DOI: 10.33148/CES.V40I2.2808

ENTRE O LATTES E O BOLETO NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: O ENTRELAÇAMENTO DO ACADÊMICO E O EXTRA-ACADÊMICO NAS TRAMAS DA SOBREVIVÊNCIA DISCENTE NA FFLCH-USP

Felipe Paes Piva[1]

RESUMO

Este artigo analisa o sofrimento psíquico no cotidiano discente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), investigando o intrincado entrelaçamento de fatores acadêmicos e extra-acadêmicos. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando um questionário respondido por 537 estudantes de graduação e pós-graduação e a realização de entrevistas, sob a perspectiva da "descida ao ordinário" proposta por Veena Das (2020). Os resultados revelam que o mal-estar institucional não é um evento isolado, mas o sintoma social de uma estrutura que opera mediante a negação das diferentes e desiguais condições de existência, manifestando-se no conflito entre o "Lattes" e o "boleto". Dados indicam que 66,1% dos discentes enfrentam a dupla jornada entre trabalho e estudo, lidando com as tramas da sobrevivência e com o estranhamento diante de códigos institucionais que não lhes foram transmitidos pela herança familiar. À luz da teoria de Pierre Bourdieu, conclui-se que a universidade atua como agente de conservação social ao tratar a hereditariedade social como "dom natural", invisibilizando as marcas de origem e as carências estruturais. O artigo aponta para a necessidade de romper com a gramática do silêncio institucional, reconhecendo o sofrimento como resultado objetivo de um sistema que converte o herdado em destino biográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade de São Paulo; Cotidiano universitário; Sofrimento psíquico; Fatores acadêmicos e extra-acadêmicos; Hereditariedade social.

1 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5574-407X - Filiação institucional: Universidade de São Paulo (USP) - E-mail: felipe.piva@usp.br

BETWEEN THE LATTES CV AND THE PAYMENT SLIP IN UNIVERSITY DAILY LIFE: THE INTERWEAVING OF ACADEMIC AND EXTRA-ACADEMIC FACTORS IN THE PLOTS OF STUDENT SURVIVAL AT FFLCH-USP

ABSTRACT

This article analyzes psychic suffering in the daily life of students at the College of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences of the University of São Paulo (FFLCH-USP), investigating the intricate interweaving of academic and extra-academic factors. The research is based on a qualitative and quantitative approach, using a questionnaire answered by 537 students and ethnographic interviews, under the perspective of the "descent into the ordinary" proposed by Veena Das (2020). The results reveal that institutional malaise is not an isolated event, but the social symptom of a structure that operates through the denial of different and unequal conditions of existence, manifesting itself in the conflict between the Lattes CV and the payment slip (the financial obligations). Data indicate that 66.1% of students face a double journey between work and study, dealing with the plots of survival and the estrangement towards institutional codes not transmitted through family heritage. In light of Pierre Bourdieu's theory, it is concluded that the university acts as an agent of social conservation by treating social heredity as a "natural gift", making invisible the marks of origin and structural deficiencies. The article points to the need to break with the institutional grammar of silence, recognizing suffering as the objective result of a system that converts what is inherited into a biographical destiny.

KEYWORDS: University of São Paulo; University daily life; Psychic suffering; Academic and extra-academic factors; Social heredity.

ENTRE EL LATTES Y LA BOLETA DE PAGO EN LA VIDA COTIDIANA UNIVERSITARIA: EL ENTRELAZAMIENTO DE LO ACADÉMICO Y LO EXTRAACADÉMICO EN LAS TRAMAS DE LA SUPERVIVENCIA ESTUDIANTIL EN LA FFLCH-USP

RESUMEN

Este artículo analiza el sufrimiento psíquico en la vida cotidiana de los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo (FFLCH-USP), investigando el intrincado entrelazamiento de factores académicos y extraacadémicos. La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo y cuantitativo, utilizando un cuestionario respondido por 537 estudiantes de grado y posgrado y la realización de entrevistas, bajo la perspectiva del "descenso a lo ordinario" propuesta por Veena Das (2020). Los resultados revelan que el malestar institucional no es un evento aislado, sino el síntoma social de una estructura que opera mediante la negación de las diferentes y desiguales condiciones de existencia, manifestándose en el conflicto entre el Currículum Lattes y la boleta de pago (las obligaciones financieras). Los datos indican que el 66,1% de los estudiantes afronta la doble jornada de trabajo y estudio, lidiando con las tramas de la supervivencia y con el extrañamiento ante códigos institucionales que no les fueron transmitidos por la herencia familiar. A la luz de la teoría de Pierre Bourdieu, se concluye que la universidad actúa como agente de conservación social al tratar la herencia social como un "don natural", invisibilizando las marcas de origen y las carencias estructurales. El artículo señala la necesidad de romper con la gramática del silencio institucional, reconociendo el sufrimiento como resultado objetivo de un sistema que convierte lo heredado en destino biográfico.

PALABRAS CLAVE: Universidad de São Paulo; Vida cotidiana universitaria; Sufrimiento psíquico; Factores académicos y extraacadémicos; Herencia social.

1 INTRODUÇÃO

O cenário recente da Universidade de São Paulo (USP) é marcado por uma sucessão de eventos críticos que reiteram a urgência do debate sobre a saúde mental institucional: entre 2017 e 2018, registraram-se diversos episódios de suicídio em unidades como o curso de Medicina, a Politécnica e a FFLCH, culminando, no primeiro semestre de 2021, durante o ápice da pandemia, na perda de cinco estudantes de graduação.

A despeito da criação do Escritório de Saúde Mental (ESM) em 2016 - marco de uma tentativa de assistência unificada -, a persistente saturação do serviço e a manutenção de estruturas negligentes evidenciam os limites dessa resposta. O caso de Ricardo, aluno negro do curso de Geografia que residia na moradia estudantil, torna-se emblemático ao revelar como o sofrimento é indissociável de marcadores de raça e classe. Mesmo sob acompanhamento, o estudante denunciou o racismo e a omissão institucional antes de seu falecimento. A mobilização estudantil subsequente, ao bradar que "a USP adoece e mata", retira o fenômeno da esfera puramente clínica e o situa em seu devido lugar: como um sintoma político dos efeitos adoecedores do próprio ambiente e de suas práticas cotidianas.

O viés da autoadministração implicado nos serviços oferecidos pela instituição tende a transformar a experiência do sofrimento em um objeto administrativo. Não se pergunta o porquê do sofrimento ou sobre seu contexto social de emergência, mas se busca dar respostas organizativas a este: uma melhor organização das atividades cotidianas do estudante, metodologias de estudo, memorização, tempo dedicado ao sono e afins.

As respostas ao sofrimento, portanto, tendem a se organizar de forma individualizada e aquém da complexidade do fenômeno. Essa racionalidade institucional, contudo, não é um fenômeno isolado da USP, mas se ancora em uma lógica macroestrutural de uma gramática neoliberal do sofrimento psíquico, na qual apenas o indivíduo que sofre deve, por mérito próprio, superar o sofrimento por aprimoramento pessoal.

Tal gramática, por um lado, transfigura riscos e contradições sociais em fracassos e culpa pessoal. Por outro lado, naturaliza estas mesmas contradições e as descola de seu contexto sociopolítico. Como apontam Leão, Ianni e Goti (2019a, 2019b), no ambiente universitário, quando crises produzidas, social e institucionalmente, são percebidas como crises individuais, não são considerados os efeitos adoecedores do próprio ambiente e das práticas institucionais, seja os eventuais desafios acadêmicos, as violências simbólicas e físicas, as insuficiências das políticas de permanência, etc.

Há um crescente volume de pesquisas, das mais variadas áreas de conhecimento, que têm voltado sua atenção para a problemática segundo as especificidades de cada contexto local e institucional. Para Gill (2009), exaustão, estresse, sobrecarga, insônia, ansiedade, vergonha, culpa e sentimentos de deslocamento fazem parte da vida acadêmica hoje.

Tais sentimentos, enquanto experiências afetivas corporificadas, ocupam uma posição de sigilo e silêncio. Apesar de serem sentimentos ordinários e cotidianos, permanecem em grande parte secretos e silenciados nos espaços públicos da academia. Só são falados em momentos breves, em conversas de corredor, intervalos ou conversas entre amigos. Nas universidades, tendem a ser tratadas como experiências individuais e pessoais, num discurso extremamente individualista e "psicologizado".

Segundo Le Breton (2013), a dor e o sofrimento não são simplesmente íntimos, são também impregnados pelo social, cultural e relacional, são fruto de uma educação, isto é, não escapam ao vínculo social. Desse modo, a saúde como objeto da antropologia não se constitui pela determinação do que é saúde ou doença, normal ou patológico, mas é por intermédio do que os sujeitos, numa determinada configuração cultural, pensam e vivem com essas classificações psiquiátricas de si (Sarti, 2010). O sofrimento psíquico é um fenômeno complexo que envolve dimensões e relações de múltipla causalidade.

O sofrimento na universidade, portanto, evidencia não só as pressões, contradições e impasses da vida universitária, mas também a metamorfose estrutural da sociedade gerada pelo neoliberalismo. Entendo aqui que o sofrimento psíquico no ambiente universitário envolve dimensões individuais, socioestruturais, coletivas e institucionais, assim como argumentado por Leão, Ianni, Goto (2019a; 2019b). Neste artigo, busco investigar como essas dinâmicas se materializam no cotidiano da FFLCH-USP, de modo a analisar o entrelaçamento entre os fatores acadêmicos e os extra-acadêmicos.

No contexto universitário da FFLCH, os alunos identificam que vem ocorrendo uma abertura crescente da comunidade acadêmica para a consideração das temáticas da saúde mental e para o entendimento do sofrimento psíquico dos discentes como um problema que demanda atenção. A pandemia de Covid-19 teria servido como um ponto de inflexão da atenção à temática no meio universitário.

Ainda que não haja uma conversa aberta e franca sobre o adoecimento psíquico em sala de aula, nos momentos em que vão falar com alguns docentes ou servidores sobre suas dificuldades acadêmicas e extra-acadêmicas, os discentes sentem uma mudança de perspectiva. Em algumas dessas pessoas, eles veem um caminho de diálogo e a possibilidade de uma rede de apoio. Sentem que seus problemas são compreendidos.

Entretanto, tal atenção é uma atitude que varia muito, não configurando, assim, uma prática institucional, mas um posicionamento individual de determinadas pessoas de se aterem à questão. Cada docente ou servidor segue um modo de agir específico.

Contudo, se há uma crescente compreensão, ela se contrapõe à incompreensão e à insensibilidade, por parte de alguns docentes e servidores, em relação à temática e às necessidades dos discentes. Por essa rejeição, os alunos, em parte, defendem que tratar de saúde mental no meio acadêmico ainda é um tabu, um interdito. A temática só ganharia visibilidade e possibilidade de ser discutida em situações dramáticas, como um suicídio de um discente da unidade. Embora, até mesmo nesses momentos, o tabu possa fazer prevalecer a interdição entre docentes, departamentos e a própria instituição.

Seja na compreensão ou na incompreensão, há toda uma gradação nos diferentes modos como a questão se apresenta no meio acadêmico que nos revela os distintos entendimentos e desentendimentos sobre ela nesse meio. Mesmo que haja uma maior compreensão, as cobranças por parte dos docentes persistem, o que os discentes veem como uma contradição: as exigências de manutenção de uma certa excelência acadêmica seriam um grande impeditivo para que os docentes viessem a compreender as complexidades da vida dos discentes e como isso afeta diretamente o seu desempenho.

Essa fricção entre as expectativas institucionais e as vivências discentes concretas impõe o desafio de olhar para a universidade não apenas como um local de produção de saber, mas como um terreno de disputas subjetivas. Investigar tais dinâmicas exige, portanto, um exercício de reflexividade que reconheça a posição do pesquisador dentro dessas mesmas engrenagens. É a partir desse lugar - simultaneamente de pertencimento e de análise - que se desenham as escolhas que sustentam este trabalho.

2 NOTAS METODOLÓGICAS

Para Pierre Bourdieu (2017), tomar como objeto o mundo social no qual se está inserido gera um certo número de problemas epistemológicos fundamentais ligados à questão da diferença entre o conhecimento prático e erudito. O campo universitário é, como todo campo, o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos.

Inicio a pesquisa na própria faculdade da qual faço parte, e a partir de um conhecimento descontínuo acumulado por anos. A antropologia é, portanto, o resultado de uma permanente e dinâmica recombinação intelectual. Strathern (2014) denomina de auto-antropologia a pesquisa que é realizada no contexto social que a produziu e que segue uma suposição de que nos tornamos mais conscientes, tanto de nós mesmos

transformados em objeto de estudo, ao aprendermos sobre nossa sociedade, como de nós mesmos realizando o estudo, ao nos tornamos sensíveis aos métodos e às ferramentas de análise.

O campo da saúde mental é perpassado por campos de saber, dos quais desejo tratar conforme se façam presentes nas narrativas de meus interlocutores. Cynthia Sarti (2010) acentua que esse diálogo não é uma tarefa fácil, pois trata-se de uma dimensão política a ser enfrentada na relação. Assim como Donna Haraway (2009), entendo que fronteiras são desenhadas através de práticas de mapeamento. O que elas contêm provisoriamente permanece gerativo, produtor de significados e de corpos.

Ao tratar de sofrimento psíquico não me refiro apenas a transtornos mentais, isto é, às categorizações biomédicas e psicopatológicas, mas também ao conjunto diverso de reações de mal-estar, sofrimento, adoecimento, tristeza, aflição, dor, desconforto, estresse, angústia, tensão e afins diante de algum evento, situação, contexto que o sujeito possa se defrontar durante certo momento da vida, inclusive buscando dar atenção ao modo como as pessoas nomeiam o que sentem e como interagem com categorias biomédicas.

Embora seja muito usado, o termo saúde mental parece não ter uma definição mínima ou comum para a maioria dos participantes desta pesquisa. O termo acaba assumindo uma polissemia de significados e valores que se relacionam às experiências que cada respondente teve com a temática. Embora, de modo majoritário, tal termo assuma definições que reiteram apenas aspectos psicológicos e focados diretamente no indivíduo, algo que se destacou na pesquisa foi a forma como os respondentes tendiam a falar sobre emoções, sentimentos e diferentes estados de espírito que vivenciam no cotidiano acadêmico, mas também no cotidiano extra-acadêmico, nas próprias condições de existência, ao oferecer uma definição própria.

Mais do que se ater ao itinerário terapêutico dos discentes - se estão realizando acompanhamento, há quanto tempo, se estão tomando psicofármacos, se possuem diagnósticos ou não -, o que este artigo procura qualificar, ao "descer ao ordinário" (perspectiva metodológica que propõe deslocar o olhar dos grandes eventos críticos, como suicídios discentes, para investigar como a violência estrutural e o sofrimento são tecidos, corporificados e vivenciados na rotina e no nível do cotidiano), é o modo como esse sofrimento é vivenciado e narrado. Indo contra um processo diagnóstico que abstrai os sintomas de seu contexto, o foco nas narrativas é buscar compreender como as dimensões acadêmicas e extra-acadêmicas se entrelaçam no cotidiano universitário.

O objetivo é analisar as falas, relatos e narrativas desses estudantes sobre as dimensões acadêmicas e extra-acadêmicas da experiência universitária e da existência

social, procurando entender como os sintomas que se apresentam neste meio se dão mediante os seus processos de vida e suas experiências subjetivas, isto é, olhando para o sofrimento não sob uma perspectiva estritamente ontogênica, mas, acima de tudo, sob uma perspectiva sociogênica, para o contexto social que o produz (Fanon, 2020).

Os dados apresentados são provenientes da minha dissertação de mestrado, intitulada "Nas encruzilhadas da emoção e da razão: uma análise antropológica do sofrimento psíquico e social na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP)". A pesquisa qualitativa e quantitativa teve como objetivo geral entender as múltiplas dimensões das questões relacionadas à saúde mental de alunos de graduação e pós-graduação na FFLCH, com foco particular nas transformações estruturais e institucionais do ensino superior, especialmente em relação às ações afirmativas e ao neoliberalismo (Piva, 2025).

A pesquisa foi realizada por meio de formulários on-line para mapear os perfis discentes e as diferentes temáticas presentes nesse meio. Foram feitas entrevistas em profundidade com 16 discentes de graduação e 9 de pós-graduação, além de uma etnografia multissituada na própria FFLCH e nos eventos e movimentos associados à temática. Em relação aos formulários, o primeiro foi aplicado, em 2021, a discentes de graduação, com 243 respondentes; o segundo, em 2023, a discentes de graduação, com 153 respondentes; e o terceiro, também em 2023, a discentes de pós-graduação, com 141 respondentes. Assim, no total, foram 537 respondentes.

Os fragmentos etnográficos apresentados ao longo do artigo não tratam de "sujeitos da experiência" já plenamente construídos, mas das próprias experiências enquanto o lugar da formação desses sujeitos, e também enquanto um lugar de contestação, no qual posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas como Brah (2006).

Com isso, busco o diálogo e a prática de falar "com" os respondentes, isto é, em conjunto de suas múltiplas vozes (Alcoff, 2020). Reconhecendo que falamos sempre de um local específico e corporificado (Haraway, 1995), entendo que, antes mesmo de ser pesquisador da temática, eu era também um discente que, à sua própria maneira, experienciou muito do que será apresentado nas próximas páginas.

3 ADENTRANDO A FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Considerada a *alma mater* da Universidade de São Paulo e, de certa forma, da própria constituição do campo universitário nacional, a Faculdade de Filosofia, Letras

e Ciências Humanas (FFLCH) é, hoje, a maior unidade de toda a USP, possuindo cerca de 13 mil discentes: nove mil de graduação e quatro mil de pós-graduação, mais de 400 docentes e 300 servidores técnico-administrativos em onze departamentos distribuídos em cinco áreas de conhecimento que são Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História e Letras (USP, 2025).

A análise do perfil sociodemográfico dos 537 respondentes da FFLCH revela um campo universitário marcado pela coexistência de uma notável diversidade social e de profundas disparidades estruturais. No que tange ao marcadores sociais da diferença, o perfil é majoritariamente feminino e cisgênero, sendo as mulheres cis o maior grupo (58,7%, n=315). Em relação à sexualidade, embora os heterossexuais constituam o maior grupo (43,6%, n=246), há uma expressiva presença de bissexuais (30,9%) e homossexuais (16%).

A composição racial ainda é majoritariamente branca (63,4%, n=382), superando a soma dos não-brancos - que incluem pardos (19,8%, n=93), pretos (11,1%, n=42), amarelos (4,5%, n=17) e indígenas (0,4%, n=1 em 2021). Em relação à classe social[2], a maior parte pode ser descrita como de classe média (56,6%, n=304), mas uma parcela significativa é de classe baixa (31,8%, n=171), e por último, uma minoria de classe alta (11,6%, n=62). Tal distribuição reitera a tese de que a pobreza no Brasil tem uma identidade majoritariamente não-branca (Carneiro, 1996).

Hasenbalg (2022) aponta que, no contexto brasileiro, o marcador de raça continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social, pois ele se relaciona fundamentalmente a um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, da distribuição dos indivíduos nas diferentes posições da estrutura de classe.

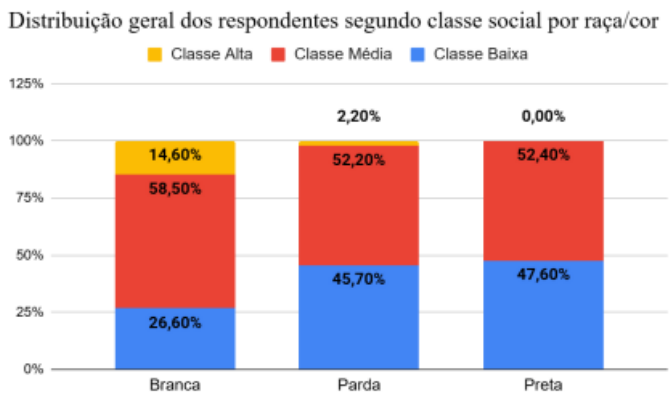
Como vemos no gráfico abaixo, quanto mais se sobe na estratificação social, maior é a proporção de pessoas brancas e menor é a proporção de pessoas não-brancas. De certa forma, vemos nisso, segundo Ribeiro (2020), a forte relação entre desigualdade racial e transmissão intergeracional das condições de classe. E constatamos como as possibilidades de mobilidade intergeracional são intrinsecamente dependentes do pertencimento racial.

O perfil dos discentes da FFLCH revela um cenário complexo, marcado por uma diversidade social que, no entanto, abriga profundas disparidades e extremos de

2 Baseando-me em Bourdieu (2004), que afirma que as classes sociais precisam ser construídas, uma série de variáveis (instituição cursada no ensino básico, a escolaridade e a ocupação dos pais, a ocupação do respondente, renda, o fato de ser a primeira geração numa universidade pública, entre outras) foram utilizadas para distribuir os respondentes no campo acadêmico da FFLCH de acordo com o volume global e a estrutura de capital que possuem (econômico, cultural, social, simbólico).

classe, raça e origem educacional. Tal dualidade se manifesta primeiramente no capital educacional familiar.

Por um lado, a maioria dos respondentes é a primeira geração de sua família a ingressar no ensino superior público, representando 67,7%. Ao analisarmos a raça em conjunto, essa taxa sobe para 87,4% no caso dos pardos e 93,3% no caso dos pretos.



Fonte: Felipe Paes Piva (2025).

Essa realidade de pioneirismo convive com a de uma herança educacional já consolidada: ao menos 57,5% das mães de graduandos e 52% das mães de pós-graduandos já possuíam diploma de Ensino Superior. No outro extremo, cerca de 21% das mães de graduandos e 18,4% de pós-graduandos não concluíram sequer o Ensino Básico, ilustrando a convivência de origens distintas e desiguais. Ademais, entre as mães também vemos uma grande disparidade nas posições ocupadas: convivem ocupações que demandam qualificação técnica ou superior (professoras, funcionárias públicas, enfermeiras, arquitetas) com ocupações manuais (diarista, costureira). Isso aponta que, para as últimas, o acesso ao Ensino Superior só se concretizou para seus filhos.

Ainda que o perfil médio dos ingressantes, por intermédio das políticas afirmativas, tenha se tornado de pessoas provindas de escolas públicas e de pretos, pardos e indígenas, vemos que a composição por raça/cor, seja na graduação ou na pós-graduação, permanece, em grande medida, de pessoas brancas: entre os graduandos, as cotas sociais foram utilizadas por 32,8% e as cotas raciais, por 8,3%.

O que significa que uma grande parte dos ingressantes que vem utilizando as ações afirmativas é formada por discentes brancos provindos de escolas públicas. Do montante da graduação, 60,6% (n=240) tiveram, em algum momento, passagem pelo

ensino básico público; na pós-graduação, cerca de 53,9% (n=76). De todo modo, seja na graduação ou na pós-graduação, cerca de 41,2% (n=221) dos respondentes só tiveram passagem pela rede privada antes de entrar no Ensino Superior público.

A disparidade também se revela na renda mensal dos respondentes, que expõe a existência de realidades opostas. Enquanto os pós-graduandos se concentram em uma faixa de renda entre 2 e 6 salários mínimos, o ambiente da graduação convive com uma maior disparidade de renda mensal, onde coexistem 20,9% de estudantes com renda familiar de menos de dois salários mínimos e, simultaneamente, um grupo de 18,3% com renda superior a dez salários mínimos.

Portanto, a grande diversidade social existente entre os discentes de graduação e pós-graduação da FFLCH não deixa de refletir e reproduzir desigualdades nacionais. Na unidade, a diversidade convive e coexiste com a manutenção de privilégios estruturais. Essa dualidade estatística, entre a manutenção de privilégios e a emergência de novos perfis discentes, traduz-se subjetivamente em um cotidiano marcado por estranhamentos. Para aqueles que não herdaram o capital cultural necessário para navegar com naturalidade no campo universitário, o ingresso pode ser vivenciado como um deslocamento profundo.

4 VIVENCIANDO O COTIDIANO UNIVERSITÁRIO NA FFLCH: ESTRANHAMENTOS E DESLOCAMENTOS

Ao serem questionados sobre o período de ingresso na Universidade de São Paulo, alguns entrevistados relataram o quanto a entrada na USP, ou em qualquer outra instituição de ensino superior, não estava no "campo de possibilidades", isto é, não parecia ser o destino social de seu meio de origem (Bourdieu e Passeron, 2018), experiência que se alinha à minha própria trajetória de ingresso no ensino superior.

A transformação do impensável no possível aparece na trajetória de Bruno (homem cis, preto, bissexual, classe baixa), que realizou todo o ensino básico em instituições públicas. Segundo ele, até o começo do segundo ano do Ensino Médio, seu grupo de colegas era formado por pessoas para as quais a universidade não era uma opção viável. Como ele tinha o desejo de realizar algum dia, cogitava o ingresso numa instituição privada, mas sabia que custear a graduação não seria possível ganhando um salário mínimo. Assim, ingressar numa faculdade privada não era também uma opção.

> Eu ouvia da USP, eu ouvia de universidade, não entendia nada, não sabia o que era um processo de vestibular, não sabia o que era nada. E aí, no segundo ano, isso começou a ser mais recorrente.

> Eu entendi que existia uma prova específica para entrar na USP, né? Até então, pra mim, eu tinha que pagar, ou tinha que… sério, eu realmente não fazia ideia de como isso funcionava. E aí, no segundo ano, foi se tornando um sonho. Entrar na USP foi se tornando um sonho, e eu falei, eu preciso estudar nessa universidade, porque ela é a melhor. Então, eu quero estar entre os melhores, né? [...] Só que, ainda assim, faltava muito. Faltava uma estrutura pra eu ter um cursinho, ou professores que conseguissem dar a matéria de fato, porque no Ensino Médio é muito difícil você conseguir dar uma matéria com qualidade, né? Por conta da estrutura, dos professores, dos alunos, tudo influencia. (Entrevista concedida em 2021).

Terminou o ensino médio em 2015. No mesmo ano, prestou o Enem e conseguiu uma bolsa pelo Prouni. Passou, mas não foi formada uma turma suficiente para que ele pudesse realizar o curso. No ano seguinte, prestou o Enem novamente, acabou passando em Letras, com bolsa, numa faculdade privada e, dessa vez, iniciou o curso. Todavia, por conta do trabalho, precisou se mudar para outro estado e teve que trancar o curso. Ele conta que durante esse período, se sentiu muito sozinho porque passava muito tempo solitário na nova cidade, o que o levou a começar a frequentar algumas aulas numa universidade estadual das redondezas:

> E aí, vi qual era a diferença entre uma universidade pública e uma universidade privada. E eu comecei a ver que, mesmo que ainda não da forma que é necessário, tinha uma estrutura muito diferente. Sabe, os alunos estavam sempre ali o tempo inteiro. E eu falei, eu imagino que a USP seja assim, talvez melhor. Então, eu sempre idealizei muito a USP. Eu sabia que era uma coisa muito difícil de entrar. Eu tive medo de fazer o vestibular, inclusive. Eu falei, meu, se eu fizer esse vestibular e não passar nem na primeira fase, como vai ser? (Entrevista concedida em 2021).

Começou a estudar por conta própria e, depois, se inscreveu na Fuvest. Então, decidiu voltar para São Paulo para realizar o vestibular. Logo depois, acabou passando no curso de Letras:

> Quando eu entrei, foi muito estranho. Acho que por ser da Letras, já ter tido um ano e meio de Letras dentro da universidade, não foi tão difícil as primeiras aulas, sabe? Eu consegui entender bastante o conteúdo. Eu achei que seria muito mais difícil ou muito diferente, não foi. Mas ali, eu me senti com um sonho

> realizado. Tipo, minha família inteira…eu fui o primeiro da família, tanto a entrar na universidade, quanto a entrar numa universidade pública. Então, foi muita alegria. E aí, eu não queria decepcionar ninguém, sabe? Eu não queria que eu desistisse. Nada do tipo. Então, o processo, desde o ensino médio, em que eu achava que era muito impossível, até virar um sonho, que eu só fui concluir em 2019. Foi um processo, assim, de se entender, entender como funcionava o mundo, porque, até então, eu vim de um grupo em que faculdade não era algo discutido, ou não era um sonho. Então, até chegar na USP, foi um caminho um pouco difícil. Mais comigo mesmo do que qualquer outra coisa. (Entrevista concedida em 2021).

Uma parte dos graduandos apontam as dificuldades que enfrentaram na transição entre o ensino básico e o Ensino Superior. Para alguns deles, a entrada na universidade gerou uma transição brusca do que era conhecido e familiar até então, com o desconhecido, seja em referência às diferenças organizacionais entre os dois níveis educacionais, quanto às diferenças socioculturais, o convívio com pessoas que possuem trajetórias e experiências tão distintas umas das outras. Como conta Bruno:

> [....] Vindo de onde eu vim, eu acho que tem uma pressão bem maior, quando você chega lá dentro, né. Você encontra pessoas muito diferentes do que você está acostumado a sua vida inteira, na sua vida na escola pública, na sua vida, né? Com os seus amigos do bairro, mas quando você chega lá, você encontra pessoas muito diferentes. Não sei…[...] eu não tive nenhum momento específico, ou exatamente…como é que eu posso dizer…momento que fosse direto, sabe? Uma pressão direta. Mas parece que as coisas ao redor começam a influenciar para que você queira ser melhor do que você pode. (Entrevista concedida em 2021).

Enquanto para alguns, a USP já era um lugar conhecido e frequentado por gerações, no qual pais e haviam avôs se formado, sendo o destino natural fazer parte dela um dia, para outros, a primeira ida ao campus se dá no momento da matrícula. Apesar de sempre terem ouvido falar sobre a instituição, fazer parte dela não parecia estar dentro do possível para "pessoas como nós". Tais avaliações subjetivas estão inscritas no *habitus* - compreendido aqui como o sistema incorporado de disposições, esquemas de ação e percepções que os indivíduos adquirem por meio de sua origem social -, sendo o produto de um longo aprendizado das regularidades objetivas decor-

rente de uma origem social característica e, consequentemente, do que pode ser tido como razoável ou absurdo para os membros de cada grupo (Bourdieu, 2015c).

Essa interiorização das chances objetivas associa-se diretamente ao montante de capital cultural - o conjunto de saberes, qualificações educacionais, diplomas e códigos de linguagem acumulados e herdados familiarmente - acumulado pelos sujeitos antes mesmo do ingresso no mundo acadêmico.

Assim, dependendo de como se está posicionado nesse espaço social, a graduação pode apresentar um certo ineditismo, como repleta de novas informações, possibilidades e oportunidades acadêmicas e sociais, o que pode gerar um desnorteamento inicial, na forma de se inserir num novo meio e numa nova lógica, e, talvez, numa outra trajetória social. Estar desnorteado em conjunto gera proximidades que, muitas vezes, estabelecem sociabilidades, pelo compartilhamento de origens e experiências comuns:

> E na USP, mesmo que ainda na área de humanas, ainda na FFLCH, você encontra pessoas um pouco mais diferentes, sabe? E aí, conforme você vai andando pelo campus, você percebe que das pessoas, assim, você é 10% daquilo ali. Pessoas parecidas com você são bem poucas. E conforme eu fui tendo contatos com algumas pessoas lá, conversava com algumas aqui, outras ali, eu percebi uma elitização mesmo da universidade. Porque são pessoas com vivências muito diferentes, que não entendem muito você, ou tem um esboço do que você é, né? Assim, imaginam que todo mundo que veio de onde você veio é igual. Até, no caso, eu encontrar um grupo de amigos que eu fui fazendo, e conseguindo diferenciar isso, conseguindo ver que também tinham pessoas parecidas comigo, com vivências próximas. [....] Eu falava com bastante gente, mas eu só andava com mais três pessoas, que eram: duas meninas e esse meu amigo [...]. Bom, eles eram, basicamente, muito parecidos comigo: os três eram pretos e tinham vindo de comunidades, de favelas, basicamente. Uma tinha tido uma vivência um pouco diferente, com uma estrutura um pouco maior, mas, ainda assim, era basicamente a mesma coisa. Foi um grupo que a professora tinha montado, a gente acabou se juntando e não se separou mais. (Entrevista concedida em 2021).

Algo que chamava a atenção do seu grupo de amigos era o fato de algumas pessoas já se conhecerem antes mesmo de entrar na universidade, pela convivência nos mesmos círculos sociais. Bourdieu (2015b) denomina essa inserção como capital social, isto é, um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento

e reconhecimento mútuo, que funcionam como suporte emocional e estratégico no campo acadêmico.

Essas relações, longe de ser um dado natural de afinidades individuais, são antes o produto de um trabalho de instauração e de manutenção de relações duráveis e úteis, que proporcionam lucros materiais e simbólicos no campo acadêmico. E que, como demonstra Bruno, oferecem um suporte essencial ao longo da trajetória acadêmica:

> Quando você entra, já com seus amigos de fora, já com seus suportes emocionais, seus companheiros de outras coisas, eu acho que isso torna a trajetória um pouco mais fácil, [...] de ter pessoas parecidas com você, talvez, que te entendam um pouco melhor. Então, eu acho que, ali, vai existir uma pressão para todo mundo, obviamente, são pressões diferentes, são cargas diferentes, e eu acho que um desses fatores, para algumas pessoas, ter amigos de fora, é determinante. (Entrevista concedida em 2021).

Ao iniciar as aulas, as primeiras dificuldades a serem enfrentadas se fazem presentes, como: dar conta das demandas, exigências e expectativas do campo. Um grande contingente de discentes vindos do ensino básico público, e até alguns do ensino privado, relatam o quanto se sentiram despreparados em relação aos discentes que vieram de escolas privadas de elite. Apontam o desnível encontrado entre a formação e os recursos adquiridos anteriormente e os que a universidade os requisitam prontamente. Percebem, como Bruno, que, logo na largada, alguns já estão muito mais bem posicionados:

> Acho que tudo influencia muito para você querer sempre ter notas muito altas, por exemplo. Quando isso não é sempre possível. Não depende só de ir para a faculdade e conseguir tirar todas essas notas, né? Eu acho que um dos problemas que eu enfrentei quando eu entrei foi exatamente esse. Eu queria ter uma carreira acadêmica perfeita, sabe? Eu queria ter as melhores notas. Conseguir bolsas, conseguir, né? Eu visei muito o intercâmbio, eu queria muito fazer o intercâmbio. E quando eu cheguei lá, eu vi essa diferença. Porque, além de passar muito tempo no transporte público, além de ter que trabalhar durante o dia, eu chegava lá e via pessoas que estavam lá, por exemplo, o dia inteiro, e conseguiam estudar muito mais do que eu. E as notas, obviamente, não eram tão boas quanto eu queria. E isso foi começando a me afetar. (Entrevista concedida em 2021).

Ele conta que, no primeiro semestre, seu desempenho foi satisfatório. No segundo, nem tanto, não conseguiu dar conta de uma das disciplinas na qual havia se matriculado. Como não sabia que era possível removê-la da grade durante um determinado período, acabou tendo sua primeira reprovação:

> Nossa, isso foi um terror pra mim. Falei "pronto, acabei com a minha vida acadêmica no segundo semestre". E aí, eu comecei a me sentir mal logo quando começou a pandemia também, em 2020. Eu tentei levar, eu ainda morava com a minha mãe, só que o acesso [à internet] era horrível. Cara, 2020 foi um ano que eu quase desisti do que foi o meu sonho desde que eu saí do Ensino Médio, em 2015. Então, quando eu vi que eu não conseguiria acompanhar as matérias, que faltava muita coisa, porque, às vezes, estar na faculdade te ajuda a querer estudar ou te dar uma concentração maior em casa, foi muito difícil. E foi quando eu quase desisti. Entrei em contato com alguns professores, consegui conversar com alguns inclusive, via o WhatsApp, falei com eles, mas foi o momento em que eu quase desisti. Eu falei "cara, talvez isso não seja pra mim. Quero muito fazer, mas não consigo". (Entrevista concedida em 2021).

Ele obteve ajuda de parte desses docentes, conseguindo concluir as disciplinas restantes e acabou não desistindo do curso. Seus amigos mais próximos, que tinham condições sociais parecidas com a sua, também se defrontaram com dificuldades, contudo, não conseguiram o mesmo apoio.

Diferentemente de Bruno, para Isadora (mulher cis, parda, bissexual, classe média), a USP nunca pareceu uma coisa impossível. Com pais com ensino superior completo e egressa de uma escola privada, onde era bolsista e havia tido um forte preparo para o vestibular, ela sabia que a entrada na instituição seria difícil, que teria que se esforçar bastante, mas nunca pareceu como algo inatingível. Um outro ponto que ela acredita ter contribuído para essa sensação é que seu namorado era mestrando na USP, o que fez com que ela visitasse o campus antes do ingresso.

Assim como Bruno, ela passou por outra universidade antes de ingressar na USP, uma que ficava perto de onde ela morava naquele momento. Todavia, ela não se adaptou muito bem ao sistema quadrimestral existente ali e também não estava gostando muito do curso. Daí, decidiu prestar a USP e acabou entrando no curso de Ciências Sociais. A entrada na nova instituição foi marcada por um grande contraste em relação à experiência anterior:

> Quando eu saí de lá e entrei na USP, eu pensei que eu fosse ter uma experiência similar, mas eu tive um baque, assim, muito grande, eu senti muita diferença entre as universidades, porque, na USP, [...] eu senti uma grande diferença, assim, em questão de classe social, porque na UFABC mais da metade dos alunos entra por cotas, né? Tanto de escola pública, quanto por renda e cor. Então, eu acho que as pessoas estavam numa realidade um pouco mais próxima da minha, e quando eu entrei na USP eu senti muita diferença. Por mais que, agora, a gente tenha as políticas de inclusão, eu ainda sinto que a maioria das pessoas é branca e rica, e isso não está tão próximo da minha realidade, né? Porque eu sou parda e não rica, não vou dizer, assim, que eu sou classe baixa, mas eu acho que eu sou uma classe mais baixa do que a maioria que estuda lá. (Entrevista concedida em 2021).

Sua entrada na universidade lhe mostrou que o imaginário que tinha da FFLCH era bem diferente, tanto das pessoas que encontrou, quanto de sua própria realidade:

> Eu pensei que as pessoas seriam de uma realidade mais próxima à minha, e principalmente que os alunos não seriam majoritariamente brancos. Assim, é claro que eu sabia que a maioria ia ser branco, mas eu não pensei que ia ser tão branco assim, sabe? E quando eu cheguei foi até engraçado. Eu lembro que no primeiro dia que eu fui pra FFLCH, que foi na Calourada, eu entrei no prédio. Eu achei tudo tão legal e bonito, eu fiquei, nossa, fiquei impressionada E aí eu ouvi umas pessoas falando assim: "ai, não sei o que, está caindo aos pedaços", e eu fiquei: "gente, onde que isso tá caindo aos pedaços?". E eu acho que isso diz muito sobre sobre a minha relação…a relação que eu tenho com a FFLCH, porque eu sinto que as pessoas lá…é até difícil de pôr em palavras…assim, mas muitas vezes eu me sinto uma estranha no ninho, sabe? É, parece que tá às vezes até parece que tão falando outra língua, sabe? Porque eu me sinto muito deslocada por não ter tido a oportunidade de ter muitas das experiências que as pessoas com maior poder econômico tiveram, como viagens e acesso a livros e um conhecimento anterior à universidade. (Entrevista concedida em 2021).

Mesmo vindo de uma escola particular, Isadora sentia que seus colegas de turma chegavam com uma bagagem de conhecimento muito maior do que a sua, porque eles tinham estudado em colégios excelentes, tinham tido não só aulas de Sociologia, mas boas aulas. Com isso, eles tinham realmente aprendido coisas além do que ela

tinha aprendido, por terem tido uma educação de base superior. De modo geral, eles tinham tido contato com muitas coisas que ela, mesmo tendo estudado num colégio particular, não pôde ter.

> Eu acho que essa questão das pessoas, na USP, terem uma bagagem maior é uma coisa que mexe muito com a autoestima da gente, porque a gente fica se sentindo burro, incapaz, porque você tá na aula e alguém levanta a mão pra fazer um comentário ou fazer uma pergunta sobre um autor que você nunca ouviu falar, um livro que você nunca leu. Então, acaba mexendo muito com a nossa autoestima. (Entrevista concedida em 2021).

Essas sensações eram coisas que ela não sentia com a mesma frequência na universidade anterior, porque os colegas de lá estavam muito mais próximos de sua realidade, a maioria era cotista. A sensação de ser uma estranha no ninho tornou sua passagem pela USP bem complicada. Apesar de, anteriormente, ela sentir que houve um maior acolhimento, mesmo se considerando tímida e reservada, ela conseguiu fazer amizade com muita facilidade e participar mais das atividades extracurriculares por morar perto da universidade. Na USP, porém, não encontrou o mesmo acolhimento.

Nas relações dos discentes entre si, as grandes dimensões físicas e demográficas da FFLCH são colocadas como definidoras das dificuldades de estabelecer laços. Por ano, ingressam cerca de 1600 novos discentes, um pouco mais da metade apenas no curso de Letras (USP, 2025). Ademais, a distribuição dos cursos pelo espaço físico da unidade e as distribuições internas dentro de cada curso também afetam as possibilidades de vínculos. Mesmo que dois cursos ocorram no mesmo prédio, como Ciências Sociais e Filosofia, e às vezes no mesmo corredor, como História e Geografia, a proximidade física entre eles não parece facilitar a interação entre os discentes.

Algumas dessas dificuldades acontecem por diferenças organizacionais próprias do ensino superior. Discentes oriundos de escolas em que as turmas se mantinham ao longo dos anos estranham a forma como as turmas se alteram drasticamente de um semestre para outro. Os rostos conhecidos diminuem, seja pelos diferentes caminhos trilhados na trajetória acadêmica, seja pela evasão. A sensação de conhecer o meio em que se está inserido e as pessoas que o habitam vai se esvaindo com o tempo, aumentando a sensação de abandono e solidão, podendo seguir por anos ou mesmo por toda a graduação.

Para além da sensação de deslocamento, Isadora gastava mais de duas horas no transporte público para chegar ao campus. Ela acredita que isso foi afetando sua saúde mental e sua disposição para participar dos eventos da faculdade, fossem eles

extracurriculares ou festas. A junção da falta de acolhimento com o grande tempo gasto na locomoção dificultou, tanto sua adaptação quanto o estabelecimento de novas amizades. Entrevistada em 2021, quando já tinha passado da metade do curso, ela relatou que não fizera nenhum amigo na faculdade, apenas colegas, pessoas que conhecia pela convivência.

Para Bourdieu e Passeron (2018), não basta que constatemos a desigual representação das classes sociais no Ensino Superior. Partir disso seria ignorar que, durante toda a trajetória educacional, do ensino básico ao superior, há uma série de mecanismos eliminatórios derivados da origem social. Isso faz com que, dependendo do meio de origem, uma série de percepções acontece para que o ensino superior seja visto, ou não, como um futuro normal, possível ou impossível, algo continuamente expresso nas narrativas apresentadas.

Como defendem os autores, a esperança subjetiva de acesso ao ensino superior tende a ser, para os mais desfavorecidos, ainda mais baixa do que as chances objetivas. Isso se dá, em grande medida, porque o meio de origem, representado pela família, vai definir, desde muito cedo, as possibilidades de se escapar ou não dessa (auto)eliminação.

Consequentemente, a natureza da experiência cotidiana e os valores a ela associados dependem direta e fortemente das condições de existência presentes na origem social. Com isso, os autores procuram defender que os sucessos ou os fracassos que estudantes e professores obtêm são ligados ao passado mais imediato, quando não ao dom e à própria pessoa. Quando, na verdade, o desempenho depende, na realidade, de orientações precoces que são, por definição, o efeito do meio familiar, dos diferentes posicionamentos no espaço social e dos privilégios e privações que herdamos (Bourdieu, 2015c).

Em todos os formulários, os respondentes apontaram as dificuldades diárias enfrentadas de morar longe do campus e de ter o transporte público como meio principal de locomoção. São narrativas que apontam as muitas horas gastas, tanto pela distância, quanto pelo trânsito, e os recursos gastos nesses deslocamentos até a faculdade, o trabalho e a própria moradia. Outras reclamações dizem respeito à lotação característica, não só do transporte público, mas também do transporte circulare dentro do campus. Aos assédios e as violências sexuais sofridas, majoritariamente, por mulheres cis e trans nos transportes públicos. E, por fim, à inacessibilidade do campus.

A distância do campus pode fazer com que os respondentes tenham períodos mais curtos para o estudo e também para o descanso. Alguns precisam acordar muito mais cedo do que outros para conseguir chegar a tempo para assistir a aula. Nem todos podem vivenciar a vida e o campo acadêmico da mesma maneira. Há quem não precise

trabalhar e possa passar as manhãs, tardes e noites perambulando pelos prédios, estudando na biblioteca, encontrando colegas pelos corredores, participando de atividades e festas. E há quem tem um tempo muito mais restrito, gastando horas para chegar até o campus, às vezes vindo direto do trabalho, pessoas que, muitas vezes, só conseguem chegar no horário de aula, não tendo nem tempo disponível para ir ao restaurante universitário, e que, no final da aula, precisam sair correndo para não perder o último ônibus da noite.

Entre esses pólos contrários, toda uma gama de gradações experienciais desse campo se apresentam e se relacionam diretamente às condições materiais e sociais de cada discente, posicionando cada um distintivamente no campo universitário.

Na FFLCH, em cada turno disponível por curso, cada aula pode ter a duração de até quatro horas. Apenas no curso de Letras as aulas são de até duas horas cada, podendo ocorrer duas aulas por turno. De modo geral, um discente que gasta mais de duas horas para ir até a faculdade e outras duas horas para voltar dela, acaba passando mais tempo na locomoção do que na sala de aula.

> Eu como uma pessoa que gastava de duas horas e meia a três horas para ir para USP e de três a quatro horas para voltar (por causa do trânsito) posso afirmar que isso com certeza gera muito estresse, muito cansaço e ainda ter que chegar em casa e ter cargas e cargas de leitura pois, para o professor, se o colega que mora perto conseguiu ler, você também tem que conseguir mesmo morando longe, fez com que minha ansiedade se agravasse muito. (Homem cis, branco, homossexual, classe média).

> Morar longe, o trajeto cansa, para além do corpo, no transporte público porque travamos diversas interações nele, não chegamos de mente fresca para a aula. (Homem cis, branco, bissexual, classe média alta).

Essas horas gastas na locomoção são um tempo de vida que não será recuperado, e colocarão esses discentes em extrema desigualdade em relação a qualquer colega que não gaste nem metade disso. Não é apenas o desempenho acadêmico que é afetado, mas também a própria vivência e a sociabilidade acadêmica, a participação em eventos, festas e afins. Como dito anteriormente, Isadora era uma das discentes afetadas por esse longo tempo gasto na locomoção:

> São duas horas de transporte público, isso afetou bastante na minha saúde mental e na minha disposição para participar dos eventos da universidade, de festas, de tudo mais. E também

> dificultou de fazer amizades, né? Porque sempre que a aula acabava eu já ia pra casa, porque senão ia chegar muito tarde, não ia ter tempo de estudar, de descansar. (Entrevista concedida em 2021).

Há alunos que acabam chegando minutos após a aula ter começado, por estarem vindo direto de seus trabalhos, por morarem longe, por pegarem trânsito ou por algum imprevisto ter acontecido. Outros precisam sair alguns minutos antes da aula acabar para conseguir pegar o último horário do ônibus ou da baldeação, ou por medo de sofrer alguma violência na rua, como o caso de Bruno:

> Isso afeta mais a minha questão física mesmo porque eu moro perto do Shopping Interlagos. Então, às vezes o professor dava aula até as 22h30, e depois das 22h40, o circular era só às 23 horas. Então eu tinha que pegar o circular, depois pegar o trem para chegar na estação mais próxima da minha casa, que nem é tão próxima assim, para tentar pegar um ônibus. [...]. Então, para no outro dia acordar cedo, para ir trabalhar, daí me deslocar até o centro [...]. E, sabe, isso é muito cansativo. Tinha hora que o professor queria que você estivesse ali na sala ouvindo muitas vezes uma aula monótona, uma forma de dar aula que não é nada dinâmica, não faz interagir, só faz você ouvir o texto ali, sei lá… de Camões. E para você pegar um ônibus tarde, às vezes ficava muito tarde e você, muitas vezes, sem nem conseguir comer porque está tão cansado que a única opção é dormir logo para acordar cedo no outro dia. Então, eu acho que isso vai afetando você fisicamente de um jeito que, na sexta-feira, você não quer ouvir mais nada, você não quer ter aula nenhuma, você não quer fazer mais nada. Acho que isso atrapalha muito o desempenho. (Entrevista concedida em 2021).

Apesar dos motivos apresentados nas narrativas serem os mais variados, as reações dos docentes, e até mesmo de alguns discentes, diante dos sinais de cansaço, são bem próximas: um olhar torto, um pedido de explicação, uma sinalização de que "a aula ainda não acabou", não passar a lista de presença ou dizer que o aluno saiu mais cedo. No entendimento dos discentes, há nisso uma moralização e uma culpabilização da desigualdade social, pois tais alunos passam a ser vistos como displicentes, como quem não está levando a sério a faculdade.

5 A BUSCA DE UM EQUILÍBRIO (CAMBIANTE) NA DUPLA JORNADA DE TRABALHAR E ESTUDAR

Para os respondentes, no cotidiano universitário há uma exigência implícita - embora, às vezes, seja explícita - de um determinado padrão de vida para conseguir acompanhar e "dar conta" da vida acadêmica. Tal exigência seria hoje incompatível com a realidade material de uma parcela significativa dos respondentes, mas seria uma traço reminiscente do próprio padrão de vida dos docentes e das classes sociais que historicamente sempre tiveram acesso ao ensino superior, perfis que hoje não seriam mais representativos de uma grande parcela que só veio acessar a universidade recentemente, mas que é continuamente requisitado para se manter nela. Moldada por uma tradição que pressupõe dedicação exclusiva, impõe-se um ritmo e uma série de expectativas que dependem diretamente de recursos escassos para muitos: tempo e dinheiro.

> De um lado tem a pessoa que pode se dedicar totalmente, não tem as preocupações, e do outro, tem uma pessoa que precisa trabalhar, precisa se sustentar desde muito nova. Eu acho que não só tem a questão do tempo, de quanto tempo você dedica àquilo, mas o quanto a sua cabeça está liberada pra incorporar aquilo, tipo, você está lá estudando, aí você lembra que você tem um boleto pra pagar, aí você pensa que você não lavou sua roupa…sei lá, você pensa "preciso resolver não sei o quê". Se tem alguém te ajudando com isso fica muito mais fácil. (Mulher cis, branca, homossexual, classe média baixa).

Essa situação corresponde à realidade de que 66,1% (n=355) dos respondentes exercem alguma atividade remunerada. A cultura acadêmica, no entanto, frequentemente ignora este dado. Docentes e a própria organização curricular parecem partir do pressuposto de que o aluno ideal é aquele que não precisa se preocupar com o próprio sustento. Em 2023, 71,4% (n=210) dos respondentes concordaram com as afirmações de que a universidade não leva em conta as necessidades específicas de quem tem que conciliar trabalho com os estudos e que não há como conciliar um bom desempenho nos estudos e se manter economicamente estável.

O entrelaçamento entre o acadêmico e o extra-acadêmico evidencia que o sucesso escolar está profundamente ancorado na afinidade entre o *habitus* do estudante e as exigências do campo universitário. Por mais que possa passar uma imagem que tudo depende de quão esforçada a pessoa seja, é uma competição entre desiguais. Alguns poucos iniciam o jogo muitas casas à frente, e a maioria, muitas casas atrás.

Como apontam Bourdieu e Passeron (2018), comumente se estipula que a todos são dadas oportunidades iguais de acesso e de permanência na competição. O sucesso de alguns, com frequência, nos faz esquecer que eles devem isso unicamente a aptidões particulares derivadas de seu meio familiar.

Ademais, o lugar onde se vive, com quem se vive, as condições da estrutura física, entre outros fatores, possuem influência direta na vida dos respondentes, especialmente no contexto da pandemia de Covid-19, no qual o ensino remoto era a única opção viável de continuidade do curso. Um ambiente de estudo adequado em casa pressupunha a existência de itens essenciais como: mesa e cadeira confortáveis, iluminação apropriada e um espaço que favoreça a concentração para leitura e escrita; a divisão dos espaços comuns e privativos entre os moradores de uma mesma residência; a não exposição a locais excessivamente barulhentos e movimentados; uma infraestrutura para acesso à internet minimamente estável; equipamentos, dispositivos e objetos que auxiliam nesse processo, como computador pessoal, impressora, livros e dispositivos digitais. Esses são alguns dos fatores que influenciam diretamente a capacidade do discente de progredir no curso, pois grande parte das leituras, da escrita de trabalhos, da dissertação e da tese, da preparação para provas e seminários, acontecem no ambiente doméstico.

As diferentes condições de existência desses respondentes - de ter que conciliar os estudos com o trabalho e outras responsabilidades, morar longe da universidade, gastar horas em transporte público, suas diferentes trajetórias educacionais - permaneceriam não sendo consideradas pelos docentes ou mesmo por outros discentes. Cecília (mulher cis, parda, bissexual, classe baixa) conta que, ao longo de sua graduação, ela e seus colegas ouviram diversos comentários elitistas proferidos por docentes:

> Eu sentia uma falta de compreensão em você não ter o dia inteiro pra estudar e ter que conciliar trabalho. Parece um absurdo. A sensação é que "minha filha, se você tem que trabalhar, não deve estar aqui, você deve estar em outro curso!". Eu já vi colegas comentando bastante isso dos professores. Mas eu não senti abertura, eu só aceitava, tentava resolver da forma mais fácil pra mim. (Entrevista concedida em 2024).

Dos que trabalham na graduação, em 2023, 62,5% (n=75) cursavam o período noturno, parcial ou integralmente. Uma das dificuldades relatadas por esses discentes é quanto aos horários das atividades extracurriculares, que acontecem primordialmente no período vespertino, isto é, no horário comercial, quando estão trabalhando. Não poder acompanhar essas atividades não apenas potencializa os sentimentos de não-

-pertencimento, como também afeta nas possibilidades de sociabilidade com outros discentes:

> Acredito que os principais pontos estão relacionados à incoerência das cobranças e ofertas da universidade em relação à realidade do estudante trabalhador. Por exemplo, as atividades extracurriculares apenas em horário comercial, uma carga excessiva de avaliações por parte de alguns professores, etc. Essa sobrecarga e o sentimento de não-pertencimento à comunidade acadêmica (por não ter acesso às atividades extracurriculares, como no exemplo) causam ansiedade, desânimo e estresse. (Mulher cis, parda, bissexual, classe média).

Deve-se levar em conta que mesmo numa universidade pública, há gastos básicos e diários a serem desembolsados pelos alunos, como os gastos com transporte, alimentação, impressão de textos, compra de livros e outros materiais. Ainda que, no campo acadêmico, existam opções que ajudam a diminuir alguns desses gastos, a grande maioria desses recursos tem um custo nem sempre muito aparente: o tempo. É, nesse sentido, que os respondentes apontam o quanto a conciliação entre trabalho e estudos é exaustiva, e vista como uma dupla jornada, na qual se está constantemente tentando negociar o tempo que pode ser dedicado a cada uma das esferas da vida:

> Alunos que trabalham (principalmente os que o fazem por necessidade, e não por experiência) têm uma dificuldade gigantesca de se manter em dia com a matéria e trabalhos/provas/leituras de textos. O que geralmente acontece é que para dar uma mínima conta dos dois, o aluno abre mão de algo que lhe seja importante, como o próprio sono, sua saúde mental, relacionamentos com amigos, etc. (Mulher cis, branca, pansexual, classe média).

Para parte desses discentes, as diversas exigências acadêmicas, na graduação e na pós-graduação, não têm levado em conta as dificuldades que eles enfrentam ao tentar manter o trabalho e o estudo. Nisso, os fatores acadêmicos se entrelaçam com os extra-acadêmicos criando uma série de obstáculos à permanência. Na graduação, por exemplo, esses discentes não perdem apenas a oportunidade de acompanhar as atividades oferecidas ou de poder desenvolver uma maior sociabilidade acadêmica, eles acabam também sendo impossibilitados de participar de uma série de importantes oportunidades acadêmicas, como iniciação científica e grupos de pesquisa.

> Ter que trabalhar enquanto se estuda é muito exaustivo, e acredito que isso potencialize o adoecimento psíquico dos alunos porque sentem que não conseguem dedicar tanto tempo à graduação quanto aqueles que não precisam trabalhar ou fazer algo na faculdade para ter bolsa. (Mulher cis, branca, heterossexual, classe média).

> A necessidade de se sustentar, o cansaço, a falta de tempo, são fatores que causam muita pressão, pois fica sempre a sensação de impotência, pois não conseguimos acompanhar o curso como deveria ser. Parece sempre que estamos levando o curso de qualquer jeito. Acho que no final não conseguimos mesmo. (Mulher cis, branca, heterossexual, classe média baixa).

Não conseguir "dar conta" das leituras, das atividades avaliativas, de participar de eventos acadêmicos, entre outras coisas, geram uma série de frustrações e ansiedades quanto ao próprio desempenho, do tempo e das condições disponíveis para seguir na graduação. Tal mal-estar, na maioria dos casos, embora seja visto como uma imposição sobre o coletivo, como uma exigência colocada por determinados docentes, muitas vezes, se converte em culpa pessoal, mesmo que seja uma aflição compartilhada.

Assim, se parte dos discentes, por suas condições sociais favoráveis ou não, conseguem "dar conta" do que é visto como excessivo, então, o problema é visto como inerente à incapacidade do indivíduo, e não um problema que provém da própria estrutura universitária, entendimento que é também estimulado, direta ou indiretamente, pelo próprio corpo docente. Com isso, sentimentos de inadequação e incapacidade afloram entre os alunos.

Como vemos nessas narrativas, trabalhar e estudar ao mesmo tempo é cansativo, diminuindo o tempo e a energia disponíveis para se dedicar à vida acadêmica. Como grande parte desses discentes precisa trabalhar para sobreviver, eles se encontram em uma posição de incômodo dentro da estrutura universitária. Eles se deparam com uma estrutura que mais lhes impõe restrições do que facilidades, que não leva em conta as vicissitudes de ser um estudante-trabalhador, muito menos um trabalhador-estudante.

Ainda mais, dependendo de seu gênero e de sua raça, o fato de ter filhos ou de prover cuidados domésticos a outras pessoas (atividades que são especialmente racializadas ou atribuídas às mulheres) podem se transformar a rotina em uma jornada dupla, tripla ou mesmo quádrupla, segundo a fala de uma das respondentes. Para esses discentes, a dificuldade de "dar conta" da carga de estudos estipulada encontra

outras dificuldades, como "dar conta" do emprego, da família e dos filhos no ambiente doméstico:

> Tenho uma jornada de 44 horas semanais, além dos cuidados com a casa. Algumas vezes pensei em desistir da pós por falta de tempo para poder me dedicar aos estudos. (Mulher cis, branca, bissexual, classe média alta).

> Ter que lidar com o mercado de trabalho e todas as responsabilidades do mundo exterior, tentando cumprir com os horários e demandas da universidade. No meu caso, trabalhar em tempo integral, sustentar uma casa e uma filha pequena, me atrapalham a conseguir cumprir toda a demanda advinda da faculdade e trabalhos acadêmicos, e a cumprir plenamente seus horários. (Mulher cis, branca, bissexual, classe média).

É da instituição e de seus representantes mais próximos, os docentes, que os discentes também buscam orientação e apoio para "dar conta" do desempenho esperado. Contudo, não sentem que podem obter tal retorno. Na realidade, se deparam com uma contradição: a mesma instituição que institui a demanda, que deve ser vivida como um projeto pessoal, muitas vezes não oferece os meios para que ela seja cumprida. As exigências acadêmicas são explicitadas sem que a instituição assuma a responsabilidade de dar a todos os meios de satisfazê-las.

Assim, ao tomar o que foi cultivado ao longo de uma trajetória como algo inato, as diferenças decorrentes das origens sociais são transformadas em aptidões ou inaptidões individuais (Bourdieu, 2015a). A responsabilidade, consequentemente, acaba recaindo sobre os indivíduos, eles que encontrem meios próprios para assumi-la.

Ao manter uma pretensa isonomia entre os discentes, que são extremamente diversos em suas condições materiais, os docentes podem correr um risco de contribuir para afastar ainda mais aqueles que já se encontram nas margens do campo universitário, embora sendo maioria nele.

Ao reduzir a experiência discente a uma métrica de produtividade e à "autoadministração" do próprio mal-estar, a instituição oculta as marcas de classe, raça, gênero, entre outros marcadores sociais, tratando como "dom natural" ou mérito pessoal o que é, em última instância, o resultado da hereditariedade social (Bourdieu e Passeron, 2018).

Assim, de todos os fatores de diferenciação, a origem social - especialmente no caso brasileiro, no qual há uma transmissão racial intergeracional das condições de classe - tende a ter a maior influência sobre o meio universitário. Pois a origem social,

diferentemente de outros determinantes - como gênero e sexualidade -, é um dos únicos a estender sua influência a todos os domínios e níveis da experiência dos estudantes e às suas condições de existência.

São essas condições - onde se mora, com quem se mora, de onde provém a renda familiar, a escolaridade e a ocupação dos progenitores, entre outros - que vão definir o montante de recursos (ou melhor, de capitais herdados) e sua repartição. Entre os diferentes tipos de capital, é o capital cultural que tem grande influência nas possibilidades de sucesso de cada um (Bourdieu, 2015c).

6 CONCLUSÃO - O INTRINCADO ENTRELAÇAMENTO DE FATORES ACADÊMICOS E EXTRA-ACADÊMICOS

As trajetórias e os dados aqui apresentados permitem concluir que o sofrimento psíquico no cotidiano da FFLCH-USP não é um evento isolado ou uma falha de adaptação individual, mas o sintoma social de uma estrutura que opera mediante a negação das condições extra-acadêmicas de existência, ou melhor, do seu intrincado relacionamento com as condições acadêmicas. O sofrimento psíquico na unidade emerge justamente da fricção contínua entre esses fatores, revelando que a experiência discente é afetada por uma "gramática do silêncio" institucional, na qual a cultura de produtividade pautada pelo "Lattes"[3] pressupõe um estudante ideal com dedicação exclusiva e condições de existência já resguardadas. Esta pressão colide frontalmente com a dimensão do "boleto": a realidade de 66,1% dos alunos marcados pela dupla jornada entre trabalho e estudo, pelos obstáculos da mobilidade urbana e pelo profundo estranhamento diante de códigos institucionais não herdados familiarmente.

O entrelaçamento dessas esferas define o destino biográfico dos colaboradores desta pesquisa; a universidade avalia o desempenho acadêmico sem contabilizar o peso da sobrevivência material. Essa invisibilização transfigura o privilégio de quem possui capital cultural herdado em "mérito" ou "dom natural", enquanto a vulnerabilidade daqueles que precisam lutar contra as carências estruturais é convertida em sofrimento ou insuficiência pessoal. Assim, o sofrimento não constitui um diagnóstico clínico isolado, mas o resultado objetivo de um sistema de ensino que atua como um agente de conservação social, legitimando a hereditariedade social sob o manto da neutralidade acadêmica.

---

3 Referência ao Currículo Lattes, plataforma que registra a trajetória acadêmica e profissional de professores, pesquisadores e estudantes.

Dessa forma, a "USP que adoece e mata", bradada pelos estudantes diante da trágica morte de Ricardo, revela a face mais perversa dessa estrutura: a transformação do privilégio em excelência e da vulnerabilidade em patologia. Para que a inclusão não seja reduzida a uma retórica institucional vazia, torna-se urgente descrever e combater os mecanismos que determinam a eliminação contínua dos desfavorecidos. Descer ao ordinário, como nos propõe Veena Das (2020), constitui o primeiro passo ético e político para reconstruir uma instituição que não apenas abra suas portas, mas que seja capaz de sustentar e dignificar as vidas ali presentes, rompendo definitivamente com a lógica que converte o herdado em destino biográfico.

REFERÊNCIAS

ALCOFF, Linda. "O problema de falar por outras pessoas". *Abatirá*: *Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/abatira/article/view/8762/>.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura". In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015a.

BOURDIEU, Pierre. "O Capital Social - notas provisórias". In: NOGUEIRA, M. A.; BOURDIEU, Pierre. "Os três estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015c.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros*: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRAH, Avtar. "Diferença, diversidade, diferenciação". *Cadernos Pagu*, 26, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014/>.

CATANI, A. M. (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015b

CARNEIRO, Sueli. "O mito da democracia racial". In: LAMOUNIER, Bolívar (org.). *Brasil & África do Sul*: uma comparação. São Paulo: Editora Sumaré, 1996.

DAS, Veena. *Vida e palavras*: a violência e a descida ao ordinário. São Paulo: Unifesp, 2020.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

GILL, Rosalind. "Breaking the silence: the hidden injuries of the neoliberal academia". In: FLOOD, R.; GILL, R. (eds.). *Secrecy and silence in the research process*: feminist reflections. London: Routledge, 2009.

HARAWAY, Donna. "Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80". In: TADEU, Thomaz (org.). *Antropologia do ciborgue*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HARAWAY, Donna. "Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial". *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/>.

HASENBALG, Carlos. "Raça, classe e mobilidade". In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar do Negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

LEÃO, T.; IANNI, A.; GOTO, C. "Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si". *Revista Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 9, 2019a. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1250/>.

LEÃO, T.; IANNI, A.; GOTO, C. "Sofrimento psíquico e a universidade em tempos de crise estrutural". *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 14, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rep.2019.45212/>.

LE BRETON, David. *Antropologia da dor*. São Paulo: Editora FAP-Unifesp, 2013.

PIVA, Felipe Paes. *Nas encruzilhadas da emoção e da razão*: uma análise antropológica do sofrimento psíquico e social na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP). 2025. 411 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2025.

RIBEIRO, Carlos A. C. "Mudanças nas famílias dos jovens e tendências da mobilidade social de brancos e negros no Brasil". *Novos Estudos Cebrap*, v. 39, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020002/>.

SARTI, Cynthia. "Corpo e doença no trânsito de saberes". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 25, n. 74, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092010000300005/>.

STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.