada à universidade elitista, marcado pelo estranhamento e pela dolorosa consciência de ser um *corpo fora do lugar* (KILOMBA, 2021) não se dissipa com o tempo. Pelo contrário, ele se cronifica, transformando a trajetória acadêmica em uma batalha diária pela permanência. Essa luta não se restringe à superação de desafios puramente acadêmicos, dado que ela se trava contra uma violência cotidiana, estrutural e multifacetada.

É importante analisar essa violência a partir de uma perspectiva interseccional. Embora a classe social seja um eixo central de opressão para estudantes bolsistas como os do Prouni, essa experiência é atravessada por outros marcadores como raça, gênero e deslocamento territorial e simbólico que muitos vivenciam ao ingressar nesse espaço. Dessa forma, a universidade revela-se não apenas classista, mas um "campo minado" de diversas formas de opressão que se entrelaçam e operam continuamente.

A manutenção dessa estrutura excludente se dá, em grande parte, pela imposição diária dos valores burgueses que bell hooks identificou na sua vivência. Essa normatividade, que hooks (2017) critica por dificultar a confrontação e conflito, manifesta-se de formas sutis, mas constantes. Na sala de aula, por exemplo, o

esperado do estudante ideal pode silenciar sotaques regionais, linguagens populares ou formas de expressão mais emotivas. Mais do que isso, a própria dinâmica de participação pode ser cerceada, privilegiando um estilo de debate e argumentação que apesar de ser elitista, se apresenta enquanto a norma. Além da sala de aula, a sociabilidade universitária, muitas vezes baseada em afinidades de classe implícitas (conversas sobre viagens, consumo cultural específico, redes de contatos prévias), pode gerar uma exclusão contínua, privando o estudante bolsista do capital social que também é crucial para o sucesso acadêmico e profissional. A pressão para se adequar, para constantemente policiar a própria fala, os gestos e até os interesses, representa a vivência diária do conflito de "trair nossas origens de classe" (Hooks, 2017, p. 241).

Essa normatividade burguesa se articula com o que Kilomba (2021), ao analisar o racismo, chama de violência cotidiana. Podemos transpor essa análise para compreender a "violência de classe/racial cotidiana" sofrida por bolsistas. Ela se manifesta em micro agressões frequentes: comentários, por vezes disfarçados de curiosidade ou até de elogio, sobre a condição de moradia do bolsista "Vocês que moram na favela"; ou sobre a moradia "Nossa, Capão Redondo é perigoso não é?", ou ainda sobre a aparência "Legal esse seu cabelo crespinho". Como aponta Kilomba (2021), essas perguntas e provocações constantes funcionam como uma forma de lembrar ao sujeito seu lugar de *Outridade*, reforçando a ideia de que ele não pertence naturalmente àquele espaço. A necessidade permanente de se explicar, de justificar a própria presença ou o próprio mérito, torna-se exaustiva. Além disso, a experiência e o conhecimento trazidos pelo estudante – sobre sua realidade, suas dificuldades, suas perspectivas críticas sobre a própria instituição – são muitas vezes invalidados, tratados como reclamação ou falta de adaptação, ecoando a desqualificação do saber subalterno como conhecimento inválido (KILOMBA, 2021).

O impacto dessa vivência ultrapassa o desconforto social e atinge a dimensão psicológica e existencial. Fazendo um paralelo com a objetificação contínua do negro estudada por Fanon (2020), podemos dizer que a experiência vivida do bolsistas é também marcada pela objetificação: o estudante corre o risco de ser permanentemente reduzido à sua condição de classe, o que dificulta a construção de uma identidade multifacetada dentro da universidade. Essa redução constante ao marcador de classe (e frequentemente de raça) pode levar à internalização do olhar

opressor, gerando em nós alguns sentimentos infelizmente muito conhecidos: a inadequação, a vergonha, a dúvida sobre nossas habilidades.

A necessidade de transitar diariamente entre dois mundos (o da universidade elitista e o da comunidade de origem), gera uma cisão que é nomeada por Fanon (2020) de *cissiparidade*. É o estado de ter a consciência dividida em duas, resultado direto da opressão colonial que força o sujeito a ver a si mesmo através dos olhos de seu opressor. Para o estudante bolsista, que ingressa em um espaço estruturalmente pensado para outra classe, a universidade é, em si, concebida como um território estrangeiro. Essa vivência se assemelha a um processo de migração social e simbólica. No caso daqueles que são também migrantes — vindos de periferias distantes, outras cidades ou estados — essa experiência de estrangeiro se manifesta em uma dupla dimensão, somando o desenraizamento geográfico a essa migração cultural.

Fanon (2020) denuncia que habitar um território estrangeiro gera um custo psíquico significativo, pois a partir da cissiparidade se produz um adoecimento no grupo colonizado. Transpondo essa análise, podemos dizer que o estudante bolsista vivencia essa mesma alienação de si, pois há um sofrimento emergente da impossibilidade de reconciliar os dois *Eu* que esse processo cria: o *Eu* da origem e o *Eu* forjado para sobreviver na universidade. O resultado é um duplo sentimento de não pertencimento: se não pertencemos plenamente à universidade, também já não pertencemos mais às nossas comunidades, afinal já não somos mais os mesmos. Fanon (2020) diz que desse conflito institui-se o não-lugar existencial, que é esse estado de ser perpetuamente estrangeiro de si mesmo e que evidencia/gera adoecimento.

Essa violência cotidiana se manifesta também na relação com a própria instituição. A luta promovida por movimentos estudantis por políticas de permanência – por auxílios financeiros, moradia estudantil, acesso ao bandeirão, materiais didáticos, apoio psicológico e pedagógico – frequentemente esbarram em barreiras institucionais. As demandas dos estudantes bolsistas, por vezes são ignoradas ou tratadas de forma paliativa, burocrática ou paternalista. Assim, são encaradas como moeda de troca para a promoção de marketing da instituição de ensino, que comunica: "Nós cuidamos dos nossos pobres, olhem só o que fizemos por eles", mas ao mesmo tempo omitem o protagonismo do movimento estudantil que fora quem reivindicou as políticas de permanência. Isso exemplifica a

dificuldade problematizada por Spivak (2010) do *subalterno* em falar de modo a ser escutado pela estrutura de poder que por vezes o inviabiliza.

Esse cotidiano que invalida a experiência e a voz do estudante bolsista, encontra uma profunda análise na obra de Paulo Freire. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2011) define os oprimidos não como uma categoria abstrata, mas como aqueles sujeitos concretos inseridos em uma relação de dominação que nega sua humanização. Embora seu foco inicial fossem camponeses e trabalhadores urbanos, a lógica da opressão se aplica a qualquer contexto onde a subjetividade é silenciada e a leitura crítica do mundo é impedida. Nesse sentido, o estudante bolsista, ao ter sua leitura de mundo, sua cultura e sua condição de classe frequentemente ignoradas ou estigmatizadas pela estrutura universitária elitista, vivencia uma forma dessa opressão, sendo tratado como alguém que precisa "receber conhecimento", e não como sujeito ativo de sua própria educação.

A ferramenta central para a manutenção dessa opressão no cotidiano acadêmico é denominada por Freire (2011) de *educação bancária*. Esse modelo opera diariamente ao conceber o educando como um depósito passivo onde o educador deposita conteúdos. Na prática universitária, isso se manifesta em aulas que desconsideram a realidade dos estudantes, métodos avaliativos focados na mera reprodução de informações desconectadas da vida e na ausência de espaços genuínos para o diálogo crítico que parta das vivências subalternas.

Podemos pensar nessa face da educação a partir de duas questões: a quem se destina e com qual o objetivo. A prática bancária não se dirige ao oprimido como sujeito de sua história, ao contrário ela busca a manutenção de um sujeito abstrato, idealizado, que espelha os interesses e a visão de mundo da elite dominante. Mais do que isso, seu objetivo final não é a emancipação, mas sim a adaptação e a domesticação, visando integrar o indivíduo à lógica do sistema vigente e manter o *status quo* (FREIRE, 2011). Como consequência, o modelo bancário, ao negar o diálogo e a problematização, dificulta que os estudantes, especialmente os oprimidos, se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir no mundo. Assim, há uma intensificação da violência sentida pelos estudantes bolsistas, cujas realidades e aspirações de transformação são as mais distantes da lógica adaptativa da educação bancária.

Essa ausência de um projeto emancipatório explícito na prática pedagógica cotidiana intensifica a violência sentida pelos estudantes bolsistas. Via de regra, a

prática pedagógica com que nos deparamos nas universidades, ao invés de oferecer ferramentas para entender e combater as desigualdades que vivemos, acaba por ignorá-las ou até mesmo neutralizá-las, fazendo com que nos sintamos ainda mais isolado, incompreendidos e impotentes dentro da instituição.

5.3 Redes e resistências: Formas de (re)existir no espaço universitário

Diante da cotidiana violência de classe, interseccional e estrutural, que marca a permanência na universidade elitista, torna-se imperativa a construção de estratégias coletivas, a formação de redes de apoio e a criação de espaços onde o sentimento de pertencimento, negado pela instituição formal, possa ser cultivado. Bell hooks (2017) argumenta que a cultura institucional da universidade elitista desencoraja a participação autêntica e crítica do estudante de origem trabalhadora, de modo a empurrá-lo para o silêncio e a passividade como forma de evitar conflito ou julgamento negativo. Diante disso, torna-se crucial um movimento oposto: participar ativamente do processo pedagógico para subverter e desafiar essa estrutura. A resistência, portanto, surge como uma maneira de “inventar, criativamente, novas maneiras de cruzar fronteiras” (HOOKS, 2017, p. 243).

Nesse contexto, é preciso olharmos também para o que acontece às margens. Segundo Kilomba (2021), a margem não deve ser vista apenas como um lugar de privação, mas também um espaço de resistência e possibilidade, no qual novas formas de ser podem existir. É justamente nessas margens que estudantes bolsistas buscam construir comunidades alternativas, laços de solidariedade que ofereçam não apenas acolhimento afetivo, mas também ferramentas para a compreensão crítica da realidade e para a ação política.

Minha própria trajetória na universidade foi marcada por essa busca. Desde o primeiro dia em que pisei na PUC-SP para entregar o calhamaço de documentos que atestavam minha condição de baixa renda, o encontro com outro estudante bolsista que distribuía o *Manual de sobrevivência do estudante bolsista* me revelou uma dimensão importante. Aquele pequeno pedaço de papel me trouxe alívio e esperança, pois não só conheci e descobri a existência do Coletivo Da Ponte Pra Cá, mas também que não estaria sozinha naquele ambiente que, por experiências anteriores, eu já sabia ser hostil. Aquele encontro fortuito foi o ponto de partida para

buscar ativamente essa militância, compreendendo-a como um espaço vital de sobrevivência e construção de sentido.

Figura 1 – Manual de sobrevivência do estudante bolsista.

O Coletivo "Da Ponte Pra Cá" - Frente Organizada de Bolsistas da PUC-SP surgiu, no segundo semestre de 2017, da união de dois antigos Coletivos de bolsistas: o ProUni- SE (Projeto Universitário de Suporte ao Estudante de Baixa Renda) e o Bandeirão Organizado - Frente Independente de Bolsistas da PUC-SP.

Com o propósito de unir as e os estudantes de baixa renda da PUC-SP, o Coletivo luta por políticas de acesso, permanência e inclusão no ambiente universitário. Assim, firma-se como resistência classista dentro da PUC-SP, trazendo à tona debates fundamentais e interseccionais: o recorte de raça, gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

Sejam bem-vindas/os, esperamos que venham construir o Coletivo com a gente, na luta por uma universidade não elitista e acessível à classe trabalhadora!

**ENTRE NO NOSSO GRUPO DE
INFORMES NO WHATSAPP!**



CONHEÇA ALGUMAS DE NOSSAS LUTAS

Expansão do Bolsa Alimentação!
Para que nenhum bolsista tenha que escolher entre
almoçar ou jantar no bandeirão.

Pela gratuidade dos estudantes FIES ao bandeirão!

Contra o corte nas bolsas PROUNI!!!

Auxílio Permanência e Auxílio Moradia!

Expansão e aperfeiçoamento do Curso de Inglês, do
curso de

Português e do Plantão de Matemática

NOS ACOMPANHE E CONSTRUA O COLETIVO!

Página do Facebook: Da Ponte Pra Cá
Grupo do Facebook: Da Ponte Pra Cá - PUC-SP
Instagram: @coletivodapontepraca
E-mail: coletivodapontepraca@gmail.com



MANUAL DE SOBREVIVÊNCIA DO ESTUDANTE BOLSISTA

**QUE A UNIVERSIDADE
SE PINTE DE POVO!**

Fonte: Coletivo Da Ponte Pra Cá (2021)

5.3.1 Coletivo Da Ponte Pra Cá — Frente Organizada de Bolsistas da PUC-SP

O Coletivo Da Ponte Pra Cá — Frente Organizada de Bolsistas da PUC-SP tem sua origem em 2017, com a união de dois antigos Coletivos de bolsistas: o ProUni-Se e o Bandeirão Organizado. Assim, ele surgiu com o objetivo de unir estudantes bolsistas e lutar por políticas de permanência e inclusão, articulando criticamente as opressões interseccionais de classe, raça e gênero que se manifestam no cotidiano puquiano.

Além disso, o movimento assume o compromisso de analisar criticamente a realidade cotidiana de desigualdades através da reflexão engajada, se colocando

como resistência classista. Isso se dá, pois a lente de análise do coletivo não se limita a denunciar o preconceito individual, mas aponta para a opressão estrutural da classe trabalhadora no sistema capitalista. Entendemos que essa opressão macro não é abstrata, muito pelo contrário ela se materializa e é reproduzida dentro dos muros da universidade elitizada, que historicamente serve como um espaço de manutenção e legitimação de privilégios. Nessa perspectiva, as dificuldades de permanência, a violência simbólica e a exclusão vividas pelos estudantes bolsistas no cotidiano puquiano é vista justamente como a expressão da luta de classes no ambiente acadêmico. Assim, o coletivo torna-se um espaço de acolhimento e mobilização para todos os bolsistas que buscam um ambiente universitário mais justo e equitativo. Através do debate democrático e da ação coletiva, buscamos construir uma universidade que reflita a diversidade e as necessidades de seu corpo estudantil, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Uma das estratégias usadas pelo coletivo é a realização de Formações Políticas, que podem se dar de maneira aberta a todos da universidade ou exclusiva para os membros. Consistem em momentos nos quais estudamos algum assunto de maneira interseccional a fim de nos instrumentalizar teoricamente para atuarmos. Um aspecto interessante da minha vivência nesses encontros é que pouco a pouco comecei a ter repertório para nomear processos que se davam não só na minha experiência cotidiana como bolsista num ambiente elitizado, mas também no meu passado.

Outro momento significativo se dá nas Rodas de Conversas, promovidas no início de cada semestre, com o objetivo de acolher os novos estudantes bolsistas e promover um espaço de trocas entre os estudantes que já estão na universidade. Ali, um espaço de confiança se instaura, de maneira que as pessoas que frequentam se sintam confortáveis para falar de suas vivências enquanto bolsistas e sejam acolhidas. Ao frequentar esses encontros, pude falar e escutar vivências com grandes cargas emocionais em que as opressões de classe se operam, mas de maneira a ter a condição de se fazer a crítica.

Figura 2 – Imagem de divulgação das rodas de conversa do Coletivo Da Ponte Pra Cá.



Fonte: Coletivo Da Ponte Pra Cá (2023)

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fim de compreender a vivência de estudantes prounistas na universidade, esta pesquisa analisou os relatos de duas mulheres bolsistas integrais do Programa Universidade Para Todos (Prouni), cujos cursos — Relações Internacionais e Direito — oferecem perspectivas diversas sobre o cotidiano acadêmico. A essas vozes, soma-se a minha experiência como bolsista de Psicologia na mesma instituição, visando construir um panorama enriquecido pela intersecção de vivências e olhares.

Cecília, a primeira participante, uma mulher cisgênero, branca de 24 anos cursando o terceiro ano de Direito via ProUni, compartilha uma trajetória vivencial moldada por suas raízes nordestinas. Embora atualmente resida em Osasco, município próximo da capital de São Paulo, sua história é profundamente ligada à Fortaleza, Ceará, onde grande parte de sua família e amigos ainda vivem. A aprovação no ProUni implicou uma mudança significativa em sua dinâmica de moradia, exigindo que migrasse para a casa dos pais que já moravam em São Paulo. Essa transição impactou drasticamente seu deslocamento diário; enquanto em Fortaleza ela se locomovia a pé ou de bicicleta entre sua casa, o cursinho e espaços de lazer, em São Paulo, o transporte público lotado consome horas de seu dia, resultando em exaustão física que a leva a querer apenas dormir ao chegar em casa. Além disso, já integrou a gestão do Centro Acadêmico do curso, integra o coletivo *Da Ponte Pra Cá- Frente Organizada de Bolsistas na PUC-SP* e é participante ativa de grupo de estudos que articula direito e marxismo.

Sailor Moon, a segunda participante, é uma mulher, cisgênero, branca com 19 anos, que cursa o primeiro ano de Relações Internacionais, também bolsista integral do ProUni. Sua trajetória, assim como a de Cecília, é marcada por uma significativa mudança geográfica: antes residia em uma pequena cidade do interior, convivendo com pais, irmã e avô. Atualmente, reside na casa de uma tia em São Paulo, onde divide o quarto com seu primo. A escolha pela PUC-SP não foi sua primeira opção de universidade, mas foi a possível diante da possibilidade de bolsa. Embora esteja no primeiro semestre, a participante já manifesta uma sensação de atraso em relação aos colegas de turma e descreve sua experiência como cansativa, desonesta, frustrante e maçante. Ela relata perceber um abismo entre a sua rede de contatos e a dos colegas, bem como as vivências internacionais que estes já

possuem, enquanto que ela nunca saiu do Brasil. Para compensar essa lacuna, ela conta que decidiu iniciar uma segunda graduação (Administração Pública) concomitante ao curso de Relações Internacionais.

A terceira voz a compor esta análise é a minha, uma mulher cisgênero de 25 anos, residente no Capão Redondo, Zona Sul de São Paulo. Estou em meu último ano de graduação em Psicologia. Minha trajetória na PUC-SP tem sido profundamente marcada pela militância, uma forma encontrada de organizar a raiva diante das cenas classistas vivenciadas ao longo do meu processo educacional. Nesse sentido, o Coletivo Da Ponte Pra Cá é e sempre foi um lugar de pertencimento, um refúgio que, apesar da sobrecarga de sustentar um curso integral com seus múltiplos estágios, iniciações científicas e atividades extracurriculares, se mantém como um espaço de acolhimento e identidade. É importante destacar alguns pontos cruciais: minha voz durante essa tese será sempre pautada pela escrevivência, dialogando com as vivências das participante; minha escuta e análise das narrativa não são neutras, vindo de um lugar específico, o que retoma a ideia de que não escuto essas mulheres de um lugar distante.

6.1 “Essa Porra é um Campo Minado”: Violência, Exclusão e a Luta pela Permanência em uma Universidade de Elite

O presente subcapítulo de análise mergulha na experiência vivida por estudantes bolsistas do ProUni em uma prestigiada universidade privada. A epígrafe que dá título a esta seção, retirada da canção Fórmula Mágica da Paz dos Racionais MC's (1997), revela-se como a descrição mais precisa da jornada que se desvela. Ela encapsula a vivência de um percurso por um território hostil, onde cada passo pode acionar uma armadilha de classe, preconceito ou exclusão.

Para aprofundar a compreensão desse fenômeno, o capítulo se desdobra através da narrativa de Cecília, estudante de Direito. A abordagem combina a análise fenomenológica com a prática da escrivência, um método que permite que a minha voz, pesquisadora e também bolsista, dialogue com a da participante. O objetivo é iluminar as estruturas de uma experiência que transcende o individual e se revela como algo coletivo e compartilhado.

Para dar conta da complexidade dessa vivência, a análise foi organizada em três núcleos de sentido interdependentes. O primeiro, *O Corpo-Território em Deslocamento: Origem, Rotina e o Choque da Chegada*, explora o contexto de origem da estudante, a exaustão física imposta pela rotina e o impacto inicial ao adentrar um espaço que se revela, desde o primeiro olhar, estrangeiro. O segundo núcleo, *A Violência da Exclusão e a Ameaça da Desistência*, aprofunda-se nas dinâmicas de violência — simbólicas, institucionais e explícitas — que marcam o cotidiano e levam a estudante ao limiar do abandono. Por fim, o terceiro núcleo, *A Retomada Política: Encontro, Luta e Crítica*, analisa a virada subjetiva e prática: a descoberta do coletivo de pares como espaço de pertencimento e a transformação do sofrimento individual em consciência e luta política organizada. Ao tecer essas vozes e vivências, busca-se não apenas analisar, mas desvelar a estrutura de um fenômeno que oscila entre a promessa de inclusão e a realidade da expulsão.

Essa porra e um campo minado
Quantas vezes eu pensei em me jogar daqui,
Mas, aí, minha área é tudo o que eu tenho
A minha vida é aqui e eu não preciso sair
É muito fácil fugir mas eu não vou,
Não vou trair quem eu fui, quem eu sou
Eu gosto de onde eu tô e de onde eu vim,
ensinamento da favela foi muito bom pra mim
(Racionais MC's, 1997)

6.1.1 Núcleo 1— O Corpo-Território em Deslocamento: Origem, Rotina e o Choque da Chegada

Este núcleo reúne as vivências que contextualizam a jornada de Cecília, marcando sua identidade de origem, as condições materiais de seu percurso, a exaustão física da rotina e o impacto inicial ao adentrar o espaço da universidade de elite. Foi composto por sete unidades de sentido: identidade e origem; a educação como projeto de vida e ascensão; o imperativo financeiro na trajetória acadêmica; desafios da mobilidade; a jornada tripla e o ciclo de esgotamento; primeiro contato com a elite (cursinho); o choque da elitização/impacto da estrutura física (ver no Quadro 2).

Tais sentidos foram encontrados/revelados a partir dos relatos de Cecilia e demonstram como a entrada numa universidade privada localizada num bairro de classe média-alta via ProUni não se resume à conquista de uma vaga, ela representa um deslocamento profundo que se inscreve no corpo, no território e na subjetividade do estudante bolsista. A narrativa de Cecília, neste primeiro núcleo de sentido, desvela a jornada de um corpo que parte de um território de origem — marcado por laços comunitários e pela educação como promessa de futuro — para adentrar um novo espaço, hostil e elitizado, cuja chegada é mediada por uma rotina exaustiva e por um choque de realidade inescapável. O quadro abaixo explicita os sete sentidos encontrados, apresenta exemplos a partir de seu relato e ilustra essa dimensão complexa do corpo-território em deslocamento.

Quadro 2 — Unidades de sentido do Núcleo 1 de Cecília.

Unidades de Sentido		
Identidade e Origem	A memória afetiva e formativa da vida no Ceará como contraponto à experiência em São Paulo.	"Grande parte da minha vida eu morei no Ceará, então, tipo, isso tem... isso é bem presente na minha formação, assim, na minha vida".
A Educação como Projeto de Vida e Ascensão	O ethos familiar e comunitário que enxerga o estudo como a única via possível para a mobilidade social e uma vida melhor.	"Porque eles pensam que o estudo é a única coisa que eles têm, é a única coisa que a gente tem para conseguir algo. Conseguir algo melhor".

O Imperativo Financeiro na Trajetória Acadêmica	A constatação de que as decisões cruciais do percurso acadêmico são determinadas pela restrição financeira, e não pelo desejo.	"Se eu tivesse grana. (...) É mais questão financeira mesmo".
Desafios da Mobilidade	O cansaço extremo gerado pelo tempo e pela precariedade do transporte público diário	"Eu chegava em casa, tipo..."Eu quero dormir", eu só queria dormir. Eu tava muito cansada. Ficava muito cansada com o ônibus" .
A Jornada Tripla e o Ciclo de Esgotamento	A descrição da rotina que engloba estágio, faculdade, tarefas domésticas e estudo, resultando em privação de sono e exaustão contínua .	"tu vai acordar, tipo, cinco da manhã, quatro da manhã e dormir, tipo, meia noite... o meu sono é muito desregulado, assim".
Primeiro Contato com a Elite (Cursinho)	A experiência no cursinho como um primeiro contato com a elite, porém sem a presença de uma dinâmica de exclusão devido ao objetivo comum do vestibular.	"foi a primeira vez que eu tive contato com pessoas assim... Mais elitizadas".
O choque da elitização / Impacto da Estrutura Física	O espanto e a sensação de não pertencimento gerados pela monumentalidade da estrutura física da universidade e pelos sinais de riqueza dos colegas.	"Até a estrutura da PUC, faz eu me sentir assim: onde é que eu estou...Isso daqui não é o meu lugar..." .

Fonte: de autoria própria.

A entrada na universidade via ProUni, para a estudante de origem popular, não é uma transição, mas uma fratura. É o início de um deslocamento profundo que se inscreve no corpo, no território e em sua subjetividade, forçando uma renegociação constante de sua identidade e de seu lugar no mundo. A narrativa de Cecília, neste primeiro núcleo, desvela a jornada de um corpo que parte de um território de origem — marcado por laços comunitários e pela educação como promessa de futuro — para adentrar um novo espaço, hostil e elitizado, cuja chegada é mediada por uma rotina de exaustão e por um choque de realidade inescapável.

A maneira como Cecília se apresenta é atrelada às suas origens, e a memória da vida no interior do Ceará emerge como um contraponto que contrasta com a dureza da metrópole. A experiência cearense é descrita por uma possibilidade de qualidade de vida que se manifestava não apenas pelos vínculos sociais ("você conhece todo mundo e você cria vínculos muito fortes"), mas também em uma relação orgânica com o espaço, onde é possível se deslocar a pé e frequentar regularmente espaços de lazer, como a praia. Esse território de origem contrasta brutalmente com a São Paulo que a recebe, onde o principal meio de

transporte é o ônibus lotado que a deixava exausta: "Eu chegava em casa, tipo...Eu quero dormir, eu só queria dormir. Eu tava muito cansada". O corpo que antes caminhava livremente agora é confinado e esgotado pelo transporte público, a primeira e mais concreta manifestação do peso da nova rotina.

No ambiente de origem da participante, a educação era vista como o caminho essencial para uma vida melhor, uma convicção encapsulada na frase "a única coisa que a gente tem para conseguir algo. Conseguir algo melhor". Essa percepção não se limitava à família, mas era ativamente cultivada pela escola local, que funcionava como um motor de transformação social. A instituição ia além do currículo tradicional, incentivando os estudantes a sonhar e a planejar seu futuro, visualizando as possibilidades da educação superior e plantando a semente da ambição e do planejamento de longo prazo.

A fala de Cecília ecoa a realidade de inúmeras famílias brasileiras para as quais a educação superior é depositária de um projeto de ascensão coletivo. A minha própria trajetória pessoal, assim como a de tantos colegas que compartilham ideais no coletivo Da Ponte Pra Cá, está profundamente impregnada e moldada por uma ética fundamental. Para nós, o diploma universitário não representa um fim em si mesmo, uma mera conquista acadêmica a ser exibida. Pelo contrário, enxergamos o diploma como um instrumento poderoso, uma ferramenta essencial e catalisadora para provocar uma transformação significativa na realidade de onde viemos. A luta árdua e muitas vezes desafiadora por um diploma é, na verdade, a luta incansável por reescrever um destino que, para muitos de nós, parecia predefinido, um caminho já traçado por circunstâncias sociais e econômicas adversas. É a busca pela autonomia, pela capacidade de moldar o próprio futuro e de impactar positivamente a comunidade de origem, que muitas vezes é marginalizada e carente de oportunidades.

Contudo, essa jornada idealizada é brutalmente delimitada pelas condições materiais. A decisão de não cursar Direito no Ceará, mesmo tendo a nota necessária, foi justificada por uma resposta categórica e reveladora: "Se eu tivesse grana". A escolha do local de estudo não é, portanto, uma expressão de desejo, mas um reflexo do imperativo financeiro que restringe as possibilidades. A falta de dinheiro para arcar com os custos de alimentação, moradia e transporte em outra cidade, que não a que seus pais estão instalados (São Paulo) define seu percurso antes mesmo que ele comece. Essa realidade material se manifesta diariamente na

rotina de Cecília. Sua jornada tripla, que articula um estágio, as aulas, o longo tempo de deslocamento e a necessidade de "ajudar em casa com a minha mãe", a insere em um ciclo de esgotamento contínuo. O corpo, submetido a acordar às cinco da manhã e a ter um sono desregulado e insuficiente, torna-se o primeiro território a sentir o custo da permanência.

A jornada tripla descrita por Cecília é a materialização de uma condição que nos une enquanto bolsistas: a ausência do suporte financeiro extra dos pais. Enquanto para o estudante pagante, a universidade é o foco principal de projeto de vida e ele pode contar com a mesada dos pais; para nós, ela é uma das pontas de um malabarismo constante pela sobrevivência financeira. A busca por estágios que são possíveis de encaixar nas nossas rotinas, monitorias e bolsas de pesquisa, embora sem sombra de dúvida enriqueça nosso currículo, é antes de tudo uma necessidade imperativa. Essa condição nos impõe uma sensação contínua de débito, como se estivéssemos sempre correndo para pagar uma dívida histórica. Cada conquista não é apenas um passo à frente, mas uma reparação pessoal por um direito que nos foi historicamente negado.

O choque da chegada ao novo território (o bairro das Perdizes) é, por fim, a culminação desse processo. Embora Cecília já tivesse tido contato com pessoas mais elitizadas numa experiência anterior em um cursinho em Osasco, ela relata notar uma diferença crucial: no cursinho, o objetivo comum de ingressar na universidade criava uma espécie de trégua social, e afirma "a pessoa não liga muito pra quem tá ali com eles". Na faculdade, por outro lado, essa trégua não existe, dado que a competição é substituída pela exclusão. O impacto da estrutura física da PUC, um espaço monumental em um bairro nobre como Perdizes, provoca um espanto que se traduziu em um sentimento imediato de não pertencimento, ela desabafa: "Até a estrutura da PUC, faz eu me sentir assim: onde é que eu estou... Isso daqui não é o meu lugar". Esse estranhamento arquitetônico é o reflexo de um estranhamento social. É o prelúdio da violência e da exclusão que serão aprofundadas no núcleo seguinte, mas já demarca a chegada a um território que, desde o primeiro olhar, se revela estrangeiro e hostil ao seu corpo e à sua história.

Esse estranhamento que Cecília descreve não é uma experiência individual, mas um rito de passagem compartilhado por todos nós bolsistas. Lembro-me vividamente dos relatos nas rodas de conversa promovidas pelo coletivo Da Ponte Pra Cá. A cada ano, os relatos se repetem com uma fidelidade assustadora:

estudantes que superaram o vestibular e comprovaram com uma montanha de documentos a sua condição de baixa renda chegam à universidade e se sentem como intrusos. O espanto com o espaço físico e com a ostentação dos colegas nos coloca, quase que instintivamente, em uma postura de quem pede licença para existir. A sensação compartilhada é a de que adentramos um terreno que não nos pertence e que, a qualquer momento, alguém poderá apontar o dedo e dizer que não deveríamos estar ali — como uma professora do curso de Psicologia, que ao ser questionada sobre o texto passado ser em inglês, diz “se você não sabe ler em inglês talvez você não deveria nem estar na universidade”.

6.1.2 Núcleo 2 - A Violência da Exclusão e a Ameaça da Desistência

Este núcleo foca nas experiências diretas de violência de classe, sejam elas explícitas ou simbólicas, e suas consequências materiais e subjetivas, como o adoecimento psíquico, a evasão e o desejo de abandonar o curso.

O sentido que se revelou aqui da violência da exclusão foi composto por oito unidades que são: exclusão e sensação de inadequação; a fronteira social: identificação entre iguais e alienação dos outros; a humilhação explícita e a desqualificação intelectual; subestimação por classe social; o impacto da exclusão; desilusão com a escolha do curso; momento de desistência/o ponto de virada; a pesquisa como barreira (ver Quadro 3).

Quadro 3 — Unidades de sentido do Núcleo 2 de Cecília.

Unidades de Sentido		
Exclusão e Sensação de Inadequação	O sentimento de inadequação e a falta de diálogo com os colegas pagantes, vistos como pessoas com "falta de caráter".	"com o pessoal da sala, eu não converso. (...) falta de caráter, sabe? De caráter, de, tipo, de pensar no próximo mesmo".
A Fronteira Social: Identificação entre Iguais e Alienação dos Outros	A demarcação clara de uma barreira de classe nas interações, onde a comunicação flui com os bolsistas, mas é inexistente com os demais.	"Com os bolsistas eu me dou super bem, a gente tem do que conversar... mas com o pessoal da sala, eu não converso" .
A Humilhação Explícita e a Desqualificação Intelectual	Os atos deliberados de hostilidade e boicote, como a votação para impedir a entrada de bolsistas em grupos de trabalho.	"fizeram votação pra não entrarmos também nos grupos... taxaram muita gente de não sermos inteligentes".

Subestimação por Classe Social	A presunção, por parte dos colegas, de que estudantes de escola pública são intelectualmente inferiores ou incapazes.	"Eles pensavam assim — não, eles vieram de escola pública, não vão saber fazer isso".
O impacto da exclusão	A consequência direta da hostilidade, levando à tristeza e à evasão de quase metade dos bolsistas da turma original.	"muita gente da minha sala saiu do curso".
Desilusão com a Escolha do Curso	O sentimento de não pertencimento ao curso de Direito, que não era a primeira opção, intensificando a sensação de deslocamento.	"não é o curso dos meus sonhos, mas vou levando".
Momento de Desistência/ O ponto de virada	O desejo concreto de trancar o curso como resultado do acúmulo de sofrimento diário e da descrença na própria formação.	"Eu queria muito trancar! Por conta de tudo o que eu passo todo dia... foi um momento que eu falei: Não é para mim... eu acho que eu quero trancar" .
A pesquisa como barreira	A percepção de que o caminho da pesquisa acadêmica apresenta ainda mais dificuldades para o estudante bolsista, como a falta de bolsas e de orientação.	"ai quando você decide que quer ir para a pesquisa..você vê que aí é muito pior, muito mais difícil o caminho".

Fonte: de autoria própria.

Conforme sintetizado na tabela, os resultados deste núcleo de análise apontam para um processo de exclusão complexo. Este se inicia com a nítida demarcação de uma fronteira social, que isola os bolsistas e gera sentimentos de inadequação, e escala para formas de violência explícita, como a humilhação e a desqualificação intelectual baseadas na origem de classe. O impacto desse ambiente hostil é direto, manifestando-se em profunda desilusão com o curso e sofrimento psíquico, que levam a participante ao limiar da desistência — um destino concretizado por quase metade de seus colegas bolsistas. Os dados indicam, por fim, que essa exclusão é estrutural, sendo percebida até mesmo nas barreiras adicionais para ingressar na pesquisa acadêmica.

Se o primeiro núcleo descreveu a fratura do deslocamento, neste segundo mergulhamos na ferida aberta por ele. A chegada ao território hostil da universidade de elite rapidamente se converte em uma vivência cotidiana de violência, que se manifesta de formas sutis e explícitas, simbólicas e materiais. A narrativa de Cecília, neste núcleo, desvela como a universidade se torna um espaço de adoecimento, onde a exclusão sistemática leva à descrença no próprio percurso acadêmico e transforma a desistência em uma possibilidade real e iminente.

A violência inicial não se dá por agressão direta, mas pela imposição de uma fronteira social invisível e intransponível. Cecília descreve a dinâmica de sua sala de aula como a coexistência de dois mundos que não se tocam. De um lado, a identificação imediata e o acolhimento entre os pares aparece na constatação dela: "Com os bolsistas eu me dou super bem, a gente tem o que conversar, a gente se diverte". Do outro, o silêncio e a alienação em relação aos estudantes pagantes: "mas com o pessoal da sala, eu não converso". Essa segregação voluntária por parte dos alunos pagantes gera na participante um profundo sentimento de inadequação e estranhamento, alimentado por uma percepção que ela compartilha: falta de caráter, sabe? De, tipo, de pensar no próximo mesmo.

Essa fronteira é cimentada por uma aporofobia que circula livremente no ambiente acadêmico. Nas salas de aula, a periferia e a pobreza são frequentemente abordadas como objetos de estudos exóticos. Nossas realidades são debatidas sempre no tom da falta, da carência, da violência — somos o "outro" que precisa ser analisado, dissecado e, talvez por que não "salvos". Raramente somos vistos como sujeitos que produzem conhecimento a partir de nossas vivência, por conta disso essa dinâmica nos coloca na posição incômoda de sermos o próprio objeto de estudo em sala, transformando nossa presença em um espetáculo antropológico para a elite e tornando impossível um diálogo genuíno entre pares.

Essa fronteira, contudo, é frequentemente rompida por atos de humilhação explícita. A hostilidade latente se materializa em ações concretas que visam isolar e deslegitimar a presença dos bolsistas. O episódio mais emblemático foi a tentativa de boicote vivida pela estudante nos trabalhos acadêmicos, como ela relatou: "fizeram votação pra não entrarmos também nos grupos, tipo, fazer um grupo à parte". Esse ato deliberado de exclusão é justificado por uma subestimação intelectual baseada em preconceito de classe. Cecília conta: "Eles taxaram muita gente de não sermos inteligentes. Eles pensavam assim — não, eles vieram de escola pública, não vão saber fazer isso". A violência, aqui, deixa de ser simbólica e se torna uma agressão direta à capacidade e à dignidade do estudante bolsista.

A fala de Cecília sobre a desqualificação intelectual é, talvez, uma das violências mais dolorosas e universais que enfrentamos. O estereótipo do "bolsista que não sabe" nos assombra e nos obriga a uma performance de excelência constante. Em cada seminário, em cada trabalho, sentimos o peso de não estarmos representando apenas a nós mesmos, mas a todos os que vieram de onde viemos.

O medo de errar não é apenas um medo acadêmico, mas o medo de confirmar um preconceito que já nos sentenciou antes mesmo de abirmos a boca. Lutar contra essa presunção é uma batalha diária e silenciosa travada em cada sala de aula.

Essa tentativa de nos silenciar socialmente escala para o silenciamento político. Lembro-me do dia em que um mural do coletivo Da Ponte Pra Cá foi vandalizado por pagantes com uma frase que resumia todo o ódio que nos era direcionado: cala a boca que quem paga sua faculdade sou eu. A mensagem era clara: nossa presença ali era entendida como uma caridade, não um direito. Portanto, não tínhamos legitimidade para nos organizar, para lutar pela permanência ou para ter uma voz. Aquele ato não foi apenas vandalismo, mas sim mais uma tentativa explícita de apagar nossa existência política dentro da universidade.

Essa presunção de incapacidade é perversamente reforçada pela própria estrutura da universidade e da política nacional. Há um descompasso crônico entre o calendário acadêmico e o de entrada dos bolsistas do ProUni, o que nos faz chegar meses após o início das aulas. Essa defasagem na chegada já gera perda de conteúdo e raramente é acolhida pelos professores, que em geral não se dispõem a oferecer revisões ou plantões de dúvida. Ainda que existam orientações formais de Reitorias para que haja um acolhimento pedagógico — iniciativas que se revelam tardias e incompletas —, o que se observa na prática é o oposto.

Lembro de estudantes chegando aos prantos por serem obrigados por um professor a fazer uma prova em seu primeiro dia de aula, sob o argumento cínico de que, se escolheram o curso, deveriam "saber alguma coisa". Essa negligência institucional nos coloca em uma posição de desvantagem desde o primeiro dia, cabendo a nós e a outros coletivos, como os Centros Acadêmicos dos cursos, organizar aulões voluntários para tentar reparar um dano que a própria instituição criou.

As consequências dessa violência contínua são devastadoras. A primeira é a evasão. Cecília relata que, de um grupo inicial de nove bolsistas em sua sala, quatro desistiram do curso. Esse dado alarmante revela que a exclusão não é apenas uma fonte de sofrimento, mas um projeto eficaz de expulsão. Para os que ficam, o impacto se manifesta no desejo de partir. A desilusão com o curso, que não era sua primeira opção, somada à hostilidade do ambiente e à exploração em um estágio, leva Cecília a um ponto de ruptura: "Eu queria muito trancar! Por conta de tudo o que eu passo todo dia... foi um momento que eu falei: Não é para mim... eu acho

que eu quero trancar". A ameaça da desistência deixa de ser uma hipótese e se torna um desejo concreto, a expressão máxima do esgotamento de um corpo e de uma subjetividade que não encontram mais sentido em permanecer em um espaço que os rejeita.

Por fim, a violência se mostra também institucional. Quando Cecília decide que quer seguir para a pesquisa, ela se depara com outra barreira: "você vê que aí é muito pior, muito mais difícil o caminho". A dificuldade em conseguir bolsas, a baixa remuneração e a falta de professores dispostos a orientar temas que dialoguem com sua realidade mostram que a exclusão não é apenas interpessoal, mas estrutural. A universidade, em sua própria organização, cria obstáculos que dificultam o pleno desenvolvimento acadêmico do estudante bolsista. O núcleo da vivência de Cecília, portanto, revela um paradoxo cruel: a mesma instituição que a acolhe através de uma política pública de acesso é a que, por meio de suas dinâmicas sociais e estruturais, trabalha ativamente para expulsá-la.

6.1.3 Núcleo 3— A Retomada Política: Encontro, Luta e Crítica

Este núcleo analisa a virada na trajetória de Cecília: a descoberta de espaços de acolhimento e luta que ressignificam sua permanência, transformando o sofrimento individual em consciência e prática política coletiva. O núcleo foi composto por sete unidades de sentido, sendo eles: a descoberta de um possível pertencimento; o coletivo como lugar de pertencimento; o coletivo como antítese; a reprodução da classe nos movimentos estudantis "aliados"; luta e permanência; a crítica ao prouni; a crítica ao modelo de acesso: o vestibular como filtro (ver Quadro 4).

Quadro 4 — Unidades de sentido do Núcleo 3 de Cecília.

Unidades de Sentido		
A descoberta de um possível pertencimento	A estratégia de sobrevivência de mudar de turma e a busca ativa por espaços e pessoas, sempre bolsistas, que oferecessem acolhimento.	"as pessoas que sempre me acolheram dentro da universidade foram bolsistas".

O Coletivo como Lugar de Pertencimento	A identificação do coletivo de bolsistas como um ambiente diferente e acolhedor, o primeiro lugar de real pertencimento na universidade.	"quando eu soube que tinha um coletivo de bolsistas dentro da universidade... realmente, é um ambiente muito acolhedor. É um ambiente totalmente diferente".
O coletivo como antítese	O contraste entre o coletivo de bolsistas e outros espaços do movimento estudantil, percebidos como hostis ou reprodutores da lógica de classe.	"mesmo sendo do movimento estudantil, que tem dentro, tem ambientes, tem lugares, assim, que são hostis, pra falar a verdade".
A Reprodução da Classe nos Movimentos Estudantis "Aliados"	A percepção de que mesmo em espaços políticos de esquerda na universidade as dinâmicas de classe excluíam os bolsistas.	"a gente percebeu que dentro dali também tinha essa questão de classe... a gente percebeu que não era o nosso lugar, assim, sabe?".
Luta e Permanência	A compreensão do coletivo não apenas como um espaço de acolhimento, mas como um ambiente de luta política ativa pela permanência estudantil.	"isso aqui não é só um espaço de, tipo, um ambiente acolhedor, é um ambiente que, sim, a gente vai se entender... mas a gente vai estar junto lutando, assim".
A crítica ao Prouni	A reflexão crítica sobre as limitações do ProUni, que promove o acesso, mas não garante as condições de permanência.	"Como que ele só é pensado em colocar a gente dentro de uma universidade privada... E não pensar que ali vai estar gente da periferia... E não pensar como essa pessoa vai ser tratada".
A Crítica ao Modelo de Acesso: O Vestibular como Filtro	A crítica mais ampla ao sistema de acesso via vestibular, visto como um processo excludente que não reflete o conhecimento do candidato.	"Eu acho que sou contra o vestibular também nesse sentido, porque olha a minha história, como que foi difícil para entrar, sabe? (...) tipo não justifica o que eu sei!".

Fonte: de autoria própria.

Diante de um ambiente universitário que adoce e expulsa, a permanência do estudante bolsista depende da construção de novas formas de pertencimento e resistência. Este último núcleo da análise foca na virada fundamental da trajetória de Cecília: a transição da sobrevivência individual para a luta coletiva. É aqui que o sofrimento, descrito no núcleo anterior, é ressignificado e transformado em consciência política. A narrativa revela como a descoberta de um coletivo de pares se torna não apenas um refúgio, mas a principal ferramenta para a permanência e para a formulação de uma crítica contundente às estruturas de exclusão da universidade e do próprio programa que lhe garantiu o acesso.

O primeiro movimento em direção a essa virada é a descoberta de um possível pertencimento. A estratégia inicial de Cecília para fugir da violência de sua sala original foi individual, buscando refúgio em outras turmas. No entanto, a verdadeira mudança ocorreu quando ela percebeu um padrão: "as pessoas que sempre me acolheram dentro da universidade foram bolsistas". Essa constatação é a semente da consciência de classe. O pertencimento não seria encontrado em espaços heterogêneos, mas na identificação com aqueles que compartilhavam sua vivência. A existência do coletivo *Da Ponte Pra Cá* surge, então, como a materialização desse lugar: um "ambiente totalmente diferente", acolhedor e seguro, o primeiro espaço de real pertencimento dentro da universidade.

Esta necessidade de encontrar um espaço seguro nasce de uma vergonha que nos é imposta nos detalhes mais íntimos do cotidiano. Lembro-me do depoimento de uma colega bolsista que confessou ter desenvolvido vergonha de usar sandálias na universidade. Ela percebeu que os sapatos dos colegas custavam o equivalente a uma compra de supermercado para a sua família. O medo de ser ridicularizada fez com que ela passasse a adotar o uso exclusivo de tênis, mesmo em dias de calor intenso. A violência de classe inscreve-se no corpo de formas sutis: no que vestimos, no que comemos, no que calamos. O coletivo torna-se, então, o único lugar onde os nossos pés, as nossas roupas e as nossas histórias não precisam pedir desculpa por existir.

Aqui a canção *Fórmula Mágica da Paz dos Racionais MC 's* (1997), funciona como uma espécie de teoria-vivencial para compreender a nossa jornada. Ouvir a trajetória de Cecília e reviver a minha própria é entender a universidade exatamente como os versos em que Mano Brown canta: "Essa porra é um campo minado". Isso porque cada corredor, cada sala de aula, cada interação social pode esconder uma armadilha de classe que te faz explodir por dentro, assim a vontade de desistir, o pensamento de "me jogar daqui", não é um drama individual, mas o resultado lógico de uma guerra silenciosa e diária. E é nesse limite que a virada acontece. A descoberta do coletivo, dos nossos, é o momento em que a letra da música faz sentido como um mapa de sobrevivência: "minha área é tudo o que eu tenho". A nossa área deixa de ser um endereço no mapa e se torna um corpo coletivo dentro daquele espaço que nos odeia. Ficar, então, deixa de ser sobre aguentar e passa a ser uma escolha política, um ato de lealdade ensinado pela canção: "É muito fácil fugir mas eu não vou, não vou trair quem eu fui, quem eu sou". O coletivo se torna a

nossa "jurisdição", o lugar onde a nossa lei, a do acolhimento e da luta, é respeitada. E é ali, juntos, que começamos a procurar o que a música nos promete: a nossa própria "fórmula mágica da paz"; uma paz que não é a ausência de conflito, mas a potência de lutar acompanhado.

O coletivo *Da Ponte Pra Cá* não é apenas um lugar de acolhimento, mas se afirma como uma antítese a outros espaços do movimento estudantil. A experiência da estudante em uma gestão do Centro Acadêmico (CA) foi reveladora. Ela percebeu que, mesmo em ambientes que propagavam uma atuação política contra opressões, como companheiros de luta, ocorria a reprodução da lógica de classe. Ao participar de uma confraternização com membros do CA, ela notou que não só a temática das conversas, mas também as escolhas que envolvem: a escolha do local, o preço médio dos itens no cardápio, que horas começaria e terminaria a confraternização, não contemplavam a realidade dos bolsistas presentes naquele espaço. De modo que enquanto, a maioria estava preocupada em pedir mais algumas rodadas de cerveja, o grupo precisava ir embora para pegar o último ônibus do dia para conseguir chegar em casa, evidenciando assim, um abismo social. A conclusão foi dolorosa: "a gente percebeu que não era o nosso lugar, assim, sabe?". O coletivo de bolsistas, em contraste, oferece um espaço onde a identidade de classe não precisa ser escondida ou justificada, mas é o elo que une a todos.

Essa reprodução da lógica de classe manifesta-se numa hipocrisia que chega a ser ofensiva. Recordo-me com ódio de como, durante anos, a solução das festas universitárias para serem "inclusivas" era oferecer um desconto simbólico de cinco reais para estudantes bolsistas. Como se essa migalha apagasse o abismo entre quem paga uma mensalidade de mais de cinco mil reais e chega até o local combinado através de transporte por aplicativo, e quem luta para pagar o transporte público a tempo. Aquele desconto não era um gesto de inclusão; muito pelo contrário, era um insulto que reforçava a nossa condição de "outros", cuja pobreza podia ser resolvida com uma esmola. É um ódio que se sente na pele.

Além disso, a reprodução das diferenças de classes em espaços de esquerda na universidade é uma ferida que muitos de nós carregamos. Frequentemente, somos convidados a participar de chapas e gestões para cumprir uma "cota de bolsista", mas nossas pautas e nossa linguagem são vistas como secundárias. A luta pela permanência (bandejão, auxílio moradia, transporte) é por vezes tratada como uma pauta menor diante de questões políticas consideradas mais "universais".

O coletivo de bolsistas nasceu justamente dessa frustração, da necessidade de criar um espaço onde nossa luta não precise pedir licença para ser a prioridade.

É essa centralidade que transforma o coletivo em uma ferramenta de luta e permanência. A participante compreende que o Da Ponte Pra Cá não era apenas um grupo de apoio, mas um espaço "combativo", de "luta de permanência mesmo!". O acolhimento e a luta se tornam indissociáveis. Estar junto é fortalecer-se para o embate contra a universidade. Essa consciência política permite que a análise de Cecília se expanda para uma crítica ao ProUni. Ela articula com clareza a principal falha do programa: "Como que ele só é pensado em colocar a gente dentro de uma universidade privada... E não pensar que ali vai estar gente da periferia... E não pensar como essa pessoa vai ser tratada?".

Essa necessidade de um espaço combativo próprio nasce também da constatação de que a nossa luta é, frequentemente, solitária. Muitas gestões de Centros Acadêmicos limitam o seu empenho a garantir políticas de permanência apenas para os bolsistas do seu curso e durante o seu mandato. Raramente compõem uma frente ampla e contínua. Pior: a responsabilidade pela operacionalização da luta recai quase inteiramente sobre os nossos ombros. Depois de muita mobilização nichada, quando finalmente conseguimos um avanço, os mesmos grupos que se omitiram oferecem-se para divulgar a conquista. Eles querem a foto, mas nunca estiveram na batalha.

Finalmente, sua crítica se dá no próprio modelo de acesso. A experiência exaustiva para ingressar na universidade a faz se posicionar de maneira contrária ao vestibular, pois o processo até a aprovação de Cecília não justifica o que ela sabe e quase a fez desistir várias vezes. A jornada de Cecília, que começa com um deslocamento físico e um choque social, se completa em uma tomada de consciência radical. A permanência, ela descobre, não é um ato de resiliência individual, mas um ato político coletivo que exige não apenas acolhimento, mas a luta constante para transformar a estrutura que um dia quase a expulsou.

A crítica de Cecília ao vestibular reverbera com a minha própria história, pois esse processo é a primeira grande máquina de nos fazer sentir insuficientes. A luta começa muito antes da prova, na busca desesperada por um cursinho popular ou por uma bolsa em um preparatório elitizado, tentando preencher as lacunas de conteúdos que, muitas vezes, sequer tivemos no ensino médio. A sensação de que nunca sabemos o bastante, de que estamos sempre em débito, é uma tortura

psicológica constante. E essa violência se materializa no corpo. Lembro-me vividamente dos domingos de vestibular, quando minha mãe preparava meu almoço — arroz, salada, bife e batata frita — carregado de um afeto que era minha principal força. Mas eu almoçava às dez da manhã. A razão era simples e brutal: o local de prova ficava a duas horas de transporte público da minha casa e eu não tinha dinheiro para comer por lá ou comprar um lanche. Aquele prato de comida, consumido em um horário antinatural, simboliza a realidade de tantos de nós: uma jornada marcada por sacrifícios materiais e afetivos que os outros candidatos sequer imaginam, uma corrida em que já largamos com o estômago pesado e o tempo contra nós, muito antes de o fiscal dizer "podem começar".

6.2 "Minha Gastrite Voltou": O Corpo como Território da Violência de Classe

A segunda narrativa analisada neste trabalho é a de Sailor Moon, estudante bolsista do ProUni, ingressante no primeiro semestre do curso de Relações Internacionais. Sua história singulariza-se por um deslocamento abrupto, não apenas geográfico, mas existencial. Ela chega à universidade tendo deixado para trás uma parte de si (de artista e criadora) suprimida pela falta de espaço e dinheiro para adquirir materiais nessa nova residência e dinâmica financeira. Sua chegada à PUC-SP é marcada por uma profunda precariedade: ela frequenta, como compartilha, as primeiras aulas "de xereta", sem a certeza da matrícula, adentrando o espaço universitário, em suas próprias palavras, "no completo escuro".

O título deste subcapítulo, Minha Gastrite Voltou, é uma fala literal de Sailor, retirada do momento em que ela descreve o impacto de uma professora cujos discursos classistas e racistas reconfiguram o mundo da sala de aula. A escolha desta citação como título não é acidental; ela representa a materialização mais crua e inegável da violência. Na vivência da participante, a exclusão e a humilhação não são conceitos abstratos, mas eventos que são vivenciados no corpo. A dor de estômago é a própria violência vivida; é o modo como seu corpo-no-mundo digere — ou se revela incapaz de digerir — a hostilidade daquele ambiente.

Portanto, este capítulo analisa a vivência de Sailor através da tese de que o corpo é o próprio lugar e a expressão da violência de classe. A gastrite que retorna é a própria toxicidade daquele mundo encarnada e mais do que isso, revela o custo da estratégia de sobrevivência adotada pela estudante, que consiste em, como ela mesma define, "empurrar com a barriga e não pensar sobre". A sua história desfaz a dualidade clássica positivista entre mente e corpo: não há uma mente que tenta gerir a dor em silêncio e um corpo que em resposta fala, o que há é uma existência unitária em sofrimento. A trajetória de Sailor é, assim, emblemática de como a permanência em um mundo que nos rejeita é, fundamentalmente, uma tensão corporal, uma luta encarnada para continuar a existir.

6.2.1 Núcleo 1 - "Deixei de Lado Completamente": A Fratura de si e o Peso da Conquista

Este núcleo expressa a perda e a transição vivida pela estudante entrevistada. Ele aborda quem Sailor era antes da universidade — uma jovem artista e cuidadora — e como a mudança para São Paulo e o processo burocrático do ProUni representaram uma fratura, um abandono de partes de si mesma e um início marcado mais pela ansiedade, do que pela celebração.

As unidades de sentido apresentadas no Quadro 5 abaixo detalham as nuances da experiência de Sailor, revelando como a transição para a universidade e a vida na capital se manifestaram através de uma complexa intersecção de perdas identitárias, responsabilidades familiares e desafios burocráticos. As unidades de sentido encontradas foram: contraste entre vida no interior e na capital; falta de recursos em São Paulo; identidade feminina e o peso do cuidado; o processo burocrático do ProUni; insegurança e incerteza.

Quadro 5 — Unidades de sentido do Núcleo 1 de Sailor Moon.

Unidades de Sentido		
Contraste entre vida no interior e na capital	A identidade criativa e manual, possibilitada pelos recursos e pelo espaço do interior, que é perdida na mudança para a capital.	"eu construía móvel, fio e eu soldava coisas e eu adorava fazer... hoje não tenho mais espaço, quem sabe algum dia."
Falta de recursos em São Paulo	A monetização dos hobbies e a impossibilidade (financeira e espacial) de continuar a ser quem era, levando ao abandono completo de suas paixões.	"Espaço e dinheiro, porque essas coisas são muito mais caras aqui... para você arrumar um pedaço de madeira aqui é difícil"
Identidade feminina e o peso do cuidado	A posição de cuidadora central na família, uma responsabilidade atribuída pelo fato de ser mulher, que moldou sua maturidade e senso de urgência.	"eu era responsável pelo cuidado integral dessas três pessoas, a minha irmã de 13 anos, o meu avô e a minha avó."
O processo burocrático do ProUni	A experiência maçante e exaustiva de reunir a documentação, gerando um desgaste físico e emocional antes mesmo do início das aulas.	"foi um processo um pouco maçante! Além de cansativo reunir os documentos e a expectativa de você mandar e eles não devolverem uma resposta"

<p>Insegurança e incerteza</p>	<p>A angústia de se mudar para São Paulo "no completo escuro", frequentando as aulas "de xereta", sem a certeza da matrícula, o que a posiciona num lugar de vulnerabilidade desde o início.</p>	<p>"acabei vindo no completo escuro... entrei, dei a cara a tapa sem matrícula, sem nada, contando com a aprovação que eu não sabia se ela existia ou não."</p>
---------------------------------------	--	---

Fonte: de autoria própria.

Conforme sintetizado no quadro, os resultados deste núcleo revelam as vulnerabilidades estruturais que marcam a chegada da estudante. A jornada se inicia com o desgaste de um processo burocrático da universidade em comprovar o perfil do candidato ao ProUni e a angústia de se mudar para São Paulo, sem a garantia da matrícula. Esse estado de vulnerabilidade inicial é agravado pela falta de recursos na nova cidade, que impõe o abandono de paixões manuais. Diante desse cenário de múltiplos deslocamentos, fica evidente a descoberta de um possível pertencimento de grupo diante do corpo estudantil se dá de forma restrita, ocorrendo apenas no acolhimento encontrado entre pares que partilham da mesma condição de exclusão (outros bolsistas).

A entrada na universidade, para a estudante bolsista, é precedida por uma fratura, um rompimento com um modo de vida e, em certa medida, consigo mesma. A narrativa de Sailor, neste primeiro núcleo, desvela essa experiência de perda. A conquista da vaga não foi uma transição suave, mas um processo que a obrigou a abandonar partes fundamentais da sua identidade criativa e a confrontar uma burocracia que transforma a celebração num período de angústia e incerteza. A sua jornada começou não com uma chegada, mas com uma despedida de quem se foi.

A identidade pré-universitária de Sailor estava profundamente ligada ao fazer manual, à criação. No interior, ela era uma artista que tinha não só uma vasta disponibilidade de materiais, mas também o espaço necessário para criar. Essa identidade não era apenas um hobby, mas uma herança familiar (seu avô é pedreiro e a mãe arquiteta) e uma forma de expressão que se manifestava em esculturas, pinturas e personalização de objetos. Entretanto, ao ser aprovada para Relações Internacionais na PUC-SP através do ProUni, ela se muda para São Paulo e essa dimensão de si mesma é brutalmente suprimida pela falta de espaço e dinheiro. Sailor percebe que a cidade, com a sua lógica de monetização, transforma sua criatividade num luxo inacessível, marcando a primeira grande perda na sua nova

vida. Esse cenário, a leva a uma atitude dolorosa sobre as suas paixões: "Deixei de lado completamente..."

Paralelamente a essa identidade artística, Sailor carregava outra, imposta socialmente: a de cuidadora. Por ser a mulher mais velha em casa, ela trouxe/relatou que era "a responsável pelo cuidado integral" de sua avó com Alzheimer, do seu avô idoso e da sua irmã mais nova. Essa responsabilidade, que ela reconhece ter sido atribuída por ser a filha primogênita, mas principalmente por ser mulher, criou nela um senso de urgência e uma maturidade precoce que segundo ela contrasta com a realidade dos seus colegas de turma.

A experiência de Sailor como cuidadora central na sua família toca num ponto comum da vivência de muitas mulheres da classe trabalhadora. Sob a ótica de Tithi Bhattacharya (2023), o que chamamos de "peso do cuidado" é, na verdade, o trabalho de sustentação da vida, sistematicamente invisibilizado e atribuído socialmente a nós mulheres, inscrevendo em nossos corpos uma maturidade abrupta. Chegamos à universidade já carregando o peso de outras vidas, como trabalhadoras experientes da esfera da reprodução social, com uma compreensão da responsabilidade que é incompreensível para quem, apesar de mulher, terceirizou essa função para a figura de cuidadoras, babas e/ou empregadas domésticas. sempre foi apenas cuidado. Essa bagagem, embora nos fortaleça, também nos isola, criando um abismo de vivência que nem as melhores intenções dos nossos colegas conseguem transpor.

A responsabilidade pelo cuidado, que Sailor descreve, é uma herança que nós, mulheres de origem popular, recebemos muito antes de qualquer diploma. Não é uma escolha, mas uma atribuição quase compulsória. Quantas de nós não fomos as cuidadoras dos nossos irmãos mais novos, dos nossos avós, enquanto as mulheres mais velhas da nossa casa — nossas mães, nossas tias — estavam ausentes, cuidando das casas e dos filhos de outras famílias para garantir o nosso sustento? Chegamos à universidade com calos nas mãos do trabalho doméstico que é não só invisibilizado, mas não remunerado. Carregamos uma maturidade forjada na responsabilidade pela vida alheia, uma carga que nos ensina a gerir crises e a engolir o choro, mas que também nos rouba a leveza que deveria ser um direito da juventude.

Para nós, o senso de urgência não é uma questão de personalidade, é uma condição de sobrevivência — nosso tempo é o "para ontem". Enquanto nossos

colegas debatem o destino das próximas férias, nós estamos pensando em como as contas que vencem amanhã serão pagas com a conta bancária dos nossos pais (quando não a nossa) já no negativo. Não há espaço mental ou financeiro para pensar em festas universitárias ou em ensaios de bateria aos fins de semana. Como cantam Racionais MC's em *A Vida é Desafio*, a lógica da nossa realidade é outra: "Porque o sonho de vários na quebrada é abrir um boteco/ Ser empresário não dá, estudar nem pensar/ Tem que tramar ou ripar para os irmãos sustentar" (RACIONAIS, 2002, 3 min. 23 s). A universidade, para nós, não é um espaço de dedicação exclusiva, mas sim mais um lugar que temos que dar conta e equilibrar no nosso dia a dia.

Esse cenário de responsabilidade e perda iminente da bolsa de estudos é o pano de fundo do ProUni para Sailor, que o descreve como um processo maçante. A burocracia para comprovar a própria pobreza torna-se um fardo esmagador. A necessidade de conseguir um atestado de não contato com o pai, de pedir favores para encontrar testemunhas, tudo isso em meio às suas tarefas de cuidado, transformou o que deveria ser um momento de expectativa num período de extremo desgaste. A pressão era tanta que afetou a sua saúde, ela diz: "tive que mudar, inclusive, o método contraceptivo para dar conta de tudo porque eu não dava conta de lembrar de tomar periodicamente".

Talvez uma das violências mais vexatórias de toda a nossa trajetória, enquanto bolsistas, seja a comprovação periódica da nossa pobreza. Lembro-me do caos nos grupos de WhatsApp de bolsistas durante os períodos de renovação da bolsa. A preocupação era evidente: como obter um documento específico? A bolsa de estudos é perdida se um parente falecer e deixar um terreno como herança? É permitido aceitar um estágio com um salário justo? E se houver um pequeno aumento na renda dos meus pais? Certa vez, acompanhei uma estudante aos prantos, que recebeu um e-mail do setor de análise exigindo o envio de uma documentação extensa com um prazo de 24 horas, sob a ameaça de perder a bolsa a qualquer momento. É um processo humilhante que transforma o que deveria ser um direito, uma conquista, em algo que se assemelha a um favor, a uma caridade cheia de condições. A mensagem implícita é clara: para manter o privilégio de estudar, comporte-se e, acima de tudo, continue sendo bem miserável.

A culminação desse processo é a insegurança e a incerteza que marcam a chegada de Sailor à PUC. A demora na resposta da bolsa obriga a estudante a se

mudar para São Paulo e a frequentar as aulas "no completo escuro, de xereta" como aponta ela, visto que a lista de aprovação ainda não tinha saído. É importante ressaltar que a mudança para este novo local de moradia se concretiza a partir de um favor concedido por um familiar à participante. Este arranjo é fundamental para que ela possa prosseguir com seus estudos universitários, afinal sem esse local, ela não conseguiria permanecer na universidade. No entanto, essa nova situação impõe uma condição: a necessidade de dividir um quarto com o primo, o que, conseqüentemente, impõe certas limitações à sua privacidade e autonomia.

Fica evidente que essa chegada clandestina, marcada pela angústia e pela vulnerabilidade, define o tom da sua entrada na universidade: ela não chega como uma estudante com plenos direitos à vida universitária, mas como alguém cuja presença é, desde o início, precária e condicional.

6.2.2 Núcleo 2 - "Suficientemente Doloroso": O Choque de Realidade e a Violência do Cotidiano

O núcleo explora o confronto direto com a elitização da universidade. Ele detalha as múltiplas formas de violência — social, simbólica, institucional — que Sailor enfrenta no dia a dia, desde o discurso de uma professora até as interações com os colegas, que a fazem sentir-se inadequada, atrasada e exótica. Este é o campo minado. No Quadro 6 abaixo, se esquematizou as cinco unidades de sentido que se apresentaram no discurso da estudante. São eles: choque de realidades e conflito de classe; violência simbólica no discurso; "síndrome da impostora" e defasagem; etarismo e curiosidade impertinente; o privilégio branco.

Quadro 6 — Unidades de sentido do Núcleo 2 de Sailor Moon.

Unidades de Sentido		
Choque de realidades e conflito de classe	A dificuldade em se relacionar com colegas que vivem em uma realidade financeira e social distinta, marcada por privilégios e uma falta de urgência que conflita com a sua.	"eu tenho um pouco de dificuldade em encarar os meus colegas de sala como seres humanos dignos e funcionais, porque eles estão inserindo em uma outra realidade

		financeira e social"
Violência simbólica no discurso	As falas classistas e preconceituosas da professora, que reforçam uma hierarquia social dentro da sala de aula e geram um ambiente hostil.	"[A professora] soltou que 'a nossa classe social jamais ficaria com um gari que trabalhasse nas perdizes, mesmo que fosse alto, loiro, forte e de olhos claros, porque seria uma disparidade social muito grande' "
"Síndrome da impostora" e defasagem	A sensação de estar "atrasada" em relação aos colegas, tanto pela bagagem cultural de quem veio de escolas particulares quanto pela diferença de idade, gerando uma autoimagem de inferioridade.	"Elas tiveram uma inserção nesses conteúdos que eu não tive por estudar em escola estadual... realmente aconteceu de eu sentir que eu estou atrasada e que eu preciso fazer alguma coisa com urgência sobre..."
Etarismo e curiosidade impertinente	A invasão de sua privacidade e o desconforto causado pela curiosidade dos colegas sobre sua idade, que a colocam numa posição de "exótica" e "muito velha".	"ela me perguntou 'como é estar em uma sala onde há uma garota de 17 anos ao seu lado?' Como se eu fosse... muito velha."
O privilégio branco	A consciência de que, apesar das dificuldades, sua cor de pele representa uma vantagem em relação a uma mulher negra, revelando uma compreensão interseccional das opressões.	"eu acho que se eu fosse uma mulher negra seria ainda pior, porque aí juntaria o combo três: pobre, negra e mulher. Então, eu tenho dois dos três."

Fonte: de autoria própria.

Como sintetizado no quadro, os resultados deste núcleo revelam como o "choque da chegada" se traduz em um conflito de classe cotidiano e complexo. A estudante experimenta uma alienação profunda dos colegas, cujo contato com esse grupo que pertence a uma classe social abastada impede qualquer identificação. Essa barreira social é reforçada pela violência simbólica de docentes, que utilizam discursos classistas em sala de aula, legitimando a exclusão que se dá no cotidiano. Diante dessa hostilidade externa (dos pares e da professora), a estudante passa a internalizar a opressão, manifestando a "síndrome da impostora" e a sensação de defasagem, sentimentos agravados pela percepção de inadequação etária. O quadro aponta, por fim, para a complexa consciência interseccional da participante, pois mesmo sofrendo as opressões de classe e gênero, ela reconhece que seu privilégio branco a poupa de uma camada adicional de violência — o racismo.

A universidade, que no imaginário representa um espaço de crescimento intelectual, revela-se para Sailor um ambiente de confronto e adoecimento. A sua narrativa desvela um sistema de exclusão que opera diariamente, minando a sua

existência através de um constante choque de realidades, de violências simbólicas e explícitas e de interações que a posicionam como inadequada e exótica. A experiência, como ela mesma descreve, torna-se "suficientemente dolorosa", a ponto de resgatar doenças passadas e exigir uma vigilância emocional constante para não sucumbir.

A violência mais explícita emana de figuras de autoridade, que deveriam promover um ambiente educacional visando a emancipação. O discurso de uma professora que, em sala de aula, afirmou "a nossa classe social jamais ficaria com um gari que trabalhasse nas perdizes", funciona como uma declaração explícita da opressão de classe. A fala não só demarca um território social do qual a estudante bolsista está excluída, como também naturaliza o preconceito. Porém, a fala torna-se ainda mais perversa e violenta quando a professora adiciona uma qualificação racializada: a recusa se manteria "mesmo que [ele] fosse alto, loiro, forte e de olhos claros". Ao evocar o padrão ariano como o auge do desejável, o comentário revela uma dupla violência: não só naturaliza o preconceito de classe como algo intransponível, mas também o ancora em uma lógica racista, na qual nem a personificação do ideal de branquitude seria suficiente para redimir a condição de trabalhador pobre. O impacto dessa hostilidade contínua é físico e imediato em Sailor: "minha gastrite voltou porque ela me faz passar MUITA raiva, eu tinha gastrite nervosa, agora aparentemente está voltando, tenho que tomar um Eno toda sexta-feira". Nesse sentido, superando uma visão dualista entre mente-corpo, compreende-se que o sofrimento decorrente da vivência de agressão no ambiente universitário se dá como uma experiência unitária, encarnada no corpo. O corpo, portanto, não é palco de uma dor que transborda da psique, mas da própria materialidade e expressão dessa existência agredida. Além disso, a fala explícita que nem tem direito a um tratamento adequado para gastrite a estudante pode ter.

A narrativa de Sailor nos lembra que a violência de classe não é uma abstração, ela tem gosto, cheiro e se mostra no corpo. Chega um momento em que não é mais possível "empurrar com a barriga", porque a barriga começa a doer de verdade. A gastrite que retorna não é uma coincidência, é um sintoma. É o corpo gritando contra o veneno diário de discursos que nos desumanizam, contra a necessidade de engolir a raiva para não sermos taxadas de "agressivas" e/ou "ingratas". Aquele antiácido de sexta-feira se torna um ritual de sobrevivência, uma tentativa de neutralizar quimicamente a indigestão social que eles nos provocam.

Nosso sofrimento não é nervoso, é político! É a resposta de um corpo-vivido que se recusa a normalizar o absurdo que se dá.

O confronto mais direto se dá no conflito de classe que permeia as relações em sala de aula. A participante expressa uma dificuldade em "encarar os meus colegas de sala como seres humanos dignos e funcionais", não por maldade, mas por reconhecer que eles habitam uma realidade social e financeira completamente distinta, onde "os privilégios deles não permitiram que eles vivessem uma vida que pra mim... é funcional". Essa diferença manifesta-se na gestão do tempo — "eles têm todo o tempo do mundo, mas você tem que trabalhar, porque senão você morre de fome" — e no acesso às experiências que para ela são inacessíveis, como passar o Carnaval em Londres ou realizar longas viagens de trem pela Rússia, exemplos de situações narradas por seus colegas de classe.

O choque não é apenas econômico, é existencial. Não se trata de uma simples diferença, mas de um abismo que torna a convivência um exercício de perplexidade e contenção. Essa exclusão materializa-se nos eventos sociais do curso da participante: um evento como a "churrascada" custa em torno de R\$500,00, e oferece um desconto de apenas R\$50,00 para bolsistas, um gesto que soa mais como um insulto do que como inclusão. Situação que reafirma que aquele espaço de socialização não lhe pertence.

Mesmo as tentativas frustradas de "gentileza" dos colegas podem transformar-se em fontes de humilhação. Certa vez, ao desabafar que tinha "75 reais pra passar o mês na conta", uma colega de Sailor de imediato a ofereceu uma cesta básica. Embora reconheça a boa intenção da pessoa, a sensação que fica para ela é a de impotência: "Acho que foi gentil, mas me senti mal. Por isso que eu não gosto que as pessoas façam nada por mim". O gesto, que parte de um lugar de privilégio, acaba por reforçar novamente a sua posição de "pobre coitada", uma identidade da qual ela tenta escapar, mas que lhe é constantemente imposta pelo olhar do outro.

Há duas posturas frente aos bolsistas extremamente violentas na universidade de elite: o ódio explícito e a piedade sufocante. A experiência de Sailor com a oferta da cesta básica revela que a segunda pode ser ainda mais cruel. Quando um colega oferece uma esmola da sua compaixão, ele nos coloca no lugar de um "caso social" a ser resolvido, e não no de um par a ser respeitado. Aquele gesto, por mais "gentil" que pareça, nos coloca no papel de pobres coitados que precisam de ajuda a qualquer custo. É um lembrete humilhante de que, para eles,

nossa existência é definida pela falta. Isso gera em nós um desconfiar da "ajuda", pois muitas vezes ela é apenas mais uma forma de o privilégio se afirmar, mantendo-nos no nosso devido lugar de subalternidade.

Outra forma de violência que Sailor sofre é a que a posiciona como exótica, manifestada no etarismo dos colegas. A pergunta de uma colega de 17 anos — "como é estar em uma sala onde há uma garota de 17 anos ao seu lado?" — não é uma curiosidade inocente. Este questionamento pode ser analisado à luz do conceito de *outremização* (othering), desenvolvido pela teórica pós-colonial Gayatri Chakravorty Spivak. Para a autora, a outremização é o processo pelo qual um grupo hegemônico define a si mesmo como a norma ao construir o Outro como diferente e desviante (SPIVAK, 2010). A resposta que gostaria de ter dado a esta violência, é um grito de revolta e consciência de classe: "Injustiça social, minha filha, porque se meus pais pudessem pagar, eu não estava na PUC, eu estava em Stanford". A curiosidade impertinente das colegas gera em Sailor um "nó na garganta" porque ela sabe que a sua idade, embora aqui deva ficar claro que ela não é uma pessoa mais velha e sim alguém que deve ter uns dois ou três anos a mais do um estudante normalmente entra na universidade após concluir o ensino médio, foi transformada numa "velhice" anormal pela simples disparidade em relação aos colegas que entraram no ensino superior direto do ensino médio. O sofrimento aqui é o de ser julgada por uma condição — não ter tido uma trajetória linear e protegida — que lhe foi imposta pela desigualdade social.

Essa situação demonstra como quando a sua vida não segue o roteiro linear do privilégio, você deixa de ser uma pessoa e se torna um "caso interessante" na universidade. A curiosidade invasiva sobre a idade de Sailor, que a fez sentir-se como um objeto exótico, é um sentimento que partilhamos. Nossas vidas são colocadas sob uma lente de microscópio, cada detalhe que destoa do padrão — a idade com que entramos, o bairro onde moramos, o fato de trabalharmos — é tratado com um fascínio mórbido e colonizador, como se fôssemos uma tribo desconhecida a ser estudada (e por que não colonizada?). Essa curiosidade nos transforma numa vitrine da alteridade, um espetáculo para a elite. O sofrimento vem da percepção de que eles não querem nos entender como iguais; eles querem nos consumir como uma história diferente para contar no jantar.

6.2.3 Núcleo 3 — "Empurrar com a Barriga": Estratégias de Sobrevivência e a Insegurança como Norma

Este núcleo analisa as respostas e as estratégias de Sailor para lidar com o ambiente hostil. Diferente da busca pelo coletivo como principal refúgio, a estratégia dela é mais individualizada, focada em "não pensar sobre", em gerir a paciência e em construir pequenas redes de apoio. A insegurança sobre o futuro da bolsa se torna um estado permanente que molda suas decisões. Esse núcleo é composto por quatro unidades de sentido: rotina exaustiva; dificuldade em gerir a vida acadêmica; apoio e acolhimento; o medo constante de perder a bolsa (ver Quadro 7).

Quadro 7 — Unidades de sentido do Núcleo 3 de Sailor Moon.

Unidades de Sentido		
Rotina exaustiva	A sobrecarga de gerir duas faculdades e múltiplos cursos, uma estratégia para acelerar a formação e construir um currículo robusto, mas que a leva ao limite do cansaço	"Cansativa... Mas não por ter dois cursos em si, acho que é mais o que eu faço entre esse tempo"
Dificuldade em gerir a vida acadêmica	A necessidade de uma "maleabilidade" constante e de "empurrar com a barriga" para lidar com os conflitos, engolindo frustrações e fazendo trabalhos sozinha para dar conta dos prazos que só ela parece ter.	"É cansativo, é desonesto, é frustrante, é maçante, requer bastante... empurrar com a barriga, eu acho."
Apoio e acolhimento	A construção de pequenas e significativas redes de apoio com outros bolsistas (do Direito) e um amigo pagante que compartilha de uma realidade mais próxima, mostrando a busca por validação e conforto em encontros pontuais.	"Eu tive contato com o pessoal do Prouni do Direito... são boas ligações, que eu acho que vão durar um pouco, que me trazem conforto"
O medo constante de perder a bolsa	A ansiedade e a insegurança permanentes sobre os critérios de renovação da bolsa, um "misticismo" que gera um estado de alerta constante e afeta suas escolhas profissionais e sua paz de espírito.	"se eu aceitar esse estágio... eu perco a bolsa? Fico nessa... E se eu perder amanhã? Como é que eu vou pagar a faculdade? O que que eu faço?"

Fonte: de autoria própria.

Os resultados deste núcleo, como exemplifica no quadro, detalham as estratégias de sobrevivência da participante e seu alto custo psíquico e físico. A estudante se impõe uma rotina exaustiva, sobrecarregando-se com múltiplos cursos

para acelerar sua formação. Essa sobrecarga gera uma "dificuldade em gerir a vida acadêmica", que é marcada pela frustração e pela necessidade de ter que manejar os conflitos com os colegas somados a exaustão. O motor dessa engrenagem é o medo de perder a bolsa, uma insegurança permanente que transforma a permanência em um estado de alerta. Diante desse cenário de instabilidade e cansaço, o apoio e acolhimento dos colegas bolsistas surgem como um contraponto vital, necessário para continuar na universidade.

A resposta de Sailor à violência do cotidiano universitário deve ser lida à luz da sua condição: a de uma estudante no primeiro semestre, recém-chegada a um lugar desconhecido que já se apresentou como uma ameaça. As suas estratégias, portanto, não são de confronto organizado coletivamente, mas de sobrevivência imediata, desenvolvidas a partir dos recursos disponíveis para quem ainda tateia no escuro. A sua permanência não se baseia na esperança de transformar a instituição, mas na capacidade de suportá-la. A sua postura é resumida na expressão "empurrar com a barriga", uma tática que envolve a gestão do sofrimento, sob a sombra constante do medo.

A sua rotina exaustiva, que a leva a gerir duas faculdades e múltiplos cursos, é menos uma escolha e mais o sintoma de uma ansiedade profunda, uma tentativa de compensar a lacuna, o débito que sente em relação aos seus colegas. Esta não é apenas uma diferença econômica, mas de capital cultural, conceito central na obra de Pierre Bourdieu. Conforme Bourdieu e Passeron (1964) analisam em *Les héritiers* [Os herdeiros], o sucesso acadêmico não é uma questão de "dom" ou mérito individual, mas sim o resultado de uma familiaridade com a cultura valorizada pela escola e a universidade, que é transmitida como herança no seio das classes dominantes. Sailor percebe que os outros estudantes possuem este capital: uma bagagem de códigos de comportamento, referências e um estar à vontade com o universo acadêmico que, para os "herdeiros", dispensa qualquer esforço laborioso (BOURDIEU; PASSERON, 1964). Dessa maneira, a sua dificuldade em gerir a vida acadêmica não vem da falta de organização, mas do fardo da necessidade de ser "maleável" com colegas que não partilham o seu senso de urgência para não gerar ainda mais fraturas, o que a leva a fazer trabalhos de grupo inteiros sozinha para não se prejudicar. A sua resposta é uma estratégia consciente de sobrevivência, ainda que ela mesma a questione: "E eu acho que essa é uma maneira ruim de se

lidar com as coisas, mas é como eu lido com elas — só não pensar sobre elas e só seguir".

Fica evidente que a experiência de sobrecarga é o modo como o corpo vive a exigência incessante de compensar uma desigualdade de origem. Seu ser-naquele-lugar se constitui como um correr para, uma mobilização total e desesperada para responder a um mundo que, em seu olhar e em suas estruturas, parece sempre questionar sua legitimidade. O abandono do bem-estar não se trata aqui de uma escolha, mas a própria estrutura dessa existência que se sente em débito

A busca de Sailor por apoio e acolhimento pode ser compreendida à luz do que Fanon (2020) descreveu como a experiência do colonizado na metrópole. Fazendo um paralelo, para a estudante bolsista, a universidade elitista funciona como a "metrópole" fanoniana: um espaço onde ela é constantemente observada, julgada e definida pelo olhar do outro, o que a coloca num não-lugar existencial. Essa experiência de alienação encontra a sua explicação sociológica no conceito de capital social de Pierre Bourdieu. No contexto universitário, os estudantes pagantes, ou "herdeiros", já chegam dotados de uma vasta rede de relações e contatos que podem mobilizar, um capital que para a estudante bolsista é largamente inacessível. A posse desse capital, como aponta a análise da obra de Bourdieu, é um "privilegio de poucos" que serve como elemento de legitimação e "distinção social".

Neste sentido, a formação de grupos entre bolsistas não é apenas uma escolha por afinidade, mas uma estratégia de sobrevivência que nasce da impossibilidade de se encaixar nos grupos dominantes. É a resposta prática à exclusão do capital social hegemônico e um refúgio do olhar que a torna exótica. Na ausência de acesso às redes dominantes, os bolsistas criam as suas próprias: um capital social alternativo forjado na trincheira da exclusão. É nesses encontros pontuais que Sailor pode deixar de ser o "outro" e simplesmente ser, partilhando uma vivência que não precisa de ser traduzida e construindo uma rede de apoio mútuo que se opõe à lógica que legitima os privilégios.

A trajetória de Sailor ilumina uma outra face da nossa permanência: a daquelas que, por temperamento ou circunstância, não encontram no coletivo político a sua principal âncora. É a luta travada em silêncio, gerida internamente. Significa tornar-se mestre na arte da "maleabilidade", de sorrir quando se quer gritar, de fazer o dobro do trabalho sem receber o dobro do reconhecimento. Os pequenos

encontros com outros bolsistas tornam-se vitais para continuar mais um dia. Mas a solidão desta estratégia reside no fato de que, em algum momento, você ainda vai ter que ouvir uma fala classista sendo dita na maior naturalidade e seus colegas de turma vão ficar em silêncio evidenciando o bom e velho pacto de silêncio da branquitude.

Finalmente, todo este sistema de sobrevivência é construído sobre um terreno movediço: o medo constante de perder a bolsa. Esta insegurança permanente não é uma sensação, é um dado. É a evidência de um sistema burocrático que opera através do "misticismo" e da falta de clareza para manter o estudante bolsista num estado de submissão e alerta. As suas perguntas — "se eu aceitar esse estágio... eu perco a bolsa? E se eu perder amanhã? O que que eu faço?" — são a prova de uma violência institucional que transforma um direito numa concessão frágil. Ela não pode planejar o futuro porque o seu presente é condicional. A sua permanência, portanto, não é um ato de conquista plena, mas um exercício diário de equilíbrio numa corda bamba, onde um passo em falso pode significar a queda.

6.3 Modos de Habitar o Campo Minado: Convergências e Singularidades na Existência pela Permanência

6.3.1 O Mundo Comum da Exclusão

As trajetórias de Cecília e Sailor Moon, embora partindo de horizontes de vida distintos, se abrem para um mesmo mundo-hostil: a universidade feita para a elite. Este "campo minado" se revela a elas não como um espaço de saber, mas como um campo no qual seus corpos são vividos como estranhos, dissonantes — corpos cuja presença suscita um constante questionamento. A análise de suas narrativas desvela uma estrutura comum de existência, um conjunto de invariantes que constituem o ser-estudante-bolsista naquele mundo. Ambas vivem a desorientação

corporal diante de um universo de privilégios, a violência cotidiana que se dá no olhar do outro e no peso da arquitetura, e o habitar de um não-lugar que define sua própria existência. O futuro que se abre enquanto estudantes bolsistas, se apresenta com uma tonalidade de insegurança.

No entanto, é importante destacar que se o mundo da luta é o mesmo, os modos de ser e desempenhar a sobrevivência que cada uma encarna são singulares. Cecília descobre na organização política uma forma de reorientar sua existência, onde o sofrimento, antes vivido como contração e isolamento, se expande em gesto e palavra coletiva. Sailor, em seu primeiro semestre, encarna a resistência em seu próprio corpo, numa tensão silenciosa. Ao entrelaçar estas duas existências, este capítulo busca não apenas descrever o "campo minado", mas compreender os diferentes modos de se mover nele, revelando a complexidade do que significa permanência.

6.3.2 As Convergências: Estruturas da Experiência Bolsista

A primeira e mais fundamental convergência na vivência de Cecília e Sailor é a necessidade da migração para São Paulo, de modo que o futuro, prometido pelo diploma, exige um desenraizamento de ambas. Enquanto, Cecília deixa para trás a qualidade de vida e os laços comunitários do Ceará, um lugar que formava a base de sua identidade, Sailor tem sua existência artística em suspensão com a perda de seu ateliê, que era menos um espaço físico e mais um lugar-corpo, uma extensão de si. Ambas, portanto, não chegam à metrópole carregando uma perda como uma bagagem; elas são um corpo que chega já em estado de luto, um corpo que percebe o novo mundo através da ausência do mundo sacrificado.

A entrada na universidade não é uma segunda fratura, mas a continuação da mesma. Cecília vive essa ruptura na monumentalidade da estrutura física, uma arquitetura que a faz se questionar a todo instante: "onde é que eu estou... Isso aqui não é o meu lugar". Seu corpo se sente pequeno, inadequado ao espaço. Sailor vive uma fratura a partir de uma chegada entendida como clandestina, um corpo que começa a frequentar o espaço ainda sem a chancela administrativa — "eu vim para a faculdade de xereta, não tinha meu nome na matrícula". Desse modo, a conquista da vaga para elas, não é uma celebração, mas sim o início de um processo de estranhamento.

Uma vez dentro, enquanto estudantes de baixa-renda, elas são sujeitas à diversas violências de classe. Para Cecília, a violência é explícita: a exclusão dos grupos de trabalho e a desqualificação intelectual são gestos e palavras que a objetificam, que tentam fixá-la como a que veio de escola pública, e portanto, não capaz. Para Sailor, a violência se dá em vários cenários: no classismo racista da professora, na piedade humilhante da cesta básica, no olhar curioso que a petrifica como "exótica". Em ambas as narrativas, a desigualdade social é vivida no olhar do outro que as define e as limita.

Esta violência as constitui em um não-lugar existencial, para usar a metáfora fanoniana. A consequência direta é a busca por um refúgio corporal junto aos seus pares. A frase de Cecília, "as pessoas que sempre me acolheram dentro da universidade foram bolsistas", ecoa no conforto que o corpo de Sailor sente ao encontrar "o pessoal do Prouni do Direito". A formação dessas redes não é apenas uma escolha estratégica, mas a própria condição de possibilidade para respirar, para encontrar um lugar onde o corpo possa repousar do estado de alerta e ser reconhecido em sua dignidade.

6.3.3 As Singularidades: A Luta como Expansão Coletiva X A Sobrevivência como Contração Corporal

É no modo de responder a este mundo hostil que as existências de Cecília e Sailor se distinguem, revelando dois projetos distintos de permanência.

A existência de Cecília se transfigura em politização, pois o acúmulo de violências a lança em direção a um espaço de organização da raiva sentida. A descoberta do coletivo *Da Ponte Pra Cá* é um ponto de virada: seu sofrimento, que antes se dava como experiência de isolamento, encontra ressonância coletiva, possibilitando fazer-algo-junto. O coletivo, nesse contexto, não oferece apenas acolhimento, mas também um "corpo combativo", um projeto comum de "luta de permanência". Sua forma de sobreviver é a da retomada: a dor se torna pauta, a angústia se faz organização política, a crítica se torna ação no mundo. Sua narrativa testemunha como a consciência de classe, forjada na dor, se torna um novo modo de se orientar e agir no mundo.

A existência de Sailor, por outro lado, é, neste primeiro momento, a da contração corporal. Seus recursos para se lançar no mundo ainda são escassos. Sua resposta à violência não é o confronto, mas uma forma de se encolher para resistir. A exclusão não é algo que se inscreve em seu corpo, ela é a própria gastrite nervosa; a dor de estômago é o modo como seu corpo tenta digerir a hostilidade do mundo, causando uma indigestão. Sua resistência é um projeto silencioso: a hiperprodutividade é um corpo em movimento incessante para justificar e validar sua presença; a "maleabilidade" é uma postura corporal que busca evitar o atrito; a busca por afeto é a tentativa de criar pequenas zonas de repouso para um corpo fatigado. Sua história revela a imensa carga da permanência vivida na solidão de um corpo que luta para não sucumbir.

6.3.4 Modos de Ser na Mesma Luta

Se Cecília (Direito) encarna a expansão política e Sailor (Relações Internacionais) a contração corporal, minha trajetória revela um modo de habitar que converge com ambas, mas se singulariza na vivência da Psicologia. Minha trajetória espelha a de Cecília no seu ponto de virada: a descoberta do coletivo. Para mim, esse encontro se deu já no primeiro dia, fazendo com que minha permanência, desde o início, se estruturasse como militância. Da mesma forma, minha trajetória ecoa a de Sailor, não apenas no fardo da burocracia e no medo constante da renovação da bolsa, mas na disputa desigual por recursos. Precisei lutar por vagas de estágio contra colegas pagantes que, de carro particular, disputavam os "melhores" locais. O absurdo da situação é que o local próximo para eles (como Perdizes) já representava, para mim, uma jornada de horas a partir do Capão Redondo, revelando a nítida geografia da exclusão.

Mas no curso de Psicologia a vivência é diferente? Sim, arrisco dizer que é perversa. O curso de Psicologia se propõe a ser "super" desconstruído, militante e ativista, mas no dia a dia a violência é sutil e constante, mascarada de "cuidado" ou "ciência".

A violência da hipocrisia se dá cotidianamente. Ela se materializa em docentes que lançam comentários vexatórios insinuando "falta de interesse" de quem precisa sair antes do término da aula (que passem, acontecem às 22h30)

para pegar o último ônibus. O que está em jogo aqui é a deslegitimação da nossa presença: uma restrição material de transporte é torcida para se tornar uma falha moral ou intelectual. Essa mesma lógica se repete em projetos que se propõem a estudar as "potencialidades das favelas", mas cujas apresentações apenas reforçam o estigma da violência, num claro exercício de extrativismo acadêmico que nos usa como objeto, mas se recusa a nos ouvir como sujeitos.

Essa violência se torna ainda mais direta na patologização da pobreza. Ela aparece quando professores sugerem que um morador de periferia, que não responde a uma mensagem no tempo ou da forma esperada, possui algum "déficit cognitivo". Mais uma vez, a precariedade material — a falta de dados, de tempo, de correspondência a expectativa — é distorcida e re-interpretada como uma insuficiência intelectual. O ápice dessa desqualificação é a fala da docente que, para humilhar uma bolsista, dispara que "se você não sabe ler em inglês talvez você não deveria nem estar na universidade", sentenciando que ela não pertence àquele lugar.

E quando tentamos reagir, o ciclo da violência se completa. Em diversas vezes ao longo desses anos que denunciei essas contradições elitistas, o que encontrei em grande parte dos espaços foi o silêncio ensurdecido do pacto da branquitude, que toma a sala e isola quem fala. É o golpe final de uma profissão que se diz acolhedora, mas que protege seus privilégios acima de tudo.

Minha luta, portanto, foi uma luta epistêmica: a batalha constante para que a minha realidade de classe não fosse silenciada ou, pior, re-interpretada como uma falha psicológica individual.

As existências de Cecília, Sailor e da própria pesquisadora, juntas, revelam a complexidade do ser-bolsista. Elas mostram que, embora o mundo da exclusão se apresente de forma similar para todas, os modos de habitá-lo são múltiplos. A luta que se expande no coletivo político (Cecília), a sobrevivência que se contrai no corpo individual (Sailor) e a batalha epistêmica contra a patologização da pobreza (minha vivência) não são estratégias opostas. São, na verdade, três faces da mesma existência em luta, três posturas possíveis diante de um mundo [a universidade] que as quer expulsar. Enquanto a convergência de seus sofrimentos revela a natureza estrutural da violência, as singularidades de seus modos de ser revela a inesgotável capacidade humana de, mesmo no campo minado, criar formas de continuar a existir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, ao se debruçar sobre a vivência de estudantes bolsistas do ProUni, buscou iluminar como a tensão histórica da educação brasileira — o conflito entre a preservação de privilégios e a busca por democratização — se materializa na vivência cotidiana destes estudantes. A trajetória excludente, cujas raízes fincam-se no passado colonial, se reatualiza cotidianamente como revelam as narrativas de Cecília e Sailor Moon, participantes deste estudo. Seus percursos convergem para um terreno comum, estruturado por invariantes dolorosos: a fratura da migração e a renúncia do mundo de origem como pré-condição para o acesso; o choque da chegada a um território que se revela estrangeiro; a violência de classe cotidiana; e, por fim, a necessidade de desenvolver estratégias de sobrevivência para poder permanecer em um espaço que, historicamente, não foi feito para elas.

No entanto, é importante dizer que este trabalho não nasceu de uma mera curiosidade acadêmica. Ele surge de um compromisso ético-político com meus irmãos e irmãs de luta do coletivo *Da Ponte Pra Cá*. Desde a sua criação, nosso coletivo vem denunciando o quão classista é a universidade que habitamos, um verdadeiro "campo minado" onde nossa permanência é uma batalha diária. Portanto, esta pesquisa é, em sua essência, um ato político que busca subverter a lógica da produção de conhecimento hegemônica. Cansadas de sermos o objeto exótico a ser estudado por outros, assumimos aqui a tarefa de falar por nós e sobre nós, transformando nossa vivência em análise, nossa dor em denúncia e nossa luta em ciência.

Nesse sentido, a escolha pela escrevivência como método se deu como necessidade política para validar nossas vozes. Como nos lembra Grada Kilomba (2021):

Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós. (Kilomba, 2021, p.51)

Este trabalho é uma tentativa de romper com esse ciclo, de posicionar a nossa palavra como um conhecimento legítimo e insubstituível para compreender a realidade que nos atravessa.

Ao chegar ao fim desta jornada, novas veredas se abrem, apontando para a necessidade de continuar a investigação. As vivências aqui analisadas, embora profundas, estão situadas em um contexto específico. Sugere-se, portanto, que futuras pesquisas ampliem este olhar, buscando:

1. Investigar outras universidades privadas que aderem ao ProUni, para compreender como a dinâmica da exclusão de bolsistas se manifesta em outros contextos institucionais, como em universidades públicas e não apenas particulares, buscando entender se o elitismo se mostra de forma diferente;
2. Ouvir estudantes de outros cursos, mapeando como as culturas de áreas distintas (como exatas, biológicas e outras humanidades) podem facilitar ou dificultar a permanência;
3. Aprofundar a análise sobre o aspecto racial, dando centralidade à escuta de estudantes bolsistas negros e indígenas, cujas vivências são atravessadas por opressões que este trabalho apenas pôde tangenciar, uma vez que ambas as participantes desta pesquisa são brancas. Suas histórias são fundamentais para uma compreensão verdadeiramente interseccional do fenômeno.

Corroborar-se, ainda, a crítica ao ProUni enquanto política pública. Embora fundamental, o programa revela-se incompleto ao focar quase que exclusivamente no acesso, sem prever os mecanismos necessários para garantir a permanência do estudante. O dado alarmante revelado por Cecília nesta pesquisa — a evasão de quase metade dos bolsistas de sua turma original (quatro de nove) — é a prova contundente de que a exclusão não é apenas uma fonte de sofrimento, mas um projeto eficaz de expulsão. A luta por auxílios, “bandejão”, moradia e saúde mental, hoje travada por coletivos de bolsistas junto com o Movimento Estudantil, expõe a lacuna de um programa que nos coloca dentro da universidade, mas não assume a responsabilidade pelo que acontece depois. O que hoje fazemos enquanto militância deveria ser, na verdade, parte integrante da política pública, pois não basta abrir a porta, é preciso garantir as condições para que se possa atravessá-la e, de fato, permanecer.

Por fim, espera-se que as histórias de Cecília e Sailor Moon, tecidas aqui com a minha própria, sirvam não apenas como um registro, mas como um chamado para a luta pela permanência estudantil. Que elas ecoem pelos corredores que tantas

vezes nos silenciaram e contribuam para acordar os da casa-grande de seus sonos injustos, como nos ensina Conceição Evaristo.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. M. **Os Herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo.** Educação & Sociedade, v. 36, n. 130, p. 85–100, jan. 2015.

ASPHE, R. **Lei n. 1, de 1837, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro - 1837.** Revista História da Educação, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 199–205, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135>.

Baeta Neves, Clarissa Eckert; Morche, Bruno; Cruz de Anhaia, Bruna. **Educação superior no brasil: acesso, equidade e as políticas de inclusão social.** Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, vol. 3, núm. 4, agosto, 2011, pp. 127-139

BARONE, Ricardo Stazzacappa; BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; MATTOS, Fernando A. Mansor de. **A distribuição de renda durante o "milagre econômico" brasileiro: um balanço da controvérsia.** Campinas: UNICAMP, Instituto de Economia, 2015. (Texto para Discussão, n. 251).

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil.** Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 25 de março de 1824. Art. 6º. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil.** Rio de Janeiro, 25 de março de 1824. Art. 179. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Brasília: IBGE, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 6 jul. 1937. Disponível em: <https://normas.leg.br/api/public/binario/429cc39e-fde2-4474-b6cb-cc14b275e82c/texto>

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001

BRASIL. **Programa Universidade para Todos (PROUNI).** Lei n. 11.096, 13 de janeiro de 2005. Brasília: MEC, 2005

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. DE S. P.. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?** Educar em Revista, n. 28, p. 125–140, jul. 2006.

CHAVES, V. L. J. **Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 17, n. 2, p. 427-441, 2015.

COSTA, D.; FERREIRA, Norma-Iracema. **O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 22, n. 1, p. 141–163, jan. 2017.

DAUSTER, T. **“Uma revolução silenciosa”**: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 27., 2003, Caxambu. Anais... Caxambu, 2003, p. 1-22.

DUTRA, E.. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica**. Estudos de Psicologia (Natal), v. 7, n. 2, p. 371–378, jul. 2002.

DUTRA, Frederico Nascimento; MONTEIRO, Priscila Kaiser; GOBETTI, Sérgio Wulff. **Concentração de renda no Brasil: o que os dados do IRPF revelam?**. Fiscal Data, 14 ago. 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15zmH2AXXdhKqOm1hOU-IREwC5HNrzoqO/view>.

EVARISTO, Conceição. **A Escrivência e seus subtextos**. In: Escrivência : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, Constância; NUNES, Isabella. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FÁVERO, M. DE L. DE A.. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar em Revista, n. 28, p. 17–36, jul. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 50. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RACIONAIS MC'S. **A vida é desafio**. In: RACIONAIS MC'S. **Nada como um dia após o outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 1 faixa (6 min. 51 s)

RACIONAIS MC'S. **Fórmula mágica da paz**. In: RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. 1 faixa (10 min. 39 s).

RACIONAIS MC'S. **Da ponte pra cá**. In: RACIONAIS MC'S. **Nada como um dia após o outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002. CD 2, faixa 10

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, F. DE M.; GUZZO, R. S. L.. **Consciência de Estudantes Prounistas sobre sua Inserção no Ensino Superior**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 37, n. 2, p. 418–431, abr. 2017.

RIBEIRO, Flávia de Mendonça. **Consciência de estudantes ProUnistas sobre sua Inserção no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

RIBEIRO, Flávia de Mendonça. **Preconceito e prounistas: “Seu lugar não é aqui”**. Campinas: PUC-Campinas, 2018

RIBEIRO, Flávia de Mendonça; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **PRECONCEITO E PROUNISTAS: “SEU LUGAR NÃO É AQUI”**. *Psic. da Ed.*, São Paulo , n. 53, p. 13-24, jul. 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202021000200013&lng=pt&nrm=iso>

SADALA, MARIA LÚCIA ARAÚJO. **Fenomenologia como instrumento para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau Ponty**. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem, 2001, BELÉM - PARÁ. ANAIS DO 11º SEMP. BELÉM - PARÁ: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM, 2001.

SAMPAIO, Helena. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações**. *Revista Ensino Superior Unicamp*, número 4, p.28-43, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. *Póiesis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISUL)*, v. 3, n. 7, p. 417-431, jan./jun. 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Parmegiani e Ana Luísa L. P. de Andrade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

9 APÊNDICES

9.1 A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **“As vivências de estudantes bolsistas prounistas numa universidade elitizada de São Paulo”**, sob a responsabilidade de **Jennifer de Almeida Silva** e sob orientação da professora Dr^a **Fabíola Freire Saraiva de Melo**.

As informações referentes à pesquisa, à pesquisadora, à orientadora e à sua participação estão detalhadas abaixo. Leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir. Agradecemos a sua colaboração.

JUSTIFICATIVA: Espera-se que a presente pesquisa contribua para que se avance na produção de conhecimento sobre o cotidiano de estudantes bolsistas a partir do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Diante da reduzida quantidade de publicações e materiais que tratam desta temática, faz-se necessário estudo de campo, com participantes que vivenciam essa realidade e podem trazer maior visibilidade a essa discussão.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA: A pesquisa em questão tem como objetivo conhecer de maneira qualitativa as experiências vividas de estudantes, enquanto prounistas, ao longo da graduação, em uma universidade elitizada.

PROCEDIMENTOS: Caso aceite participar da pesquisa, será combinada uma data para realização de entrevista, que consistirá em um encontro entre você e a pesquisadora, realizado de forma presencial ou online, com duração máxima de duas horas. A entrevista será gravada, diante de seu consentimento, para viabilizar sua posterior transcrição e análise. O sigilo e a privacidade serão garantidos em todas as etapas do estudo e as informações coletadas serão utilizadas apenas para a realização da pesquisa. Ainda, você pode escolher um codinome, de sua preferência, para que possamos nos referir ao seu relato em nossa pesquisa sem

ferir o anonimato da participação. Os dados obtidos nesta pesquisa poderão ser publicados, desde que sem a identificação dos participantes ou de qualquer dado pessoal destes.

DURAÇÃO DA PESQUISA: A presente pesquisa será realizada entre agosto de 2024 e junho de 2025.

RISCOS E DESCONFORTOS Os riscos que envolvem a participação são predominantemente de ordem emocional, visto que as entrevistas e diálogos podem abordar questões sensíveis suscitando lembranças de memórias negativas, que podem gerar desconforto. A pesquisadora fará o possível para reduzir esses desconfortos, porém a retirada do consentimento e desistência de participação não ocasionará nenhum prejuízo ao participante.

BENEFÍCIOS: A participação no presente estudo não apresenta benefícios diretos nem gratificação financeira, consistindo em participação voluntária. Entretanto, a participação pode incluir como benefícios indiretos a possibilidade de reflexão sobre suas vivências e a contribuição no avanço da produção de conhecimento.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: Caso seja necessário será feito encaminhamento para um cuidado extra junto a Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic da PUC-SP, que oferece assistência integral gratuita. Também lhe é garantido, como participante, o direito a deixar de responder alguma pergunta, interromper seu relato ou retirar seu consentimento a qualquer momento em que desejar, sem nenhum prejuízo ao participante.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO: Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento, sem que seja penalizado ou que tenha prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não será mais contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE : Os pesquisadores se comprometem a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa,

inclusive após finalizada e publicada. As entrevistas coletadas serão gravadas e armazenadas no celular ou computador da pesquisadora responsável e apagadas após a sua transcrição.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO: A pesquisa não exige nenhuma despesa financeira ao participante.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você poderá contatar a pesquisadora **Jennifer de Almeida Silvan** no telefone **(11) 98548-4015** ou endereço jennifer901@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br. Horário de atendimento do CEP ao Público: **Das 11h00 às 13h00 de 2ª a 4ª feira e das 15h30 às 17h00 de 5ª e 6ª feira**

De acordo com a Resolução nº 466/12 da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e Regimento dos Comitês de Ética em Pesquisa da PUC-SP, "toda pesquisa que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou em partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais", deve ser submetida à apreciação e acompanhamento do CEP.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

LOCAL, DATA

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “**As vivências de estudantes bolsistas prounistas numa universidade elitizada de São Paulo**”, eu, **Jennifer de Almeida Silva**, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador

9.2 B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada envolverá perguntas disparadoras, guiadas pelo objetivo da presente pesquisa. Dessa maneira, é importante destacar que justamente por não ter uma estrutura rígida, as perguntas a seguir não serão feitas na ordem que estão apresentadas ao mesmo tempo que novas questões podem aparecer durante o diálogo.

Apresentação/Visão de si

- Me conte mais sobre você.
- Em qual bairro você mora? Com quem você vive?
- Como você enxerga o bairro onde você mora e o bairro das Perdizes, onde está localizada a Puc-sp?
- O que faz no seu tempo livre? Quais locais gosta de ir? Quais não gosta, não frequenta, por quê?
- Participação em grupos (religioso, cultural, de amigos, dentre outras alternativas).

Antes da universidade

- Por que “escolheu” tal curso? Ou seja, o que foi principal, determinante, aquilo que te levou à escolha?
- Foi sua primeira opção de curso ou não (o curso que desejava fazer, que tinha em mente?)
- Como ficou sabendo do Prouni? (informações sobre o programa, quando foi isso, como ocorreu?)
- Quantas vezes fez o ENEM?

Condição de estudante

- Como foi quando você descobriu que passou na puc-sp e fez a matrícula?
- Qual a sua opinião sobre a universidade em que está estudando? Por que a “escolheu”? Ou seja, o que mais a/(o) influenciou na sua escolha?
- Quais eram suas expectativas em relação ao curso superior?
- Está satisfeito (a) com o curso escolhido?

- Enfrentou ou enfrenta problemas/obstáculos para se adaptar às tarefas exigidas pelo curso? Se sim, quais?
- Já passou ou passa pela cabeça desistir do curso?
- Que locais frequenta na universidade? Participa ou já participou de atividades extracurriculares que ocorrem na universidade? Se sim, quais?
-
- Pensando no seu cotidiano como estudante, me conte um momento muito legal e outro desagradável.
- Você vê que o fato de ser um estudante prounista interferiu nessas vivências relatadas? De que maneira?
- Como é ser estudante da Puc-sp?

PROUNI

- O que acha do PROUNI enquanto política de acesso das camadas menos privilegiadas ao ensino superior brasileiro?