**PROCESSOS PSICOSSOCIAIS DA TRAJETÓRIA
ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE CAMADAS
POPULARES: A VIVÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO
SENSU***

*PSYCHOSOCIAL PROCESSES OF THE ACADEMIC TRAJECTORY OF
STUDENTS FROM WORKING CLASS BACKGROUNDS: THE EXPERIENCE
OF STRICTO SENSU POSTGRADUATE STUDIES*

*PROCESOS PSICOSOCIALES DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA DE LOS
ESTUDIANTES DE CLASE TRABAJADORA: LA EXPERIENCIA DE LOS
ESTUDIOS DE POSTGRADO STRICTO SENSU*

ELAINE GONÇALO BENTO

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – Ouro Preto –
MG.

elaine.bento@aluno.ufop.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3272-7610>

MARLICE DE OLIVEIRA E NOGUEIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – Ouro Preto – MG.

nogueira_mar@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-6295-5473>

SÔNIA REGINA SERRA DA SILVA

Especialista em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais (PUC Minas). Psicóloga do Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) – Montes
Claros – MG.

soniaserra@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-0812-4431>

LUCIANA RODRIGUES MARTINS

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da
Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) – Palmas – TO.

lu_rmartins@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-8300-2831>

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir processos psicossociais presentes nas trajetórias escolares e nas vivências acadêmicas de estudantes provenientes de camadas populares matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Ouro Preto. Para isso, apresentaremos os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco estudantes do mestrado acadêmico de diferentes cursos, oriundos das camadas populares. Os relatos dos estudantes permitem compreender que, se, por um lado, suas trajetórias são marcadas por esforço e dedicação, sentimentos de conquista e realização pessoal e educacional, por outro, são atravessadas por dificuldades, obstáculos e profundas inseguranças. Os resultados também indicam que a trajetória escolar e a ascensão ao mestrado acadêmico possibilitaram aos estudantes a vivência de experiências sociais e escolares que transformaram suas perspectivas de vida e de futuro.

Palavras-chave: Camadas populares; Pós-graduação *stricto sensu*; Processos psicossociais.

Abstract

The purpose of this article is to discuss psychosocial processes present in the school trajectories and academic experiences of students from popular classes enrolled in *stricto sensu* Graduate Programs at the Federal University of Ouro Preto. For this, we will present the data obtained through semi-structured interviews carried out with five students of the academic master's degree from different courses, coming from the popular layers. The students' reports allow us to understand that, if, on the one hand, their trajectories are marked by effort and dedication, feelings of conquest and personal and educational achievement, on the other hand, they are crossed by difficulties, obstacles and deep insecurities. The results also indicate that the school trajectory and the rise to the academic master's degree allowed students to experience social and school experiences that transformed their perspectives on life and the future.

Keywords: Popular classes; Postgraduate *stricto sensu*; Psychosocial processes.

Resumen

El objetivo de este artículo es discutir los procesos psicossociales presentes en las trayectorias escolares y experiencias académicas de estudiantes de las clases sociales populares matriculados en programas de posgrado *stricto sensu* en la Universidad Federal de Ouro Preto. Para ello, presentaremos los datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco estudiantes de maestría académica de diferentes cursos, provenientes de los estratos sociales populares. Los relatos de los estudiantes nos permiten comprender que, si por un lado, sus trayectorias están marcadas por el esfuerzo y la dedicación, sentimientos de realización y logros personales y educativos, por otro, están atravesadas por dificultades, obstáculos y profundas inseguridades. Los resultados también indican que la trayectoria escolar y el ascenso al máster académico permitieron a los estudiantes vivir experiencias sociales y escolares que transformaron sus perspectivas de vida y de futuro.

Palabras clave: Capas populares; Postgraduación *stricto sensu*; Procesos psicossociales.

1 Introdução

Nas últimas duas décadas, o Brasil testemunhou um crescimento expressivo na oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente no nível de mestrado acadêmico, em diversas áreas do conhecimento, particularmente a partir do fim dos anos 1990 (Brasil, 2018).

Somado a esse crescimento, houve um aumento das discuss4es e de pol4ticas voltadas ao acesso ao ensino superior por grupos historicamente exclu4dos. Nesse contexto, muitas universidades brasileiras adotaram, nos 4ltimos anos, pol4ticas de a4o afirmativa estabelecidas pela Lei n4 12.711 de 2012, aplic4veis tamb4m aos cursos de p4s-gradua4o: mestrado e doutorado. A ado4o dessas pol4ticas p4blicas pelas universidades possibilitou um aumento do ingresso de estudantes provenientes das camadas populares, al4m de grupos 4tnico-raciais historicamente sub-representados, como autodeclarados pretos, pardos e ind4genas (Venturini, 2017).

A expans4o do ensino superior no Brasil, sem d4vida, 4 resultado de medidas de amplia4o de vagas e do processo de interioriza4o tanto na esfera privada quanto na p4blica, principalmente nas 4ltimas duas d4cadas. No entanto, essa expans4o ainda 4 insuficiente para promover uma democratiza4o efetiva das oportunidades educacionais, especialmente no que diz respeito ao acesso e 4 perman4ncia dos estudantes oriundos de camadas populares. Segundo Portes e Sousa (2012, p. 6), “para estudantes oriundos de extratos mais empobrecidos, abrir as portas das universidades para que eles ingressem n4o 4 o suficiente”. Silva (2018), com base em Honorato e Heringer (2015), ressalta que os principais desafios das pol4ticas de expans4o do ensino superior residem nas quest4es que atravessam a vida acad4mica desses estudantes e que amea4am sua perman4ncia, como a falta de recursos financeiros e suporte institucional adequado.

O acesso 4 universidade deve, portanto, ser acompanhado de medidas que garantam a perman4ncia estudantil. Isso implica a cria4o de condi4es que permitam aos alunos n4o apenas ingressar, mas, tamb4m, concluir seus estudos com sucesso, como destacado por Portes e Sousa (2012). A perman4ncia dos estudantes de camadas populares envolve desafios psicossociais relacionados a dimens4es pedag4gicas, sociais e ps4micas (Portes; Sousa, 2012), al4m de aspectos simb4licos, conforme Silva (2018) e Honorato e Heringer (2015), como a sensa4o de n4o pertencimento aos espa4os acad4micos, o que pode prejudicar a conclus4o de seus estudos.

Embora a expans4o recente da p4s-gradua4o *stricto sensu* no Brasil tenha sido significativa, ainda n4o se pode falar em plena democratiza4o desse n4vel de ensino. Os cursos de mestrado e doutorado foram historicamente concebidos para formar pesquisadores e docentes no ensino superior. Na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), os programas de p4s-gradua4o *stricto sensu* buscam proporcionar uma forma4o s4lida, tanto em pesquisa quanto na doc4ncia para o ensino superior, envolvendo disciplinas te4ricas e pr4ticas,

participa4o em grupos de pesquisa e atividades que incentivem a leitura e a produ4o acad4mica.

Entretanto, essa forma4o exige dos estudantes um processo de adapta4o 4s novas rotinas e press4es acad4micas, tanto objetivas quanto subjetivas. Essas press4es incluem o cumprimento de prazos, a competitividade, a escassez de bolsas de estudo e as altas expectativas por parte de orientadores e coordenadores, o que pode desencadear sentimentos ambivalentes – desde ansiedade e insatisfa4o at4 prazer e realiza4o pessoal (Santos, 2013).

Diante desse cen4rio, este estudo busca responder 4 seguinte pergunta: quais s4o os processos psicossociais vivenciados pelos estudantes de camadas populares durante sua trajet4ria em cursos de p4s-gradua4o *stricto sensu*? A relev4ncia desta pesquisa se apoia no que Portes (2014) aponta: a vida dos estudantes brasileiros ainda 4 pouco explorada nos estudos acad4micos, que tendem a focar as institui4es e estruturas, negligenciando os sujeitos que as integram. Assim, este artigo pretende, a partir de uma pesquisa emp4rica, apresentar os processos psicossociais que permeiam as trajet4rias acad4micas de estudantes das camadas populares na p4s-gradua4o *stricto sensu*, trazendo 4 luz suas viv4ncias, desafios e estrat4gias de perman4ncia.

2 Processos psicossociais na constru4o do sujeito estudante

4 luz da psicossociologia – linha francesa – e da sociologia da educa4o, principalmente os estudos bourdieusianos, buscamos os fundamentos te4ricos que norteiam a discuss4o deste artigo. Assim, inicialmente, colocamos em relevo a perspectiva psicossocial que orienta a concep4o de sujeito, o qual se constitui entre o ps4quico e o social, de forma indissoci4vel, sendo irredut4veis um ao outro, n4o havendo uma determina4o ps4quica, tampouco social (Castoriadis, 1987; Enriquez, 1994, 1997; Gaulejac, 2001).

Enquanto um ser ativo, social e hist4rico, sublinhamos a concretude acerca da constitui4o do sujeito, visto que a realidade concreta do contexto social n4o 4 um mero pano de fundo, sendo que o social o constitui e, ao mesmo tempo, 4 transformado pelo sujeito (Machado; Roedel, 1994; Carreteiro; Barros, 2011). H4, portanto, um processo *criativo* de vir-a-ser sujeito, que, como tal, se distingue do indiv4duo mais heter4nomo, tendo em vista que “O sujeito humano 4 aquele que tenta sair tanto da clausura social quanto da clausura ps4quica, bem como da tranquiliza4o narc4sica, para se abrir ao mundo e para tentar transform4-lo” (Enriquez,

1994, p. 31).

A Psicossociologia privilegia a situação em particular, o concreto, que serve de terreno para a produção de subjetividades, visto que “todo objeto é situado, inscrito no mundo. Buscar apreendê-lo analisando as conexões que o atravessam, as influências recebidas, não negligenciando as dimensões sociais e psíquicas, é imprescindível à psicossociologia” (Carreteiro; Barros, 2011, p. 210). No escopo deste artigo, enfocamos a situação de vulnerabilidade e sofrimentos vividos pelos sujeitos provenientes de camadas populares na trajetória acadêmica *stricto sensu*, em face de seus processos de subjetivação.

Faz-se necessário discutir o processo de inclusão desses sujeitos na pós-graduação, tendo em vista todo o percurso educacional, em uma realidade de vulnerabilidade social decorrente da pobreza. Como mencionamos anteriormente, as políticas educacionais, no que tange à expansão do ensino superior, são insuficientes para abarcar todas as demandas, de forma plena e democrática, nesse contexto de determinantes socioeconômicos. A inclusão, portanto, não pode ser concebida sem seu par indissociável, que é a exclusão. Trata-se de um par de contrários, em uma perspectiva dialética, sendo que todos estamos, de algum modo, inseridos no tecido social, de forma mais ou menos digna (Castel, 2013; Sawaia, 2006). No âmbito das políticas afirmativas para a inclusão de grupos minoritários, Silva (2018, p. 42), infere a existência de

[...] uma dinâmica de inclusão-exclusão desses grupos no interior deste processo de expansão do acesso à universidade, uma vez que a evidência dos bons resultados da política de ampliação do acesso e assistência não tem condições de garantir, por si só, a plena democratização da educação superior.

Está em questão o que se faz, plenamente, democrático na construção da cidadania, com base no princípio de justiça social. Nesse sentido, em um contexto de vulnerabilidade social, sublinhamos a importância dos *suportes sociais* que contemplem amplas necessidades e demandas dos sujeitos, em face das diversidades que compõem a construção social (Castel, 2013). Entendendo que a vulnerabilidade social está no bojo do processo sócio-histórico de empobrecimento e pobreza estrutural, há desfiliações fundamentais que a denunciam, por exemplo, o direito a acessar e permanecer em um sistema educacional em boas condições (Schumann, 2014). No caso dos estudantes de pós-graduação oriundos das camadas populares, ainda que sejam favorecidos pelas políticas públicas inclusivas da educação, para uma efetiva democratização, torna-se necessária a oferta de suportes que venham ao encontro das particularidades dos discentes, em uma perspectiva microssocial. Tal como a literatura nos

mostra sobre a longevidade da vida estudantil alcançando a pós-graduação (Silva, 2018; Portes, 2014; Portes; Sousa, 2012; Honorato; Heringer, 2015), entendemos que isso pressupõe políticas em nível micro em relação ao desenho macrosocial. Assim, devemos, sempre, interrogar como são desenvolvidas em nível microsocial as políticas implementadas macrosocialmente.

A situação de vulnerabilidade social atravessa as camadas populares, em dada realidade concreta dos discentes, que visam à conclusão da pós-graduação. Concebemos vulnerabilidade como “um processo dinâmico, multigeracional, histórico, social e econômico operado por assimetrias de poder e acesso a recursos que participam das capacidades humanas” (Schumann, 2014, p. 100). Não se trata, pois, da questão da pobreza, em sentido estrito, mas da inclusão desses pós-graduandos em amplas políticas que viabilizem sua permanência no curso. “Considera-se que a vulnerabilidade social, não se define pelo índice de pobreza, mas se faz necessário olhar a inclusão ou não da população em relação aos serviços e políticas públicas” (Torossian; Rivero, 2009, p. 56.).

Em face do conceito de vulnerabilidade, sublinhamos o foco sobre o acesso da população a essas políticas, geralmente de promoção à cidadania, para além da escassez de recursos, o que implica a potencialidade desse público-alvo em lidar com os recursos disponíveis (Torossian; Rivero, 2009). Ressaltamos a perspectiva psicossocial dos estudos sobre a vulnerabilidade, ao ampliarem o “entendimento dos problemas sociais sem uma vinculação exclusiva à renda ou à posse de bens materiais, relacionando-a a concepções de bem-estar social para além da dimensão econômica” (Schumann, 2014, p. 19).

Isso posto, sinalizamos a importância dos suportes sociais que priorizem o desenvolvimento de potencialidades em prol da emancipação social. Assim, apontamos que “a vulnerabilidade pode ser compreendida sempre no movimento de vai e vem entre ideias geralmente consideradas como opostas: fatores contextuais e processos sociais, condições materiais e recursos individuais/grupais, dados objetivos e subjetividade” (Torossian; Rivero, 2009, p. 58).

Não estar plenamente incluído em um sistema que confere, dignamente, um lugar de pertencimento social via educação, produz subjetividades a partir dessa situação social. Assim, pode vir a ser um lugar de sofrimento social, que pode levar tanto à apatia quanto ao desenvolvimento de potencialidades criativas, enquanto resistência. Daí a produção de subjetividades a partir desse lugar social, tendo em vista os processos de subjetivação dessas

experiências singulares em realidades potencialmente excludentes (Martins, 2022).

Ressaltamos, no entanto, que o sujeito não existe independente do outro, necessitando, pois, da mediação deste em seu processo de construção, de si e do mundo do qual faz parte, sendo um ser social. Assim, a emergência da autonomia pressupõe um “nós”, no entre-dois, entre o individual e o social, o eu e o outro. O sujeito, então, não existe em si, não sendo uma realidade em si mesmo (Mendel, 2005). Ou seja, não é dado, posto que ele se constrói por meio do processo de subjetivação no trabalho contínuo em busca de si mesmo, o qual envolve as relações com o outro e com mundo, a capacidade de reconhecer os próprios afetos, assim como os do outro, elaboradas ao longo de sua trajetória desde o início da vida (Lhuilier, 2017).

Conforme Mendel (2005), trata-se do sujeito da ação, do ato, do qual provém o vivo do sujeito, que é “a capacidade que o ser humano tem de manter um projeto de ação, adaptando-o de forma inventiva, criadora à realidade em causa e às dificuldades imprevistas que surjam” (Mendel, 2005, p. 10). O agir é constante na vida em estado de vigília, posto que esse sujeito vivo existe apenas no tempo da interatividade, a partir da qual constrói sua dimensão psicossocial e exerce seu atopoder (Mendel, 2005). Uma vez que o processo de autoconstrução implica irremediavelmente o outro, “para se ver, se ouvir, se refletir, o sujeito precisa ser olhado, visto, escutado por outro sujeito e, para além dele, pela comunidade dos homens” (Lhuilier, 2017, p. 298).

3 Caminho metodológico

O caminho metodológico adotado neste estudo foi de caráter qualitativo, com foco em compreender os processos psicossociais vivenciados por estudantes de camadas populares durante o curso de mestrado e doutorado acadêmico na UFOP. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de explorar, em profundidade, as experiências subjetivas e emocionais desses estudantes, que não podem ser completamente capturadas por métodos quantitativos.

Os critérios utilizados para definir o pertencimento dos estudantes às camadas populares foram baseados em uma combinação de indicadores sociológicos amplamente aceitos e dados estatísticos, conforme apontado na literatura sociológica e no censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2013, 2016 e 2017). As principais referências para essa classificação incluíram: renda familiar; grau de escolaridade dos pais; ocupação dos pais; tipo de moradia da família de origem ou da família de procriação; rede de

ensino frequentada na educação básica; e condições socioeconômicas para manutenção do estudante no curso de mestrado acadêmico.

A partir dessas informações, selecionou-se uma subamostra de estudantes que atendiam a esses critérios e que estavam matriculados nos cursos de mestrado acadêmico dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFOP. Esses estudantes, oriundos de famílias das camadas populares, foram escolhidos para participar das entrevistas, mediante suas características demográficas e acadêmicas, buscando garantir a diversidade nas trajetórias e experiências pessoais no ambiente acadêmico. Os dados gerais dos estudantes estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Dados gerais dos estudantes entrevistados matriculados nos cursos de mestrado dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFOP¹.

Estudante	Curso de graduação	Programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Idade	Sexo	Autodeclaração étnico-racial
Luiza	Engenharia de Bioprocessos e Ciências e Tecnologia	Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas (mestrado)	31 anos	Feminino	Preta
Marcelo	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Programa de Pós-graduação em Ciências da Computação (mestrado)	35 anos	Masculino	Pardo
Geraldo	Engenharia Ambiental e Sanitária	Programa de Pós-graduação em Engenharia Ambiental (mestrado)	26 anos	Masculino	Pardo
Maura	Licenciatura e bacharelado em Educação Física	Programa de Pós-graduação em Saúde e Nutrição (doutorado)	30 anos	Feminino	Branca
Mel	Nutrição com período sanduíche na <i>University College Dublin</i>	Programa de Pós-graduação em Saúde e Nutrição (doutorado)	26 anos	Feminino	Branca

Fonte: Adaptado de Bento (2021).

Foram realizadas cinco entrevistas em profundidade, cada uma com duração média de 60 a 90 minutos. O roteiro das entrevistas foi estruturado em torno de quatro eixos temáticos principais: (I) dinâmica familiar; (II) educação básica e acompanhamento escolar; (III) ingresso no ensino superior; e (IV) ingresso na pós-graduação. Considerando o contexto da pandemia de Covid-19, e em conformidade com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) do ano de 2020, as entrevistas foram conduzidas remotamente por meio da plataforma *Google*

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da universidade (parecer 3613.180), e os nomes dos estudantes são fictícios, para garantir seu anonimato.

Meet, assegurando a confidencialidade e o anonimato. Os cinco participantes selecionados foram convidados a participar de entrevistas semiestruturadas, nas quais relataram, em profundidade, suas viv4ncias e trajet3rias no mestrado acad3mico da UFOP.

Os resultados das entrevistas ser3o discutidos, neste artigo, a partir de um recorte tem3tico da pesquisa, categorizado no trabalho original da seguinte forma: Condi3es subjetivas e emocionais vivenciadas pelos estudantes de camadas populares, durante o processo de forma3o no mestrado/doutorado acad3mico da UFOP. O texto que se segue est3 organizado a partir desse recorte tem3tico, que originou quatro categorias de an3lise: (a) orgulho e conquista; (b) insegurana e sofrimento; (c) dificuldades e supera3o; e (d) expectativas de futuro.

4 An3lise dos resultados

4.1 Orgulho e conquista: oportunidade de crescimento profissional e pessoal

Os relatos colocaram em evid4ncia que ser estudante de p3s-gradua3o despertava nos estudantes um forte sentimento de orgulho pela conquista. Para al3m disso, era uma experi4ncia que favorecia o crescimento profissional e pessoal, visto que eles ingressaram mediante um processo seletivo laborioso, em que foram avaliados rigorosamente em v3rios quesitos intelectuais. Esse sentimento foi evidenciado no relato de Maura:

Eu j3 disse que seria professora doutora desde o primeiro dia na gradua3o. Nunca passou na minha mente a possibilidade, nunca foi uma op3o de n3o chegar a isso. Poderia demorar anos, mas era um objetivo traado que eu queria fazer doutorado. Eu queria ser professora doutora. [...] Esse anseio de querer chegar ao doutorado. Esse anseio de querer conhecer mais, de aprofundar nos estudos e saber tudo que a universidade podia me oferecer. Isso foi um facilitador para chegar na p3s-gradua3o. Meus pais sabiam que era algo alguma assim [...] que era uma coisa muito boa, mas eles n3o t4m dimens3o do que 3 mestrado e um doutorado. Pra eles seria mais s3 estudar um pouco mais [...] alguma coisa assim. [...], mas, ainda hoje a minha m3e, porque meu pai n3o tem quase nenhuma dimens3o disso. Mas minha m3e comea a ter uma vis3o da import3ncia do que 3 um mestrado e doutorado (Maura).

Esse sentimento de orgulho e supera3o, de ter alcanado a p3s-gradua3o, bastante seletiva e prestigiada, pode estar associado 3 viv4ncia da ascens3o social conquistada e/ou almejada e aos sentidos do trabalho desenvolvido no universo acad3mico. O sentimento tamb3m era permeado pela sensa3o de bem-estar, de felicidade, como podemos ver nos relatos de Luiza e Marcelo:

Se olhasse para minha trajetória lá atrás, eu tinha certeza que nenhum professor poderia falar: nossa, você chegou aonde chegou! [Tenho] certeza que nenhum deles acreditava nessa trajetória (Luiza).

Considero que eu nasci para mexer com computador. Então por isso minha escolha pelo curso Ciências da Computação, pela oportunidade e facilidade do ingresso. [T]odo mundo, inclusive até hoje, alguém que não sabe que estou fazendo, ficam muito satisfeitos. E assim com o sentimento de que alcancei... um negócio que não é comum lá na nossa cidade. De estar numa instituição fazendo mestrado. Todo mundo brinca que eu vou ser o mestre lá da cidade [risos]. Aí eu digo: “não vou ser mestre não, vou ser o doutor da cidade” [risos] (Marcelo).

Na perspectiva dos estudantes, cursar um mestrado acadêmico representava reconhecimento social por sua trajetória acadêmica de sucesso e produzia um sentimento – nem sempre consciente – de distinção (Bourdieu, 2006) em relação aos pares de seu grupo social. Esse senso de mobilidade social e de distinção impulsionava-os na busca por novos patamares educacionais, culturais e sociais, tendo em vista que parte deles já cursava ou almejava o doutorado, considerado o topo da hierarquia acadêmica.

Ainda, para os estudantes, chegar ao mestrado, apesar das adversidades sociais, materiais e simbólicas, era algo que se devia ao próprio esforço individual, como também à influência de fatores familiares e escolares e a aspectos vinculados a certa religiosidade. Maura atribuiu sua trajetória educacional de sucesso a uma providência divina, algo que fugiu a um planejamento prévio, mas que, para sua surpresa, só poderia ser explicado por uma “ação de Deus na sua vida”, religiosidade que podemos evidenciar no seu discurso:

Atribuo a Deus, por ter me fortalecido, não ter me deixado desanimar. E a mim mesmo, por ter traçado esse objetivo de vida e não desistir, e querer chegar até o final, porque quando chega a gente quer chegar, na verdade nem chegar ao final, porque quando a gente estuda a gente quer sempre mais e mais, e fica sedenta [...] Isso advém dessa fé, desse Deus (Maura).

Maura ainda expressou a sensação que sentia por cursar o mestrado:

É muito gratificante e é engraçado [...] por a gente vir de uma classe social baixa, a gente tem uma dimensão que o mestrado e o doutorado estão tão distantes [...] que as pessoas que chegaram lá são tão únicas, tão exclusivas, que a gente, nós não seríamos capazes de chegar. Hoje pensando, é tão palatável, tão acessível, é tão como igual à graduação. A única diferença é que você vai estudar uma área [...] eu achava que era tão inalcançável. Hoje eu acho tão normal (Maura).

Esses jovens, consciente ou inconscientemente, romperam barreiras objetivas e, principalmente, simbólicas produzidas pela crença nas fronteiras que dividem e segregam as

camadas populares dos grupos sociais mais favorecidos socioeconômica e culturalmente. No imaginário social, o mito de inferiorização de classe se converte em uma crença na impossibilidade de acesso aos mais altos níveis da hierarquia escolar. Crença que é corroborada por certa “causalidade do provável” (Bourdieu, 1998, p. 81), em que os jovens fazem um cálculo “mais ou menos racional” de suas chances de sucesso na corrida educacional a partir do qual convertem suas disposições em ações concretas, como por exemplo concorrer a uma vaga em um mestrado acadêmico prestigiado.

Geraldo, por sua vez, relata que a ideia de cursar um mestrado já existia desde a graduação, por influência de alguns professores, que diziam: “você escreve bem, faz um mestrado!”. No entanto, Geraldo menciona que respondia assim: “gente, eu sou péssimo de comunicação pra dar aula, mesmo assim eles insistiam pra eu cursar o mestrado”. Além da influência de professores, Geraldo relatou que a família foi grande apoiadora, embora os estudos não estivessem no centro das preocupações familiares, movidas por certa ética do trabalho (Portes, 2001) e por uma “escolha do necessário”, ou seja, a sobrevivência da família (Bourdieu, 2006, p. 350). Ele menciona:

[...] Tem famílias que falam “meus filhos vão crescer e ir pra faculdade”. Lá em casa nunca teve disso, se você quiser ir beleza, e se não vai trabalhar. Se você não quiser trabalhar, você faz isso. Então sempre foi muito aberto. Então, no começo eles não sabiam o que era o mestrado. Eu tentei resumir como um curso para você dar aula no Ensino superior para fazê-los entenderem. Aí meus primos que fizeram curso superior que falavam muito sabe: “Nossa, é muito bom, só os mais inteligentes que fazem [...]” eles falavam isso [risos]. Então eles começaram a entender melhor, e falaram assim: “então beleza” (Geraldo).

No caso de Geraldo, a escolha por cursar o mestrado em Engenharia Ambiental adveio, então, não de um planejamento acadêmico, mas de um conjunto de circunstâncias: a crise econômica e a insatisfação com o emprego, confirmando que “as preferências e, em última instância, a própria escolha são resultado de uma espécie de adaptação dos agentes às condições sociais objetivas” (Nogueira; Pereira, 2010, p. 16). Diferentemente dos demais estudantes da amostra, mobilizados subjetivamente pelo desejo de qualificação *stricto-sensu* e ascensão na hierarquia educacional, Geraldo era movido pelas adversidades da situação socioeconômica familiar que impactaram sua trajetória laboral e social. No caso de Mel, ela menciona que:

[...]. Não foram meus pais [referindo-se à influência familiar no prolongamento dos estudos] fui eu porque eu queria, corri atrás e fiz. As realidades das pessoas são muito diferentes né? A época do meus pais são completamente diferentes dos de hoje. Então se minha mãe tivesse tido a oportunidade de estudar, talvez ela tivesse estudado até na pós-graduação

como eu, mas como a realidade dela era muito diferente, mas eu acho que o apoio que é gerado [...] que é dado para os filhos aumenta essa possibilidade. Eu que corri atrás. Eu que quis fazer mestrado. Tive uma autodeterminação. Eu que olhei tudo. Eu que olhei o Ciências Sem Fronteiras e falei ‘to indo’. Então acho que foi sempre essa questão de ter sabido do curso e saber que estudar é uma oportunidade boa. Vou me dar este crédito [risos] (Mel).

Mel também vivenciava a pós-graduação a partir de uma mobilização subjetiva que, em sua percepção, ocorreu sem influência familiar e era derivada de seu esforço pessoal, ou seja, de uma “autodeterminação” (Viana, 2012, p. 427). Embora não tenhamos dados complementares para compreender as práticas educativas desenvolvidas na família da estudante e o peso destas em seus percursos escolares, tendo em vista a baixa escolaridade dos genitores, sabemos que, do ponto de vista sociológico, os processos de transmissão familiar se constituem no *habitus*², convertendo-se em disposições, e não são completamente visíveis ou perceptíveis à princípio (Bourdieu, 1983).

Para esses estudantes oriundos de camadas populares, a conquista se iniciou desde a aprovação no processo seletivo para os cursos *stricto sensu*. Historicamente, a presença desses indivíduos no ápice da hierarquia acadêmica representa uma conquista restrita a uma pequena parte da sociedade que detém um vasto capital cultural, econômico e social (Bourdieu, 1998) – recursos muitas vezes inacessíveis às camadas populares.

Os relatos indicam que os estudantes de camadas populares investigados sentiam gratidão, orgulho, felicidade e satisfação, por considerar a experiência de cursar um mestrado acadêmico em uma universidade pública, como a realização de um sonho e uma vitória significativa. É importante ressaltar que o acesso e a permanência nos níveis mais altos da hierarquia acadêmica por parte de indivíduos provenientes de famílias das camadas populares representam uma expressiva ascensão social, especialmente considerando o contexto socioeconômico e cultural em que estão inseridos. No entanto, os processos psicossociais vivenciados por esses estudantes no mestrado também eram marcados por sentimento de insegurança e sofrimento.

4.2 Insegurança e sofrimento: a vivência em um mestrado acadêmico no contexto da pandemia da Covid-19

² O conceito de *habitus*, na perspectiva bourdieusiana, refere-se a um “sistema de disposições duráveis configuradas e estruturadas pela posição dos sujeitos no espaço social e que estão predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (Bourdieu, 1983, p. 61).

Os estudantes entrevistados desenvolveram sua dissertação de mestrado, em parte, durante a pandemia da Covid-19, quando as desigualdades educacionais e sociais já existentes no Brasil foram acirradas, e outras, desveladas, somadas aos novos contornos do ensino superior público no país, como cortes orçamentários profundos que, sem dúvida, afetaram os programas de pós-graduação. Em termos práticos, as acentuadas desigualdades colocaram os estudantes de camadas populares, originalmente em desvantagem, em uma situação bastante desfavorecida para seguir sua trajetória universitária, necessitando conciliar trabalho e estudo, por exemplo.

Evidencia-se que, além do contexto político e das complicações sanitárias advindas da pandemia, outro ponto de vulnerabilidade refere-se às condições psicológicas e educacionais em que os estudantes oriundos de camadas populares se encontravam para “conciliar” mestrado acadêmico, estudo remoto e pandemia.

Diante das restrições ocasionadas pela pandemia da Covid-19 e da suspensão das atividades presenciais na universidade, Geraldo precisou alterar seu projeto de pesquisa para que fosse possível desenvolvê-lo a distância. Contudo, o mestrando afirma que essa não foi uma opção fácil, pois ele não dispunha de condições tecnológicas suficientes para o uso de *softwares* imprescindíveis para a pesquisa. Toda essa situação produziu sentimentos de angústia e insegurança, deixando Geraldo muito apreensivo, como expressou em seu relato:

Com esse negócio da pandemia toda, o meu cronograma foi por água abaixo. Ano passado eu qualifiquei, tive uma nota muito boa, o projeto foi muito elogiado pela banca na época. Tinha umas visões que eu coloquei, umas análises assim, que o pessoal não tinha pensado, não conhecia, não sabia se ia dar certo, então seria uma coisa inovadora também. Mas aí chegou à pandemia, meu cronograma foi por todo por água abaixo, um tanto de equipamentos da UFOP estragou, e ali começou meu desespero, eu pensei: “gente, o que é que vou arrumar a minha bolsa acaba em fevereiro, meu cronograma não consigo mais fazer em fevereiro! Meu cronograma era para começar em março” (Geraldo).

Geraldo relatou, ainda, relatou ter vivenciado, durante o mestrado, e diante das situações imprevistas e de difícil resolução, episódios de ansiedade, o que lhe causou enorme sofrimento.

Olha, não estou satisfeito, não tem um dia que eu acordo aqui sem tá preocupado com isso. Não consigo dormir, porque fico pensando que a minha bolsa vai acabar, como vou me manter em Ouro Preto? Aquela cidade cara de se viver não sei o que [...]. Aí, ela [a orientadora] falou: “então, pensa uma outra ideia e traz né?” (Geraldo).

O estudante expressou seu sofrimento e sua angústia pela ausência de condições

financeiras para comprar um computador mais potente, o que lhe possibilitaria executar os programas necessários para a pesquisa, ao mesmo tempo que a pandemia impedia que ele utilizasse os recursos disponíveis na universidade.

A gente fez o comunicado falando do coronavírus, que o cronograma foi comprometido, os equipamentos da UFOP foram danificados, muitos alunos foram prejudicados, a gente tinha que mudar o projeto. Fomos até proativos no sentido de comunicar, falar que não dá pra fazer, fazer algo defensável. E eles [...] Beleza... Vai fazer, mas vai ter que qualificar de novo e fazer o estágio docência de novo. Foi um meio que retrocesso, sabe? [...] A gente vive vendo pesquisadores alterando metodologia, nenhuma pesquisa começa de um jeito e termina igual. Eu não entendi na verdade, porque eles foram assim com a gente. Mas é isso. Aí isso tudo contribuiu com meus traumas, pensava: “ah, gente, vou ter que começar tudo de novo, mesmo? Só disciplina que não”. Olha o transtorno, né? Aí estou respirando a cada dia. Um dia escrevo, um dia não quero ver, eu não vejo [...]. Não fico me matando por isso [risos] (Geraldo).

Pelo exposto, Geraldo, vivenciando processos de sofrimento psicossocial, foi impelido pelas circunstâncias a renunciar à bolsa de estudos, cujo valor era insuficiente para se manter e ter as condições ideais para a pesquisa, e optar por aceitar uma proposta de emprego, como engenheiro iniciante, em uma mineradora de sua cidade. A estratégia de Geraldo para continuar desenvolvendo sua pesquisa diante das condições socioeconômicas e acadêmicas em que se encontrava, naquele momento, potencializadas pela pandemia, obrigou-o a conciliar trabalho e estudo. Estratégia que pode ter um duplo sentido, pois traz em si, ao mesmo tempo, (consciente ou inconscientemente) a busca da ascensão social por meio da alta formação universitária e a necessidade de sobrevivência por meio do trabalho. Nesse sentido, Geraldo relatou suas inseguranças e angústias, pois tinha consciência dos limites e condicionantes derivados de uma não dedicação exclusiva à pesquisa.

Os relatos parecem indicar que o estudante se sentia “prensado entre dois mundos”, em um “*habitus* clivado fruto da conciliação de opostos”, como já o disse Bourdieu (2004, p. 109), entre a urgência da vida real e a expectativa de mobilidade social e uma formação de excelência. Segundo o sociólogo, “ir de baixo para cima é guindar-se, trepar e trazer as marcas ou os estigmas desse esforço” (Bourdieu, 2007, p. 137). Essa sensação de dualidade é forjada na multideterminação do sujeito, estando no espaço entre-dois, inscrito nesse duplo registro, com um papel ativo na construção de si mesmo e do mundo do qual faz parte, em sua história e historicidade (Gaulejac, 2001). Trata-se, pois, de um sujeito da história, entre a heteronomia e a autonomia, na medida em que busca não se submeter às determinações sociais, às formas

de dominação, não se conformando à condição de indivíduo. “Entre a heteronomia e a autonomia, há o movimento de constituição do sujeito em face de sua potência criadora, seu poder de agir, no bojo das interações sociais” (Martins, 2022, p. 76).

Por sua vez, Mel, que à época da entrevista já havia concluído o mestrado e iniciado o doutorado em Nutrição na UFOP, relatou sobre como os cortes orçamentários impostos às universidades a afetaram. Ela ficou um semestre sem receber a bolsa e, embora tivesse uma pequena reserva financeira feita a partir de um sobre-esforço pessoal e familiar que lhe ajudou por alguns meses, com a pandemia da Covid-19, a situação financeira da família se complicou demasiadamente. No período, sua mãe perdeu o emprego; sua irmã, recém-formada do mestrado, ainda não tinha conseguido trabalho; e seu pai, aposentado, que costumava complementar a renda com trabalhos de artesanato, também sofreu o impacto da pandemia com a redução das vendas. Então, envolta em sentimentos de angústia e incerteza, a estudante cogitou desistir do doutorado, uma vez que as contas começaram a se acumular e sua situação financeira ficou muito fragilizada. Porém, inesperadamente, quando já não tinha mais nenhum recurso financeiro, conseguiu reaver a bolsa, o que lhe possibilitou continuar no curso de doutorado. Mel afirmou que os auxílios financeiros institucionais recebidos foram imprescindíveis para a continuidade dos seus estudos:

A condição da minha família é bem humilde. Assim, o dinheiro dá para pagar as contas básicas, então tudo que você quer fazer depois das contas, você que se vira, então desde cedo, desde a época do CEFET eu tinha essas outras fontes de renda das escolas, né? Fazia monitoria, corria atrás das coisas. Então, acho que esse tipo de incentivo é essencial para o aluno que não é de classe média (Mel).

Para Luiza, a situação não foi muito diferente. Ela relatou que, durante a pandemia, teve muitas dificuldades para se acostumar aos novos métodos remotos de ensino, tendo, ainda, vivenciado obstáculos tecnológicos e, além disso, precisou alterar seu projeto e o cronograma de pesquisa. Toda essa situação, somada às exigências em relação aos prazos e critérios de qualidade acadêmica para defesa da dissertação, produziram crises de ansiedade na estudante, a qual relatou que chegou a pensar que “*não daria conta de continuar*” e que vivia uma luta diária para prosseguir nos estudos, dadas as incertezas vivenciadas no mestrado, em uma situação sanitária adversa e imprevisível.

Assinalamos que a subjetivação das experiências no processo socioeducativo aponta a dinâmica dos afetos vividos pelos sujeitos e suas simbolizações. Enquanto desdobramentos dos

sentidos produzidos pelos sujeitos, nesse contexto, podem ir da inércia a uma dimensão mais ativa diante de seus processos, a despeito da realidade excludente – “não daria conta de continuar” ou “aí estou respirando a cada dia”, os estudantes se viam impelidos a agir, a superar as dificuldades vivenciadas. Entretanto, ter uma dimensão ativa não implica eliminar a angústia suscitada por essas vivências, mas, sim, lidar com os efeitos desta, tornando possível a mobilização para os enfrentamentos e as mudanças (Dejours, 1992) que se fizerem necessários ao bem-estar psicossocial.

Os dados coletados permitem refletir que estudantes de camadas populares, após uma trajetória de dedicação e esforço pessoal e familiar, ao alcançarem o topo da hierarquia acadêmica, enfrentam uma nova luta: a da permanência. No contexto de nosso estudo, os dados revelam que esses estudantes vivenciaram um forte desgaste físico e emocional durante sua formação *stricto sensu*, seja no doutorado ou no mestrado. Esse desgaste está relacionado às exigências por produtividade, à intensa dedicação à pesquisa, à necessidade de leitura e escrita constantes, à pressão por cumprir prazos rigorosos e ao ritmo de vida acelerado, frequentemente conciliando estudos e trabalho.

4.3 Impactos psicossociais e as vivências de um entre-lugar

A empreitada da pós-graduação *stricto sensu* produz inúmeras demandas aos estudantes, principalmente para aqueles oriundos de camadas populares. Os cinco estudantes que participaram da pesquisa destacaram que vivenciavam inseguranças e muitas dificuldades de ordem material e simbólica. Para além de questões individuais e subjetivas – como a história pessoal e a construção identitária –, o sofrimento vivenciado na formação *stricto sensu* era incitado por dimensões coletivas, institucionais e socioestruturais. Eles lidavam, no cotidiano dos cursos, com as pressões e dificuldades tanto objetivas quanto subjetivas. Os estudantes destacaram ter vivenciado dificuldades para conciliar a vida acadêmica de pós-graduando com suas atividades cotidianas e com os condicionamentos econômicos, o que acarretava uma maior dependência das bolsas de estudo.

Marcelo, mestrando em Ciências da Computação, no que se refere a suas vivências no dia a dia do programa de pós-graduação, relatou, também, que se dedicava exclusivamente a sua pesquisa, pois contava com o auxílio de uma bolsa de mestrado. Para ele, “A bolsa é tudo. Sem a bolsa eu não conseguiria não. Com ela pago aluguel em Ouro Preto, alimentação e as coisinhas que eu preciso no dia a dia”.

Marcelo atribuía seu percurso de longevidade escolar e o alcance do mestrado acadêmico também a sua família, pelo incentivo e apoio financeiro, para que seus sonhos se tornassem possíveis.

Demonstrando emoção, ele disse: “minha mãe mandava todo mês um dinheirinho para me ajudar, nada disso seria possível sem ela”. Nota-se uma estratégia de mobilização escolar manifestada pelo envolvimento da família na escolarização do entrevistado, que, de certo modo, configurava-se em formas “facilitadoras de sobrevivência escolar” (Viana, 2000, p. 54).

O estudante relatou ter enfrentado algumas dificuldades de relacionamento com um docente de determinada disciplina do curso quando ingressou pela primeira vez no programa de pós-graduação. Isso fez que ele decidisse realizar novamente o processo seletivo do mestrado em Ciências da Computação. Embora não tenha relatado detalhes da situação, parece que a estratégia parece ter possibilitado a Marcelo driblar possíveis dificuldades, como também superá-las. Na perspectiva do estudante, foi “autodeterminação” (Viana, 1988, 2012) que possibilitou que ele vencesse os obstáculos. Para Portes (2001, p. 256), “dedicação, atenção ao trabalho escolar, ‘gosto’ pela escola, obediência, solidariedade, segurança e autodeterminação” são elementos que favorecem a longevidade escolar. Do ponto de vista sociológico, a determinação dos sujeitos, ou seja, seu posicionamento ativo e intenso em seus percursos escolares, deve sempre ser pensada ou analisada a partir da configuração social de seu habitus, sendo indissociáveis a subjetividade e os processos de objetivação do mundo social (Bourdieu, 1983).

Para Luiza, que também se dedicava exclusivamente a sua pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas, pesquisando um medicamento para tratar a depressão, contar com o auxílio de uma bolsa de estudos aliada ao apoio financeiro de sua mãe foi essencial para permanecer estudando. Segundo seu relato, sua permanência na graduação e, naquele momento, na pós-graduação, não teria sido possível sem o recebimento de bolsas de estudos, pois delas provinham seu sustento, o custeio de aluguel, alimentação, entre outras coisas básicas.

Além disso, o mestrado em Ciências Biológicas era visto como um desafio diário para Luiza, pois demandava muita dedicação e um sobre-esforço incalculável. Porém, o fato de ingressar na graduação em um curso de Engenharia de muito prestígio social foi um desafio ainda maior, sendo que, na pós-graduação, ela se sentiu mais preparada. Nesta, entretanto, Luiza lidava com o desafio de enfrentar a leitura dos textos em língua inglesa, da qual tinha pouco conhecimento. Luiza relatou que precisou adentrar essa nova realidade e “correr atrás” para superar seus limites em relação ao domínio da língua estrangeira.

Luiza, embora se sentisse acolhida na universidade e, também, na família, precisava constantemente afirmar sua posição de pesquisadora estudante diante dos familiares:

Minha mãe não sabia o que era o mestrado, mas minhas irmãs, sim! Tive que explicar para ela. Fui dando exemplo das coisas que eu ia fazer, para ficar mais fácil, bem mais didático. Questão de laboratório, porque era uma maneira de até inserir ela mesmo de um modo popular, porque ninguém sabe o que eu

faço, então, eles acham que eu fico o dia inteiro dentro de casa à toa. É estranho, acham que eu não faço nada da vida. Então, eu tenho que explicar dia após dia o que é o mestrado (Luiza).

A distância entre os mundos – o da família e o da universidade – e o lugar de *trânsfuga*³ (Bourdieu, 2007) que Luiza foi construindo para si acabaram por colocá-la diante de constantes dilemas: o de se reconhecer e ser reconhecida na família e o de superar cotidianamente os desafios da vida universitária. Esse sentimento de ambivalência gerava em Luiza uma “tensão dos contrários” (Bourdieu, 2007, p.113), relacionada ao pertencimento a dois mundos e seus afetos, o da família de origem e o acadêmico, com suas potencialidades criativas e a vivência neste entre-lugar.

Então, a gente sempre seguiu o exemplo da minha mãe, pessoa simples, de caráter, muito correta com as coisas e assim a gente foi passando, vivendo. E assim, a vida inteira eu nunca quis ser igual ela, nunca quis lavar roupa para fora, eu nunca quis ser empregada doméstica, então, eu já sabia que o sistema faz isso com você a partir de um momento, porque você é mulher, você é negra, você é pobre, então, eu sabia que eu já tinha um caminho predestinado para ser doméstica e eu não queria aquilo. Então, sabia que a única oportunidade que eu teria era de estudar e, também, minhas irmãs que também não queriam aquele caminho, porque minha mãe trabalhou muito, aí a gente estudou (Luiza).

“A única oportunidade que eu teria era de estudar” parece ter sido a constatação que estava no centro das tensões subjetivas vividas por Luiza, o que a moveu ao longo de sua trajetória escolar e produziu as condições para a superação dos obstáculos enfrentados ao longo do mestrado.

Já Geraldo, cursando mestrado em Engenharia Ambiental, contou que seu tema de estudo e pesquisa envolvia análises de relações multivariadas relativas à qualidade das águas da bacia do rio Piracicaba. Para desenvolver sua pesquisa, ele tinha, inicialmente, dedicação exclusiva, pois recebia o auxílio de uma bolsa de mestrado, que garantiria sua permanência e sua subsistência em Ouro Preto (MG). Ele afirma: “quase a metade da bolsa já ia para o aluguel. Tinha que comer, essas coisas tudo. Tirava um dia para vir para casa também. Não sobrava nada. Era 100% para viver mesmo”.

Apesar dos obstáculos objetivos relativos à subsistência, Geraldo relatou que se sentia

³ O “*trânsfuga de classe*” refere-se àquele que deserta de suas origens, que se move entre estratos sociais distintos, perfazendo um caminho de ascensão social. Esse deslocamento no espaço social produziria, por sua vez, subjetividades organizadas de modo específico, derivadas do movimento de deslocamento e das experiências socializadoras vivenciadas em contextos sociais distintos e, por vezes, contraditórios que configuram sistemas de disposições díspares e clivados (Bourdieu, 2007).

privilegiado por estudar em uma universidade pública, dispor da infraestrutura dos laboratórios que possibilitava a ele desenvolver sua pesquisa. Além disso, segundo Geraldo, ele melhorou suas relações interpessoais, adquirindo independência ao sair de casa, pela primeira vez, para estudar durante um tempo maior. Os relatos de Geraldo mostram o enfrentamento das dificuldades objetivas com uma forte determinação, pois, segundo ele, viu “nos estudos uma oportunidade de mudar de vida”. Sendo assim, quando foi preciso renunciar à bolsa para se empregar como engenheiro em uma mineradora e conciliar arduamente estudo e trabalho, sua decisão funcionou, em sua perspectiva, como uma estratégia para não abandonar os estudos e seus projetos e, assim, manter-se vinculado à oportunidade que julgava imprescindível para “mudar de vida”. No entanto, os relatos também indicam que isso se deu com muito sofrimento e angústia.

No Programa de Pós-graduação em Saúde e Nutrição, Maura relatou que se dedicava exclusivamente a sua pesquisa, pois também recebia o auxílio de uma bolsa de mestrado, que garantia sua subsistência em Ouro Preto. Embora recebesse a bolsa de estudos, os relatos de Maura evidenciam que não era fácil se manter apenas com esse financiamento. No final do mestrado, ela ainda ministrou algumas aulas esporádicas, mas sem vínculo empregatício, sendo que sua dedicação aos estudos do mestrado sempre foi primordial. Ela enfatizou: “eu sabia onde queria chegar e onde queria chegar eu precisava dedicar aos estudos. E sem a bolsa iria fazer, mas minha dedicação seria menor”. Maura enfatizou a condição de bolsista como imprescindível a sua jornada acadêmica até o doutorado, referindo-se à universidade que a oportunizou como uma “mãe” – simbolicamente, aquela que gesta, que nutre e provê ao longo dos ciclos:

Eu sempre falo que a UFOP foi uma mãe literalmente na questão, assim [...]. Ela me formou [...]. Tanto financeiro quanto acadêmico. Porque a UFOP, através das bolsas da universidade, eu pude chegar aonde eu cheguei. Eu acredito que hoje [...], tendo dimensão e sabendo de outras universidades, ela é uma grande facilitadora. [...] Meus pais nunca puderam me ajudar aqui não. Eles não [...] pra não falar que não me ajudavam em nada, minha mãe, por exemplo, me dava uma roupa, porque o dinheiro era conta para pagar alimento e moradia, uma vez ou outra ela me dava roupa, porque não sobrava dinheiro. Então minha mãe me ajudava, e as vezes tinha semana que tinha acabado o dinheiro e ela me dava 20 reais para comprar coisa de café (Maura).

As dificuldades financeiras se imbricavam a um forte desejo de superação e de alcançar seu objetivo, qual seja, formar-se doutora em Nutrição. Segundo Maura, ela sabia que seria “professora doutora desde o primeiro dia na graduação”. Disse, ainda: “nunca passou na minha

mente a possibilidade, nunca foi uma opção de não chegar a isso. Poderia demorar anos, mas era um objetivo traçado que eu queria fazer doutorado”. Esse forte desejo de ascensão acadêmica e profissional conduziu Maura em seu percurso educacional, possibilitando que ela superasse as adversidades objetivas, de moradia, condições de subsistência, embora não houvesse um planejamento precoce prático para o alcance de seus objetivos.

No entanto, esse planejamento de futuro parece ter ficado mais claro para Maura após o ingresso no ensino superior, em que as chances objetivas de sucesso (Bourdieu, 1998) pareceram possíveis. Nota-se que, apesar da precariedade das condições materiais, desde muito cedo a estudante se interessou pelo jogo escolar, e, assim, suas disposições e estratégias de investimento no futuro foram continuamente ganhando mais regularidade. De acordo com Bourdieu (1998, p. 104), “a trajetória ascendente tende a se prolongar e se realizar: espécie de *nisus perseverandi* em que o trajeto passado se conserva sob a forma de uma disposição frente ao futuro”. Assim, a estudante buscou se dedicar fortemente aos estudos e superar as adversidades, mesmo que isso lhe impusesse pressões emocionais bastante expressivas.

No mesmo Programa de Pós-graduação em Saúde e Nutrição, Mel, assim como Maura, também contava com bolsa de pesquisa. Ela relatou que, com esse auxílio, ajudava a mãe na manutenção da família. A entrevistada afirmou que, sem a bolsa de estudos, não teria a possibilidade de fazer o mestrado: “porque não adianta nada você ter o sonho e querer realizar o sonho, porque sonho não enche barriga de ninguém, então a bolsa me ajudou, não teria como trabalhar e estudar, não teria saúde mental para viver”.

Mel mencionou que sua mãe, por ter começado a trabalhar muito jovem, tinha insegurança pelo fato de a filha não estar trabalhando, e lhe dizia: “mas você não vai trabalhar, Mel? Você só vai estudar? Quando é que você vai começar a trabalhar?”. Vivendo em precariedade socioeconômica, Mel e sua mãe, empregada doméstica e provedora da família, estavam sempre pressionadas entre as exigências de dedicação ao mestrado acadêmico e as urgências materiais e de subsistência da família. Nas relações entre as famílias populares e a escola, os pais revelam um “sentimento difuso de que a escola talvez não seja feita para eles e para seus filhos, e manifestam medos ligados aos riscos envolvidos na escolarização” (Thin, 2006, p. 223), por exemplo, o adiamento do ingresso no mercado de trabalho.

Mel reconheceu que todas as dificuldades de seu percurso escolar foram enfrentadas por ela, principalmente por causa das suas altas expectativas de futuro. Dessa forma, finalizou

sua entrevista dizendo: “o percurso não é, e não está sendo fácil, mas só de ter percorrido até aqui já é uma vitória”.

Nesse contexto, considerando os processos psicossociais e os impasses de ordem objetiva e subjetiva, o apoio da universidade por meio da concessão de bolsas de fomento é fundamental para a permanência dos estudantes oriundos de camadas populares, os quais frequentemente enfrentam desafios materiais, simbólicos e subjetivos em seus percursos educacionais, conforme já foi corroborado por outros estudos, como os de Portes (2001), Almeida (2006), Zago (2006) e Piotto (2014).

4.4 Expectativas e projetos futuros: ambivalência de sentimentos e perspectivas

Os estudantes mencionaram suas expectativas em relação ao futuro profissional após a conclusão do curso de pós-graduação *stricto sensu*. Luiza, aos 31 de idade, aspirava concluir o mestrado e continuar na carreira de pesquisadora. E pretendia se inserir em novos projetos científicos, produzir conhecimentos e difundir-los em publicações científicas. Além disso, tinha como expectativa de futuro o reconhecimento de sua pesquisa e ser aprovada em um concurso público de uma instituição federal.

Já Marcelo, aos 35 anos de idade, tinha como projeto de futuro concluir o mestrado em Ciências da Computação e dar continuidade aos estudos no doutorado acadêmico: “vou ser o doutor da cidade”. Em suas palavras: “e hoje, depois que ingressei no mestrado, vejo que a pesquisa é uma área que me interessa muito, assim de aprender coisa nova e pesquisando”.

Maura, aos 30 anos de idade, já cursando o doutorado em Saúde e Nutrição à época da entrevista, projetava um futuro acadêmico: ser aprovada em um concurso público e ter uma vida “equilibrada”, tanto do ponto de vista econômico quanto do emocional. Ela mencionou: “não sou tão jovem, tenho 30 anos, preciso estudar mais rápido, terminar antes dos prazos, pra tentar concurso e ter acesso rápido a essa vida mais equilibrada”. Ser uma professora universitária estava no centro das expectativas de futuro da estudante: “Eu achava que era tão inalcançável. Hoje eu acho tão normal”.

Mel, um pouco mais jovem, aos 26 anos de idade, em situação similar à de Maura, já era doutoranda em Saúde e Nutrição, na mesma linha de pesquisa do mestrado, e tinha, também, uma significativa participação política no meio universitário. Ela permanecia como representante discente no colegiado e liderava um projeto de saúde mental voltado aos alunos

da Pós-graduação em Saúde e Nutrição, com a finalidade de melhorar o acolhimento dos estudantes nesse nível de ensino. Seus projetos de futuro estavam não somente focados na vida profissional e na mobilidade social, mas, também, em “fazer a diferença”, como podemos ver no relato a seguir:

É meu sonho se tornando realidade, é o que eu faço. Esses dias eu parei para pensar o quanto eu me sinto fazendo diferença na pós que eu estou. Eu consigo, por exemplo, propor dentro do colegiado um projeto de acolhimento de aluno, porque eu vejo as pessoas sofrendo, eu vejo colegas desistindo da pós-graduação porque professor e orientador não souberam acolher, e a gente não faz nada, está todo mundo lá de braços cruzados. Então, quando consegui fazer este projetinho que ainda está caminhando a passos bem pequeninhos, mas a gente está indo, e me faz muito feliz por estar fazendo parte, fazendo a diferença para alguém, então assim é a minha praia [lágrimas de emoção] (Mel).

Diferente dos demais, Geraldo revelou que não tinha perspectivas futuras no que condizia à pós-graduação *stricto sensu* para sua vida, relatando sentimentos de tristeza e incerteza.

Vou ser bem sincero sabe. Eu hoje cheguei num estado emocional e tudo que eu não quero mais [...]. Para mim já deu. Já me gerou um trauma, sabe? Nem tenho vergonha de falar, não. O mestrado gerou um trauma mesmo na minha vida. Tem dia que eu acordo tipo assim “ah, hoje eu vou acordar [...]”. Voltei para minha cidade, comecei trabalhar, aí eu penso “não vou me matar por isso”, voltei a trabalhar, algo que eu sempre quis fazer mais do que a pós, ainda mais que consegui um emprego na minha área. A pós eu vou levando, do jeito que der e quando der, eu vou lá e defendo isso (Geraldo).

O estudante, dentre os cinco entrevistados, foi o que se mostrou mais afetado pelas pressões acadêmicas e sociais, comprometendo sua percepção inicial de que o mestrado era uma “oportunidade para mudar de vida”. O ingresso no mercado de trabalho e a ausência de condições ideais para desenvolver a pesquisa de mestrado trouxe ao estudante uma ruptura na crença inicial de mobilidade por meio da pós-graduação, impelindo-o a uma “dupla distância” (Bourdieu, 2004, p. 114). Por um lado, distância em relação a seu ponto de partida – de onde construiu uma trajetória escolar de sucesso, em meio às inúmeras adversidades sociais e econômicas, e alcançou a longevidade escolar, com o ingresso em um programa de pós-graduação de uma universidade federal –; por outro, distância em relação ao futuro projetado: formar-se no mestrado e alcançar melhores posições no mercado de trabalho em sua área de formação.

Após analisar os relatos que compõem o corpus deste artigo, constatamos que os aspectos emocionais vivenciados pelos estudantes de camadas populares durante a formação

acadêmica estão relacionados a fatores estressores tanto no contexto acadêmico quanto na vida pessoal. Essas experiências geram impactos psicossociais que os tornam mais suscetíveis e vulneráveis a sofrimentos psicológicos ao longo do processo formativo. Em outras palavras, as dificuldades enfrentadas na vida acadêmica, aliadas às condições socioeconômicas dos próprios estudantes e de suas famílias, repercutem na saúde mental desses indivíduos.

Dentre os fatores estressantes identificados por cinco estudantes, destacam-se: o descompasso entre o tempo dedicado à pesquisa e o tempo da vida pessoal; a falta de escuta por parte das coordenações de curso em relação aos problemas enfrentados; a insuficiência das bolsas de estudo para atender a suas necessidades; a necessidade de conciliar estudo e trabalho; a escassez de tempo para a finalização dos trabalhos; a ausência de bolsas para todos os alunos; a pressão de orientadores e coordenadores por desempenho excepcional; a exigência de alta produtividade; relações conflituosas com orientadores; a insegurança decorrente da dificuldade em garantir a própria subsistência; a ausência de recursos tecnológicos e educacionais durante o ensino remoto, que gerava ansiedade e impactava a saúde mental; e, por último, a vivência de relacionamentos interpessoais insatisfatórios.

Ressaltamos que esses impactos psicossociais afetam especialmente os estudantes de camadas populares, tornando-os ainda mais vulneráveis quando entrelaçados com os imperativos socioeconômicos. Observamos uma ambivalência de sentimentos: enquanto expressam insegurança, tristeza, ansiedade e desânimo, também revelam entusiasmo, orgulho, esforço, gratidão, realização, felicidade e satisfação pela experiência na pós-graduação. Essa dualidade evidencia a complexidade do ambiente da pós-graduação *stricto sensu*, que pode despertar tanto potencialidades quanto inquietações, propiciar o fazer científico e impulsionar sonhos, desejos, medos, inseguranças e angústias entre seus discentes.

5 Considerações finais

Este estudo buscou responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais são os processos psicossociais vivenciados pelos estudantes de camadas populares durante sua trajetória em cursos de pós-graduação *stricto sensu*? Observou-se que o apoio familiar desempenha um papel significativo na trajetória escolar de estudantes de camadas populares na pós-graduação *stricto sensu*. Os participantes relataram que seus posicionamentos diante das novas vivências estavam fortemente atrelados ao suporte afetivo e financeiro recebido, essencial para sua permanência nos cursos. Mesmo a universidade não sendo um projeto familiar, na maioria dos casos, a

família constituiu-se como ponto de apoio a esses sujeitos. Isso lhes possibilitou um investimento, em maior ou menor grau, em relação ao envolvimento com os cursos e atividades acadêmicas, o que repercutiu diretamente em suas vivências.

Além disso, a pesquisa evidenciou lacunas existentes na literatura sociológica sobre os aspectos subjetivos e emocionais vivenciados por esses estudantes de camadas populares no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. E demonstra, à luz da sociologia da educação, como os sujeitos provenientes das camadas populares rompem barreiras cognitivas e sociais impostas, alcançando os limites da escolarização em seus mais altos níveis, em temporalidades que diferem das experiências escolares das classes médias e altas.

Esperamos que as análises e interpretações aqui apresentadas contribuam para um entendimento mais profundo sobre a longevidade escolar nas camadas populares, além de fomentar discussões sobre a implementação de políticas públicas que ampliem o acesso à pós-graduação no Brasil.

Ao finalizar este artigo, deixamos que Bourdieu e Champagne (1998, p. 221) produzam, em nós, reflexões (ou autorreflexões):

A história de cada sujeito é singular e se constitui de trajetórias peculiares, mas algumas das trajetórias chegam a surpreender pela forma como sujeitos sociais desprovidos de capital cultural, econômico e social, votados a um fracasso escolar praticamente certo, conseguem driblar o efeito de destino de seus vereditos e alcançar sucesso e longevidade escolar.

Referências

ALMEIDA, W. M. de. **Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP**. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BENTO, E. G. **Longevidade e excelência escolar de estudantes de camadas populares na pós-graduação stricto sensu**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Esboço para uma autoanálise**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

BOURDIEU, P. **O poder simblico**. 10. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excludos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educao: Pierre Bourdieu**. Petrpolis- RJ: Vozes, 9. ed. Cap. 9, 1998d, p. 216-229.

BRASIL. Lei n 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituies federais de ensino tcnico de nvel mdio e d outras providncias. **Dirio Oficial**, Braslia, DF, 30 de agosto de 2012.

BRASIL. Ministrio da Cincia, Tecnologia, Inovaes e Comunicaes. **Indicadores sobre o ensino de ps-graduao**. Braslia, DF: MCTI, 2018. Disponvel em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/indicadores/paginas/recursos-humanos/indicadores-sobre-o-ensino-de-pos-graduacao>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Ministrio do Planejamento e Oramento. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatstica (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domiclios (PNAD) 2004 e 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponvel em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministrio do Planejamento e Oramento. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatstica (IBGE). **Diretoria de Pesquisas, Coordenao de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domiclios Contnua - PNAD Contnua 2016-2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016 e 2017. Disponvel em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CARRETEIRO, T. C. O.; BARROS, V. A. Clnicas do trabalho: contribuies da psicossociologia no Brasil. *In*: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (orgs.). **Clnicas do trabalho: novas perspectivas para compreenso do trabalho na atualidade**. So Paulo: Atlas, 2011. p. 208-226.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questo social: uma crnica do salrio**. 11. ed. Petrpolis: Vozes, 2013.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. ampl. So Paulo: Cortez; Obor, 1992.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto II: os domnios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ENRIQUEZ, E. **A organizao em anlise**. Petrpolis: Vozes, 1997.

ENRIQUEZ, E. O papel do sujeito humano na dinmica social. *In*: MACHADO, M. N. da M. *et al.* (orgs.). **Psicossociologia: anlise social e interveno**. Petrpolis: Vozes, 1994, p. 27-44.

GAULEJAC, V. Psicossociologia e sociologia clnica. *In*: ARAJO, J. N. G.; CARRETEIRO, T. C. (orgs.). **Cenrios sociais e abordagem clnica**. So Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001. p. 35- 47.

HONORATO, G.; HERINGER, R. (orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: Editora Faperj: 7 Letras, 2015.

LHUILIER, D. O agir em psicossociologia do trabalho. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 295-311, jan., 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682017000100018. Acesso em: 22 fev. 2025.

MACHADO, M. N. da M.; ROEDEL, S. Apresentação. *In*: MACHADO, M. N. da M. *et al.* (org.). **Psicossociologia: análise social e intervenção**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-16.

MARTINS, L. R. **Pelas veredas das produções a partir do lixo: modos de viver e resistir de uma Comunidade de Catadores de Materiais Recicláveis do Sertão Norte-Mineiro**. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

MENDEL, G. Acto. *In*: BARUS-MICHEL, J.; ENRIQUEZ, E.; LÉVY, A. (coords.). **Dicionário de psicossociologia**. Lisboa: Climepsi, 2005. p. 3-11.

NOGUEIRA, C. M. M.; PEREIRA, F. G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 15-38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TFSj6p5RdCwnRdvpTkWnk7D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório sobre a pandemia de COVID-19**. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PIOTTO, D. C. (org.) **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro e João, 2014.

PORTES, É. A. **Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PORTES, É. A. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. *In*: PIOTTO, D. (org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro e João, 2014. p. 167-237.

PORTES, É. A.; SOUSA, L. P. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. *In*: SEMINÁRIO “10 ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONQUISTAS E DESAFIOS”, 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Brasília, DF: Flacso, 2012. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

SANTOS, A. F. Um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo: estudo com mestrandos e

doutorandos no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 654-662, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/VBQgLjzQQ4x74Gx5bXT3K4R/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 97-118.

SILVA, S. A. **Travessias improváveis: permanência de estudantes das camadas populares no curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SCHUMANN, L. R. M. A. **A multidimensionalidade da construção teórica da vulnerabilidade: análise histórico-conceitual e uma proposta de índice sintético**. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 32, p. 211-225, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8gBjdVbfWbNyNft4Gg7THbM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

TOROSSIAN, S. D.; RIVERO, N. E. Políticas públicas e modos de viver: a produção de sentidos sobre a vulnerabilidade. In: CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. (orgs.). **Políticas públicas e assistência social: diálogos com as práticas psicológicas**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 56-69.

VENTURINI, A. C. Ações afirmativas para pós-graduação: desenho e desafios da política pública. In: 41º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41., 2017, Caxambu. **Anais [...]**. São Paulo: Anpocs, 2017.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 45-60.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, M. J. B. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 421-440, mar., 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v28n01/v28n01a18.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no Ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11,

BENTO, Elaine Gonçalo; NOGUEIRA, Marlice De Oliveira e; SILVA, Sônia Regina Serra da; MARTINS, Luciana Rodrigues

Processos psicossociais da trajetória acadêmica de estudantes de camadas populares: a vivência da pós-graduação *stricto sensu*

n. 32, p. 226-237, maio/ago., 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqObj9sSG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.