

# Violência Simbólica no Ensino Após as Cotas: Inserção, Exclusão e Mudanças no Campo Acadêmico

## *Symbolic Violence in Teaching After Quotas: Insertion, Exclusion and Changes in the Academic Field*

Maria Laura de Souza Resende<sup>1</sup>  
Cléria Donizete da Silva Lourenço<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Lavras, Departamento de Administração e Economia, PPGA, Lavras, MG, Brasil.

## Resumo

**Objetivo:** O objetivo deste trabalho foi identificar os mecanismos pelos quais se exerce a violência simbólica e apontar possíveis distinções entre a violência simbólica sofrida pelos estudantes cotistas e não cotistas.

**Método/abordagem:** A pesquisa valeu-se da sociologia bourdieusiana aliada ao método qualitativo da história oral e da técnica de análise de narrativa.

**Contribuições teóricas/práticas/sociais:** Traz contribuições ao investigar as práticas de violência simbólica no campo acadêmico após a vigência da Lei de Cotas, utilizando a teoria bourdieusiana.

**Originalidade/relevância:** O estudo da violência simbólica sofrida por cotistas e não cotistas revela a importância de políticas e ações de apoio aos estudantes com o objetivo de oferecer condições saudáveis de permanência no campo acadêmico.

**Palavras-chave:** Violência Simbólica; Ensino Superior; Sistema de Cotas; Pierre Bourdieu.

## Abstract

**Purpose:** The objective of this work was to identify the mechanisms through which symbolic violence is exercised and to point out possible distinctions between the symbolic violence suffered by quota students and non-quota students.

**Design/methodology/approach:** The research used Bourdieusian sociology combined with the qualitative method of oral history and the technique of narrative analysis.

**Research, Practical & Social implications:** Contributes to the investigation of practices of symbolic violence in the academic field after the Quotas Law came into force, using the Bourdieusian theory.

**Originality/value:** The study of the symbolic violence suffered by quota students and non-quota students reveals the importance of policies and actions to support students with the aim of offering healthy conditions for permanence in the academic field.

**Keywords:** Symbolic Violence; University education; Quota system; Pierre Bourdieu.

## Introdução

A universidade pública historicamente foi construída como um espaço da elite<sup>1</sup> que, sob diferentes formas, criou mecanismos de seleção para filtrar a entrada de pessoas de um segmento específico da população que tem acesso às melhores escolas, em geral, escolas privadas. No entanto, a política de cotas instituída com a Lei 12.711/12 gera uma ruptura com este sistema, na medida em que obriga as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a reservar metade das suas vagas para um público que, historicamente, estava à margem desse sistema.

Com as ações afirmativas no ensino superior ocorrendo em âmbito nacional, torna-se importante ressaltar que a universidade também precisa ser contextualizada como uma organização que não está isenta das desigualdades de classe, das relações de poder e da violência. No ambiente acadêmico está presente a cultura organizacional, regras implícitas e explícitas, interações sociais integrando sujeitos diversos, seja no aspecto cultural, socioeconômico e/ou ideológico. Dessa forma, as políticas públicas para a educação superior, principalmente o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Lei de cotas, contribuíram para o aumento do número de estudantes oriundos da rede pública que acessam as IFES e,

consequentemente, a diversidade neste campo aumentou.

Após a vigência da Lei de cotas em 2013, com a possibilidade de aplicação progressiva do sistema de cotas e a obrigatoriedade das IFES em reservar 50% das vagas a partir de 2016 para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, já é possível destacar os efeitos da política de cotas. Em 2018, a maioria absoluta dos graduandos das IFES veio de escolas públicas (64,7%), sendo que 70,2% dos discentes têm renda mensal familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo, o que caracteriza uma alteração radical no perfil dos estudantes quando comparado com períodos anteriores à Lei 12.711/12 (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [ANDIFES], 2019).

Assim, cursos que historicamente tinham suas vagas ocupadas pela elite passaram por mudanças materiais após a Lei 12.711/12, já que agora devem garantir metade das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Nesse sentido, a segmentação de públicos nas instituições de ensino superior predominante até a Lei de cotas – em geral, elites nas IFES e classes populares nas IES privadas – é material e simbólica. Esta última pode persistir mesmo que haja uma mudança material (neste caso,

<sup>1</sup>A pertinente discussão sobre a universidade pública ser historicamente construída como um espaço da elite bem como a contextualização das disputas pelo acesso a este campo é feita por Aprile e Barone

(2009), Almeida (2012) e Magnoni (2016). Por motivo de limitação de espaço não foi incluída neste trabalho, mas consta na dissertação de mestrado que deu origem a este artigo.

a Lei de cotas) por causa da inércia estrutural das organizações (Hannan & Freeman, 2005), que tendem a manter a ordem das posições sociais por meio de barreiras simbólicas e culturais. Sendo assim, mesmo que o governo obrigue as IFES a admitirem classes populares (que é uma mudança material), há uma persistência da lógica cultural (que é simbólica) que determina a ordem e as posições no campo acadêmico.

De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu, em seus estudos sobre o sistema de ensino, a universidade é um campo no qual há uma lógica cultural, chamada de *doxa*, que consiste em uma ordem institucionalizada e legitimada que produz e reproduz posições que são naturalizadas socialmente, ou seja, é uma ideia consolidada a partir da concepção de um grupo dominante: a elite (Rosa & Brito, 2012). Neste campo, existem regras e disputas por posições, *status* e poder, ou seja, há uma lógica que deve ser seguida para que se alcance um bom desempenho. Então, quem não se fez nesta lógica deve ser “violado” (violência simbólica) para apreendê-la, por meio da imposição e inculcação das regras. Em outras palavras, deve sofrer a ação normalizadora do Poder simbólico: a violência simbólica (Bourdieu, 1989).

Nesse sentido, de acordo com Bourdieu (1998a), o sistema escolar tende a preservar as condições sociais existentes e acaba legitimando as desigualdades sociais, pois o mesmo sanciona a herança cultural das classes mais favorecidas. Jessé de Souza, em sua obra “Os

batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?”, deixa claro que as condições e disposições para o acesso e permanência de um jovem pertencente às classes da ralé e dos batalhadores brasileiros no ensino superior são muito diferentes das de jovens da elite (Souza, 2012), o que caracteriza as desigualdades dos estudantes frente à escola e a baixa autoestima de grupos menos favorecidos neste sistema.

Destarte, entende-se que o sistema escolar é encarado de forma diferente pelas classes sociais. As classes mais favorecidas, as quais possuem internalizada a cultura dominante e institucionalizada, encaram o sistema de ensino como um ambiente familiar, onde a sua cultura está presente e é vivenciada por meio da linguagem utilizada, da expressão cultural, do gosto entre outros aspectos. Por isso, o sistema de ensino é considerado um instrumento legitimador da ordem social, um ambiente totalmente confortável para a elite, que pode se dedicar exclusivamente aos estudos. Já para as classes menos favorecidas, que em alguns casos os estudantes precisam trabalhar concomitantemente aos estudos, a universidade é um lugar desconhecido e muitas vezes desconfortável, onde sua cultura não é a apropriada, a linguagem usada é de difícil compreensão, tornando-se uma das barreiras para a adaptação na instituição (Souza, 2012).

Nesse tocante, Bourdieu argumenta que o sistema de ensino é um instru-

mento de legitimação das classes superiores, disfarçado pelo discurso da meritocracia. A fim de entender estes argumentos, é preciso compreender os conceitos de capital cultural e violência simbólica. O capital cultural é entendido como um conjunto de gostos, habilidades, conhecimentos e práticas distintivos e raros, sendo adquirido por meio da herança familiar e vivenciado por meio de experiências que só podem ser incorporadas pela própria pessoa. As diferenças de capital cultural são usadas como forma de distinção e afirmação na busca por poder e *status* na hierarquia social. Dessa forma, a cultura dominante é estabelecida, contribuindo para a legitimação de uma ordem social por meio das distinções, e para a legitimação das distinções, “compelindo todas as [demais] culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante” (Bourdieu, 1989, p. 11). É nesse jogo que a violência simbólica se faz presente, pois é o poder de impor e até mesmo inculcar “instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinômias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social” como ocorre dentro das organizações (Bourdieu, 1989, p. 12). Portanto, a violência simbólica é a dominação de uma classe sobre outra, havendo reconhecimento e legitimação do poder simbólico exercido pela classe dominante.

Além disso, há uma hierarquia social das profissões, o que relega *status* e privilégios aos cursos mais reconheci-

dos, tornando-os mais disputados e almejados pelos estudantes. Conforme apresenta Vargas (2010), as profissões imperiais medicina, direito e engenharia estabelecem uma preservação de *status* por meio de suas associações: o Conselho Federal de Medicina (CRM), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CFEA), entidades que possuem grande influência em âmbito nacional. Nesse sentido, a autora argumenta que devido ao fato de essas profissões serem ocupadas historicamente pela elite, há “o imaginário acerca de uma hierarquia de profissões se mantém intocado”, pois existem barreiras simbólicas e culturais que permeiam a inserção das classes sociais em determinados cursos. Portanto, existe uma forte relação entre as classes sociais e as profissões e “há carreiras previamente possíveis e impossíveis – no cálculo dos candidatos de diferentes origens sociais” (Vargas, 2010, p. 114).

Sendo assim, de forma análoga, o curso de Agronomia é socialmente reconhecido e valorizado pela elite do agronegócio brasileira, e também possui *status* vinculado ao CFEA além de ser uma profissão diretamente relacionada ao agronegócio, um dos principais setores produtivos da economia nacional. Apesar de não ser uma profissão imperial, o curso de Agronomia pode ser considerado um curso de elite com *status* relegado e reconhecido pela elite rural brasileira, que esteve presente na história do país principalmente quando dominou o cenário político nacional e



governou o Brasil durante o período da República Velha (1889 a 1930) (Andrade, 2006). Desde sua criação, o curso de Agronomia atraiu o interesse da elite (fazendeiros) pela curiosidade (Dias, 2009; Nogueira, 1994 como citados em Rodrigues, 2013), pelas possibilidades econômicas para a agricultura e o comércio local além de proporcionar “ganhos com uma educação diferenciada e de qualidade para seus filhos” (Rodrigues, 2013, p. 68). Assim, é possível afirmar que o curso de Agronomia é socialmente reconhecido e valorizado pela elite oligárquica brasileira, sendo historicamente cursado por filhos de latifundiários, grupo que também representa a elite brasileira, o que justifica a pertinência deste recorte metodológico.

Desse modo, tomando por pressuposto que a inércia estrutural do campo acadêmico tende a reproduzir sua lógica de formação, de um espaço construído por classes sociais dominantes (elite do agronegócio) que muito recentemente tem (não de forma voluntária, mas por força da lei) admitido sujeitos que antes eram externos ao campo, apresenta-se como relevante a seguinte problemática: como se configura a violência simbólica no curso de Agronomia após a implementação da Lei de cotas? Para responder a problemática proposta, a pesquisa cujos resultados são apresentados neste trabalho, teve como objetivo identificar os mecanismos pelos quais se exerce a violência simbólica e apontar possíveis distinções entre a violência simbólica sofrida pelos estudantes cotistas e não cotistas.

Para atingir o objetivo proposto, utilizou-se a teoria do sistema de ensino elaborada por Bourdieu e Passeron (2011), que é apresentada a seguir. Logo após, são delineados os procedimentos metodológicos da pesquisa que foi qualitativa desenvolvida por meio da história oral temática e da análise de narrativa. As entrevistas foram realizadas com estudantes cotistas e não cotistas. Em seguida, são evidenciados os resultados e feitas as considerações finais do estudo.

## Referencial Teórico

### Teoria do sistema de ensino

O sistema de ensino é um instrumento legitimador da cultura dominante, pois “tratando todos os educandos, por mais desiguais [cultural e socialmente] que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” já que a escola ignora, “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre [...] as diferentes classes sociais”. Evita-se considerar as desigualdades frente ao sistema escolar justamente por causa do discurso da igualdade de oportunidades de escolarização (Bourdieu, 1998a, p. 53). Assim, escondida por trás desse discurso, a tradição pedagógica favorece e é direcionada aos estudantes que possuem uma

herança cultural de acordo com as exigências da escola, ignorando e desvalorizando meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige (Bourdieu, 1998a).

O sistema de ensino, tomado como meritocrático e como fator de mobilidade social, tem seu espaço de possibilidades considerado igualitário, dependendo unicamente do esforço individual, já que todos possuem as mesmas chances de alcançar o sucesso, pois “se você estudar, você consegue” ou “todos podem, basta querer” (Souza, 2012, p. 74). Porém, Pierre Bourdieu defende que essa concepção do sistema escolar é provavelmente um “efeito de inércia cultural”, pois ao contrário da ideologia da “escola libertadora”, o sistema de ensino é “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (Bourdieu, 1998a, p. 41).

A ideologia da escola libertadora e o acesso ao ensino superior por uma maior parte da população reforçam o discurso da importância do estudo formal para o sucesso no mercado de trabalho, levando à uma “inflação das aspirações escolares” por parte das classes desfavorecidas (Souza, 2012, p. 74), que possuem um “*ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola” (Bourdieu, 1998a, p. 48). Na ânsia de melhorar sua condição social, ou seja, de ascender na hierarquia social, as classes menos favorecidas

adotam práticas ascéticas, abrindo mão de benefícios no presente, para almejar condições melhores no futuro ou até mesmo para as próximas gerações (Bourdieu, 1998b; Souza, 2012). Portanto, a escola, neste caso, a universidade, é uma aspiração das classes menos favorecidas, que dispendem esforços para se inserir nesse contexto em busca de um futuro melhor.

Nesse sentido, torna-se importante compreender a teoria do sistema de ensino elaborada por Bourdieu e Passeron (2011) e descrita no livro *A reprodução*. A teoria tem por foco as relações entre o sistema de ensino e a estrutura das classes, evidenciando os mecanismos simbólicos e culturais que permeiam o campo, bem como os atores que estão envolvidos neste jogo. Assim, a ideia da escola como um espaço neutro e promotor da igualdade torna-se ilusória na medida em que é considerado um lugar que reproduz e sanciona a ordem social e promove a distinção por meio do capital cultural. Com isso, a condição de classe, o *habitus* e os capitais cultural e social são fatores determinantes para que o sucesso escolar seja alcançado. Para produzir e reproduzir o *habitus* de classe (arbítrio cultural, *habitus* e capital cultural da classe dominante), a escola possui um sistema com mecanismos e atores capazes de inculcar aspectos culturais e simbólicos e assim sancionar a ordem social (Bourdieu & Passeron, 2011).

## O processo de inculcação do *habitus*

O funcionamento do sistema de ensino ocorre por meio da Ação Pedagógica (AP), que corresponde aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes e pressupõe a imposição de significações (arbitrário cultural) por um poder arbitrário (poder simbólico), ou seja, toda AP é uma violência simbólica. A AP é exercida por uma Autoridade Pedagógica (AuP), que deve ser reconhecida e legitimada institucionalmente e por isso possui poder para impor e inculcar sutilmente o arbítrio cultural de forma quase imperceptível. É importante destacar a necessidade do desconhecimento dos verdadeiros objetivos da AP, pois caso contrário, pode ocorrer a deslegitimação da AuP. Assim, é importante produzir e reproduzir a ideologias pedagógicas para ocultar a verdade objetiva da AP e manter a legitimidade da AuP, transmitindo a AP como uma ação não violenta, uma representação necessária, inevitável e natural. O arbitrário cultural tem mais chances de se revelar diante de um grupo ou classe cujo arbitrário cultural seja afastado do arbitrário cultural da AP, pois a distância face à cultura inculcada tende a produzir um sentimento de que o arbitrário da inculcação é inevitável (Bourdieu & Passeron, 2011).

Inspirados por Durkheim com a ideia de que “não existe educação liberal”, Bourdieu e Passeron (2011, pp. 38-

39) afirmam que a educação é um “instrumento de repressão sutil” que se reveste de técnicas pedagógicas que dissimulam a imposição e o caráter arbitrário do ensino. Assim, para ser exercida, a violência simbólica precisa da AP que acontece por meio de uma comunicação pedagógica realizada pela AuP, que são os emissores pedagógicos considerados “dignos de transmitir o que transmitem, e, por conseguinte autorizados a impor a recepção e controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas” (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 42). Por conseguinte, os receptores da mensagem estão dispostos a reconhecer a legitimidade da AuP e da mensagem que é transmitida, demonstrando o efeito da força simbólica, que assegura, reforça e consagra o resultado durável da AP.

Para impor e inculcar a cultura legítima (dotada de legitimidade dominante, ou o mesmo que arbitrário cultural dominante) é necessária uma AP, que para ser exercida precisa de uma AuP. O êxito da AP está relacionado à proximidade do sujeito com o arbitrário cultural da AP e o arbitrário cultural de formação inicial (família, classe), ou seja, depende do grau em que domina o código cultural da comunicação pedagógica (Bourdieu & Passeron, 2011).

Além disso, a AP implica o Trabalho Pedagógico (TP), como resultado de um processo de inculcação “que deve durar o bastante para produzir uma formação durável”, isto é, o TP corresponde a incorporação de um “*habitus* como produto da interiorização dos



princípios do arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 53).

Assim, a inculcação do *habitus* se dá primeiramente pela conversão do *habitus* já adquirido para o *habitus* do campo, que posteriormente passará pela manutenção ou reforço até que tenha se consolidado e transformado em um mecanismo de reprodução ou exclusão. O TP tem por objetivo produzir um *habitus* que seja durável e transferível, o que permite uma maior integração do grupo ou da classe. Ou seja, o TP reforça e reproduz a cultura dominante, sendo tão eficaz a longo prazo quanto a coerção física, além de “confirmar e consagrar irreversivelmente a AuP” e produzir o desconhecimento do arbitrário cultural (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 58), que seria o equivalente à alienação do sujeito diante das imposições sobre a cultura correta e boa (dominante).

O TP tende a ser menos produtivo e duradouro quando exercido sobre classes que estão distanciadas da cultura dominante, pois a imposição do reconhecimento da cultura dominante, aquela “que não é feita para eles”, “denuncia uma dominação ideológica reduzida” (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 63), o que acaba privando as classes dominadas dos benefícios materiais e simbólicos da educação realizada (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 75). Desse modo, ocorre a exclusão, que exercida com toda força simbólica toma as apa-

rências da auto exclusão, como se o sujeito reconhecesse a sua indignidade cultural e para que ele não seja levado a ignorar a lei da cultura legítima difundida pela escola. Apesar de serem excluídas, as classes dominadas reconhecem e valorizam o saber legítimo (técnica aprendida no meio acadêmico, títulos acadêmicos) e acabam desvalorizando o saber que elas efetivamente dominam (saber popular, língua), “estabelecendo assim um mercado para as produções materiais e sobretudo simbólicas cujos meios de produção (a começar pelos estudos superiores) são o quase monopólio das classes dominantes” (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 64).

Desse modo, de acordo com os autores, a maximização da produtividade do TP envolve tanto o “reconhecimento da distância entre as competências linguísticas do emissor e do receptor”, quanto “o conhecimento das condições sociais de produção e de reprodução dessa distância”. Assim, o conhecimento sobre os “modos de aquisição das diferentes linguagens de classe” e o acesso aos meios para se obter o sucesso no campo acadêmico são fatores que permitem a perpetuação das diferenças linguísticas entre as classes. (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 162-163).

A distinção pela linguagem é um ponto a ser destacado, pois mostra os efeitos do discurso erudito, “que separa com uma barreira intransponível o detentor dos princípios (por exemplo, o engenheiro) do simples prático (por exemplo, o técnico)” (Bourdieu & Pas-

seron, 2011, p. 73). Uma AP pode eliminar certos receptores ao difundir por meio de uma AuP (nesse caso, uma autoridade da linguagem) um arbitrário cultural, que para ser compreendido precisa ser decifrado por um código cultural que nem todos possuem (capital linguístico distinto). Portanto, a linguagem erudita seleciona por meio de códigos simbólicos que não são populares, caracterizando uma forma de exclusão dissimulada. Da mesma forma, no meio escolar, há a exclusão por meio das provas e exames, na qual “a função social de eliminação se dissimula sob a função patente de seleção que a instância pedagógica exerce no interior do conjunto dos destinatários legítimos (função ideológica do exame)” (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 74).

Embora a perspectiva de Bourdieu e Passeron (2011) traga a ideia de passividade do sujeito, esta não necessariamente é algo absoluto. No entendimento de Certeau (2012), por exemplo, há inteligência e inventividade no mais fraco que, ao deparar com a estratégia do mais forte, movimenta-se taticamente. Assim, o autor traz uma perspectiva diversa em que, na vida cotidiana, as pessoas comuns (ou o homem ordinário) no seu dia a dia, teriam o que ele denomina de criatividade na forma de produção e consumo contrapondo, portanto, a ideia de que seria somente uma reprodução.

As pessoas, por meio de suas “práticas” ou “artes de fazer”, desenvolvem e evidenciam sua criatividade pela

forma como são escolhidos e combinados os vários aspectos (objeto, produto) da vida cotidiana. O homem simples, “golpe por golpe” (táticas e estratégias), pode burlar o que está determinado e assim subverter a ordem. Nesse sentido, embora seja o homem ordinário, do cotidiano, dominado, ele não é totalmente passivo (Certeau, 2012). Portanto, caracteriza-se um campo de disputas e rupturas por meio da criatividade das pessoas comuns.

Nessa perspectiva, o cotidiano não é constituído somente de regularidades, normas ou regras esperadas, mas também de rupturas, compreendendo que o indivíduo tem sua capacidade de ação, mesmo que de forma micro, quase invisível, por meio de sua criatividade e de suas práticas (Certeau, 2012). Assim sendo, conforme explicam Honorato e Saraiva (2016), ocorreria uma movimentação da parte “fraca” da hierarquia uma vez que haveria fissuras nas estratégias. Segundo os autores, as estratégias são atos cotidianos que estabelecem uma organização, o que acaba por definir uma hierarquia, uma estrutura própria de funcionamento e um lugar de poder.

Certeau não defendia a ideia de passividade da pessoa comum, ele acreditava na criatividade existente no cotidiano, na rotina, identificando que as pessoas atribuem novos significados às coisas (Palongan & Silva, 2019).

## A reprodução das desigualdades no sistema de ensino

Para Bourdieu e Passeron (2011), a democratização do ensino é uma política de educação utópica, “pois há uma inércia própria a toda instituição educativa” (resistência a mudanças, inércia estrutural) e não há representatividade do conjunto de classes dominadas enquanto tal no ambiente escolar, tendo em vista a seletividade neste espaço que limita a entrada de camadas populares, “o que pode servir à perpetuação da estrutura das relações de classes” (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 76).

Sendo assim, em relação ao sistema de ensino institucionalizado, há uma estrutura que funciona para produzir e reproduzir, por meio do próprio sistema, as condições necessárias para que a instituição realize tanto o exercício de sua “função própria de inculcação, quanto a realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural” (reprodução cultural), que contribui com a reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (Bourdieu & Passeron, 2011, pp. 76-77).

Desse modo, é importante ressaltar a ilusão da autonomia absoluta do sistema de ensino, que acaba sendo mais um mecanismo de reprodução do arbítrio cultural e da ordem social. É possível afirmar que há um atraso do sistema de ensino em reproduzir mudanças sociais relativas ao próprio arbitrário cultural, já que ele não produz as mudan-

ças e apenas as reproduz, sendo caracterizado por uma inércia estrutural da instituição em relação às mudanças no ambiente. No entanto, diferentemente da universidade tradicional, a universidade crítica seria um mecanismo de transformação que denunciaria os princípios do arbitrário cultural e promoveria mudança social (Bourdieu & Passeron, 2011).

Diante da teoria do sistema de ensino descrita, tornam-se evidentes as desigualdades ante a seleção no âmbito escolar. A origem social promove distinções de classe, *habitus* e capital cultural, linguístico e social que podem trazer vantagens e desvantagens ao sujeito, que precisa estar apto a adquirir o *habitus* dominante e assim obter sucesso no campo. Assim sendo, com o aumento dos estudantes de classes populares nas universidades, “o grau de seleção relativo a esses estudantes compensaria cada vez menos” e seriam reduzidas as desvantagens escolares ligadas à desigualdade da distribuição do capital linguístico e cultural entre as classes sociais (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 102).

Fatores como o capital cultural e o *ethos* de classe são acumulados durante as fases da carreira escolar e exercem influência sobre a conduta e a atitude dos sujeitos e, portanto, sobre o êxito e a eliminação, que caracteriza uma “ação indivisível de uma causalidade estrutural” (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 115). Destaca-se que a primeira educação e a origem social não são sempre ou diretamente fatores que determinam as

práticas, pois “é preciso levar em conta o conjunto das características sociais que definem a situação de distribuição dos originários das diferentes classes para compreender as probabilidades diferentes que têm para elas os diferentes destinos”. No entanto, a origem social não deixa de influenciar no desempenho no ensino superior, por exemplo, quando o estudante precisa trabalhar para ajudar nas despesas de casa e manter seus estudos (Bourdieu & Passeron, 2011, p.116-118).

Nesse sentido, para entender a lógica do sistema de ensino, é preciso relacionar de um lado, a escola como instituição reprodutora da cultura dominante e de outro, as classes sociais, “caracterizadas sob o aspecto da eficácia da comunicação pedagógica pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la”. Os “sobreviventes” são a resistência diante da cidade que o sistema de ensino arma ao evidenciar apenas os estudantes que se adaptaram e obtiveram êxito no campo (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 133).

A estrutura do campo é dinâmica e se atualiza. No caso da universidade, a evolução acontece por “força das coerções externas” à instituição e pela “coerência de suas estruturas”, isto é, depende tanto da resistência que a organização opõe aos acontecimentos ao seu redor, quanto de seu “poder de selecionar e reinterpretar os acasos e as influências de acordo com uma lógica”, cujos princípios gerais são estabeleci-

dos concomitantemente à função de inculcação de uma cultura herdada do passado, que deve ser desempenhada por uma instituição especializada que tem a seu serviço um corpo de especialistas (Bourdieu & Passeron, 2011, p. 185).

O sistema escolar como sistema de comunicação, exerce sua função social de conservação e sua função ideológica de legitimação. A reprodução das desigualdades no campo acadêmico transforma as hierarquias sociais em hierarquias escolares e converte vantagens sociais em vantagens escolares, que posteriormente são reconvertidas em vantagens sociais por meio da profissão e do *status* adquirido com o diploma. Portanto, no âmbito acadêmico acontece a distinção e a exclusão não só em relação ao desempenho na escola, mas também no que diz respeito à origem socioeconômica e demográfica do estudante, que envolve, por exemplo, o *status* socioeconômico e a escolaridade dos pais, o *habitus* de classe, o capital cultural e a linguagem materna, fatores que influenciam na inserção e adaptação dos estudantes no ensino superior (Bourdieu & Passeron, 2011).

Diante de todos os apontamentos feitos sobre a abordagem teórica de Bourdieu, é importante fazer ressalvas e ponderar sobre as limitações da sua teoria especialmente aquelas apontadas por Bernard Lahire, seu mais fiel discípulo, mas também um crítico aguerido.

Lahire (2002, p. 38) alerta os pesquisadores para que sejam críticos no



“modo de apropriação dessa preciosa herança”. A concepção teórica de Bourdieu é discutida pelo autor que critica a ausência de preocupação com a questão micro sociológica na teoria do campo.

Para Lahire (2002), a teoria do campo em sua dinâmica, desconsidera as ações das classes subalternas no jogo, que são dominadas e excluídas do campo do poder. A teoria não considera também a possibilidade de “viver num universo sem ser totalmente possuído por ele [...], sem entrar em concorrência, sem desenvolver estratégias de conquista do capital específico desse universo, sem participar diretamente do jogo que nele se joga” (Lahire, 2002, pp. 49-50). A teoria do campo se preocupa em destacar os jogos de poder dos protagonistas do campo, mas deixa de lado os bastidores dos agentes que lutam dentro de um campo, os subalternos. Por isso, ela “não pode constituir uma teoria geral e universal, mas representa (o que já é uma boa coisa) uma teoria regional do mundo social” (Lahire, 2002, p. 52), que está inserida no paradigma da reprodução, com forte pessimismo pedagógico, tendo em vista a teoria do sistema de ensino apresentada.

Tendo sido apresentada a abordagem teórica que deu sustentação à pesquisa, serão descritos, na sequência, os procedimentos metodológicos adotados na condução do trabalho.

## Procedimentos metodológicos

O presente trabalho possui uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. O objeto de estudo foram as cotas sociais no contexto do campo acadêmico do curso de Agronomia e sua configuração após a Lei de cotas.

Foi utilizado o método de pesquisa biográfico, especificamente a história oral temática, com a finalidade de reconstruir a trajetória dos sujeitos da pesquisa. A narrativa sobre a história vivida por cada sujeito é uma reconstrução social na qual emergem padrões grupais, pois “o estudo da biografia grupal traz *insights* para problemas maiores da estrutura e mobilidade social” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 295, tradução livre). Nesta perspectiva, a abordagem historiográfica e biográfica, especialmente o método da história oral temática, foi apropriado para apreender as vivências dos estudantes dentro da universidade (que fazem parte de um período de tempo específico) e para tratar de uma temática central, que neste caso é a violência simbólica presente no ensino superior.

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista de história oral, que consiste em “um processo de conversação entre o pesquisador e o narrador”, cuja narrativa torna-se a matéria prima para o trabalho do pesquisador, “e é por meio dela que o pesquisador tenta apreender as relações sociais em que o fenômeno relatado e seu narrador



estão inseridos” (Lang, 2006 como citado em Ichikawa & Santos, 2010, p. 193). É importante destacar que nesta técnica para coletar os dados, o entrevistador não é passivo nem neutro e o documento final é o resultado de um diálogo entre pesquisador e o entrevistado (Ichikawa & Santos, 2010).

Os entrevistados foram selecionados pelo critério de acessibilidade e o instrumento utilizado na coleta dos dados foi o roteiro de entrevista semiestruturado, a partir do qual foram conduzidas as entrevistas entre os meses de julho e setembro de 2018, nas dependências da universidade, em uma sala privada com duração média de 40 minutos. As entrevistas foram gravadas em áudio com consentimento do entrevistado mediante assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética da IES na qual a pesquisa foi realizada, e em seguida transcritas na íntegra para possibilitar a análise dos dados obtidos. Foram realizadas 42 entrevistas sendo 24 com cotistas e 18 com não cotistas, o que

resultou em 324 páginas de texto transcrito. Considerou-se o grau de saturação como um fator importante para adequar a quantidade de entrevistados ao objetivo da pesquisa. Além disso, buscou-se o equilíbrio ao entrevistar estudantes de diversos períodos, ou seja, homens e mulheres matriculados do primeiro ao décimo período, conforme a estrutura curricular do curso. Foram entrevistados mais homens do que mulheres pelo critério de conveniência, uma vez que o percentual de estudantes do sexo masculino é maior que o do sexo feminino. Vale ressaltar que o nome de cada entrevistado foi omitido para preservar sua identidade, assim como o nome da IES pesquisada. Dessa forma, foi feita a codificação dos entrevistados da seguinte maneira: número da entrevista, seguido pela condição de ingresso na universidade (cotista (C) ou não cotista (NC)) e pelo gênero (masculino (M) e feminino (F)), conforme exemplificado no quadro a seguir, que mostra a caracterização e a codificação dos estudantes entrevistados.

Quadro 1 – Caracterização dos entrevistados

| Cotistas           |                   | Não cotistas        |                    |
|--------------------|-------------------|---------------------|--------------------|
| Masculino (E1 C M) | Feminino (E2 C F) | Masculino (E3 NC M) | Feminino (E4 NC F) |
| 17                 | 7                 | 13                  | 5                  |
| <b>Total</b>       | <b>24</b>         | <b>Total</b>        | <b>18</b>          |

Fonte: elaborado pelas autoras (2019).

Quanto à caracterização dos estudantes entrevistados, a maior parte não trabalha, tendo em vista que o curso é integral; todos os cotistas cursaram, pelo menos, o ensino médio em escolas públicas enquanto os não

cotistas cursaram em escolas privadas; alguns cotistas são filhos de pais desempregados ou autônomos enquanto a maioria dos não cotistas tem pelo menos um dos pais empregados.

No que diz respeito à técnica de análise e interpretação dos dados foi utilizada a Análise de Narrativa, utilizando-se como fonte de evidência as entrevistas de história oral e, ou seja, as narrativas sobre a trajetória percorrida pelos estudantes. Pentland (1999) ressalta a importância da narrativa para a análise dos processos organizacionais, afirmando que a pesquisa envolvendo a análise da narrativa obtém, além dos dados descritivos, informações ocultas em uma estrutura profunda do discurso que não é explícita. Dessa forma, foi buscada nas narrativas dos sujeitos a caracterização do campo e as situações de constrangimento e violência simbólica vivenciados pelos cotistas e não cotistas, além de como os estudantes em questão lidam com essas possíveis situações. Além disso, pretendeu-se identificar aspectos do *habitus* destes estudantes e os ritos simbólicos praticados ou impostos pelo sistema de ensino pelos quais eles precisam passar e apontar possíveis distinções entre a violência simbólica sofrida pelos estudantes cotistas e não cotistas.

## Apresentação e Discussão dos Resultados

De acordo com Bourdieu e Passeron (2011), o sistema de ensino implica em um processo de inculcação do arbitrário cultural, e ao incorporar esse arbitrário imposto por uma AuP, os estudantes sofrem uma violência simbólica.

Nesse sentido, a própria configuração do campo acadêmico no curso de Agronomia é uma violência simbólica, devido à forma como os atores e o próprio sistema de ensino reproduzem o arbitrário cultural para manter a posição e o *status* que já possuem nesse campo. Então, a partir do momento em que os professores e os estudantes atuam para serem merecedores destas posições, há uma inculcação de um arbitrário cultural, que eles precisam incorporar para corresponder ao que é esperado por quem está inserido neste campo, e, portanto, sofrem uma violência simbólica.

Os professores, enquanto principais autoridades pedagógicas no campo acadêmico, contribuem para a maior parte da violência simbólica que ocorre neste campo. No processo de inculcação do *habitus* do agrônomo, as situações de violência simbólica estão presentes em cada AP inculcada, em graus diferentes de acordo com os níveis de capitais dos estudantes dos quais serão exigidos mais ou menos esforços para a adaptação no campo e a incorporação desse *habitus*. Nesse sentido, os estudantes sofrem com a pressão para se adaptarem e se manterem no campo, para merecerem estar ali. Os professores, por meio das avaliações, principalmente das provas, exigem um bom desempenho dos seus alunos, que acabam passando por situações não só de violência simbólica, mas de estresse, ansiedade e depressão. Em muitas narrativas são encontradas reclamações sobre a distribuição de notas feita pelos professores, que valorizam muito as

provas, sendo que em algumas disciplinas o critério de avaliação é “bem severo” (E13 C F), havendo apenas duas provas, cada uma com peso de 50%. Nesse contexto, é importante ressaltar que a violência simbólica sofrida pelos cotistas é ainda maior porque, na maioria das vezes, principalmente no início do curso, eles possuem um nível de capital cultural que está em desvantagem em relação ao capital dos demais colegas, fazendo com que eles fiquem ainda mais distantes do arbitrário cultural a ser incorporado. As narrativas a seguir corroboram esta análise.

**A forma como você é exigido pelos professores em si é muito grande, é muito diferente do que você tem! A bagagem que você tem é uma e o que é exigido de você muitas vezes é três vezes maior.** Eu tive que correr um pouco atrás disso, mas eu senti muito isso em sala de aula, que o que era exigido de mim assim muitas vezes não condiz com o que eu aprendi (E24 C M).

**Nas matérias básicas, os professores já começam a dar aulas como se todo mundo tivesse o mesmo nível.** Eles chegaram a falar de um tema, que eu nunca tinha ouvido falar. Eu ia fazer um cálculo e o colega meu falava que já tinha estudado limite, já tinha estudado derivada. Pra mim eu nunca tinha visto isso. As químicas, química orgânica, química analítica, eles já tinham visto tudo e eu sabia um pouquinho de nomenclatura, aquelas coisas muito bobas. Então professor já considerava que todo mundo sabia, mas a gente não estava no mesmo nível. Na hora de fazer prova também não era mesma coisa. Na hora de estudar eu gastava

muito mais tempo [em relação aos colegas] (E23 C F).

Em 2015 ou 2016 eu tive um ataque de pânico muito grande aqui na [universidade]. Depois disso eu descobri que eu tinha ansiedade, eu sempre tive, mas foi a universidade que piorou isso. Eu achava que não, mas isso [ansiedade] é muito comum com os estudantes, não só do meu curso, mas muitos cursos daqui. Aí vem a parte da frustração, de você se dedicar e não conseguir se concentrar ou então você ter uma crise no meio da aula. Isso acarreta muita coisa, aí dá vontade de desistir mesmo, porque às vezes você dedica, dedica, dedica e ainda não sai resultado, aí é complicado (E5 NC F).

**A transição do ensino médio para o ensino superior** se configura em violência simbólica para os estudantes que não foram preparados didaticamente para estar nesse campo, sendo na maioria, estudantes de escolas públicas. Para alguns cotistas, conforme fragmentos das narrativas a seguir, é uma mudança muito grande, muito drástica: “eu saí do ensino médio, que não era lá grande coisa e cheguei numa universidade de renome” (E24 C M), onde “a forma que o professor avaliava era como se todo mundo já estivesse no mesmo nível de ensino e não era a realidade” (E35 C F). Esses estudantes reconhecem que essa é uma falha que não pode ser atribuída aos professores, mas sim ao sistema de ensino meritocrático, “porque eles estão avaliando pensando que todo mundo está nivelado, mas às vezes não é isso que acontece” (E35 C F). E esse tipo de avaliação se torna uma

violência que pode provocar o sentimento de não pertencimento a este campo, como aparece no fragmento da narrativa a seguir: **“eu pensei que [curso superior] não era pra mim, que eu tava muito atarefada”** (E13 C F).

É importante destacar que essa violência simbólica também é sofrida pelos estudantes não cotistas, corroborando a teoria de Bourdieu e Passeron (2011), em que a violência simbólica é sofrida por todos que estão submetidos ao sistema de ensino, pois mesmo que esses estudantes tenham se preparado mais, de acordo com o E14 NC M “algumas disciplinas precisavam de base um pouco mais avançada do que eu já tinha visto, e muitos professores exigiam, achavam que a gente já tinha como base”, o que evidencia o alto nível de exigência neste campo para reforçar o *status* de renome do curso e da instituição.

A AuP também inculca nos estudantes a importância da extensão para a formação do agrônomo, sendo necessário participar de núcleos de estudo, empresa júnior, PET (Programa de Educação Tutorial) e dias de campo. Os estudantes ingressam em várias atividades e como a **carga horária das disciplinas já é alta, eles ficam sobrecarregados**. Com isso, novamente os cotistas sofrem mais com essa violência simbólica, pois precisam dedicar mais tempo para estudar e conseguir acompanhar o ritmo do ensino e ainda precisam ingressar em atividades de extensão para ter uma boa formação.

Eu acho que falta alguma coisa na base, sabe? Eu acho que isso é bom, mas isso não basta. Precisa fazer alguma coisa porque a gente chega aqui, que às vezes sofre muito e perde tempo, tempo que eu poderia estar dedicando com uma iniciação, tocar um projeto. Eu tenho que ficar estudando mais que meus colegas pra poder alcançar o mesmo. [...] Ah, pra ser sincera: é psicológico também. Eu já tive depressão e vira e mexe eu tenho uns surtos porque é muito difícil você quer fazer alguma coisa e não consegue. É difícil mesmo! (E23 C F).

A falta de empatia de professores, alguns professores acham que não tem essa ideia de que a gente não entra preparado para o que está acontecendo aqui. Ao invés de ter esse cuidado de preparar, é jogado em cima da gente todas as responsabilidades e a gente tem que aprender a lidar com isso sozinho, sem ajuda (E3 NC M).

Os estudantes também reclamaram do comportamento de alguns professores que fazem pressão psicológica ao lidar com a turma, ridicularizam as dúvidas dos colegas e não ouvem as opiniões dos alunos. Esse estilo autoritário de alguns professores acarreta algumas situações que se configuram em violência simbólica inibindo e intimidando os estudantes na sala de aula. Os cotistas reclamaram que suas dúvidas são ridicularizadas não apenas por alguns professores, mas também por colegas que comentam: “nossa, mas fulano tá fazendo essa pergunta, pelo amor de Deus!” (E9 C F), ressaltando que se sen-



tem constrangidos por “não respeitarem a sua dúvida, não respeitarem a sua dificuldade” (E2 C M).

É muito distante: é eles e a gente! Eles dão aula e a gente escuta. Mas é claro que aceitam opiniões, perguntas e tudo mais. Alguns não. Alguns nem perguntas eles aceitam. A gente não pode perguntar, a gente tem que ficar três horários só olhando pra cara dele, sem poder falar nada e se ele faz uma pergunta e a gente acerta, ele tenta fazer outra pra gente errar (E16 NC F).

Você fica com medo porque você não pode tirar dúvida e o professor vai ficar te respondendo com cara fechada, responder com voz grossa. Então, a gente tem um pé atrás pra perguntar (E10 NC M).

Além disso, a linguagem acadêmica usada em sala de aula é outra AP que se configura em violência simbólica, mas apenas para aqueles estudantes que não tiveram contato com o meio rural ou são técnicos em agricultura, pois o fato do professor “usar vocabulários ou nomes subentendendo que você já tá entendendo prejudica muito a qualidade da aula” (E27 C M). Essa violência é reduzida ao longo do curso com a adaptação desses estudantes aos termos utilizados pelos professores, à medida que eles vão incorporando o *habitus* do agrônomo.

Eu vejo por mim, porque que eu quis abandonar, na minha turma tem muita gente que vem de técnico agrícola, que tem família que é produtor e eu não venho disso. Eu venho de um meio completamente diferente. Eu sou o

estereótipo de menina de apartamento da cidade grande, meus pais não mexem com isso [fazenda], eles não fazem nem ideia. Eu sinto que eu tenho que ficar me dedicando extra, pra repor isso [o fato de não ser de fazenda]. Isso vai me deixando bem desesperada (E4 NC F).

Eu tive um pequeno contato com a questão rural, mas não tenho conhecimento dessas coisas [maquinários e manejo rural] e a maioria dos professores já espera que a gente chegue sabendo tudo isso [maquinários e manejo rural]. Eu não acho bom porque eu vim pra cá pra aprender essas coisas, entender do que elas se tratam e eles exigem que a gente já saiba disso? Tem essa imagem criada de que você cresceu na fazenda, cresceu cuidando do gado do seu pai então você já tem que saber disso (E30 C F).

Neste caso, a violência ocorre porque os estudantes que vêm do meio urbano não possuem o capital cultural que tradicionalmente faz parte do perfil de estudantes que ingressam no curso de Agronomia. Com isso, tanto os estudantes cotistas quanto os não cotistas, por não terem conhecimento prático no meio rural, sentem dificuldade no curso porque o campo ainda está configurado pelo *habitus* do agrônomo “raiz”, que já tem contato com a fazenda.

Alguns professores também disponibilizaram material para estudo em inglês, cujos conteúdos depois foram cobrados nas provas, o que provocou uma situação de desvantagem para os estudantes que não tem domínio deste idioma e que precisam compreender o conteúdo para ir bem nas avaliações,



como revelam os fragmentos das narrativas a seguir.

**Tem um professor que dá só *slide* em inglês.** [...] Não é todo mundo que sabe inglês. Você precisa estudar pra uma prova com o *google* tradutor aberto do lado. Como uma atividade adicional, um material complementar até que eu acho válido, mas como material básico eu não concordo porque você não vai tá entendendo nada. A gente tá aqui pra aprender, mas não pra aprender inglês. Pra isso tem disciplina específica, tem cursinho por fora (E19 C M).

A importância dada pelos estudantes ao conhecimento da língua inglesa acontece pela inculcação de uma AP que pode ser percebida em fragmentos como:

“o professor [...] na primeira prova levou uns slides que ele falou que tinha apresentado num congresso e não deu tempo dele mudar o idioma e tipo tava tudo em inglês” (E25 C M).

Essa situação despertou nesse estudante a importância de saber inglês e o sentimento de que ele estava atrasado em relação aos colegas que tinham facilidade com a língua. Outro estudante explica que, diferentemente da maioria dos seus amigos, ele não tinha feito nenhum curso de idioma e a necessidade de saber inglês, em determinados momentos no curso, ficou evidente, conforme expressou no fragmento:

“na verdade, até no mercado de trabalho hoje o idioma de inglês eles falam que é coisa básica, né? Você tem que ter mesmo” (E26 C M).

Essa AP acaba se configurando em uma situação de violência simbólica para os cotistas e não cotistas que não têm conhecimento do idioma, sendo que em algumas situações, a realização de atividades relacionadas com o idioma tornou-se algo “desgastante e até mesmo humilhante se comparado a uma pessoa que já sabe o inglês” (E37 NC M).

A conduta conservadora do curso foi muitas vezes narrada por estudantes do sexo masculino e feminino como sendo traduzida em uma postura machista por parte de colegas, professores e do mercado de trabalho. A cultura patriarcal arraigada no país desde o período colonial se estendeu para o campo das profissões, no qual algumas são consideradas masculinas e outras femininas. De acordo com os estudantes, Agronomia “é um curso mais de homem” (E10 NC M), o que, segundo alguns estudantes, é um processo natural que o homem se interesse mais pelo trabalho com a terra, que exige força física e disposição para “botar a mão na massa”. Algumas meninas relataram que seus pais e professores do ensino médio chegaram a desencorajá-las a cursar agronomia por ser um curso masculino e também porque elas teriam dificuldades para ingressar no mercado de trabalho.

O descrédito com as mulheres na profissão também vem de alguns professores mais tradicionais e antigos no curso, que delegam atividades práticas mais para os meninos e duvidam da ca-

pacidade das meninas, chegando a chamar atenção dos estudantes homens para que eles não deixem as mulheres se saírem melhor do que eles nas matérias exatas. Um professor, em uma apresentação de trabalho de um grupo composto por mulheres, chegou a dizer “que mulher não deveria fazer cálculo, porque a mulher não tem aptidão” (E23 C F).

Há ainda, por parte de poucos professores, um **discurso machista**, que se dissemina entre os estudantes provocando preconceito contra a figura feminina. Além disso, as mulheres sofrem a violência simbólica com a eventual exclusão feita pela AuP nas aulas práticas, pois as atividades que envolvem o uso de ferramentas são diretamente delegadas aos homens. Há desconfiança em relação ao potencial das mulheres no curso, e, por isso, elas se sentem cobradas para ter um desempenho melhor do que o dos homens e assim provar que merecem seu espaço nas ciências agrárias.

Teve uma vez que um professor falou dentro da sala de aula que daria uns pontos extras e falou assim: “ó, se tirar 59 na minha disciplina, eu dou um empurrãozinho, se as mulheres tirarem 58 passa, os homens têm que ser 59. Depois disse: “tô brincando, tô brincando”. Mas foi uma brincadeira idiota que não deveria ser feita (E18 C M)

É um curso que puxa mais pro gênero masculino mesmo porque tem muito serviço pesado: amostragem de solo, ir pra campo, dar assistência em fazenda,

lugar onde têm muito homem, né...? (E8 NC M)

Na aula prática às vezes o professor brinca: “Os meninos fazem, as meninas não dão conta”. Mas a gente pega e faz assim mesmo (E23 C F).

E esse discurso machista da AuP, em alguns casos, é reproduzido pelos homens no curso, já que para eles, Agronomia é uma profissão considerada masculina por conter práticas no meio rural que, em algumas ocasiões, exigem esforço físico. Lidar com um público majoritariamente masculino, na visão dos estudantes do sexo masculino, atrapalha a atuação das mulheres em campo, o que explica a expressiva participação feminina nos laboratórios e na área da pesquisa. No entanto, destaca-se que nem todos os professores são machistas, pelo contrário, alguns incentivam a atuação das estudantes nas aulas práticas e deixam espaço livre caso elas queiram atuar, como explica este estudante: “ele [o professor] não veta, ele deixa qualquer pessoa que quiser fazer ou fala assim ‘alguém pega e se candidata a fazer?’ As pessoas que se candidatam, então geralmente eles deixam muito aberto pra quem quiser fazer qualquer atividade” (E20 NC M). Assim, observa-se espaço para criatividade na concepção de Certeau (2012), ou seja, há espaço subverter a ordem, não ser totalmente passivo caracterizando-se um campo de disputas.

Uma estudante chegou a dizer que os colegas homens se sentem incomo-

dados por ter mulheres cursando agronomia e porque vão ter que competir com uma mulher no mercado de trabalho. Os homens sentem a necessidade de manter sua posição de referência no curso, de reforçar sua masculinidade nas aulas práticas e mantêm um discurso de que Agronomia não é um curso para mulheres e que elas não deveriam estar ali.

Um entrevistado chega a comparar que antes, nas turmas de agrônomos tinha uma mulher entre cinquenta homens e que, felizmente, hoje na turma dele tem muitas meninas, mas ainda não chegam a ser nem metade da turma. Mas com relação aos *gays*, ele ressalta que ainda há muito preconceito e que as pessoas machistas acham que eles não deveriam estar no curso e fazem “piadinhas” preconceituosas contra eles. No entanto, apesar de as mulheres serem mais bem aceitas no curso do que os *gays*, ele afirma que no mercado de trabalho elas podem sofrer mais preconceito do que os *gays*, como explicado no fragmento a seguir.

Por exemplo, se você for *gay* e não aparentar, você ainda tem muita chance no mercado porque eles dão preferência pra homem, no caso da Agronomia. Já mulher é bem mais difícil. Eu vejo o cargo de professoras na Agronomia. Eu fico muito orgulhoso de ter professoras mulheres. No meu primeiro período a maioria das professoras era mulheres agrônomas. É muito bom elas terem uma posição no mercado, só que também não é fácil. Elas contam as histórias delas e tal, que

não foi fácil, por exemplo, caso de professora em que a vaga já era destinada pra homem, mas por causa de currículo ela conseguiu. Essas situações, às vezes o cara agrobóy, hétero, branco e tal... Ele já tem uma vaga garantida no mercado por ser assim, só que ele não é um profissional tão bom quanto uma mulher *gay*, uma lésbica ou sei lá... (E28 C M).

Muitos estudantes ressaltaram a importância das mulheres no curso e o bom desempenho delas nas disciplinas, afirmando que antes havia mais distinção das mulheres no curso, mas que atualmente é muito pouco, “quase nada” (E32 NC M). Vale ressaltar que esta é uma fala masculina, que expressa a percepção de um ator sobre uma situação que ele presencia, mas não vivencia, divergente das narrativas femininas, que revelam a existência de preconceito e uma necessidade de provar a competência para atuar nas ciências agrárias. Assim sendo, as mulheres têm conquistado seu espaço no curso e trabalham para que seu desempenho seja melhor do que o dos homens, como demonstrado nos resultados quantitativos sobre a comparação entre o desempenho acadêmico feminino e masculino no curso. No entanto, muitos relataram que o mercado de trabalho espera pela figura masculina, pelo agrônomo, e que a visão de uma mulher atendendo a um produtor rural conservador causaria estranhamento e desconfiança por parte deste tipo de cliente. Esse seria, de acordo com os estudantes, um problema cultural que o mercado de traba-

lho carrega: Agronomia “é um dos cursos que tem o mercado de trabalho mais machista. Tipo assim, por mais que as meninas estejam ganhando espaço sim, tem muita empresa que dá preferência ao homem, tipo ao agrônomo. Infelizmente” (E29 NC M).

A AuP também inculca o *habitus* do agrônomo “raiz”<sup>2</sup>, no qual os estudantes procuram adotar o estilo do *agrobboy* para se adequar ao estilo rural do homem do campo, usando calça *jeans* apertada, camisa xadrez, às vezes boné ou chapéu, e principalmente, a botina. Os estudantes dizem que, por orientação inicial dos professores, nas aulas práticas é necessário o uso da botina. Por ter muitas aulas práticas durante a semana, eles acabam usando a botina todos os dias, transformando este calçado na identidade do curso. Alguns estudantes dizem que sempre usam para se precaver, pois se sentiram envergonhados de chegar em uma aula prática sem a botina.

Mas, o grupo “nutella”, que se recusa a usar botina, sofre preconceito por ter um estilo considerado alternativo. Os **colegas fazem comentários, debocham e excluem essas pessoas das atividades de extensão porque eles**

**não têm o perfil** bruto, rústico e sistemático que o “*agrobboy* raiz” tem. Assim, a violência simbólica sofrida pelos “nutellas” ocorre principalmente em relação ao capital cultural corporificado e ao gosto, pois o estilo de se vestir, o gosto musical, o jeito de se portar desse grupo é urbano, “bicho grilo” e “nutella”, o que não condiz com o *habitus* do agrônomo “raiz”.

Eu tenho amigos que usam tênis de boa e toda vez que ele chega o pessoal fala alguma coisa: “ah, de tenizinho aí, né?”, “agrônomo nutella, agrônomo de apartamento”, essas coisas, sabe? Eu tenho um amigo que só porque ele é de BH, eles ficam enchendo o saco dele, dizendo que ele é agrônomo de apartamento. (E24 C M).

Outra situação de violência simbólica identificada foi provocada pelo **processo de matrícula** que distingue os entrantes conforme estipula a Lei de cotas e exige a documentação necessária para efetuar a matrícula pois “se você se declara vulnerável eles pedem uma série de documentos a mais” (E1 C M). A burocracia envolvida no processo de matrícula dos cotistas é maior do que na matrícula dos não cotistas, pois exige

<sup>2</sup>Os termos “raiz”, “nutella”, “agrobboy” e “bicho grilo” foram utilizados pelos estudantes entrevistados para denominar e caracterizar os grupos percebidos por eles no curso de Agronomia. O estudante “raiz” do curso ou o “agrobboy”, é aquele (ou aquela) que possui as características, a cultura e até mesmo parte do *habitus* do agrônomo, que é tradicional no campo e está ligado às raízes do curso (meio rural). Os grupos que não fazem parte do perfil “raiz” são os “nutellas”: pessoas que vieram da cidade, que não têm contato ou ligação direta com o

meio rural, trabalham no laboratório com pesquisa ao invés da extensão e possuem um estilo mais alternativo e urbano em sua vestimenta. Esse grupo inclui os gays, alguns homens e mulheres que não fazem questão de se “fantasiar de agrobboy” e sentem aversão ao estilo country do “agrobboy”. Alguns “nutellas” também são chamados de “bicho grilo” por gostarem de agroecologia e agricultura orgânica, disciplinas pouco valorizadas pelos “agrobboys”, que priorizam a produção em larga escala e se preocupam menos com o meio ambiente.



mais documentos e tempo de processamento para validação, configurando a violência simbólica. Essa violência consiste no fato de que, muitas vezes, os estudantes cotistas não têm a documentação exigida porque não compreendem quais documentos precisam ser levados e acabam tendo que ir presencialmente várias vezes ao setor responsável para realizar o procedimento. Com isso, dispendem altos gastos com cartório para autenticar os documentos conforme fica evidente no fragmento a seguir: “só pra entrar na cota foi uns 250 reais de papel” (E28 C M). Além disso, o cotista precisa comparecer perante um comitê que avalia o seu fenótipo e precisa também aguardar um tempo maior para que a sua matrícula seja confirmada.

Eu acho bem mais fácil porque o cotista tem que trazer muito papel, muita coisa e o ampla concorrência não. Ele só traz o histórico e os documentos dele. No nosso caso [cotista] não, a gente tem que trazer os documentos da mãe, do pai, a carteira de trabalho pra gente comprovar mesmo a renda e a auto declaração (E6 C F).

A gente chegava lá [setor de matrícula] pra pedir informação, eles falavam assim: “ah, você tem que ler o edital, tá tudo no edital”! Mas onde tá esse edital? Aí eu entrava no site e não conseguir achar o edital e eles diziam: “ah, mas você não dá conta de mexer? Tá lá no site da PRG, você entra lá...”. Tratava a gente com arrogância, sabe? Então eu não gostei do serviço prestado por eles (E18 C M).

Alguns cotistas narraram que as orientações no *site* eram confusas e que

eles não conseguiram encontrar a documentação exigida para o tipo de cotas e por isso faltaram alguns documentos no dia da matrícula. Um cotista relata que ele não tinha acesso à internet na época: “pra quem não tinha contato com muita internet, eu me senti prejudicado” (E7 C M) e que precisou do auxílio de uma ex-professora do ensino médio para realizar sua matrícula. Um estudante não cotista conta que seu processo de matrícula foi “tranquillasso”, mas que um amigo cotista teve problemas:

Foi tranquilo. Ao contrário de alguns amigos [cotistas] que não conseguiram entrar e fizeram [o processo] três vezes por causa da renda. Quando foram olhar a renda dele, fizeram três análises erradas e ele não conseguiu entrar. Ele já estava matriculado e ele não conseguiu entrar na nossa turma, ele vai ter que fazer o ENEM de novo pra tentar entrar no dezenove/um [semestre letivo]. Isso chateou muito a gente que conheceu ele, ele foi na recepção, ele foi em tudo, conheceu a turma inteira e ele não pode vir pra aula com a gente, sabe? Mas ao contrário do meu que foi “tranquillasso”, não tive problema nenhum (E16NC F).

Nesse sentido, é possível afirmar que **o próprio sistema de cotas provoca situações de violência simbólica ao promover a entrada de grupos com níveis de capital cultural mais distantes do que é exigido no campo**. Vários cotistas afirmaram que o sistema de cotas promove o acesso ao ensino superior, mas para a adaptação e a permanência no curso é preciso se esforçar mais que



os colegas para obter sucesso. Ao entrar na universidade por meio das cotas, eles precisam “correr atrás do prejuízo” para conseguir se formar. Nesse sentido, os programas de assistência estudantil são fundamentais para dar condições de permanência aos estudantes cotistas durante o curso. Em condições de desigualdade, estes programas têm o potencial de contribuir para amenizá-las.

É discrepante a realidade das pessoas que estudam nas escolas particulares, que não precisam do sistema de cotas pra passar na universidade e as pessoas que entram por cota. Às vezes eu acho que esse sistema é uma ilusão porque você tem a oportunidade de entrar, mas não tem condição de ficar. Então acaba que depois essas pessoas que vão desistir e vão abrir vaga pra ampla concorrência, pra quem não tem cota, pra quem teve oportunidade de ter uma boa base pra estudar e pra chegar na universidade (E35 C F).

Tem que mudar muita coisa. Eu consegui entrar por cota, só que como eu não tenho um ensino tão bom, hoje, de certa forma, me prejudica aqui dentro. Porque eu tenho que correr atrás de muita coisa que já era pra eu saber. Assim, eu acho muito bom, por um lado, porém eu espero que um dia não precise mais [das cotas] porque todo mundo vai estar em situação igual e todo mundo tenha condição de entrar numa faculdade (E22 C F).

Assim, a ilusão do sistema de cotas proferida pelas duas cotistas é a ilusão do sistema de ensino independente, que Bourdieu e Passeron (2011) abordam em sua teoria: o sistema de ensino

continua, de forma geral, produzindo e reproduzindo as desigualdades da sociedade porque cada estudante entra no campo acadêmico com uma estrutura de capitais e, como foi analisado neste trabalho, esses capitais são fundamentais para definir as posições do jogo - quem tem poder, *status* e sucesso.

Portanto, em suma, a violência simbólica sofrida pelos estudantes de Agronomia é provocada: pela falta de base do ensino médio, pelas exigências em relação ao desempenho e ao estilo de vestimenta característico do agrônomo “raiz” (uso da botina), pela competitividade no campo acadêmico, pela falta de empatia dos professores, pelas provas e necessidade de saber o inglês, pelo machismo por parte de alguns colegas e professores e pelo processo de matrícula. A análise das narrativas permite afirmar que essas situações de violência simbólica acontecem como consequência do processo de inculcação do *habitus* do agrônomo pelo sistema de ensino, como colocado por Bourdieu e Passeron (2011), o que permite concluir que ela se torna ainda mais sofrida pelos cotistas, pelo fato deles possuírem um *habitus* mais distante do *habitus* a ser incorporado, exigindo maior esforço destes estudantes para se adaptar e obter sucesso no campo acadêmico.

## Considerações finais

A análise do sistema de cotas sob a perspectiva da teoria bourdieusiana nos leva a concluir que as cotas, ainda

que desempenhem um papel fundamental para a redução das desigualdades reproduzidas no sistema de ensino, não são suficientes para eliminar tal reprodução, pois os diferentes níveis de capitais dos estudantes que ingressam no ensino superior são determinantes para a adaptação e o sucesso no campo acadêmico, o que demanda maiores esforços por parte dos estudantes que possuem níveis deficitários em relação ao que é exigido nas IFES. Sendo assim, os estudantes que possuem baixos níveis de capital escolar e familiar estão em desvantagem em relação aos que estão mais próximos dos níveis exigidos no ensino superior, configurando ainda o sistema de ensino como desigual e resultando em diversas situações de violência simbólica.

No entanto, o sistema de cotas reduz essa desigualdade na fase do processo seletivo, o que revela o papel importante que as cotas desempenham na redução, ainda que amena, das desigualdades no campo acadêmico, pois, com a inserção de classes menos favorecidas neste campo, há, na maioria dos casos, a incorporação de um *habitus* de uma profissão socialmente valorizada (processo que se dá por meio de diversas situações de violência simbólica), com aumento do capital cultural e social destes estudantes, conferindo a eles *status* e distinção social.

É importante ressaltar que o sistema de cotas tem sua função social e não há aqui uma tentativa de deslegitimá-lo, pelo contrário, ele proporciona oportunidades que são fundamentais

para as classes menos favorecidas, mudando as regras do “jogo que é jogado” no campo acadêmico. As cotas têm cumprido seu papel ao promover o acesso de estudantes de escolas públicas ao ensino superior público, dando oportunidades para jovens pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e com baixa renda, de ingressar em uma IFES e, assim reduzir – ainda que de forma tímida – as desigualdades diante do sistema de ensino.

A pertinência social da universidade reforça a dimensão simbólica do papel do sistema de cotas e da assistência estudantil para o acesso e permanência das classes menos favorecidas ao ensino superior, pois na universidade é prevista uma formação técnica, política e cidadã, o que possivelmente permitirá que esses estudantes adquiram senso crítico, consciência de classe e atitude cidadã para lutar pelos seus direitos na sociedade.

Sabe-se que a Lei de cotas tem previsão para ser revista em 2022 (após 10 anos de sua publicação) e estudos como este alertam para a sua relevância política e social enquanto garantidora do acesso de estudantes de escolas públicas, com baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência às IFES. Essa é uma política pública que tem apresentado um impacto social muito positivo ao promover o aumento da diversidade no campo acadêmico, tornando as IFES um espaço mais representativo ao ser ocupado por pessoas com diferenças culturais, fenotípicas e socioeconômicas.

Com o advento da Lei de cotas, a demanda dos estudantes por programas de assistência estudantil tem aumentado, o que reforça a necessidade de ampliar, desenvolver e fiscalizar esses programas. Além da assistência com a infraestrutura (moradia, alimentação, bolsas de vulnerabilidade socioeconômica) é necessária a assistência em relação ao processo de ensino-aprendizagem bem como o aperfeiçoamento das políticas já existente, conforme sugere e corrobora Alvarenga (2020). Um exemplo seria promover o bom funcionamento das monitorias, para atender as demandas dos públicos que adentram as universidades com *déficits* em relação à educação básica, sejam eles provenientes de escolas públicas ou privadas.

É importante destacar que as políticas de assistência estudantil impactam na dimensão material, proporcionando moradia e alimentação, concedendo bolsas e monitorias, e na dimensão simbólica, pois, ao promover condições de permanência no ensino superior para estudantes economicamente vulneráveis, acaba repercutindo simbolicamente na cultura tanto dos assistidos, quanto da instituição que os assiste, o que também constata Alvarenga (2020).

Assim, é possível afirmar que a estrutura do campo, ao oferecer assistência estudantil, influencia o jogo que é jogado no campo, porque proporciona a permanência de estudantes que não possuem o capital financeiro necessário para se manter neste campo e tenta ga-

rantir que estes estudantes tenham condições de competir por posições nesse jogo, ainda que seja de forma desigual e em posição de desvantagem. Esta seria, de acordo com Lahire (2002) uma possível estratégia (desconsiderada por Bourdieu em sua teoria) para conquistar capitais necessários para participar do jogo que é jogado, neste caso, no campo acadêmico.

Por fim, seria interessante estudar outros cursos, de diferentes áreas do conhecimento, sob a perspectiva da violência simbólica, como, por exemplo, Direito (ciências sociais aplicadas), Medicina (ciência da saúde), Engenharia Civil (ciências exatas) e Filosofia (ciências humanas), pois são cursos com culturas diferentes que, possivelmente, poderão apresentar diversas configurações e mecanismos pelos quais essa violência é exercida. Além disso, o estudo pode ser adaptado para outras esferas além do ensino, como por exemplo, o mercado de trabalho, onde as empresas, também por força da lei, devem reservar vagas para diversos segmentos da sociedade antes pouco presentes neste espaço; e para o setor público, em que os concursos também reservam vagas por meio de sistemas de cotas previstos na legislação.

## Referências

Almeida, W. (2013). Acesso à universidade pública brasileira: posições em disputa. *Estudos de Sociologia*, 2(18). Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/r>

[evsocio/article/view/235247](https://evsocio/article/view/235247).

Alvarenga, P. P. (2020). Ações afirmativas no Ensino Superior Público e as (im)possibilidades de enfrentamento às desigualdades raciais e de classe (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2019). V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior. Organizada pela Universidade Federal de Uberlândia. Recuperado de: <https://www.andi-fes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>.

Andrade, T. O. (2006). Memória e história institucional: o processo de constituição da Escola Superior de Agricultura de Lavras – ESAL - (1892 – 1938) (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG.

Aprile, M. R., & Barone, R. E. M. (2018). Educação superior: políticas públicas para inclusão social. *Revista @mbientee-ducção*, 2(1), 39–55. <https://doi.org/10.26843/v2.n1.2009.534.p39-55>.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. (16a ed., 322 p.) Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (1998a). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola

e à cultura. In M. A. Nogueira & A. Catani (Org.), *Escritos de educação* (pp.41-64). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bourdieu, P. (1998b). O capital social: notas provisórias. In M. A. Nogueira & A. Catani (Org.), *Escritos de educação* (pp.80-84). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2011). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (4a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Certeau, M. de (2012). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.

Hannan, M. T., & Freeman, J. (2005). Ecologia populacional das organizações. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 45(3), 70–91. Recuperado de <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37253>.

Honorato, B. E. F., & Saraiva, L. A. S. (2016). Cidade, População em Situação de Rua e Estudos Organizacionais. *Desenvolvimento Em Questão*, 14(36), 158–186. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2016.36.158-186>.

Ichikawa, E. Y., & Santos, L. W. (2010). Contribuições da história oral à pesquisa organizacional. In C. K. Godoy, R. Bandeira-de-Mello, & A. B. Silva (Org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. (2a ed.) São Paulo, SP: Saraiva.

Lahire, B. (2002). Reprodução ou prolongamentos críticos?. *Educação & Sociedade*, 23(78), 37–55.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200004>.

Magnoni, M. S. (2016). Lei de Cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto? *Estudos Avançados*, 30(87), 299–312. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/119128>.

Palongan, E. C. V., & Silva, D. A. de S. (2019, novembro). Diálogos entre Pierre Bourdieu e Michel de Certeau. In *Anais da 39ª Semana do Administrador*, Maringá, PR.

Pentland, B. T. (1999). Building Process Theory with Narrative: From Description to Explanation. *The Academy of Management Review*, 24(4), 711–724.  
<https://doi.org/10.2307/259350>.

Rodrigues, A. C. (2013). *A Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL e a*

*Universidade Federal de Lavras/UFLA: a trajetória de uma transformação* (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

Rosa, A. R., & Brito, M. J. de. (2009). Ensaio sobre violência simbólica nas organizações. *Organizações & Sociedade*, 16(51), 629–646.  
<https://doi.org/10.1590/S1984-92302009000400002>.

Souza, J. (2012). *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* (2a ed. rev. e ampl.) Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

Vargas, H. M. (2010). Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos De Sociologia*, 15(28). Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553>.

### Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Maria Laura de Souza Resende ([mlauraresende@gmail.com](mailto:mlauraresende@gmail.com)) \* trabalhou na idealização e execução desta pesquisa, que fez parte de sua dissertação, da qual resultou este trabalho.

Cléria Donizete da Silva Lourenço ([cleria@ufla.br](mailto:cleria@ufla.br)) orientou todas as etapas da pesquisa e auxiliou na idealização, escrita e revisão deste artigo.

\*Autor-correspondente.



Data de Submissão: 10/07/2020. Data de Aprovação: 29/12/2022.

Editor-Chefe: André Luiz Maranhão de Souza-Leão.

Editor Adjunto: Bruno Melo Moura.

Editores da submissão: Denis Silva da Silveira e Jairo Simião Dornelas.

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY NC 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da licença: [https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR).