

BEATRIZ LOPES FALCÃO

**UM DIPLOMA DE DOUTOR A NÃO
“HERDEIROS”:
UM ESTUDO SOBRE IMPACTOS DE
CURSOS DE ALTO PRESTÍGIO DA UFMG
PARA EGRESSOS DAS CAMADAS
POPULARES**

Belo Horizonte – MG
Universidade Federal de Minas Gerais

2012

Beatriz Lopes Falcão

UM DIPLOMA DE DOUTOR A NÃO “HERDEIROS”:
UM ESTUDO SOBRE IMPACTOS DE CURSOS DE ALTO PRESTÍGIO DA UFMG
PARA EGRESSOS DAS CAMADAS POPULARES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria José Braga Viana

Belo Horizonte – MG
Universidade Federal de Minas Gerais
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

Dissertação intitulada: “Um diploma de doutor a não “herdeiros: um estudo sobre impactos de cursos de alto prestígio da UFMG para egressos das camadas populares” de autoria da mestranda **Beatriz Lopes Falcão**, aprovada no dia 11 de outubro de 2012, por banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dra. Maria José Braga Viana (Orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof. Dr. Antônio Augusto Gonçalves Batista
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof. Dr. Écio Antônio Portes
Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ

Prof. Dra. Maria Alice Nogueira
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profa. Dra. Tânia Resende de Freitas
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Dedico este trabalho a minha mãe, Catarina, por seu amor, atenção, perseverança e por sempre me apoiar em todos os meus sonhos e projetos.

AGRADECIMENTOS

Felizmente, são muitas pessoas a agradecer e cada uma, à sua maneira, tornou a execução e conclusão deste trabalho possível.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora Maria José Braga Viana, por ter me acolhido na pós-graduação, pela orientação competente, apoio e todos os esforços empreendidos para que esta dissertação fosse concluída do melhor modo possível.

Ao Dute, pelo atencioso e valioso parecer sobre este trabalho e pela generosidade em compartilhar comigo muitos saberes durante o ano de 2010.

Aos professores Maria Alice Nogueira e Cláudio Nogueira, pela sensibilidade e interferência positiva nos momentos em que a conclusão deste trabalho se mostrou nebulosa.

À minha mãe, Catarina, por todo amor, apoio e suporte financeiro para que eu pudesse seguir com os meus sonhos. E ao meu pai Arnaldo, pelo seu amor incondicional e fortificante.

Ao Alexandre, por toda a sua compreensão, amor, dedicação e companheirismo ao longo de todo processo.

Ao meu irmão, Max, por ter aberto todos os caminhos para mim no ensino superior, pela sua condição de irmão mais velho.

Ao Helvécio, por sua compreensão, sensibilidade e generosidade que possibilitaram o meu trânsito entre dois mundos durante um ano e meio do mestrado: o bancário e o acadêmico, garantindo as minhas condições de subsistência.

Às colegas e amigas da pós-graduação, Anna Donato, Bréscia Nonato, Mariana Canaan e Marília Sousa, pelo apoio e partilha de saberes.

Aos amigos e parentes, Niala Aleixo, Priscila Resende, Roberto Falcão, Tia Tânia e Tia Tércia, por todo o carinho e suporte emocional que me dispensaram.

Muito especialmente aos amigos, Bárbara Aragão, Gladston, Maura Santos e Tiago Jorge, pelo suporte emocional que também me dispensaram e por todas as contribuições teóricas e revisões atentas, pertinentes e carinhosas deste trabalho.

À Fundação Mendes Pimentel (FUMP), por ter me cedido os dados essenciais para a localização dos sujeitos desta dissertação e em especial à funcionária Juliana Abreu, por toda a sua atenção na condução do meu processo para o acesso aos dados.

A todos os entrevistados(as), que me confiaram as suas trajetórias escolares e sociais, generosamente partilhando comigo suas angústias e conquistas.

E por fim, agradeço a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) pela concessão da bolsa de mestrado que me permitiu concentrar suficientemente no mundo do trabalho acadêmico.

Eu (n.1974) cursei o ensino fundamental no Colégio Santo Agostinho, o médio na Escola Americana do Rio de Janeiro e, depois, História no IFCS/UFRJ ('99) porque meu pai cresceu em Botafogo, fez o ensino médio no Colégio Andrews e se formou bacharel em Economia ('70) pela mesma UFRJ.

Meu pai (n.1946) estudou na UFRJ porque meu avô estudou engenharia no Instituto Eletrotécnico de Itajubá, atual Universidade Federal de Itajubá ('38) e trabalhou durante muitos anos para a Chesf (Companhia Hidroelétrica do São Francisco), inclusive nas obras do Complexo Hidro-elétrico de Paulo Afonso.

Meu avô (n.1909) foi engenheiro porque meu bisavô (n.1876) saiu do Mato Grosso (onde seu pai, veterano do Paraguai, estava servindo desde a guerra) pra estudar no Colégio Militar do Rio de Janeiro, onde foi comandante-aluno de 1897, depois formando-se engenheiro militar, participando do episódio dos 18 de Forte e reformando-se coronel.

Em 1888, com 12 anos de idade, meu bisavô estudava na capital do Império, em um dos melhores colégios públicos do país, com bolsa integral, soldo e emprego garantido após a formatura (...).

Sem esse capital socioeconômico e cultural acumulado pelo meu bisavô em 1888 (para não irmos mais longe), onde teria ido parar a cadeia de acontecimentos que desembocou na minha vida? Estaria eu, nesse momento, sadio e medindo 1,80m, cursando um doutorado em Nova Orleans e escrevendo essas linhas? Dentre minhas realizações, quantas são exclusivamente por mérito meu e quantas são consequência direta da vida privilegiada que eu e meus antepassados levamos?

ALEX CASTRO - O Peso da História: A Escravidão e as Cotas

RESUMO

Esse estudo problematiza os impactos da graduação em cursos de alto prestígio da UFMG para egressos das camadas populares, a saber: Medicina, Direito e Engenharia Química. Considerando as peculiaridades desse grupo social frente à escolarização (Portes, 1993; 2001; Viana, 2007) e a sua presença recente no ensino superior brasileiro, decidiu-se investigar os impactos instrumentais do diploma, particularmente a profissionalização e a renda, além de possíveis efeitos secundários dentro de um quadro de mobilidade social via escolarização, como o consumo cultural de alguns bens simbólicos como a literatura, o teatro e o cinema e a formação de um capital social, no sentido bourdieiano. Esse trabalho partiu da hipótese de que um longo processo de escolarização, especialmente em cursos que gozam de reconhecido potencial de ganhos financeiros e probabilidades de ocupação (Neri, 2007), poderia ser mais amplo do que o aprendizado de um ofício *per se* e o fornecimento de uma “credencial” para uma determinada profissão, podendo impactar também nas categorias de pensamento e julgamentos e conseqüentemente nas ações e interações sociais dos sujeitos, em virtude da socialização e convivência regular com um grupo social com patrimônios culturais e econômicos diferentes dos patrimônios dos sujeitos pesquisados (Lahire, 2006). A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa como estratégia metodológica, realizando 16 entrevistas semidiretivas com os profissionais dessas áreas, constituindo-se em um *corpus* empírico de 06 entrevistas efetuadas com médicos, 05 com advogados/bacharéis do direito e 05 com engenheiros químicos. Compreendendo as trajetórias dos indivíduos pesquisados nesse trabalho como sendo de exceção, e o seu desdobramento em profissões específicas dentro da hierarquia ocupacional e simbólica, buscou-se apoio teórico na teoria de Pierre Bourdieu e nas atualizações desse autor por Bernard Lahire, assim como em produções brasileiras sobre a longevidade escolar em meios populares e acerca dos impactos do diploma. Os resultados apontaram para um quadro de mobilidade social em relação ao grupo de origem, com o exercício de ocupações de alto prestígio na hierarquia entre as carreiras (Vargas, H., 2010) e rendimentos condizentes com essa ocupação. O consumo cultural se mostrou heterogêneo (Lahire, 2004; 2006; Setton, 2008; 2009), vinculando-se à bagagem cultural que o egresso já possuía anteriormente à universidade, às características culturais dos colegas com os quais conviveram durante o curso e também aos patrimônios culturais dos indivíduos com que os pesquisados se relacionaram afetivamente. Entretanto, constatou-se um forte reconhecimento da cultura considerada legítima. Acerca da formação de um capital social, a pesquisa indicou que a graduação nesses cursos possibilitou um trânsito mais fluido nos diferentes meios sociais e redes de sociabilidade, evidenciada no relacionamento afetivo/matrimonial dos entrevistados com indivíduos detentores de perfis socioculturais elevados e na formação de uma rede de relacionamentos que pôde ser mobilizada para a obtenção de informações e indicações relativas ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: desigualdades escolares; diplomas de alto prestígio; camadas populares; impactos do diploma; capital cultural, social e econômico.

ABSTRACT

This study problematize the impacts that graduating from UFMG highly regarded schools has upon alumni from the working classes, namely: Medical School, Law School and Engineering School (specifically Chemical Engineering). Taking into account the peculiarities of this social group regarding schooling (Portes, 1993; 2001; Viana, 2007) and its presence in the Brazilian higher education, it was investigated the instrumental impacts of an academic degree, which were professional qualification and income, as well as the possible secondary effects within a framework of social mobility through education, such as the cultural consumption of some symbolic goods like literature, theater and cinema and the formation of a social capital, in a *bourdieusian* sense. This master's thesis came from the hypothesis that a long educational process, especially by attending such schools that enjoy potential recognition for financial gains and probability for a working position (Neri, 2007), might be broader than learning a trade itself and receiving a credential for a given profession. Such process may also have an impact in the thinking and judging categories, and consequently in social actions and interactions among individuals, resulted from the recurrent socialization and interaction with a social group with cultural heritage and economic assets differing from the individuals who were analyzed (Lahire, 2006). The research relied on the qualitative approach as methodological strategy, carrying out 16 semi-structured interviews with professionals in these areas, establishing an empirical corpus of 06 interviews carried out with doctors, 05 with lawyers/law graduates and 05 with chemical engineers. Understanding the surveyed individuals' trajectories as exception, and their unfolding into specific professions within the occupational and symbolic hierarchy, this research relied on Pierre Bourdieu and this authors update by Bernard Lahire, as well as Brazilian productions about extensive learning within working class environments and regarding the impact of an academic degree. The results showed a social mobility framework in relation to the original group through the occupation of highly prestigious positions within the careers (Vargas, H., 2010) and incomes compatible with this occupation. The cultural consumption was homogeneous (Lahire, 2004; 2006; Setton, 2008; 2010), being linked to the cultural background that the alumni had prior to university, to the classmates' cultural characteristics with whom they interact during university life, and also to the individuals' cultural background with whom the surveyed individuals have related emotionally. However, it was observed a strong recognition of legitimate recognized culture. Regarding the formation of the social capital, the research showed that graduating from one of these schools allowed a more fluid mobility in the different social environments and sociability networks, highlighted by the interviewees' emotional/matrimonial relationships with individuals with heightened sociocultural profiles, and by forging a network of relationships that could be mobilized for obtaining information and being appointed within the job market.

Keywords: educational inequalities; highly regarded academic degrees; working classes; degree impacts; cultural, social and economic capital.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Perfil geral dos egressos de todos os cursos	59
Quadro 02: Perfis familiares dos egressos	62
Quadro 03: Percorso escolar até o ensino superior	65
Quadro 04: Renda atual individual e renda familiar	95
Quadro 05: Classes econômicas brasileiras conforme rendimentos individuais	97
Quadro 06: Relacionamentos afetivos e escolaridade e ocupação dos parceiros (as)	102

LISTA DE SIGLAS

CEU/ UFMG	Centro Esportivo Universitário da UFMG
CEFET/ MG	Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais
COLTEC/ UFMG	Colégio Técnico da UFMG
CRM	Conselho Regional de Medicina
COPEVE/ UFMG	Comissão Permanente do Vestibular da UFMG
FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
PSF	Posto de Saúde da Família
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. Algumas palavras sobre o ensino superior brasileiro atual	14
1.2. Objeto e objetivos do estudo	19
1.3. Procedimentos Metodológicos	29
2. O ENSINO SUPERIOR: ACESSO E IMPACTOS DO DIPLOMA	35
2.1. O acesso à universidade aos não herdeiros: Os estudos sobre a longevidade escolar.....	38
2.1.1. As problemáticas sobre a longevidade escolar	39
2.1.2. Os resultados encontrados nos estudos sobre a longevidade escolar	40
2.1.3. Avanços no entendimento sobre a longevidade escolar e novos questionamentos sobre o fenômeno	44
2.2. Os impactos do diploma: Benefícios ou um novo processo de hierarquização?.....	45
2.2.1. As problemáticas sobre o diploma superior	46
2.2.2. Os resultados encontrados nos estudos sobre os impactos do diploma.....	48
2.2.3. Avanços no entendimento sobre os impactos do diploma e novos questionamentos sobre o fenômeno.....	58
3. OS SUJEITOS DA PESQUISA E O PERCURSO ATÉ A FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE .	60
3.1. Os sujeitos da pesquisa.....	60
3.2. O processo de escolarização.....	66
3.3. A vivência na universidade e o diploma	79
4. OS IMPACTOS DO DIPLOMA.....	93
4.1. Profissionalização e rendimentos	93
4.2. O capital social formado	102
4.3. Relações com a cultura.....	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
7. ANEXOS.....	127

1. INTRODUÇÃO

O sistema de ensino, na sociedade atual, desempenha um papel fundamental na determinação de colocações no mercado de trabalho (BAUDELLOT, 2004) e no acesso a bens materiais e simbólicos decorrentes do tipo de inserção profissional que cada nível de escolarização e titulação correlata promove. Formações em níveis mais elevados possibilitam um maior retorno, em termos financeiros, do que as demais (NERI, 2007).

Com efeito, a “educação parece ser um dos maiores mecanismos de mobilidade social¹, visto que, muitas vezes, ela proporciona uma mudança de *status* do indivíduo que resulta na transição da sua posição social em uma outra” (BASTOS, 2004, p. 09). Contudo, apesar dos possíveis impactos positivos na mobilidade dos sujeitos, o acesso ao ensino superior ainda o reflete as desigualdades estruturais da sociedade brasileira. As implicações na vida social e econômica dos sujeitos são matizadas por suas condições de existência, de maneira que os bônus adquiridos pelos estudos não são aplicáveis do mesmo modo a todas as graduações e classes sociais (BATISTA, 2007; VARGAS, M., 2009; BOURDIEU, 1998b; 2008; 2009a).

Nos últimos anos, o Governo Federal ampliou as políticas de acesso ao curso superior, visando aumentar a inserção na universidade de grupos sociais e raciais menos representados nesse ambiente. No entanto, o alto grau de seletividade para os cursos considerados de prestígio ainda permanece, de maneira que aqueles advindos das classes mais desfavorecidas ainda compõem uma parcela pequena deste grupo (VARGAS, H., 2008; 2010).

Não obstante os desafios lançados ao acesso das camadas populares à universidade, ainda existem outros aspectos relevantes relativos à trajetória escolar que devem ser considerados. A permanência desses sujeitos no ambiente universitário, comumente, não ocorre de maneira estável e linear (PORTES, É., 1993; 2001; LACERDA, 2006; ALMEIDA, W., 2006; VIANA, 2007; PIOTTO, 2007; SOUZA, 2009). Ao longo da trajetória são desenvolvidas estratégias de permanência, das quais os discentes se valem para garantir a vida (ou sobrevida)

¹ Por mobilidade social utilizaremos o conceito trabalhado por Boudon (1990) que “designa a circulação dos indivíduos entre as categorias ou classes sociais”. A mobilidade pode ser intrageracional no qual a passagem de uma categoria a outra ocorre na mesma geração, comparando as classes que o indivíduo pertencia no início e no fim da carreira. A mobilidade também pode ser intergeracional, que se refere à passagem do indivíduo do grupo pertencente à família para um outro grupo, “comparando a classe social à qual pertence o indivíduo à classe a que pertence a sua família” (p. 160).

nos cursos de graduação, como vêm apontando os estudos sobre a longevidade escolar em meios populares.

Após a culminância do curso, os diplomados deparam com o mercado de trabalho, momento em que é colocado à prova o valor social atribuído às diferentes titulações e às relações estabelecidas no processo de graduação. Nesse sentido, o presente estudo buscou apreender os impactos materiais, sociais e culturais da diplomação em cursos de alto prestígio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Direito, Engenharia Química e Medicina, para egressos dos meios populares.

Para tal, esse trabalho está dividido em cinco etapas que vão desde o entendimento sobre o ensino superior, a hierarquização social das carreiras e as trajetórias sociais e escolares/acadêmicas dos egressos pesquisados até a titulação em nível superior e os impactos decorrentes dessas titulações. Primeiramente, no capítulo introdutório, foram tecidas considerações acerca do ensino superior brasileiro, a apresentação do objeto, dos objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados. No capítulo 02, discutiu-se o campo teórico que abrange os estudos atuais sobre longevidade escolar e os impactos do diploma, no contexto brasileiro. O capítulo 03 foi destinado à apresentação dos sujeitos da pesquisa, seu processo de escolarização inicial e universitária, até o momento da titulação. No capítulo 04 foram problematizados os impactos do diploma em relação aos capitais bourdieusianos. E no capítulo 05 debateu-se os avanços e recuos alcançados com esse estudo para o entendimento do fenômeno.

1.1. Algumas palavras sobre o ensino superior brasileiro atual

Presencia-se atualmente um novo cenário na educação superior brasileira, com um forte movimento de expansão nesse nível de ensino e de políticas públicas² direcionadas aos grupos historicamente sub-representados nas universidades, como os negros e/ou pardos e estudantes de

² Entre as políticas públicas podemos citar Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o aumento do financiamento aos alunos por programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), a criação de cursos na modalidade à distância (EaD) e de cursos de menor duração, voltados à formação profissionalizante e também a política de bônus, sejam sociais e/ou raciais adotados por algumas universidades.

escolas públicas³. Esses elementos, funcionando isolados ou interativamente, têm contribuído para um maior acesso de grupos sociais que margeavam esse nível de escolarização. Lembrando que no Brasil a educação superior “apresentava-se, até muito recentemente, como um domínio reservado aos jovens das camadas mais ricas da população” (PINTO; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p. 142).

Dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2011) indicam que, em 2010, 44% do corpo discente das instituições federais era oriundo das classes C, D e E⁴, revelando uma significativa presença dos grupos menos favorecidos nas universidades atualmente. Contudo, não se pode deixar de observar, que as classes A e B representam apenas 23% da população brasileira.

A ampliação do acesso, todavia, não se apresenta sem contradições, ocasionando um novo movimento de diferenciação e hierarquização no interior do sistema de ensino superior. Uma das contradições se refere à proporção ainda baixa de garantia desse nível de escolarização aos jovens em idade modal (18 a 24 anos). Em 2008, por exemplo, a proporção era de apenas 13,9% (IBGE, 2009), figurando como uma das mais baixas da América Latina (ZAGO, 2006).

Outra contradição está na polarização entre o ensino superior público e o privado. A intensa privatização do setor, iniciada na década de 1960 e em movimento crescente nos últimos anos colocou o Brasil “entre os países com a educação superior mais privatizada do mundo” (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005, p. 35), respondendo por 74,2% das matrículas em 2010 (INEP, 2011). A baixa representatividade do setor público propiciou o deslocamento de um grande contingente de estudantes para o ensino privado, revelando que a expansão se apresenta relativa, visto não beneficiar “a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público” (ZAGO, 2006, p. 228).

Com relação aos diplomas oferecidos pelo processo de expansão, observa-se que a ampliação de novas vagas tem se dado, sobretudo, em carreiras de menor prestígio social, como

³ Com o sucateamento das escolas públicas, especialmente as estaduais, cursar a educação fundamental e média nessa rede de ensino é “entendido como indicador da condição de pobreza do indivíduo” (BRAGA; PEIXOTO, 2010, p. 73).

⁴ Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), adotado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) que calcula a classe econômica das famílias considerando o seu poder de consumo. São pontuados itens como escolaridade do chefe da família e a presença e quantidade de objetos de conforto no domicílio. De acordo com a pontuação obtida, cada família é classificada por uma letra do alfabeto que vai até a letra E, as primeiras letras são consideradas as com maior poder de consumo e as últimas como as mais precárias.

nas licenciaturas⁵. Áreas tradicionais e que graduam para profissões com grande potencial de ganhos financeiros e simbólicos como a Medicina, o Direito⁶ e a Engenharia não têm acompanhado a média nacional de crescimento da oferta (VARGAS, H., 2008). O prestígio das carreiras⁷ nos mercados simbólicos e monetários se reflete na competitividade pelo seu acesso nas universidades, assim como na composição social do seu público discente.

Relatórios sobre o ENADE 2006 dão conta de que em Formação de Professores aparece a maior proporção de alunos negros e com a menor renda, em oposição às engenharias e aos cursos da área médica, que apresentaram a menor presença de estudantes pobres e não brancos (VARGAS, H., 2010, p. 05).

No caso das universidades públicas, onde a disputa pelas carreiras mais prestigiosas costuma ser mais acirrada, tanto do ponto de vista da relação candidato/ vaga, como da elevada nota de corte necessária para a aprovação, o perfil dos candidatos que obtêm êxito expõe a seletividade social de tais cursos, sendo possível verificar “nitidamente, uma oposição entre os cursos de maior prestígio e os de menor prestígio segundo a sua composição social. Convergindo com essa diferenciação, desenha-se uma nítida hierarquia de cursos em nosso país” (VARGAS, H., 2010, p. 114).

O processo de seletividade social identificado no corpo discente de alguns cursos pode começar antes mesmo do vestibular. Nogueira, C. (2011) analisando estudos, produzidos no Brasil e alhures, que investigam os processos de escolha do ensino superior, observou a significativa variação do perfil estudantil conforme o curso frequentado, e a estreita relação entre as características sociais, acadêmicas, étnicas, sexuais e etárias do estudante e as “supostas” preferências ou “vocações” que os direcionavam para determinadas carreiras dentro da hierarquia social, revelando um processo de autosseleção frente à escolarização e conseqüentemente à posição ocupacional⁸ futura. Braga, Peixoto e Bogutchi (2001, p. 141) ressaltam esse processo

⁵ As licenciaturas já haviam sofrido um processo de expansão a partir da década de 1970 quando da democratização do ensino básico e de ramos do antigo primário, o que ocasionou na multiplicação desses diplomas e conseqüentemente na sua desvalorização (SILVA, R., 2011).

⁶ O curso de Direito sofreu uma acelerada expansão na rede particular, devido ao baixo custo de investimentos necessários para o seu funcionamento. Apesar da sua grande oferta, esse curso ainda goza de prestígio social, especialmente quando cursado nas universidades públicas.

⁷ Nesse trabalho, as palavras carreira e curso terão o mesmo sentido. Observando que, conforme Braga, Peixoto e Bogutchi (s/d, p. 03), a “carreira corresponde a uma determinada área do conhecimento que leva a um diploma de graduação, enquanto que a denominação de curso identifica o turno de oferecimento, sendo que quando funcionam em um único turno, curso e carreira se confundem.”

⁸ O termo ocupação será utilizado aqui como “a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas” (Brasil; TEM, 2002).

intrínseco de autoseleção dos candidatos que reconhecem a sua desvantagem concorrencial em cursos de maior prestígio e “escolhem” outros mais adequados à sua condição e os candidatos que não reconhecem essa desvantagem “pagam um custo elevado pela falta de informação” com probabilidades muito reduzidas de aprovação. Nesse sentido, pode-se apreender um deslocamento das desigualdades relativas ao acesso para o interior do sistema de ensino, como observa Almeida, W. (2006, p. 06) “quando as camadas menos privilegiadas, na sua luta pela conquista do acesso, conseguem atingir o nível superior, elas ficam alocadas nos cursos menos prestigiados e, portanto, naqueles que levarão à baixa remuneração e reconhecimento social”.

No caso específico da UFMG, o censo socioeconômico e étnico dos alunos, referente aos anos de 2003, 2004 e 2005, revelou que o estudante típico dessa universidade é branco, de classe média, tem um dos pais com ensino superior, cursou o ensino médio diurno e a maior parte é oriunda de escolas particulares. Esse perfil socioeconômico médio apresenta expressiva alteração conforme o curso e o turno, por exemplo, cursos como Medicina, Direito e alguns ramos da Engenharia recebem um alunado que pode ser classificado como sendo de classe média alta⁹. Por outro lado, cursos de menor prestígio, como as licenciaturas, são compostos por discentes que podem ser classificados como classe média baixa (BRAGA; PEIXOTO, 2006). Após a ampliação das vagas pelo programa Reuni¹⁰ e a política de bônus¹¹ adotada pela UFMG, a partir de 2009, a composição social dos estudantes começou a registrar alterações, atingindo a proporção de 45% de egressos das escolas públicas e a presença de pretos e pardos alcançando a marca de 46%. Cursos mais seletivos também foram impactados por essas políticas, figurando em 34% a proporção de egressos de escolas públicas no curso de Medicina e 23% no curso de Direito Noturno; 16% e 18% foram respectivamente as proporções de pardos nesses cursos (BRAGA; PEIXOTO, 2010).

O novo desenho do corpo discente das universidades está desmistificando o espaço universitário como exclusivo das elites, sejam elas econômicas ou culturais, ao mesmo tempo em que demonstra o quanto ele é estratificado e restritivo à inserção de grupos socialmente

⁹ De acordo com a escala de fator socioeconômico (FSE). Essa escala combina aspectos da trajetória escolar dos candidatos/alunos e os capitais econômicos e culturais da família, como a renda, instrução e natureza da ocupação dos pais (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001).

¹⁰ A UFMG já havia começado a ampliar as vagas no turno noturno em 2003 e posteriormente essa expansão se somou ao programa Reuni.

¹¹ Desde 2009 a UFMG adota um programa de bônus que acrescenta 10% a nota final de cada etapa do processo vestibular ao candidato que comprove ter cursado os últimos sete anos em escola pública e 5% aos que se declararem negros ou pardos.

desfavorecidos em carreiras que dão acesso às profissões com maiores retornos, sendo necessária a intervenção institucional para minimizar essas desigualdades.

O ensino superior brasileiro é muito estratificado tanto no setor público quanto no setor privado, com instituições e carreiras mais competitivas nos dois setores atraindo estudantes com melhor formação e recursos, e outras mais abertas e baratas abrindo espaço para estudantes com menos condições (SCHUWATZMAN, 2006, p. 06).

É importante ressaltar que o prestígio das carreiras não está associado apenas à composição do seu alunado. Igualmente digno de consideração é a dinâmica profissional dessas carreiras, atentando para o fato de que algumas formações “oferecem uma forte garantia de inserção no mercado de trabalho em posições de controle ou com alto grau de autonomia” (ALMEIDA, A., 2009, p. 27). E que “as profissões de alto prestígio estabelecem toda uma atividade de preservação de status através de suas associações corporativas” (VARGAS, H., 2008a, p. 06-07) como os conselhos de Medicina, Engenharia, a Ordem dos Advogados, etc., limitando reiteradamente o acesso à “classe” profissional. Desse ponto de vista, é preciso analisar o prestígio de alguns títulos dentro de um quadro relacional, observando a sua raridade, a necessidade de capitais (sejam eles econômicos e/ou culturais) para o seu acesso, a composição social dos sujeitos que os demandam e as posições sociais a que esse título dá acesso.

Nessa perspectiva, considerando a complexidade que permeia o processo de escolarização e as fronteiras sociais que são construídas por meio do seu veredito (ALMEIDA, A., 2009), a compreensão do processo de diplomação no ensino superior e dos impactos advindos desse nível de escolarização para jovens das camadas populares constitui um desafio à Sociologia da Educação, especialmente no caso brasileiro, que tem apresentado nos últimos anos um movimento de expansão. Esse processo de expansão, ainda que paradoxal (em face das mencionadas diferenças e hierarquias no interior do sistema), tem como resultado e resultante o acesso de grupos sociais que outrora estavam à margem desse nível de ensino. Os novos diplomados, oriundos dos meios mais desfavorecidos, passam a figurar na posição de recém-chegados a essa condição.

1.2. Objeto e objetivos do estudo

Este estudo problematiza os impactos materiais, sociais, e culturais da diplomação em cursos de alto prestígio da UFMG para jovens das camadas populares. “Camadas populares” aqui se emprega segundo a conceituação trabalhada por Souza (2009, p. 20) que as define como

[...] aqueles grupos que ocupam as posições que se situam na base da pirâmide social, porque estão em situação desfavorável no que tange à distribuição das formas de riquezas que – num dado momento histórico – constituem fatores de classificação social: os bens econômicos, os bens culturais, o poder. Sua condição é, portanto, marcada pela insegurança, submissão, despossessão.

As camadas populares, nessa perspectiva, constituem os setores sociais que, de um modo geral, ocupam a posição mais dominada no espaço das classes sociais e caracterizam-se, antes de mais nada, pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado.

O ensino superior brasileiro é permeado por desigualdades, como vimos anteriormente, que se revelam na pequena quantidade de jovens inseridos nesse nível de ensino e na estreita relação entre a pertença social e a presença nas universidades, particularmente em determinados cursos. Ainda que o ensino superior esteja se expandindo, podemos perceber o quanto essa expansão permanece insuficiente para promover efetivamente a democratização do acesso e da permanência (ZAGO, 2006; ALAMEIDA, W., 2006).

Tendo em vista o quadro de desigualdades no processo da escolarização, pesquisadores brasileiros do campo da Sociologia da Educação vêm se dedicando, desde a década de 90, ao entendimento das razões que tornaram possível o acesso ao ensino superior aos jovens dos meios populares¹², não obstante as precárias condições de existência e as implicações dessas como limitadoras no avanço da escolarização. Nomeando esse fenômeno como “longevidade escolar¹³” (VIANA, 2007) esses pesquisadores se propõem a compreender como foi possível a alguns estudantes pobres lograr acesso à universidade. Para tal, redirecionaram o olhar das macroestruturas para desvelar os comportamentos internos das famílias e dos sujeitos em relação à escola, analisando em uma perspectiva processual e interdependente os elementos favorecedores desse fenômeno. As contribuições de tais estudos expõem a complexidade dos

¹² Esses estudos serão discutidos com maiores detalhes no capítulo 2 desse trabalho.

¹³ Termo cunhado por VIANA (1998) que se refere à permanência no sistema de ensino até a chegada ao ensino superior.

fatores que possibilitam a longevidade escolar nos meios populares e avançam no entendimento de como essa condição é forjada. Ao mesmo tempo, suscitam novos questionamentos acerca do fenômeno, observando que “chegar à universidade [...] não significa garantia de permanência e saída, diplomado” (PORTES, É., 2006, p. 231) e nem de inserção automática no mercado de trabalho.

Outros pesquisadores, também brasileiros, do campo da Sociologia da Educação e das Ciências Sociais, dentre outros, têm se dedicado à investigação dos impactos da titulação superior através de diferentes abordagens¹⁴, como a mobilidade social via escolarização, a inserção profissional, os ganhos monetários, a aquisição de um capital cultural e social por meio da passagem pelo ensino superior (BASTOS, 2004; BRAGA; PEIXOTO, 2007; BATISTA, 2007; MAZZONETTO, 2009; VARGAS, M., 2009; DIAS, 2010; SILVA, M., 2010). Por um lado, as contribuições desses trabalhos evidenciam a multiplicidade de impactos que a conclusão de um curso superior pode ter, além do aprendizado específico de um ofício. Por outro lado, lançam inquietações acerca da relatividade desses impactos, especialmente para os indivíduos das camadas populares, uma vez que apontam efeitos distintos conforme a posição dos títulos na hierarquia entre as carreiras e também relacionados às origens socioeconômicas dos egressos da mesma titulação. Dessa forma, pode-se inferir que a posse de um título de graduação não é o único elemento que possibilita uma entrada privilegiada no mercado de trabalho, intrincando-se a outros requisitos para o seu usufruto.

[...] o conteúdo técnico das profissões de nível superior é somente um dos fatores, frequentemente de importância secundária, na determinação de sua demanda e de seu nível de remuneração. As oportunidades profissionais dos formandos dependem, em grande parte, de contingências legais, institucionais e culturais, que muitas vezes valorizam mais as credenciais educativas ou a origem social do que propriamente as habilidades técnicas e profissionais de que os diplomados são portadores (DURHAM; SCHWRTZMAN, 1989, p. 05).

Partindo das contribuições dos estudos supracitados, decidiu-se investigar os impactos do diploma para sujeitos das camadas populares devido às suas características peculiares no processo de escolarização e ao crescimento expressivo de sua presença nos recentes diagnósticos do ensino superior brasileiro. A escolha das carreiras pautou-se no prestígio social de que essas gozam na sociedade brasileira e no reconhecido potencial de retornos financeiros e

¹⁴ Esses estudos também serão discutidos no capítulo 2.

probabilidades de ocupação (NERI, 2007), objetivando evidenciar possíveis efeitos da titulação em si e em uma perspectiva relacional ao grupo de origem.

Sendo assim, foram investigados os aspectos instrumentais do diploma (a profissionalização e a renda), assim como os possíveis impactos secundários dentro de um quadro de mobilidade social, via escolarização (o consumo cultural de alguns bens simbólicos como a literatura, o teatro e o cinema e a formação de um capital social, no sentido bourdiesiano).¹⁵

A escolha quanto a esses bens culturais se fundamentou no quadro de legitimidade¹⁶ atribuído a estes consumos, subjacentes aos projetos governamentais que objetivam ampliar os investimentos nesse setor¹⁷ (BRASIL, 2012a) e na ambição de “construir uma nova nação nova nação de leitores¹⁸” (BRASIL, 2012b). No caso da literatura, considerou-se também a mediação dessa prática pela escola, reconhecendo que “a escola permanece a matriz de socialização fundamental ao livro” (LAHIRE, 1998, p. 96). Quanto ao teatro, ponderou-se a sua posição de alto prestígio no campo dos bens culturais. Por fim, em relação ao cinema, levou-se em conta a sua disponibilidade de acesso (na Capital) e a sua ambiguidade no quesito distinção, uma vez que a preferência por alguns estilos cinematográficos pode configurar um consumo mais massificado, vulgarizado e outros mais afinados com cultura legitimada, como o “cinema de arte” (BOURDIEU, 2009, p. 302) ou o “filme de autor” (LAHIRE, 2006, p. 92). Como indicativos de formação de capital social, este estudo considerou a formação de uma rede de relacionamentos permanentes e úteis que pudesse ser mobilizada para ganhos materiais e/ou simbólicos e também as relações afetivas/ matrimoniais contraídas, atentando para o aspecto reprodutivo da condição social que essas últimas possibilitam (BOURDIEU, 1998b; 2008).

É importante observar o fato da mobilidade social ter vários reflexos nas outras instâncias da vida dos indivíduos. Por exemplo, um indivíduo que tem uma ocupação de *status* mais baixo na estrutura social e passa para uma ocupação de *status* mais alto. Ao realizar essa passagem, ele, muito provavelmente, terá alguma mudança nas suas ações e nos seus próprios valores. (BASTOS, 2004, p. 20)

¹⁵ Os impactos escolhidos para investigação foram inspirados no trabalho de Batista (2007).

¹⁶ Esse trabalho partirá do pressuposto de Bourdieu acerca do arbítrio cultural que confere legitimidade a determinados bens. A dinâmica social das lutas entre as classes permite que as classes em posição dominante em determinado campo imponham às demais os bens produzidos e consumidos por elas como “naturalmente” superiores (NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C., 2006).

¹⁷ Os projetos pretendem estimular a leitura, ampliar os investimentos em artes visuais, dança, teatro, música e melhorias na infraestrutura das casas de espetáculos.

¹⁸ O Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) prevê investimentos de R\$ 333,7 milhões em 2012, para a modernização e construção de bibliotecas, multiplicação de agentes de leitura, feiras e festivais de livro, o objetivo do plano é construir uma nova nação de leitores, por meio da promoção do livro e da literatura brasileira.

Nesse trabalho parte-se da hipótese de que um longo processo de escolarização pode ser mais amplo do que o aprendizado de um ofício *per se* e o fornecimento de uma “credencial” para uma determinada profissão, podendo impactar também nas categorias de pensamento e julgamentos e conseqüentemente nas ações e interações sociais dos sujeitos. Supondo que “uma vez que o estudante passa por todo esse processo de socialização na universidade, ele interioriza valores, formas de pensamento, estabelece contatos pessoais” (BASTOS, 2004, p. 106). E o acesso a determinadas posições sociais que certos diplomas conferem pode implicar na exigência implícita da posse de uma formação cultural mais próxima da cultura legítima, para um trânsito mais fluido nos diversos espaços sociais e redes de sociabilidade¹⁹. Nas palavras de Bourdieu (2008, p. 28-29): “ao assegurar formalmente uma competência específica (por exemplo, diploma de engenheiro), está inscrito que ele garante *realmente* a posse de uma “cultura geral”, tanto mais ampla e extensa quanto mais prestigioso for esse documento”. Dessa maneira, segundo esse autor, o sistema de ensino ao conferir ao portador um título que dá acesso a uma posição privilegiada no espaço social imputa um senso de adequação aos estilos de vida dos ocupantes dessa posição, no qual a relação com a cultura é uma das dimensões desse estilo. E as exigências do mercado de trabalho também podem se afinar a esse estilo indiretamente, conforme observam Nogueira, M. A. e Nogueira, C. (2006, p. 43)

[...] o mercado de trabalho valorizaria, para o acesso às posições de maior prestígio, não apenas o conhecimento técnico específico, mas a capacidade do candidato de se comportar e se comunicar de forma elegante, ou seja, de acordo com os padrões da cultura dominante. [...] no domínio das relações sociais, o estabelecimento de um matrimônio ou mesmo de amizades com pessoas situadas nas posições mais elevadas da sociedade dependeria, em parte, da formação cultural do indivíduo.

Nesse sentido, incorporou-se a dimensão cultural à análise dos impactos do diploma observando o seu aspecto de “marcador” social dos sujeitos na estrutura, ou seja, conforme o pressuposto de Bourdieu (1983a; 2003; 2008), existe uma hierarquização dos bens culturais no universo social e cada grupo tem uma forma de se relacionar com a cultura considerada legítima. O gosto ou preferências por determinados bens reflete a escolarização e as condições de

¹⁹ Conforme Costa, Machado e Almeida (1990), o conceito de sociabilidade refere-se aos relacionamentos formados de modo voluntário, que pressupõem a convivência, o partilhamento de valores e alguma simetria entre os seus membros. “Refere-se ela a contactos não anónimos, repetidos e duradouros, que se estabelecem no quadro de distintas referências, como as familiares, as de amizade, as profissionais, as de vizinhança, as de associação (p. 198).” Embora a sociabilidade relacione-se às escolhas espontâneas, ela não está livre de condicionamentos exteriores, como a idade, a classe social, as disposições dos sujeitos, entre outros.

existência do meio onde o indivíduo foi socializado, o marcando e desmarcando dentro da estrutura.

O consumo implica uma ordem de significados e posições sociais. Consumir certos bens diz algo sobre quem consome, sobre sua posição social, seu *status*, o lugar a que pertence ou os vínculos que é capaz de estabelecer. É possível dizer que o consumo implica reunir pessoas e distingui-las. Por essa razão, pode-se afirmar que o consumo cria ordem, classifica as pessoas e as associa aos bens; enfim, o consumo ordena informações e organiza significados sobre as estruturas sociais. (ARAÚJO; SILVA; SOUZA, 2007, p. 105)

A condição de trãnsfuga dos sujeitos pesquisados por meio de uma diplomação prestigiosa pode permitir a sua inserção numa classe social mais alta do que a de origem, do ponto de vista da profissionalização e rendimentos, contudo, ainda é possível permanecer num estado de distância social com o grupo já estabelecido nessa classe por conta de um estilo de vida estranho a esse novo mundo (para o trãnsfuga), uma vez que a “aversão pelos estilos de vida diferentes é, sem dúvida, uma das mais fortes barreiras entre as classes: como bom testemunho, temos a homogamia” (BOURDIEU, 2008, p. 57).

Para a compreensão de como se forjam as diferenças entre as classes sociais que desencadeiam em estilos de vida distintivos os conceitos *habitus* e de capitais (cultural, social e econômico) desenvolvidos por Bourdieu (1983; 1998; 2008; 2009) tornam-se essenciais, visto que através desses conceitos esse autor ilumina outras facetas da dinâmica social que não sejam apenas aquelas associadas à riqueza material. Nesse sentido,

As classes sociais se distinguem assim umas das outras pela partilha e transmissão de um certo número de traços culturais que condicionam os comportamentos individuais para um grande número de domínios (hábitos alimentares, atitudes morais, opiniões políticas, gostos e práticas culturais, etc.). Os *habitus* de classe participam assim da edificação de fronteiras simbólicas entre os grupos sociais e contribuem para reforçar sua coesão interna²⁰ (COULANGEON, 2010, p. 06, tradução nossa).

O *habitus* de classe é entendido como um conjunto de disposições²¹ incorporadas, adquiridas por meio das socializações, especialmente a primária²², em uma condição social

²⁰Todas as traduções de obras estrangeiras desta dissertação são de responsabilidade da pesquisadora.

²¹ Bourdieu (1983, p. 61) denomina como disposições “[...] uma *maneira de ser*, um *estado habitual* (particularmente do corpo), e, em particular, uma *predisposição*, uma *tendência*, uma *propensão* ou uma *inclinação*”.

²² A socialização é entendida como o “processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser membro da sociedade” (BERGER; BERGER, 1978, p. 204). A socialização pode acontecer em várias instâncias do universo social, com a socialização primária vivenciada na família e as socializações secundárias vivenciadas na escola, na universidade, no ambiente profissional, nas instituições religiosas, entre outros, (LAHIRE, 2007). A socialização familiar, como primeira instituição de convívio social e que mantém um monopólio sobre o indivíduo por maior período de tempo (infância e adolescência) é considerada a instância que transmite, com maior eficiência, as disposições mais

específica, que orienta as mais diversas ações. Cada família, de acordo com a sua posição social e os seus capitais, transmite a seus descendentes um *habitus* típico desse meio, como gostos, valores, formas de se portar, de pensar, de se expressar, que coadunam com a sua origem social. Longe de ser derivado de inclinações “naturais” do indivíduo, o *habitus* é uma construção social, mas ao mesmo tempo sua manifestação não é calculada ou deliberada, ele é produto de experiências anteriores que dialogam com a situação presente e direcionam a ação em coerência com o meio em que foi produzido. Com efeito, ele funciona como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona *a cada momento como uma matriz de percepções*, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65)

Nesse contexto, os sujeitos socializados numa determinada classe social interiorizariam os esquemas de percepção e julgamento segundo o “entorno social” onde estariam imersos e as suas ações refletiriam esses esquemas. O *habitus* dotaria os sujeitos de um “senso prático” ou “senso de jogo”, no qual os indivíduos calculariam inconscientemente suas probabilidades objetivas de sucesso em cada “empreendimento” e tenderiam a investir mais ou menos de acordo com esse senso, as ações decorrentes desse senso assumem o caráter de estratégia, mesmo não resultando de um planejamento racional.

[...] é certo que todo membro da mesma classe tem muito mais possibilidades do que qualquer outro membro de uma outra classe de se ter deparado com as situações mais frequentes para os membros dessa classe: as estruturas objetivas que a ciência apreende sob a forma de probabilidades de acesso aos bens, aos serviços e aos poderes, inculcam, por meio das experiências sempre convergentes que atribuem sua *fisionomia* a um entorno social, com suas carreiras “fechadas”, seus “lugares” inacessíveis ou seus “horizontes obstruídos” [...] sentido da realidade ou das realidades que é, sem dúvida, o princípio mais bem guardado de sua eficácia [do *habitus*] (BOURDIEU, 2009, p. 99).

O *habitus* assim definido se relaciona com as desigualdades entre as classes no que tange a escolarização e o consumo cultural, em uma perspectiva macroanalítica (BOURDIEU, 2009). Trazendo a questão para o caso brasileiro, observa-se que: “As maiores desigualdades permanecem sendo entre pobres e ricos e entre a população rural e urbana”, em quaisquer níveis de escolarização (BRASIL, 2009, p. 25). E sobre a cultura, os trabalhos de Araújo, Silva e Souza

duradouras e que irão acompanhar os sujeitos por toda a vida, assim como as primeiras etapas das socializações secundárias, como a escola.

(2007) e Amaral, Fígoli e Noronha (2007) dão conta de que as elites escolares e/ou econômicas usufruem mais largamente desses consumos distintivos.

Entretanto, esse *habitus* de classe ou grupo se torna menos operante ao analisarmos os sujeitos que seguem um caminho “improvável” dentro da estrutura social (LACERDA, 2006; SOUZA, 2009), como os pesquisados nesse trabalho, sendo assim, a noção de *habitus* individual torna-se mais adequada, pois responde satisfatoriamente ao estudo das variações de atuação dos indivíduos socializados nas mesmas condições de existência. O *habitus* individual permite certa maleabilidade nas ações de acordo com a trajetória social percorrida e pelo volume e natureza dos capitais possuídos ou adquiridos durante essa trajetória, podendo assim sofrer reestruturações e gerar ações menos homogêneas à classe de origem (BOURDIEU, 1983; 2009). O conceito de *habitus* individual serve a esse estudo porque através dele pode-se encontrar pistas sobre as posições adotadas pelos sujeitos analisados em relação à escolarização e ao consumo cultural e tentar compreender os efeitos concretos dessas trajetórias escolares e sociais atípicas.

[...] movimentação dos agentes (trajetórias/ estratégias) no espaço social — atravessando os diferentes campos com relações e permanências diferenciadas segundo os interesses que os mobilizam (sempre consistentes com os *habitus* de que são dotados) — repercute na modificação da estrutura e do volume de capitais dos diferentes agentes (BRANDÃO, 2010, p. 231).

Para o entendimento das tomadas de posição dos trânsfugas pesquisados que se desdobraram em trajetórias atípicas, no contexto das camadas populares, a noção de capitais se soma à de *habitus*, uma vez que os capitais provêm os agentes de meios para os investimentos em determinados campos²³, no caso o escolar/ universitário, profissional e cultural. As “‘tomadas de posição’ dos agentes decorrem das suas posições relativas na estrutura do campo, e cujas estratégias (sens du jeu) estarão relacionadas, simultaneamente, aos meios disponíveis (capitais) e aos objetivos a alcançar” (BRANDÃO, 2010, p. 231).

Os capitais são como uma herança que as famílias podem deixar aos seus descendentes, podendo ser convertidos uns nos outros para ganhos materiais e simbólicos. Durante a socialização, cada família, de acordo com o seu patrimônio, transmite às gerações seguintes alguns capitais que têm valor de moeda no mundo social, como o capital cultural, o capital

²³ O conceito de campo desenvolvido por Bourdieu “se define como um espaço social em que certos grupos de recursos estão sendo disputados (desde bens culturais, credenciais acadêmicas, o mercado imobiliário, entre muitos outros). Cada campo funciona com sua própria lógica implícita, que define o que é ou não valioso e a forma de lutar pelos recursos dentro do campo” (GAYO; TEITELBOIM; MÉNDEZ, 2009, p. 46, tradução nossa).

econômico e o capital social. A herança do capital cultural é menos óbvia do que a do capital econômico (que se manifesta em termos financeiros, propriedades, etc.), ela é adquirida na relação direta com pessoas, situações, ambientes, que servem como fonte de conhecimentos que o sujeito incorpora a si mesmo, pressupondo um aprendizado não sistematizado como o escolar, porém, de grande valor nesse ambiente.

O capital cultural se apresenta em três estados: i) o estado incorporado, que é um “ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus” (BOURDIEU, 1998a, p. 74-75); esse estado presume um processo de inculcação e de assimilação de saberes valorizados socialmente apreendidos na esfera doméstica e se transmitem em disposições duráveis no organismo segundo a sua precocidade e intensidade. O estado incorporado dota os “herdeiros” de instrumentos cognitivos que permitem o usufruto de bens simbólicos no estado objetivado; ii) o estado objetivado é aquele que se manifesta na forma de bens culturais materializados, como livros, quadros, esculturas, etc.; para a sua compreensão e domínio é imprescindível ao sujeito a posse do estado incorporado; e o estado institucionalizado, que são certificados e diplomas que conferem uma certidão de competência cultural aos seus portadores.

O capital cultural transmitido pela família será somado à transmissão cultural efetuada pela escola, a eficiência da incorporação depende das condições de aquisição e da importância do capital herdado da família (BOURDIEU, 2008). Por meio da seleção, transmissão e valorização de saberes específicos, a escola contribui para afirmação da cultura das classes dominantes como legítima, favorece os estudantes nativos dessa cultura e exclui ou redireciona os alunos dos meios mais desfavorecidos para ramos menos prestigiosos do sistema de ensino, funcionando como um eficiente mecanismo de reprodução social.

Bourdieu (1998; 1998a; 2008) observou, no contexto francês, que a escolaridade é o principal elemento favorecedor de um relacionamento legítimo com os bens culturais, seguida pela origem social. Essa situação tende a se retroalimentar, uma vez que o avanço nos níveis escolares depende, em grande medida, do capital cultural familiar convertido em capital escolar por meio da ação propriamente pedagógica e das condições materiais de existência. O capital cultural constitui ferramenta imprescindível para este estudo porque a sua conversão em capital escolar favorece a longevidade escolar, ao passo que a sua dissimulação em “dons naturais” obscurece o seu caráter hereditário e reprodutivo. Assim, possibilita a seus portadores convertê-

los em outros capitais, como se fossem providos biologicamente desses dons e não como se eles resultassem de um longo processo de aprendizado e assimilação, atentando para o fato de que as “necessidades culturais”, sem lembrar que elas são, diferentemente das ‘necessidades primárias’, produtos da educação” (BOURDIEU, 1998, p. 60). Os trânsfugas familiarmente descapitalizados econômica e culturalmente, mas que possuem um elevado nível de escolarização, podem ter atenuados os efeitos das desigualdades frente à cultura através da “superseleção” efetuada durante a trajetória escolar, visto que “para alguns alunos, o poder de moldagem social da escola seja maior do que ela aparenta ter. E no caso, esse poder parece ser ainda maior para os estudantes de estratos sociais mais baixos, para os quais a escola assume um papel social de suma importância” (BASTOS, 2004, p. 107).

Outro capital que também tem grande relevância nos processos de conversão é o social. O capital social é uma rede de relações que o indivíduo pode mobilizar para a aquisição de lucros materiais, culturais ou simbólicos. A sua dinâmica pressupõe a troca entre grupos minimamente homogêneos, com o conjunto de agentes dotados de propriedades comuns, no qual os sujeitos *se reconhecem* pelos volumes de seus capitais e estabelecem alianças e relações de trocas. A formação dessa rede não pressupõe uma ação premeditada, ela se baseia mais em “afinidades eletivas”²⁴ nas quais os sujeitos com patrimônios semelhantes tendem a se agrupar. Essa rede de relações pode ser herdada ou construída e a qualidade dos lucros obtidos depende do volume dos capitais dos indivíduos que nela estão envolvidos (BOURDIEU, 1998b). O capital social é útil para se entender as desigualdades de rendimentos, quaisquer que sejam eles, quando da posse de capitais equivalentes como o cultural ou o econômico.

Tendo em vista o arcabouço teórico de Bourdieu, a análise dos impactos da diplomação levou em consideração a complexidade de elementos que permeiam o processo de escolarização, assim como o usufruto de um título prestigioso aos recém-chegados. A incorporação da dimensão cultural e social buscou evidenciar que a transição de uma classe social a outra, por meio da mobilidade social, via escolarização, pode envolver outras dimensões, além do exame dos rendimentos e dos cargos na hierarquia ocupacional, atentando também para os estilos de vida partilhados que possibilitam a fruição social e maiores proveitos simbólicos, visto que as “diferenças propriamente econômicas são duplicadas pelas distinções simbólicas na maneira de

²⁴ Esse termo faz referência ao livro de Goethe “As afinidades eletivas”.

usufruir estes bens, ou melhor, através do consumo, e mais, através do consumo simbólico (BOURDIEU, 2009, p. 16).

Dessa forma, a perspectiva assumida nessa dissertação levou em conta que os investimentos dos trânsfugas na escolarização podem ser atribuídos aos seus *habitus* individuais, constituídos em várias instâncias socializadoras (família, escola, universidade, etc.) e a sua bagagem de capitais (herdados ou adquiridos) teria fornecido os meios para a entrada no “jogo”, pelo qual eles se interessaram em algum ponto da trajetória. Posteriormente, tendo vivenciado um longo período de socialização escolar provavelmente eles teriam adquirido um certo capital cultural/ escolar e assimilado a hierarquia dos bens simbólicos.

O sistema de ensino contribui amplamente para a unificação do mercado de bens simbólicos e para a imposição generalizada da legitimidade da cultura dominante, não somente legitimando os bens que a classe dominante consome, mas também desvalorizando os bens que as classes dominadas transmitem (BOURDIEU, 2009a, p. 142).

Na universidade, convivendo regularmente com a maioria dos colegas oriundos dos meios mais favorecidos, como identificado por Ferreira et al. (2000)²⁵ e Braga e Peixoto (2006), os pesquisados poderiam sofrer influências sobre os seus patrimônios culturais e buscar a adequação de suas práticas à sua nova posição social, atentando para a dimensão distintiva e fronteira de alguns consumos e a sua importância na constituição de redes de sociabilidade.

O consumo faz parte de estratégias culturais. Considerá-lo como tal implica dizer que ao selecionar bens e deles se apropriarem, as pessoas definem o que consideram valioso socialmente, com quem desejam estabelecer trocas ou laços de solidariedade, quem convidam à mesa e quem dela excluem. (ARAÚJO; SILVA; SOUZA, 2007, p. 106)

Diante da singularidade dos trajetórios aqui investigados, as contribuições de Bernard Lahire sobre a análise em escala individual foram relevantes, tendo em vista as configurações específicas e interdependentes e as situações vivenciadas pelos egressos que os levaram à posição em que estão hoje (LACERDA, 2006). Atualizando a teoria de Bourdieu sobre o *habitus*, Lahire (2004; 2006; 2007) chama a atenção para a importância das múltiplas influências de outras instâncias de socialização que podem interferir significativamente nos esquemas de disposições dos sujeitos e logo nas suas formas de ver, pensar e agir. Para esse autor, no mundo

²⁵ Os autores identificaram que os estudantes de medicina da UFMG eram “predominantemente, padrão socioeconômico e nível de escolaridade familiar acima da média da UFMG e das Universidades Federais do país, compatível, portanto, com uma origem de parcelas da classe média alta e da intelectualidade” (p. 229).

contemporâneo, os sujeitos são submetidos, cada vez mais precocemente, a distintas instâncias de socialização, que influenciam os seus patrimônios disposicionais. Nessa perspectiva, os indivíduos são resultado dessa socialização heterogênea, não sendo possível falar em um esquema de disposições coerentes (*habitus*), e sim em um patrimônio individual de disposições que se manifesta conforme essa pluralidade em diálogo com a situação vivenciada.

Neste trabalho não se pretende investigar as formações das disposições em toda a sua complexidade, mas reconstruir as trajetórias escolares e sociais de forma a apreender como as condições de existência familiares, a experiência escolar, as trajetórias ascendentes e as configurações sociais singulares formadas na família e na universidade contribuíram, ou não, para a manifestação de disposições afinadas com uma posição social de alto prestígio na sociedade brasileira (FORJAZ, 1988; PULICI, 2010).

Desse modo, este estudo pretende investigar os impactos do diploma em uma perspectiva relacional e interdependente, considerando as influências socializadoras dos meios familiares e escolares/ universitário nas ações dos sujeitos. Esse objeto se insere no campo da Sociologia da Educação, especialmente nos estudos sobre a longevidade escolar em meios populares, tentando dar visibilidade à dimensão posterior ao acesso e à permanência na universidade.

1.3. Procedimentos Metodológicos

Em consideração às características do objeto desta pesquisa, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, visto que essa estratégia metodológica possibilita a utilização de diversas práticas durante o processo de investigação, contribuindo para o entendimento das múltiplas facetas que se associam ao fenômeno (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Os impactos do ensino superior e as trajetórias escolares e sociais pesquisadas aqui demandaram uma abordagem que privilegiasse a análise dos microprocessos e dinâmicas da realidade social que não se evidenciariam por meio de um tratamento estatístico (MARTINS, 2004).

O processo de investigação foi efetuado em etapas, sendo a primeira a de identificar cursos da UFMG que correspondem ao *status* de alto prestígio e representam três áreas do

conhecimento diferentes. Dessa maneira, foram consideradas as hierarquias entre as carreiras (VARGAS, H., 2010), a competitividade no acesso (verificável pela relação candidato/vaga) e o nível de dificuldade para a aprovação (observável pela nota de corte). Para tanto, foram analisados os dados da Comissão Permanente do Vestibular da UFMG (COPEVE) nos últimos dez anos (2001 a 2011)²⁶, sobre o qual se aplicou uma média das notas de corte e analisou-se a demanda pelos cursos, permitindo visualizar as carreiras mais seletivas e prestigiosas. Os cursos selecionados, de acordo com esses critérios, foram Medicina, Direito e Engenharia Química, que além de apresentarem elevadas notas necessárias à aprovação e alto padrão de competitividade nesse período, também contemplavam as três grandes áreas do conhecimento: Biológicas, Humanas/ Sociais e Exatas, e se inscreviam no grupo de carreiras que dão acesso às profissões ditas “imperiais”.

A impermeável hierarquia interna entre carreiras no Brasil parece se prolongar ao longo do tempo, abrindo pouco espaço para uma democratização do acesso a postos profissionais destacados. [...] a inserção particular de Medicina, Direito e Engenharia no quadro nacional, especialmente em sua feição corporativo profissional, a manutenção de um perfil socioeconômico elitizado dos profissionais destas áreas e sua diferenciação interna no campo do ensino superior agregam-se no sentido de manter a hierarquia das carreiras e sua contraface em termos de desníveis salariais acentuados no mercado (VARGAS, H., 2010, p. 120).

A escolha por esses cursos objetivou apontar a possível mobilidade social em relação ao grupo de origem, buscando apreender os impactos do diploma na profissionalização e renda, assim como as vivências a que o sujeito foi submetido ao longo da graduação e os efeitos dessas sobre seus relacionamentos sociais e práticas culturais, o que talvez não fosse evidente caso os sujeitos pesquisados fossem egressos de cursos de menor prestígio e convivesse com colegas com perfis culturais, sociais e econômicos semelhantes (BATISTA, 2007). De acordo com Lahire (2006, p. 403) “as mobilidades sociais, escolares ou profissionais, pequenas ou grandes, imprimem suas marcas nos perfis culturais individuais” e essas “marcas” são decorrentes do confronto e “de um contato, mais ou menos regular, com outros registros e normas culturais mediante o convívio direto com pessoas dotadas de propriedades culturais diferentes das suas”.

²⁶ Para visualizar os quadros com as relações candidatos/vaga e nota de corte de cada curso consultar https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/

Na segunda etapa da pesquisa foram selecionados os egressos das camadas populares. Para isso, foram utilizados os arquivos da Fundação Mendes Pimentel (FUMP)²⁷ e indicações de colegas e dos próprios entrevistados para a identificação e localização dos sujeitos oriundos dessas camadas. Nos casos em que os sujeitos foram indicados, procedeu-se a uma busca nos dados fornecidos pela FUMP para verificar a assistência recebida. A disponibilização dos dados por essa Fundação foi morosa, durando quatro meses a espera (de dezembro de 2010 a abril de 2011) após o cumprimento de todos os procedimentos burocráticos solicitados.

Disponibilizados os dados, que forneciam o nome do aluno, o nível de carência, o número do telefone e o email, foram analisados os critérios de carência definidos pela FUMP, no qual se privilegiou os níveis 01 e 02, que correspondem aos níveis de maiores carências e franqueiam amplo acesso aos benefícios oferecidos por essa Fundação. Inicialmente, tentou-se o contato por meio do telefone, mas como se tratava de números antigos, com um transcurso de no mínimo seis anos, essa tentativa se mostrou infrutífera, visto que muitos sujeitos já não eram os portadores do número de telefone disponibilizado. A alternativa encontrada foi o contato através do email. Após a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, realizava-se um convite à participação. Esse meio foi mais eficaz, de maneira que alguns sujeitos selecionados, conforme os critérios supracitados, responderam aos emails e se prontificaram a contribuir com a pesquisa.

O estudo iniciou-se através da análise documental dos arquivos da COPEVE e FUMP e de conversas informais com colegas com o objetivo de identificar e selecionar os pesquisados potenciais. A princípio, o projeto de pesquisa previa a realização de entrevistas com oito sujeitos, contudo, ao longo do percurso, percebeu-se a necessidade de acrescentar mais vivências à pesquisa, de modo a termos um conjunto de vivências mais amplo para a análise. Dessa forma, foram efetuadas dezesseis entrevistas, cujo grupo de entrevistados se constituiu respectivamente por seis médicos, cinco egressos do curso de Direito e cinco engenheiros químicos. Esse número de entrevistas se mostrou satisfatório aos objetivos da pesquisa, às linhas da metodologia e ao cronograma de realização do Mestrado.

Realizadas as entrevistas, como principal fonte de coleta de dados, procedeu-se às análises, tanto no que concerne a fatores explícitos quanto a subliminares (que envolvem a

²⁷ Fundação que presta assistência aos estudantes comprovadamente carentes da Universidade Federal de Minas Gerais. Os programas de assistência estudantil são alimentação, moradia, bolsa manutenção, bolsa estágio, assistência médica e odontológica, entre outros.

escuta, o olhar, a interpretação das modalizações e das relações possíveis; em suma, o tratamento dos dados quanto ao que eles “dizem” e “podem dizer” seja da trajetória social, seja da escolar).

[...] a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

As entrevistas foram elaboradas no formato semiestruturado, com um roteiro de questões flexível, de forma a direcionar as entrevistas para os objetivos desse estudo, uma vez que as entrevistas “são conversas com finalidades”, que “tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem do pesquisador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo” (MINAYO, 2007, p. 64).

Os locais e horários foram acordados entre os pesquisados e a entrevistadora. A maioria das entrevistas aconteceu na própria casa dos sujeitos, mas também em outros locais da preferência desses, como em alguns espaços da UFMG, a saber: a Faculdade de Educação, a Escola de Engenharia e a Faculdade de Direito e ainda noutros espaços como em um consultório particular de um dos médicos e em um *Shopping Center* na cidade de Contagem. Foram tomados todos os cuidados para a garantia do anonimato dos entrevistados e todos assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido.

Um dos médicos entrevistados, apesar de ter lidado com dificuldades de subsistência ocasionadas pelo falecimento do genitor que perduraram da infância até o início de sua graduação, não possuía as características que se esperava encontrar em sujeitos oriundos dos meios populares, como a baixa escolarização dos pais, ascendentes com ocupação tipicamente manual, ausência de propriedades, etc., todavia, valeu-se de seu depoimento como referência, do ponto de vista metodológico, consistiu em uma entrevista-piloto para a testagem das questões a que se submeteriam os demais entrevistados. Essa entrevista se mostrou muito fértil e as questões corresponderam às expectativas da pesquisa quanto às possibilidades de explorar aspectos da cultura e de relações sociais que permearam a trajetória de vida anterior e posterior ao ingresso na universidade do entrevistado. Por isso, foi oficializada essa entrevista no *corpus* das análises para contribuir na reflexão sobre os elementos no contexto das camadas populares e suas interações com os impactos de uma titulação universitária de prestígio.

Para não incorrer no risco da “ilusão biográfica”, de que “nada é insignificante” e o objeto se pulveriza nas descrições (PASSERON, 1995, p. 206), estabeleceram-se previamente “parâmetros de análise” (LAHIRE, 2008; VIANA, 2007) buscando compreender as biografias “de forma interdependente, contextualizada, relacional, e não com o caráter de fatores causais e determinantes” (VIANA, 2007, p. 22). Sendo assim, os parâmetros de análise selecionados objetivaram dar visibilidade às trajetórias singulares de forma interdependente ao contexto social em que os sujeitos estavam imersos (ELIAS, 1995). Esses parâmetros foram:

- 1) Trajetória escolar e o relacionamento do sujeito e pais com a escola;
- 2) Profissionalização e rendimentos;
- 3) Redes de sociabilidade formadas na universidade. Características socioculturais dessa rede. Relacionamentos afetivos/ matrimoniais e de amizades. Possíveis ganhos derivados da rede de sociabilidade;
- 4) Consumos culturais anteriores, concomitantes e posteriores à graduação e o gosto expresso pelos bens particulares a esse trabalho que foram a literatura, teatro e cinema. A influência do meio universitário (instituição e relações interpessoais) nesses consumos;

A definição dos parâmetros de análise se inspirou nos trabalhos de Elias (1995), Lahire (2008) e Viana (2007) que buscaram a inteligibilidade dos dados de casos menos recorrentes de um ponto de vista relacional, levando em consideração a configuração social²⁸ que torna possível determinadas condições a determinados sujeitos. Sobre esse aspecto, Elias (1995, p. 29) pondera no seu estudo sobre a vida de Mozart :

[...] o significado de tal experiência para o desenvolvimento pessoal de Mozart – e portanto para o seu desenvolvimento como músico, ou [...] para o desenvolvimento de sua música – não pode ser percebido de maneira realista e convincente caso se descreva apenas o destino da pessoa individual, sem apresentar também um modelo das estruturas sociais da época [...]

As configurações sociais são formadas em contextos sócio-históricos específicos e as redes de interdependência formadas nos espaços sociais por onde os sujeitos transitam os ligam por meio de laços invisíveis e assim, conforme os fios se entrelaçam é criada uma configuração que possibilita uma realidade singular; isso permite trajetórias diferenciadas entre indivíduos do

²⁸ A noção de configuração social considera os indivíduos como seres sociais vivendo em relações de interdependências, “ocupando lugares em redes de relações de interdependência e, com isso, possuindo capitais ou recursos ligados a esses lugares, bem como à sua socialização anterior no seio de outras configurações sociais” (LAHIRE, 2008, p. 39).

mesmo grupo, considerando que cada composição individual será influenciada por essa rede e dificilmente uma configuração se apresentará idêntica a todos. Como observa Elias (1994, p. 35)

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca [...] A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele.

Considerar a rede de relações na qual os indivíduos estão imersos significa dar visibilidade aos microprocessos que geram configurações singulares, assim como trajetórias também singulares. Nesse sentido, o presente estudo busca compreender os impactos do diploma, levando em conta que as trajetórias individuais não estão desvinculadas das estruturas e relações sociais onde os sujeitos estão imersos; são forjadas numa relação de interdependência a elas.

2. O ENSINO SUPERIOR: ACESSO E IMPACTOS DO DIPLOMA

A centralidade assumida pelo sistema de ensino na contemporaneidade, no que tange a distribuição de posições sociais conforme os títulos que ele outorga, tem intensificado a demanda por suas credenciais em todos os níveis. Na atualidade a escolarização relaciona-se à empregabilidade²⁹, assim como as possibilidades de acesso a postos de trabalhos com maiores remunerações (SCHWARTZMAN; COSSÍO, 2007).

O ensino superior é ainda um nível bastante restrito no Brasil. Como vimos anteriormente, o ingresso na universidade e a natureza da diplomação na hierarquia entre as carreiras vincula-se, em grande medida, às características socioculturais dos indivíduos que acessam a essa instituição, inclinando-se ao favorecimento da reprodução social via titulação, no qual se observa que: “As fronteiras sociais construídas por meio do veredito escolar constituem-se hoje num dos definidores fundamentais, ainda que não o único, da parte a que os diferentes indivíduos têm direito na riqueza material e simbólica coletivamente construída em cada formação social” (ALMEIDA, A., 2009, p. 35).

Os trabalhos realizados por Bourdieu (1997; 1998; 1998d; 2009a), Bourdieu e Passeron (2009) e Bourdieu e Champagne (1998) fornecem elementos teóricos que auxiliam a reflexão acerca das desigualdades no acesso e no interior do sistema de ensino no contexto brasileiro. Os estudos inovadores desses autores evidenciaram o processo de eliminação a que a escola submetia os estudantes menos capitalizados ao mesmo tempo em que beneficiava os mais favorecidos sob a aparência de neutralidade e democratização, lançando luzes sobre o caráter reprodutor do sistema de ensino francês. Esses achados implicaram na desmistificação do bom desempenho escolar como um “dom” ou “talento” natural e revelaram a estreita associação às heranças culturais e econômicas que os estudantes detinham. A desigualdade frente à escolarização se manteve até mesmo quando a oferta se massificou a partir dos anos cinquenta e o sistema de ensino passou a contemplar, em seus níveis mais elevados, os grupos sociais menos capitalizados.

²⁹ A empregabilidade é “entendida como a maior probabilidade de obter um emprego” (SCHWARTZMAN; COSSÍO, 2007, p. 01). Esse conceito é um pouco controverso, uma vez que transmite ao empregado a responsabilidade de qualificar e se tornar “empregável”. Dessa forma, “o conceito de empregabilidade pode ser definido como um conjunto de condições que garantiriam ao trabalhador a obtenção ou manutenção do emprego” (JORGE, 2010).

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 223).

A proliferação desse capital institucionalizado, o diploma, outrora escasso, reduziu o seu valor nos mercados profissionais e simbólicos e a sua conversão em outros capitais se precarizou. O efeito de inflacionamento dos diplomas obrigou a todas as classes a intensificarem seus investimentos e a desenvolverem estratégias para garantirem maior valoração dos seus títulos. Desse modo, cada classe social, conforme a natureza e volume dos seus capitais e a sua posição na estrutura social, passou a demandar por diplomas que asseveravam maiores possibilidades de ampliação ou manutenção da condição social familiar.

Os investimentos dos grupos na escolarização e as probabilidades de sucesso estabelecem ligações com o *habitus*, no qual as condições materiais de existência e o patrimônio de capitais direcionam as aspirações e as ações dialogando com o universo do que é possível para cada indivíduo pertencente a um grupo específico. O capital cultural, nesse contexto, fornece os meios que garantem os rendimentos mais elevados no mercado escolar, uma vez que a natureza desse capital se assemelha aos transmitidos pela escola.

Entre as informações constitutivas do capital cultural herdado, uma das mais preciosas é o conhecimento prático ou erudito das flutuações desse mercado, ou seja, *o sentido do investimento* que permite obter o melhor rendimento do capital cultural herdado sobre o mercado escolar ou do capital escolar sobre o mercado de trabalho; nesse caso, por exemplo, convém saber abandonar a tempo os ramos de ensino ou as carreiras desvalorizados [...] (BOURDIEU, 1998d, p. 160)

Nessa perspectiva, observando o modo como o ensino francês estava estruturado, era considerado como “natural” que alguém “bem nascido” obtivesse sucesso nos estudos e ocupasse boas posições em idade adulta, enquanto alguém em condição de desfavorecimento cultural e econômico fracassasse ou se mantivesse no processo de escolarização por meio de da exclusão branda da escola, no qual não mais se eliminaria os “não adaptados” e sim os iria direcionando sutilmente para os ramos do ensino que conferiam diplomas destituídos de valor e ocupações mais precárias na estrutura social.

Bernard Lahire (2008), questionando a relação causal entre a classe social e desempenho escolar, propõe a análise das configurações sociais onde os estudantes estejam imersos de modo a

compreender como as relações de interdependência formadas contribuem para o “sucesso” escolar³⁰ em meios sabidamente descapitalizados, os meios populares.

[...] só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais. (LAHIRE, 2008, p. 19)

Dessa forma, um exame das condições de existência e do patrimônio de capitais pode ser insuficiente explicar as dissonâncias de posicionamento frente à escolarização dos diferentes grupos sociais, levando-se em conta que a dinâmica social possibilita configurações e redes de interdependências que podem interferir significativamente nas trajetórias escolares e sociais.

É importante observar que a realidade do sistema de ensino francês se difere bastante da realidade brasileira, sendo necessário analisar as desigualdades escolares considerando as nossas particularidades. No Brasil, o ensino fundamental foi universalizado só muito recentemente, a frequência ao ensino médio em idade modal (15 a 17 anos) só atingiu pouco mais da metade de jovens em 2008, figurando em apenas 50,6% e a média de anos de estudos dos brasileiros com 25 anos de idade ou mais é de somente 07 anos, representando uma escolaridade que não atingiu nem mesmo o fim do ensino fundamental (IBGE, 2009a). O ensino superior, como já comentado neste trabalho, contempla apenas 13,9% dos jovens entre 18 e 24 anos. Com efeito, em uma sociedade tão pouco escolarizada é possível inferir que se diplomar em nível superior ainda pode representar um privilégio e que muitos dos jovens que estão conseguindo acessar esse nível talvez não tenham herdado um grande capital cultural familiar, devendo à instituição de ensino grande parte da sua formação.

Reconhecendo o caráter desigual e restritivo do ensino superior brasileiro e as suas implicações nos destinos sociais, recorreu-se a estudos que abordam a temática da longevidade escolar em meios populares no contexto do nosso país, de forma a compreender os microprocessos que permeiam a inserção desse público, ainda que isso represente apenas o começo do processo de profissionalização.

[...] embora não se possa considerar o acesso ao ensino superior *per se* como indicador de sucesso escolar e, menos ainda, de sucesso profissional, é preciso reconhecer que sem

³⁰ Lahire utiliza o termo “sucesso” para designar o bom desempenho escolar de crianças de 08 anos na série que seria equivalente ao 3º ano do ensino fundamental brasileiro.

o acesso à formação de nível superior, os jovens das camadas populares terão ainda menos possibilidades de inserção no mundo do trabalho e de mobilidade social (SOUZA, 2009, p. 17).

Posteriormente, foram discutidos os estudos que se ocupam dos impactos do diploma, também no contexto brasileiro, pretendendo apreender os efeitos que são possíveis de serem obtidos pela via de uma escolarização em nível superior.

2.1. O acesso à universidade aos não herdeiros: Os estudos sobre a longevidade escolar

Como já abordado anteriormente, pesquisadores brasileiros atentos à desigualdade do acesso e permanência no ensino superior, por sujeitos das camadas populares, vêm se dedicando à investigação do fenômeno da longevidade escolar em meios populares há duas décadas, podendo citar os estudos de Portes, É. (1993; 2001), Viana (1998; 2007), Lacerda (2006), Almeida (2006), Piotto (2007) e Souza (2009).

A problemática investigada por esses autores parte da improbabilidade estatística do acesso ao ensino superior por indivíduos pobres e dessa maneira, os estudiosos se empenharam em compreender quais foram os elementos que, conjugados, possibilitaram a alguns desses indivíduos a obtenção de uma escolarização mais prolongada do que a maioria dos seus pares sociais, assim como o entendimento sobre a vivência universitária, ainda que com maior ou menor ênfase de acordo com o objetivo do estudo. Como suporte teórico, eles se apoiaram (além do compartilhamento dos estudos produzidos no Brasil), sobretudo, na literatura francesa³¹, onde esse campo de pesquisa é investigado há mais tempo, principalmente na teoria de Pierre Bourdieu e nas atualizações desse último por Bernard Lahire.

Na investigação do fenômeno da longevidade escolar em meios populares, esses pesquisadores privilegiaram a abordagem qualitativa e o caráter microscópico da análise, utilizando a entrevista como a principal fonte de coleta de dados. Eles se aprofundaram nas relações entre família e escola, examinando as trajetórias escolares de modo a apreender o que permitiu o alcance dessa mobilidade escolar em relação ao grupo de origem, buscando identificar

³¹ Nos estudos empíricos de Jean Pierre Terrail; Jean-Paul Laurens; Zaihia Zéroulou, Bernard Charlot, entre outros.

quais foram os passos, as ações empreendidas pelas famílias e sujeitos durante o processo que tornou essa condição possível.

2.1.1. As problemáticas sobre a longevidade escolar

Portes, É. (1993) buscou identificar os elementos possibilitadores da escolarização prolongada alcançada por jovens dos meios populares nos trinta e sete cursos ofertados pela UFMG. Para tanto, ele reconstruiu as trajetórias escolares percorridas e as estratégias utilizadas, pelos sujeitos e suas famílias, durante todo esse processo. Em 2001, Portes, É. retoma a problemática e lança novos olhares sobre o fenômeno, objetivando compreender o processo de entrada e a vivência universitária do estudante pobre a partir de um diálogo entre a perspectiva histórica e a condição atual desse processo. Para tanto, ele analisou, por um lado, a presença desse estudante no ensino superior brasileiro desde a fundação das primeiras academias no Brasil. E por outro lado se debruçou sobre a vivência universitária de seis estudantes dos cursos mais seletivos da UFMG em 1996, no caso, Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Medicina, Fisioterapia, Direito e Comunicação Social.

O objeto de Viana (1998; 2007) se assemelha ao de Portes, É. (1993) na busca pelo entendimento dos elementos favorecedores da longevidade escolar em meios populares. Baseada na noção de “configuração social” de Elias (1995) e operacionalizada por Lahire (2008) ela investiga as “histórias escolares” (VIANA, 2007, p. 23) de sete sujeitos, cinco da graduação e dois da pós-graduação, visando identificar, numa perspectiva interdependente, como as esferas familiares e escolares atuaram na construção dessas escolarizações atípicas.

Com questionamentos semelhantes aos de Portes, É. (1993) e Viana (2007), Lacerda (2006) investigou os fatores que possibilitaram o ingresso de sujeitos procedentes de famílias com fraco capital cultural e escolar no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), conhecido nacionalmente pela sua excelência e seletividade. Baseando-se na noção de “configuração social” (ELIAS, 1995; LAHIRE, 2008) como Viana (2007), a pesquisadora analisou as biografias escolares de seis engenheiros egressos desse instituto.

Almeida (2006), julgando como pouca a produção acerca da questão da permanência do estudante pobre no ensino superior, propõe a problematização dos processos de socialização e

sociabilidade no espaço acadêmico, assim como a utilização (ou não) das condições oferecidas pela universidade e as suas possíveis implicações. Para tanto, ele realizou grupos focais com dezessete estudantes da Universidade de São Paulo (USP) e posteriormente entrevistou três.

Piotto (2007) analisou o acesso e a permanência de cinco graduandos das camadas populares em cursos de alta seletividade da USP, a saber: Administração, Ciências Biológicas, Farmácia, Psicologia e Medicina. Seu objetivo foi apreender os significados atribuídos pelos estudantes à sua própria trajetória e permanência no ensino superior, assim como os custos e benefícios psíquicos advindos desse processo.

Souza (2009) problematizou o acesso de jovens oriundos dos meios populares no ensino superior no Acre, investigando o perfil geral dos estudantes da única universidade pública desse estado, a Universidade Federal do Acre (UFAC). Inicialmente ela investiga a presença de jovens das camadas populares nessa instituição e posteriormente as trajetórias escolares de sete estudantes dos dois cursos mais prestigiosos da UFAAC em 2008: Medicina e Direito. A análise das trajetórias seguiu a perspectiva da noção de “configuração social”, semelhantemente aos trabalhos de Lahire (2008), Viana (1998) e Lacerda (2006), com ênfase em dois dos principais aspectos característicos do estado do Acre: o processo migratório e a cultura dos seringais.

2.1.2. Os resultados encontrados nos estudos sobre a longevidade escolar

Os pesquisadores supracitados apontam que a longevidade escolar em meios populares pode ser compreendida a partir de uma conjunção de fatores, não podendo ser interpretada como decorrente de um único elemento explicativo. Nesse contexto, as trajetórias analisadas não são entendidas apenas como individuais/ singulares, mas também sociais, uma vez que os sujeitos estão “imersos num determinado tempo histórico e social, numa determinada cultura e sociedade” (PIOTTO, 2007, p. 281), com essas esferas atuando de forma interdependente.

Os resultados obtidos apontam para alguns fatores explicativos em comum, apontando “algumas reiteradas condições de possibilidade de entrada e permanência no ensino superior” (VIANA, 2011, p. 09), como também demonstrado pelo estado do conhecimento produzido por Souza (2009) e Fernandes e Falcão (2010).

Um fator recorrentemente identificado na constituição desse fenômeno foi a forte mobilização individual de cada estudante para ingressar e se manter no ambiente universitário, considerando as frágeis condições de existência e a fraca “herança cultural” foi necessário um sobre-esforço e autodeterminação para alcançarem essa longevidade. Os autores ressaltam algumas disposições favorecedoras, como “o gosto” pela escola, a obediência e a introjeção das regras desse ambiente, assim como uma relação positiva com o saber escolar.

É interessante, no entanto, frisar que a identificação do esforço desses sujeitos como elemento possibilitador da longevidade escolar, como lembra Piotto (2010), não significa a adesão à crença de que as oportunidades estão disponíveis democraticamente a todos, bastando se dedicarem para tal, já que: “Entre os milhões de jovens que estão fora da Educação Superior, certamente muitos deles também se esforçam, mas nem por isso tiveram acesso a uma universidade pública” (PIOTTO, 2010, p. 240). E como afirmam Bourdieu e Passeron (2009, p. 40): “O acesso ao ensino superior, que resultou para alguns numa série ininterrupta de milagres e esforços, e a igualdade relativa entre os sujeitos selecionados com um rigor muito desigual podem dissimular as desigualdades que o fundam (tradução nossa)”. Ou seja, o avanço escolar de uns poucos sujeitos das camadas populares obscurece a reprodução social via escolarização e ainda funciona como um eficiente mecanismo de legitimação, uma vez que favorece o discurso do mérito e da igualdade de oportunidades a todos que se “esforçam” o bastante.

A mobilização familiar também contribuiu para os sujeitos fossem longevos escolares. Essa mobilização não se apresentou da mesma maneira nos diferentes casos. Alguns autores perceberam uma presença mais engajada dos genitores, com ações mais detectáveis, como a atuação das mães em Portes, É. (1993); as práticas direcionadas à entrada no ensino superior dos pais dos iteanos em Lacerda (2006); a cobrança e vigilância dos resultados escolares dos filhos, além da propiciação de um ambiente favorável ao desenvolvimento escolar em Almeida (2006); e um investimento escolar e aspiração ao ensino superior por algumas famílias em Souza (2009). Outros estudos apontam uma presença menos visível da família, de cunho mais periférico, com atitudes esparsas e sem uma intervenção direta nas questões escolares, como em Viana (2007), Portes, É. (2001) e outros casos em Souza, (2009). Em casos mais emblemáticos o sujeito se tornou um longo escolar apesar da família, como em Viana (2007) e novamente em Souza (2009).

Na maioria desses estudos era notável o desconhecimento dos pais acerca das dinâmicas do sistema de ensino, especialmente da universidade, em função da baixa escolarização deles próprios. Nesse sentido, não era recorrente um projeto que objetivasse uma escolarização de longo prazo para os filhos, excetuando os iteanos investigados por Lacerda (2006), alguns estudantes analisados por Souza (2009) e um único sujeito pesquisado por Piotto (2007). O ingresso na universidade, nesse contexto, se deu a partir de êxitos parciais em cada nível do processo de escolarização, a partir do qual os sujeitos passavam a vislumbrar mais um passo à frente, como ressaltado por Portes, É. (1993; 2001), Viana (2007) e Piotto (2007).

Na ausência de um suporte especificamente parental para fins escolares, os estudantes puderam contar com uma rede de apoio em alguns momentos das trajetórias e que foram essenciais para a permanência e continuidade na escola. Rede essa composta por esferas e “colaboradores” diversos, como colegas, vizinhos, grupos religiosos, parentes da família ampliada, professores, entre outros.

As dificuldades vivenciadas nos transcursores que vão do acesso à permanência no ensino superior, sob injunções de uma precária existência, conforme Bourdieu e Passeron (2009) estendem a sua influência sobre todos os domínios e níveis da experiência dos estudantes. Dessa maneira, a limitação econômica estava sempre os afligindo e ameaçando a concretização do ensino superior, trazendo um elemento que, de alguma forma, escapava ao controle desses jovens e os “assombrava” desde a sua entrada na universidade (PORTES, É., 2001).

Nesse sentido, foi comum encontrar nos estudantes a necessidade do exercício de alguma atividade remunerada em concomitância com os estudos, seja antes ou durante a universidade, como reiterado por Portes, É. (1993; 2001), Viana (2007), Almeida, W. (2006), Piotto (2007) e Souza (2009). Os estudantes que não exerciam nenhum tipo de trabalho foram considerados exceção. A questão financeira se apresentou como motivo para muitas preocupações que, de certa forma, desviavam-lhes o foco acadêmico e prejudicavam o aproveitamento do curso. Mesmo com a ajuda da assistência estudantil prestada pelas universidades, em regra, eles não tinham a estabilidade financeira necessária para se concentrarem apenas nos estudos, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias compensatórias para garantirem a sua manutenção (PORTES, É., 1993; 2001).

O exercício do trabalho, formal ou não, também implicava em outros prejuízos, especialmente a falta de tempo para as questões acadêmicas e um melhor aproveitamento do

curso e da experiência universitária. Sobre isso, Almeida, W., (2006, p. 31) pondera que “a falta de tempo devido à necessidade de trabalhar produz uma clivagem entre os estudantes que têm tempo, que não trabalham, tidos como indivíduos que podem aproveitar a USP mais plenamente e, por isso, fazer um curso melhor, aprender mais.”

A entrada na universidade muitas vezes é relatada como um choque cultural, no qual os estudantes se percebem como diferentes dos colegas, que possuem modos de vida distintos, como moradia, lazer, roupas e conhecimentos (PORTES, É., 2001). Viana (2007) e Piotto (2007) revelam o sentimento de solidão e desenraizamento decorrentes da inserção nesse novo mundo, vivenciado com sofrimento o “distanciamento cultural das origens” (VIANA, 2007, p. 239), ou um “não terem com quem falar as suas coisas” em Portes, É. (1993, p. 20). Almeida, W. (2006, p. 37) avalia que o estudante pobre necessita de uma “ressocialização” para que sejam possíveis a convivência e o desenvolvimento nesse ambiente, remetendo a Bourdieu e Passeron (2009) quando afirmam que ao estudante dos meios desfavorecidos a aquisição da cultura educativa equivale a uma aculturação, tendo em vista que os conhecimentos que a escola transmite se assemelham aos das elites dominantes e, desse modo, são estrangeiros aos estudantes das camadas populares.

Mesmo com o sofrimento decorrente dessa clivagem entre a origem social e a vida universitária Piotto (2007) observa que sofrimento não é a tônica dos relatos, que gradualmente esses sujeitos vão se apropriando desse novo mundo. E a escolarização assume “o sentido de emancipação cultural e social” como em Souza, (2009, p. 182), ou de “redenção social” na vida profissional futura (PORTES, É., 2001). O acesso ao ensino superior, nessa perspectiva, significa a entrada em um novo universo e com novas possibilidades, que podem ser mais amplas do que o aprendizado do ofício profissional, impactando em outras instâncias. Como lembra Portes, É. (2001, p. 260), “entrar para a Universidade é também abrir uma porta bastante larga que propicia a interação com práticas culturais mais legítimas como teatro, cinema, literatura, artes e concertos, que não constam da formação do estudante pobre.”

2.1.3. Avanços no entendimento sobre a longevidade escolar e novos questionamentos sobre o fenômeno

Com os resultados alcançados por esses estudos, percebemos que o acesso e a permanência de estudantes pobres no ensino superior se creditam a uma conjunção de elementos que se fossem investigados isoladamente não lançariam luzes sobre os processos “invisíveis” que tornam essa condição de longevidade escolar possível.

O deslocamento do olhar para as dinâmicas familiares e a sua diversidade de posicionamentos em relação à escola permitiu identificar a existência de outras formas de mobilização, assim como de outras condições de favorecimento à escolarização do tipo longo. E como ressalta Souza, (2009) esses estudos questionam o determinismo social, demonstrado a maneira “como” os universitários analisados se inseriram no ensino superior, apesar da condição social desfavorável e das reduzidas probabilidades de êxito.

As contribuições desse campo do conhecimento suscitam novos questionamentos acerca do fenômeno, como a identificação da ação propriamente escolar associada ao prolongamento da escolarização (SOUZA, 2009) e a função da universidade quanto à preocupação e disponibilização de meios para uma permanência efetiva desse público (ALMEIDA, 2006; ZAGO, 2006; PIOTTO, 2010).

Além dessas questões, surgiram outras que não foram objeto de tais estudos, mas que se mostraram relevantes para o entendimento dos impactos efetivos da longevidade escolar em meios populares, como as relacionadas especificamente ao objeto de pesquisa desse estudo. Com exceção do trabalho de Lacerda (2006, p. 28), no qual os egressos do ITA “ocupam postos de trabalho de direção e gerência” e pelos relatos estão em uma posição privilegiada no espaço social, sendo-lhes permitido “escolher os postos de trabalho que consideram os melhores e que lhes proporcionam as melhores chances de progressos profissionais” (LACERDA, 2006, p. 95). Nos demais estudos, contudo, não foi possível, ou não constituía meta, identificar o destino social que esses jovens teriam após a universidade, nem se informa quanto à interrupção ou conclusão do curso. Somente em Almeida, W. (2006) foi identificado dois alunos que desistiram. Algumas das biografias sugerem uma mobilidade ocupacional via estudos, mas não necessariamente o universitário, já que trabalhos ocupados exigiam o nível médio de escolaridade.

A questão que envolve a titulação dos alunos pobres pela universidade tem imbricações, pois, de um lado, representa uma expectativa de mobilidade social pela via de emprego mais qualificado; por outro, a crítica de que se trata de excepcionalidade, logo, insuficiente para se configurar a partir dessa mobilidade social um abalo da macroestrutura, cujo mecanismo em regra é de reprodução, favorecimento, estratificação, hierarquização. Considerando essa perspectiva, é deste ponto que partem os questionamentos acerca dos impactos do diploma, observando que o processo de escolarização dos estudantes pobres é complexo e é um dos passos para o acesso a um emprego qualificado e à mobilidade social.

2.2. Os impactos do diploma: Benefícios ou um novo processo de hierarquização?

Do ponto de vista profissional, a conclusão do ensino superior é considerada um requisito-chave para o acesso ao mercado de trabalho (LEMOS et al., 2009) e o usufruto decorrente dessa inserção, como benefícios econômicos (salários) e sociais (inserção numa classe de profissionais e construção de uma rede de relacionamentos), são atrativos aos sujeitos que desejam se mobilizar dentro da estrutura social. Todavia, nem sempre a posse do título é garantia para esse acesso. Segundo pesquisa realizada por Ramos (*apud* LEMOS et al., 2009, p. 370) “um contingente expressivo de trabalhadores brasileiros mais escolarizados não consegue obter ocupações à altura de suas qualificações.”

Esta é uma preocupação recorrente entre pesquisadores brasileiros que se dedicam à investigação dos variados impactos que uma titulação em nível superior pode ter sobre os destinos sociais dos sujeitos graduados, podendo citar os trabalhos de Bastos (2004), Braga e Peixoto (2007), Batista (2007), Mazzonetto (2009), Vargas, M. (2009), Dias (2010) e Silva, M. (2010). Esses pesquisadores lançaram diferentes olhares sobre o fenômeno, buscando apreender os efeitos desse capital cultural institucionalizado para diversas carreiras e classes sociais. Como as abordagens do fenômeno são diversas, o suporte teórico utilizado por eles também o são, contudo, a maioria deles se apoiou na teoria de Pierre Bourdieu, entre outros autores.

Na investigação do fenômeno, esses pesquisadores mesclaram a utilização da abordagem quantitativa e qualitativa, valendo-se do questionário e da entrevista como principais fontes de

coleta de dados. Eles analisaram o vínculo entre a origem social, as carreiras, a ocupação e os rendimentos, no intuito de apreender elementos causadores de impactos mais significativos nas trajetórias de profissionais graduados.

2.2.1. As problemáticas sobre o diploma superior

Bastos (2004) analisou as chances dos egressos do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) de obter mobilidade social por meio do ensino superior, em comparação com os cursos de Física, Direito e Medicina. Ela avaliou o processo de mobilidade social pela via da escolarização a partir de duas dimensões, a dimensão educacional e a ocupacional, considerando o perfil socioeconômico e cultural dos ascendentes e a natureza da ocupação que o graduado ocuparia em função da sua formação. Como referencial teórico, a pesquisadora se fundamentou em José Pastore, Raymond Boudon, Max Weber e Pierre Bourdieu. Como estratégia metodológica ela analisou dois bancos de dados produzidos pela UFRJ³² que versavam sobre as características socioeconômicas e culturais dos alunos dos quatro cursos supracitados. Posteriormente, ela entrevistou onze sujeitos das Ciências Sociais (dois graduados, cinco mestrados e quatro doutorandos) e seis egressos da Física (três mestrados e três doutorandos). Bastos privilegiou os alunos da pós-graduação tendo em vista a característica marcadamente acadêmica dessas carreiras.

Objetivando dar visibilidade aos destinos profissionais de engenheiros egressos da UFMG, assim como entender o mercado de trabalho dos profissionais formados no ensino superior, Braga e Peixoto (2007) investigaram sujeitos da Engenharia Civil, Elétrica, Mecânica, Metalúrgica, de Minas e Química, graduados nos anos de 1980, 1985, 1990, 1996 e 1998. Os pesquisadores realizaram entrevista por telefone a partir de um questionário padrão, posteriormente os dados foram organizados com o aplicativo estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

³² Questionário sociocultural dos alunos aprovados produzido pela Comissão de Vestibular da UFRJ de 2002 e a Pesquisa de Acompanhamento do Aluno de Graduação da UFRJ de 2002.

Vargas, M. (2008) procurou compreender a relação entre a formação universitária, a assistência estudantil recebida da FUMP durante a graduação e a inserção profissional de egressos de quatro cursos da UFMG, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Direito e Geografia. Vargas se baseou especialmente nas teorias de Pierre Bourdieu e François Dubet. De forma a identificar o perfil socioeconômico e profissional dos egressos da UFMG, a pesquisadora analisou uma amostra de 722 egressos, graduados entre 1975 a 2000³³ e posteriormente ela aplicou questionários a alguns dos egressos bolsistas e não bolsistas da FUMP, objetivando entender questões como a “(in) satisfação com a ocupação atual, opinião sobre a relação entre o curso e o acesso ao mercado de trabalho e a comparação da situação econômica atual dos egressos com a de suas famílias quando de seu ingresso no curso” (p. 152).

Silva, M. (2010) analisou a forma como os jovens egressos dos cursos de Administração de Empresas, Direito, História, Pedagogia e Odontologia de três instituições de ensino de Santa Catarina (uma federal, uma estadual e uma privada) acessaram o emprego, relacionando às redes de relações sociais. Ela se baseia, especialmente, na teoria de Mark Granovetter³⁴ sobre a importância das redes sociais para uma inserção mais eficaz e qualitativa no mercado de trabalho. As maneiras mais comuns desse acesso, por ela encontradas, foram a intermediação de amigos e da família e o concurso público.

Batista (2007, p. 79), amparado na teoria de Pierre Bourdieu, realizou uma pesquisa que buscou “aprender os proveitos econômicos (sob a forma de salários), sociais (matrimônios), e culturais (relação com cultura literária de prestígio) decorrentes da realização de um curso superior” para indivíduos licenciados em Letras no estado de Minas Gerais, originários das

³³ Essa amostra deriva de um banco de dados produzido pelo estudo intitulado "Pesquisa com Alunos Egressos da graduação UFMG (1975-2000)", que foi conduzido por professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) com apoio da Pró-Reitoria de Graduação e da Diretoria de Avaliação Institucional (Vargas, M., 2008). Os resultados preliminares estão disponíveis em MAGALHÃES, G.E.; NORONHA, R.; OSÓRIO, P.H. *Pesquisa com alunos egressos da graduação UFMG (1975-2000)*. Belo Horizonte: Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FAFICH, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2006. Disponível em: https://www.ufmg.br/egressos/dados_1a_etapa.pdf. Acesso em 04 ago. 2010.

³⁴ Granovetter (1983) considera a eficácia das redes de acordo com a natureza dos laços que as ligam, nesse sentido, as redes sociais de “laços fracos” são consideradas mais eficazes por serem mais amplas e permitirem um maior fluxo de informações por meio da interação com pessoas fora do círculo de amigos mais próximos e da família, nesse sentido, os “laços fracos encurtam a distância social; assim, se não houver vagas de trabalho lucrativas conhecidas no seu próprio círculo social em um dado momento, pode-se ainda aproveitar as conhecidas em outros círculos” (p. 209, tradução nossa). Já as redes de “laços fortes” se caracterizam por serem mais fechadas e diminutas, não possibilitando uma troca intensa de informações e conseqüentemente um acesso mais limitado ao mercado de trabalho.

camadas populares. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de questionários e a amostra foi constituída por 299 professores.

Mazzonetto (2009), baseada nas teorias de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Bernard Charlot, buscou identificar as estratégias de aquisição do capital literário por estudantes das camadas populares, do curso de Letras, no sexto período, de uma universidade particular³⁵ e de uma pública (USP). De modo a aferir o perfil socioeconômico e o capital cultural possuído, foram aplicados questionários que mesclavam questões abertas e fechadas, versando sobre esses universos dos estudantes e acerca das estratégias de aquisição do capital literário. Posteriormente, a pesquisadora entrevistou duas alunas que apresentaram um desempenho literário no questionário considerado “alto” para sujeitos das camadas populares na tentativa de compreender as causas da “exceção”.

Dias (2010) investigou os impactos decorrentes de uma formação em nível superior, o Curso Normal Superior, nas práticas profissionais e pessoais (trazidas pela autora como o consumo cultural legítimo) de quatro egressas que já exerciam o magistério e eram provenientes dos meios populares. Dias também se utilizou das teorias de Bourdieu, como Vargas, M., Batista e Mazzonetto, assim como das teorias de Lahire e de Philippe Perrenoud. A pesquisadora utilizou o método da história de vida pra reconstruir as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dessas egressas.

2.2.2. Os resultados encontrados nos estudos sobre os impactos do diploma

Os pesquisadores supracitados demonstram a diversidade de olhares que podem ser lançados acerca do mesmo fenômeno, no caso os impactos de um diploma em nível superior. Como as abordagens são heterogêneas fez-se necessário a discussão dos elementos em comum que cada estudo trazia relacionando-os ao objeto específico dessa dissertação.

No caso dos estudos que abordam os impactos materiais, observa-se que eles se relacionam à carreira a que o título dá acesso, assim como à origem social, por exemplo, nos estudos realizados sobre diplomas que gozam de menor prestígio social, com base em Batista

³⁵ A universidade particular solicitou o anonimato.

(2007), Mazzonetto (2009) e Dias (2010) é possível afirmar que os impactos foram relativos. O estudo de Batista revela uma mobilidade ascendente dos sujeitos pesquisados, principalmente no que se refere ao distanciamento da escolaridade dos pais e avós. Mas em contrapartida, essa mobilidade se torna relativa quando comparada aos outros benefícios que se espera obter com a conclusão de um curso superior. Fazer um curso com baixo prestígio como o de Letras, que não goza de raridade e nem de valor simbólico, não rendeu ganhos significativos em termos financeiros, ficando a maioria da amostra com vencimentos entre dois e quatro salários mínimos. No trabalho de Mazzonetto, como foi investigado estudantes, abordaram-se apenas as expectativas profissionais futuras e essas se mostraram difusas, existindo intenções para o ensino, para a carreira acadêmica, para prestar concursos que aceitam qualquer curso superior, trabalhos de tradução, dentre outros, não sendo possível fazer inferências acerca de como os alunos fariam uso desse diploma. Em Dias, considerando às práticas profissionais, o curso Normal Superior repercutiu positivamente, levando as egressas à reflexão e busca da transposição dos conhecimentos apreendidos para a sua (já existente) atuação profissional. Contudo, a autora não mencionou a repercussão econômica, mas é possível inferir que esta deve ter se modificado pouco com o diploma, uma vez que as entrevistadas já exerciam o magistério anteriormente à formação superior.

Com os resultados das pesquisas de Batista (2007), Mazzonetto (2009) e Dias (2010) surgem reflexões que remetem ao pensamento de Bourdieu e Champagne (1998) sobre os “Excluídos do Interior”, onde o processo de exclusão branda da escola “direciona” os alunos oriundos dos meios mais desfavorecidos em direção às carreiras menos prestigiadas e com diplomas pouco valorosos.

A pesquisa de Mariz et al. (1999) ilustra bem isso, em investigação sobre as motivações que levam estudantes pertencentes às favelas do Rio de Janeiro a procurarem um curso superior, foi observado que as motivações não estavam, na opinião da maioria dos entrevistados, diretamente relacionadas à empregabilidade ou ascensão social via escolarização e sim por outros motivos, como forma de realização pessoal, por razões ideológicas, ou ainda pela possibilidade de ajudar a sociedade. Os autores concluem que como a maioria consegue “apenas ingressar em cursos de ciências humanas, onde é menor a disputa por vagas e onde se sabe de antemão a dificuldade no mercado de trabalho, fica claro que a motivação econômica não pode ser a mais importante” (MARIZ et al., 1999, p. 328). Nesse sentido, parece que,

Em um extremo, disputa-se um número restrito de lugares em carreiras de alto prestígio, onde as possibilidades de acesso estão altamente correlacionadas com as condições de origem socioeconômica dos estudantes; no outro, busca-se carreiras de acesso relativamente fácil e exigências curriculares menores, cujas vantagens não são comparáveis às das carreiras mais prestigiosas, mas sim à perspectiva de desemprego, ou de empregos desprovidos do status universitário (DURHAM; SCHWARTZMAN, 1989, p. 05).

Vargas, M. (2008) observou que os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Geografia se mostravam menos atrativos financeiramente, com a maior parte dos formados recebendo valores entre 3,3 e 6,7 salários mínimos³⁶ mensais. Enquanto o curso de Direito apresentava o maior número de sujeitos com rendimentos mais elevados, com 29,6% da amostra com renda maior ou igual a 23,3 salários mínimos. Considerando a inserção profissional relacionada à posse de um título da UFMG, somente 12,8% dos biólogos não consideraram esse capital institucionalizado como favorecedor no acesso ao mercado de trabalho, nos demais cursos os valores foram um pouco mais elevados, figurando em 21,3% para os egressos das Ciências Sociais, 17,7% para o Direito e 17% aos formados em Geografia. A insatisfação com a carreira escolhida não pareceu ser determinada pelos rendimentos, visto que os sujeitos em todas as faixas de renda se mostraram insatisfeitos ou satisfeitos. Não obstante, os mais insatisfeitos foram os formados em Geografia (55,5%), que também eram os que recebiam os piores salários. Essa pesquisadora também constatou que não foram encontradas disparidades nas remunerações recebidas por bolsistas e não bolsistas egressos dos mesmos cursos. Essa diferença foi localizada na hierarquia entre as carreiras, sendo que os melhor remunerados eram os formados em Direito. Há, pois, um indicativo de “que o nível de instrução é um diferencial importante na determinação da renda e que, apesar de a posse de diploma não determinar por si só o nível de rendimentos percebidos pelos profissionais, ela permanece como um fator essencial” (VARGAS, M., p. 174). Considerando que os salários eram aproximados, quando se tratava mesma profissão, fosse entre os sujeitos oriundos dos meios populares, fosse com os de melhores condições sociais.

Em contrapartida, Silva, M. (2010) observou que entre os funcionários públicos com rendimentos igual ou superior a 20 salários mínimos, o perfil se mostrava bastante homogêneo, ou seja, os sujeitos eram egressos do curso de Direito³⁷ das universidades federais, com a maioria expressiva oriunda das camadas mais altas e com pais bastante escolarizados.

³⁶ Vargas, M. (2008) apresentou as rendas em reais e nós a convertemos para salários mínimos.

³⁷ No trabalho de Silva, M. (2010) não foi detalhado mais nenhum outro cargo relacionado ao curso e ao perfil socioeconômico e cultural, apenas para os funcionários públicos com renda elevada (igual ou superior a 20 salários

A seu turno, os resultados alcançados por Bastos (2004) demonstram que os alunos dos quatro cursos (Direito, Ciências Sociais, Física e Medicina) parecem não ter alcançado uma mobilidade social de longa distância³⁸, considerando os perfis socioeconômicos e culturais dos alunos e dos seus genitores. Observando a dimensão educacional o curso que demonstrou maior mobilidade intergeracional foi o de Física, uma vez que a maioria dos pais dos alunos desse curso possuía no máximo o nível médio. Os alunos dos cursos de Ciências Sociais, Direito e Medicina já apresentaram uma mobilidade educacional menor, visto que a maioria dos pais dos discentes desses cursos eram também portadores do título de nível superior. Com relação à ocupação do pai e a renda familiar, os dados mostraram níveis mais altos para o alunado dos cursos de Direito e Medicina, seguidos pelo das Ciências Sociais e níveis mais baixos para os discentes da Física. Quando a análise de Bastos (2004) recaiu sobre os cientistas sociais e os físicos, que estavam na pós-graduação, os resultados apresentaram alterações significativas. A probabilidade de mobilidade ocupacional parece ter sido maior entre os ex-alunos das Ciências Sociais, visto que os egressos provenientes das camadas populares, chamados pela autora de “sobreviventes”, conseguiram chegar até a pós-graduação. Em contrapartida, o perfil de grande parte dos físicos que alcançaram à pós-graduação pertencia aos estratos sociais mais altos, demonstrando uma menor mobilidade intergeracional entre esses últimos. A continuidade dos estudos após o ensino superior sugere uma estratégia de ampliação do campo de trabalho e do prestígio profissional, no qual a docência na academia é o mercado almejado pela maior parte dos mestrados e doutorandos entrevistados. Embora existam outros mercados onde esses futuros profissionais pudessem se inserir, como organizações não governamentais (ONG's), empresas privadas, institutos de pesquisas, dentre outros, a autora ressalta que as chances de sucesso nessa passagem sejam maiores para os que vêm de meios mais favorecidos, uma vez que esse trânsito pode depender de formações complementares e de intercâmbios profissionais em outras esferas sociais, talvez inacessíveis aos sujeitos das camadas populares. Dessa forma, para menos capitalizados, o empreendimento em outros mercados pode ser mais arriscado, considerando que eles já

mínimos). Nos demais cursos pesquisados pela autora, ela analisou somente as formas utilizadas para o acesso ao emprego.

³⁸ A distância da mobilidade social pode ser calculada comparando o estrato social a qual o indivíduo ou sua família pertencia e o estrato a qual pertencem na atualidade. Uma mobilidade social ascendente curta se caracteriza pela passagem de um estrato social para o outro imediatamente superior. E a longa pela subida em vários degraus na escalada social (PASTORE; SILVA, 2001).

obtiveram uma certa mobilidade social e mudar de área de atuação pode significar a necessidade de recomeçar.

O estudo realizado por Braga e Peixoto (2007), apontou que grande parte dos engenheiros graduados na UFMG era proveniente dos meios com maior poder aquisitivo (2/3), indicando para uma mobilidade social de curta distância ou a manutenção da condição socioeconômica familiar. Observou-se uma mobilidade ascendente mais expressiva aos egressos que eram oriundos das camadas populares³⁹, evidenciando que o diploma funcionou como um atenuante às diferenças sociais, ainda que não as eliminasse. Exemplo disso é que esses engenheiros recebiam remuneração cerca de 30% inferior à dos seus colegas das classes média e alta. Mais de 90% dos sujeitos declarou estar satisfeito com a atividade profissional e essa satisfação tendeu a ser mais significativa entre aqueles que eram melhor remunerados. No momento das entrevistas, a metade dos engenheiros já havia concluído algum tipo de pós-graduação, especialmente em cursos de especialização, parecendo apontar que o mercado de trabalho possa estar mais exigente e demandando mais credenciais para a sua inserção. Talvez o fato de a maioria trabalhar no setor privado possa se relacionar a esse dado, ainda que essa formação adicional não tenha apresentado efetivamente efeito sobre as rendas, segundo as aferições salariais dos engenheiros realizada pelos pesquisadores. A quase totalidade dos engenheiros estava trabalhando e 80% dos entrevistados atribuiu a formação na UFMG à sua entrada no mercado de trabalho, seguida da formação pós-graduada (63%) e da influência da família e de amigos (51%).

Semelhantemente a essa percepção dos engenheiros da UFMG, quanto à importância da universidade no seu acesso ao emprego, Almeida e Alves (2009) constataram que a origem do diploma dos candidatos é a variável mais significativa nos processos de seleção para a contratação de engenheiros recém-formados. Os títulos nessa perspectiva,

[...] são elementos fundamentais da avaliação por que passa o candidato à vaga no processo de seleção. As credenciais aparecem, num primeiro momento, como instrumento de uma separação no interior do grupo de todos os indivíduos que estão em busca de um emprego. Elas definem os indivíduos que podem ser considerados candidatos legítimos à vaga naqueles casos em que as empresas pedem expressa e explicitamente que eles tenham concluído algum grau de ensino ou alguma formação escolar específica. Num segundo momento, as credenciais podem ser, e muitas vezes

³⁹ Como indicador de condição socioeconômica Braga e Peixoto (2007) se basearam no tipo de escola cursada no ensino médio, se pública ou privada.

são, tomadas como documentos ou como indicadores das qualidades dos candidatos aos postos de trabalho (ALMEIDA; ALVES, 2009, p. 944).

Em contrapartida, não obstante a importância da credencial universitária para o acesso a empregos qualificados e remunerações mais elevadas, a inserção no mercado de trabalho pode ser influenciada por outras questões, como a posse de uma rede de relacionamentos que facilite essa entrada, ou seja, a posse de um capital social. A lucratividade que pode ser obtida através dessa rede é dependente dos volumes de capitais dos seus membros. Assim, as redes das camadas populares tendem a ser mais limitadas, visto que os seus integrantes são, em princípio, mais despossuídos. Nesse sentido, “a posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico” (BOURDIEU, 2009a, 333). Por esse motivo, não é de se estranhar que os engenheiros dos meios mais desfavorecidos pesquisados por Braga e Peixoto (2007) recebiam remuneração 30% inferior à que os seus colegas com melhores condições socioeconômicas e que mais da metade de todos os egressos das engenharias recorria à família e amigos para o acesso ao trabalho.

No trabalho de Silva, M. (2010) essa relação foi mais evidenciada, sobressaindo-se a intermediação dos amigos como o meio mais eficiente de se obter uma renda mais elevada. A mediação da família indicou um resultado ambíguo, ou seja, a maioria dos egressos que tinham acessado o emprego por meio da família estava na menor faixa salarial (até três salários mínimos), contudo, à medida que a renda se elevava, esse recurso perdurava. A esse respeito, Silva, M. (p. 254) pondera que “a ajuda familiar torna-se a alternativa mais concreta para viabilizar o ingresso desses jovens no mercado de trabalho, e a ‘qualidade’ dessa inserção tende a expressar os limites culturais, sociais e econômicos da família”. A autora observa a expressiva incidência de formas, as quais ela denomina “particularistas” de acesso ao emprego, questiona a eficiência do título de graduação como garantidor de uma posição privilegiada no mercado de trabalho e afirma: “Se o tipo de diploma tem interferência na qualidade do emprego, também é verdade que essa qualidade está sujeita às formas pelas quais o emprego foi conseguido; o que guarda relação direta com o segmento social a que o jovem pertence” (SILVA, M., 2010, p. 252).

No estudo de Vargas, M. (2008), por outro lado, essa relação não foi observada, uma vez que os egressos bolsistas e não bolsistas com as mesmas titulações gozavam de salários

semelhantes, sendo que alguns bolsistas se valeram do capital social possuído, enquanto alguns não bolsistas não se utilizaram desse recurso.

Além de uma rede de relações que possa ser proveitosa para a aquisição de bens materiais e simbólicos, existe uma outra forma manifesta do capital social, que se refere às trocas matrimoniais. O casamento é uma das maneiras de reprodução (homogâmico) ou de ascensão social (heterogâmico), conforme o patrimônio de capitais possuídos pelos cônjuges e suas famílias. A escolaridade é um dos elementos favorecedores da elevação do valor dos sujeitos no mercado matrimonial e obviamente, como afirma Batista (2007, p. 92), ele não é o único.

[...] outros elementos se fazem presentes no estabelecimento do valor e das possibilidades de união, como, por exemplo, o capital econômico e o de relações sociais, o sexo, a aparência física e toda a internalização de disposições que no mercado assumem a forma de “charme” ou de um *it*, e tendem a exercer sua influência de diferentes maneiras [...]

No caso feminino, a escolaridade aumentaria o “dote” das mulheres nesse mercado, favorecendo uniões ascendentes ou homogâmicas (BATISTA, 2007). Entretanto, os resultados encontrados por esse autor, sobre os benefícios sociais no mercado matrimonial das professoras diplomadas em Letras, demonstraram que esse título não alterou muito a posição delas nesse mercado, sendo a maioria casada com cônjuges com nível de instrução inferiores ao universitário (73%) e nível econômico semelhante. Esses “achados” levaram o autor supor a que elas possam ter estudado após o casamento, ou que a passagem pelas licenciaturas em Letras não foi suficiente para conferir a aquisição dos capitais necessários a um trânsito mais livre em outros segmentos sociais, observando que elas eram pertencentes às camadas populares e deviam grande parte da sua formação à escola.

Em seu trabalho, Nogueira, M. O. (2011) encontrou resultados semelhantes aos de Batista (2007), nos quais os professores pesquisados por ela eram casados com cônjuges menos escolarizados (60%) e com ocupações similares ou inferiores as dos professores (70%). Esses dados sugerem um baixo impacto no mercado matrimonial para os titulados nas licenciaturas.

As preferências, o gosto e os estilos de vida, derivados do *habitus*, do tipo de trajetória percorrida e do volume e natureza dos capitais possuídos, podem se relacionar até mesmo com as escolhas matrimoniais, como observa Bourdieu (1997, p. 22-23):

O modelo define para umas distâncias que são preditivas de encontros, afinidades, simpatias ou mesmo desejos: em particular isso significa que as pessoas que se situam na parte alta do espaço têm poucas possibilidade de casar-se com pessoas que estão situadas na parte baixa, em primeiro lugar porque têm poucas possibilidades de se encontrarem

fisicamente (salvo no que se chama de “lugares de má reputação”, isto é a custa de uma transgressão dos limites sociais que vem a multiplicar as distâncias espaciais); depois, porque se encontram acidentalmente, ocasionalmente e como por acidente, não se “entendem”, não se compreendem de verdade e não se gostam mutuamente. Inversamente, a proximidade espacial predispõe a aproximação: as pessoas inscritas em um lugar restrito do espaço estarão por sua vez (por suas propriedades e suas disposições, seus gostos e paixões) mais inclinadas à aproximação; também tornará mais fácil aproximá-las, mobilizá-las (tradução nossa).

O capital cultural também, na sua forma institucionalizada e especialmente na sua forma incorporada, favorecerá a circulação dos sujeitos em meios sociais mais elevados, considerando que “as pessoas tendem, conscientemente ou não, a privilegiar relacionamentos com indivíduos com uma formação cultural semelhante à sua” (NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C., 2006, p. 43). E

[...] ele [o capital cultural] apresenta um *grau de dissimulação* mais elevado do que o capital econômico e, por esse fato, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento, por exemplo, no mercado matrimonial ou no mercado de bens culturais, onde o capital econômico não é plenamente reconhecido (BOURDIEU, 1998a, p. 75).

O diploma, como forma de capital cultural institucionalizado, pressupõe a incorporação da cultura erudita aos que são submetidos à sua influência por um longo período, como os graduados em nível superior. Por meio de ações de inculcação e legitimação de determinados bens culturais, a escola contribui para a incorporação de disposições favoráveis ao consumo da cultura legítima, mesmo que ela não promova esse consumo diretamente e essas experiências não tenham rentabilidade imediata no ambiente escolar. A disposição para práticas culturais legítimas, além do capital cultural incorporado do meio familiar, também se refere à imposição do título escolar, ou seja, às posições sociais que o diploma confere. Dessa maneira, quanto mais se ascende na hierarquia dos títulos e quanto mais prestigioso ele for, maior a exigência implícita para a posse dessas disposições, que outorgam o efeito de distinção aos seus portadores (BOURDIEU, 1998; 2008).

Relacionando o consumo cultural à escolarização, Amaral, Fígoli e Noronha (2007) constataram que a escolaridade do próprio indivíduo é a variável que mais influencia as práticas culturais, seguida da renda, cidade de moradia e escolaridade dos pais. Esses autores também concluíram que a escolaridade é um fator relevante no consumo cultural das famílias brasileiras, uma vez que 42% do montante dos dispêndios com a cultura eram realizados por famílias em que a pessoa de referência possuía mais de 12 anos de estudo. Esse número se mostra mais significativo considerando que o número de domicílios com indivíduos mais escolarizados é 89%

menor do que os chefiados por indivíduos com até 11 anos ou menos de estudos. As classes mais altas (A e B) ⁴⁰ também se sobressaíram nos gastos com a cultura, representando 47% desses gastos e correspondendo a somente 13% dos domicílios pesquisados. E as classes D e E perfaziam apenas 23% e representavam 62% dos domicílios.

Podemos observar que o fator escolaridade impacta positivamente sobre as práticas culturais, ampliando inclusive os gastos dos mais escolarizados nesse segmento. A origem socioeconômica também está relacionada ao volume de gastos com cultura, corroborando o que afirma Bourdieu (2008, p. 09):

[...] todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, a origem social.

Todavia, conforme os resultados que se seguem abaixo, acerca desse tema, verifica-se que a aquisição de um título de ensino superior pode não ser suficiente à incorporação de disposições que favoreçam essas práticas.

Sobre os benefícios culturais adquiridos pelas professoras de Letras, Batista (2007) observou que as professoras adquiriram um capital do tipo institucionalizado, com práticas “escolares⁴¹” de leitura, mantendo-se afastadas de uma inserção na cultura literária mais ampla e de práticas autônomas e gratuitas no ato de ler. Esses dados parecem reforçar a importância do meio social de origem para a aquisição de disposições estéticas para a apreciação de obras cultivadas, uma vez que a disposição estética prevê uma relação diletante, prazerosa e ausente de qualquer finalidade prática com a obra (BOURDIEU, 2008).

Em Mazzonetto (2009), acerca do capital literário adquirido pelos estudantes da universidade privada e da universidade pública, os resultados foram diversos entre as instituições. Na universidade privada não foi evidenciada uma apropriação significativa desse capital, tendo os sujeitos apresentado práticas de leitura do tipo “escolar”, semelhantes aos resultados encontrados por Batista (2007), concluindo que o curso na universidade privada não foi suficiente para suprir esse capital não herdado. Já na universidade pública os estudantes apresentaram melhor aquisição

⁴⁰ Padrão ABEP.

⁴¹ O autor se refere ao termo “escolar” para classificar o tipo de leitura que as professoras realizavam porque as suas leituras eram amparadas pela escola/ universidade, uma vez que elas adquiriram esse capital nesse ambiente e não no meio de origem. Dessa forma, a maneira como elas praticavam o ato de ler se distanciava do diletantismo, da gratuidade, da leitura pela leitura e se aproximavam do ambiente escolar por buscarem um objetivo com esse ato.

desse capital, seja ele uma continuidade de uma prática de leitura mais antiga, ou de estratégias mais produtivas de aquisição desenvolvidas durante o curso, como a busca por outros materiais para melhorar o entendimento e a reflexividade diante do texto literário. Dessa forma, mesmo que a origem social dos sujeitos pesquisados fosse a mesma, o capital cultural e literário dos estudantes das duas universidades salientou uma grande diferenciação entre elas, o que sugere uma possível seletividade/ qualidade do curso da universidade pública.

No trabalho de Dias (2010), a respeito das práticas pessoais, trazidas pela autora como culturais, o curso Normal Superior, assim como o de Letras (pesquisado por Batista, 2007), pouco impactou concretamente nas práticas dessas professoras, que não avolumaram suas leituras e tampouco se mobilizaram para frequentar espaços como teatro, cinema, exposições, etc. Tal fato a autora atribui à força do *habitus* familiar (de origem popular) pouco propenso a essas práticas e à insuficiência do curso para a incorporação dessas práticas.

Os estudos acima referidos trazem dados que permitem refletir sobre os efeitos concretos da escolarização prolongada para práticas culturais. Do ponto de vista da aquisição do capital cultural, percebeu-se uma fraca alteração de disposições para essas práticas, confluindo com o pensamento de Bourdieu (1998a, p. 74) quando ele afirma que “a acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* [...]”. E, como observado, o tempo de passagem pela universidade não foi suficiente para essa incorporação e quando se tem uma incorporação mais efetiva, como no estudo de Mazzonetto (2009), identifica-se a presença de disposições anteriores à graduação.

Por outro lado, no trabalho de Portes, É. (2001), observa-se que os estudantes de cursos de alto prestígio da UFMG, oriundos das camadas populares, começaram a envolver-se em práticas culturais legítimas e que algumas dessas práticas eram desconhecidas por eles antes da entrada na universidade. Desse modo, eles desenvolveram ações (mesmo que esporádicas) de baixo investimento econômico, como a leitura, a ida a espetáculos teatrais gratuitos, ao cinema gratuito ou a baixo custo, entre outros, na tentativa de obtenção do capital cultural não herdado. Pode-se atribuir a esse investimento no campo cultural ao convívio com sujeitos com patrimônios culturais mais significativos, uma vez que esses jovens estavam em cursos mais seletivos. Como o autor afirma, “eles estão em uma situação relacional e não podem ignorar as ações gerais dos sujeitos com os quais convivem no dia-a-dia no interior dos cursos que frequentam” (PORTES, É., 2001, p. 205).

Esse apontamento de Portes, É. (2001) entra em consonância com o pensamento de Lahire (2006), que embora concorde com Bourdieu (2008) acerca da importância do capital cultural herdado para o consumo cultural legítimo, também considera que os indivíduos possam adquirir as disposições para esse consumo tardiamente. Podendo vivenciar “contextos culturalmente mais favoráveis durante sua vida adulta, e que, para eles, nem tudo se definiu na infância: outras influências socializadoras [...] substituíram socializações culturais que faltavam” (LAHIRE, 2006, p. 404).

Os resultados dos trabalhos que abordam a aquisição do capital cultural associado ao diploma parecem indicar que essa aquisição é relacionada às graduações cursadas, assim como ao patrimônio cultural dos sujeitos com quem conviveram durante os cursos. Cursos como o de Letras e o Normal Superior que são frequentados, em sua maioria, por jovens dos meios populares e normalmente pouco capitalizados, pouco impactaram nas práticas dos sujeitos pesquisados por Batista (2007), Mazzonetto (2009) e Dias (2010). Em contrapartida, os estudantes, dos cursos de alto prestígio pesquisados por Portes, É. (2001), demonstraram movimentarem-se para adquirirem o capital cultural não herdado, em conformidade com o pensamento de Bourdieu (2008) sobre a imposição do título ao consumo cultural dos sujeitos.

2.2.3. Avanços no entendimento sobre os impactos do diploma e novos questionamentos sobre o fenômeno

Com os resultados alcançados por estes estudos, observa-se que o capital cultural institucionalizado, o diploma, não garante por si mesmo a aquisição de outros capitais, como o econômico, o social e o simbólico (especialmente para os diplomados nos cursos de licenciaturas), relacionando-se ao valor social das carreiras e às origens socioeconômicas e culturais dos graduados.

Os estudos reiteram a hierarquização entre as carreiras (VARGAS, H., 2008a, 2010) e sugerem que os cursos superiores nos quais as camadas populares “habitualmente” se inserem se constituem em um “engodo” (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 1998, p. 221), uma vez que, das titulações obtidas, extraem-se poucos benefícios, como apontaram Batista (2007), Vargas, M. (2008), Mazzonetto (2009) e Dias (2010). Todavia, na ausência de um título superior, seja qual

for, os benefícios podem ser ainda menores, observando que “são várias as formas de classificação social para indivíduos com diferentes níveis de escolaridade; eles estão socialmente organizados, segundo essas diferenças, que os hierarquiza de alguma forma. (BASTOS, 2004, p. 10)

Considerando o valor diferencial atribuído às carreiras, os trabalhos que abordam os impactos da formação em graduações de maior prestígio registram efeitos mais significativos, tanto em termos econômicos como culturais, mesmo para sujeitos das camadas populares, indicando o valor social dessas titulações no mercado de trabalho e uma possível ação atenuante dessas graduações sobre as origens sociais dos egressos. Como afirmam Costa, Machado e Almeida (1990, p. 200): “Nalguns casos – em particular naqueles em que o tipo de convivialidade na universidade mais se afasta das características dominantes no meio social de origem – serão apreciáveis os efeitos da instituição, serão máximas as transformações sofridas no curso do trajecto pessoal.”

Nesse sentido, esses estudos avançam quando evidenciam a falibilidade do sistema de ensino superior quanto ao poder do capital cultural institucional distribuído por ele nos processos de conversão em outros capitais, ao mesmo tempo em que revela que essa falibilidade é relativa, guardando estreita relação com o prestígio social das carreiras e a origem social dos graduados. Desse modo, questionou-se os impactos materiais, sociais e culturais de diplomas de alto prestígio para egressos das camadas populares, objetivando compreender em que medida a natureza dessas titulações possibilitam efeitos significativos para esse público específico.

3. OS SUJEITOS DA PESQUISA E O PERCURSO ATÉ A FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE

3.1. Os sujeitos da pesquisa

O universo pesquisado foi constituído, predominantemente, por jovens do sexo masculino (doze homens e quatro mulheres), brancos⁴², solteiros, sem filhos e com idades variando de 25 a 32 anos. Aproximadamente a metade dos entrevistados era oriunda do interior do estado de Minas Gerais, tendo migrado para a Capital com o objetivo de cursar o ensino médio técnico, ou o cursinho pré-vestibular ou ainda diretamente o curso universitário. Os egressos entrevistados estavam exercendo atividades laborais relacionadas às suas áreas de formação e/ou estavam vinculados a cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* ou de residência médica⁴³. No momento das entrevistas o tempo transcorrido da formação dos entrevistados variou de 02 a 06 anos⁴⁴. A seguir segue quadro com alguns dados do perfil geral dos egressos, no qual todos os nomes apresentados são pseudônimos, objetivando preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, e as idades foram apresentadas em faixas etárias, em consonância com esse objetivo.

⁴² O quesito cor foi baseado no fenótipo do entrevistado observado pela pesquisadora, apenas um egresso mencionou a questão da raça na entrevista. De acordo com as observações, apenas um sujeito pode ser considerado negro e dois pardos, o restante tem o aparente fenótipo branco.

⁴³ A residência médica é considerada uma modalidade de ensino de pós-graduação, sendo considerada o “padrão ouro” da especialização médica (Brasil/ MEC, 2011). O tempo da residência pode variar de acordo com as especificidades da especialização.

⁴⁴ Só foi possível ter acesso aos dados dos egressos que se formaram recentemente, visto os arquivos da FUMP estarem digitalizados somente a partir de 2003 e essa Fundação não ter permitido à pesquisadora o acesso aos seus documentos físicos. Os sujeitos que tem um tempo maior de formação foram indicados pelos colegas.

QUADRO 01

Perfil geral dos egressos de todos os cursos

Nome	Formação	Faixa Etária	Estado Civil	Ocupação	Naturalidade
Gustavo	Bacharel e Mestre em Direito	25 a 27	Casado	Servidor Público de Alto Cargo Jurídico ⁴⁵	Capital/ MG
Rômulo	Bacharel em Direito	25 a 27	União Estável	Assessor Judiciário	Interior/ MG
Francisco	Bacharel em Direito	25 a 27	Solteiro	Assessor Judiciário	Interior/ MG
Tânia	Bacharel em Direito	28 a 30	Solteira	Assessora Judiciária	Capital/ MG
Fábio	Bacharel em Direito	25 a 27	Solteiro	Mestrando e Advogado	Capital/ MG
Técia	Graduada em Eng. Química	25 a 27	Solteira	Mestranda e Eng. Química Prestadora de Serviços	Capital/ MG
Roberto	Graduado em Eng. Química	25 a 27	Solteiro	Mestrando e Eng. Químico ⁴⁶	Interior/ MG
Heitor	Graduado em Eng. Química	28 a 30	Solteiro	Pós-graduando <i>lato sensu</i> e Eng. Químico	Interior/ MG
Renata	Graduada em Eng. Química	28 a 30	Casada	Eng. Química	Capital/ MG
Max	Graduado em Eng. Química	30 a 32	Solteiro	Doutorando	Região Metropolitana/ Belo Horizonte

⁴⁵ Não foi possível revelar a nomenclatura do cargo sem o comprometimento do anonimato.

⁴⁶ No momento da entrevista Roberto já havia sido aprovado em um concurso público para engenheiro químico e estava aguardando ser chamado.

	e Mestre em Engenharia ⁴⁷				
Rafael ⁴⁸	Graduado em Medicina e Especialista ⁴⁹	25 a 27	Solteiro	Mestrando, Professor Universitário e Médico Especialista	Interior/ MG
Henrique	Graduado em Medicina	25 a 27	Solteiro	Pós-graduando <i>lato sensu</i> e Médico Clínico Geral	Interior/ MG
Catarina	Graduada em Medicina	25 a 27	Divorciada/ União Estável	Residente	Capital/ MG
Pablo	Graduado em Medicina e Especialista	28 a 30	Solteiro	Residente e Professor Universitário	Interior/ MG
Humberto	Graduado em Medicina	30 a 32	Solteiro	Pós-graduando <i>lato sensu</i> e Médico Clínico Geral	Interior/ MG
Camilo	Graduado em Medicina	30 a 32	Solteiro	Clínico Geral	Interior/ MG

Fonte: Entrevistas realizadas com 16 egressos da UFMG, no período de abril a agosto de 2011.

Como se observa no quadro acima, os entrevistados do sexo masculino predominaram nesta pesquisa. Embora estudos recentes deem conta da forte presença feminina no ensino superior brasileiro (IBGE, 2009a; ANDIFES, 2011) e na UFMG o público feminino seja predominante nas áreas das Ciências Biológicas e Humanas (BRAGA; PEIXOTO, 2006), as mulheres estiveram pouco representadas quantitativamente nesta dissertação. Não encontramos uma razão efetiva para essa baixa representatividade, uma vez que ambos os gêneros foram convidados a participar da pesquisa. Relativamente à cor, a representatividade dos brancos está de acordo com os estudos nacionais que relacionam a raça e o acesso ao ensino superior, com acentuado desnível entre brancos e negros/ pardos, apesar das políticas inclusivas recentes⁵⁰

⁴⁷ Não foi possível apontar o ramo da Engenharia em que Max é mestre sem comprometer o anonimato.

⁴⁸ Rafael é o sujeito da entrevista piloto.

⁴⁹ Não foi possível apontar o ramo da Medicina em que Rafael é especialista sem comprometer o anonimato.

⁵⁰ Nenhum dos jovens analisados foi beneficiado por nenhuma política inclusiva, uma vez que a UFMG só as implantou em 2009.

(IBGE, 2009a; ANDIFES, 2011). Nos cursos de maior prestígio social, esse desnível é mais evidente, como observado por Braga e Peixoto (2006; 2010) e Vargas (2010).

Entre os jovens adultos pesquisados observamos a postergação da nupcialidade e a ausência de filhos, confluindo com a tendência nacional verificada entre os jovens, no qual a realização de projetos profissionais e materiais tem se sobreposto aos projetos matrimoniais, como apontado por Zordan, Falke e Wagner (2009).

O perfil etário dos sujeitos dessa pesquisa se assemelha ao dos jovens das camadas médias e altas, que ingressam no ensino superior pouco depois de concluírem o ensino médio (BRAGA; PEIXOTO, 2006). Considerando o pressuposto de Nogueira, M. A. (2002) sobre como a variável idade delinea o fluxo da trajetória, se linear ou acidentada, podemos dizer ainda que o fluxo da maioria das trajetórias aqui investigadas se aproxima do das camadas dotadas de maior capital cultural, no qual o amplo conhecimento dos genitores sobre o sistema de ensino possibilita aos filhos um processo de escolarização mais fluido, linear e contínuo (NOGUEIRA, M. A., 2000). Mesmo o capital cultural parental dos sujeitos analisados nessa dissertação sendo pouco semelhante aos dos sujeitos pesquisados por Nogueira, M. A. (2000), as suas trajetórias seguiram esse fluxo mais linear devido a outros fatores que serão discutidos mais adiante.

Houve muitos casos de jovens que migraram do interior de Minas Gerais para a Capital em razão dos estudos. Essa migração assumiu deliberadamente a característica de estratégia de ampliação de melhores oportunidades educacionais e profissionais, tendo em vista que eles vieram para Belo Horizonte objetivamente para estudar, seja em escolas técnicas, cursinhos pré-vestibulares ou o curso universitário propriamente. No caso dos que vieram realizar o curso técnico, tanto nos sujeitos do interior como os que moravam em Belo Horizonte, ficou nítida a intenção de cursar uma escola gratuita e de qualidade reconhecida, além de almejavam uma formação técnica que lhes possibilitasse a entrada no mercado de trabalho em postos mais bem remunerados, uma vez que o ensino superior nem sempre foi um objetivo claramente premeditado pela família e por eles próprios. Naqueles que vieram cursar o pré-vestibular, identificou-se também a disposição de tentarem se preparar melhor para os exames vestibulares da UFMG, movidos pela crença de que os cursinhos da Capital seriam mais eficientes nessa preparação. E aos que vieram após a aprovação na UFMG creditamos à oportunidade de realizarem a graduação em uma universidade renomada e principalmente gratuita, uma vez que não teriam meios financeiros para fazerem de outra forma.

A conclusão da graduação na UFMG e a continuação dos estudos em cursos de pós-graduação por boa parte dos egressos conferiu-lhes uma mobilidade escolar de média ou longa distância em relação aos seus genitores, na maioria dos casos. E as atividades profissionais exercidas por eles no momento das entrevistas também demonstravam uma mobilidade social com características ascendentes, conforme se infere dos perfis familiares dos egressos no quadro abaixo.

QUADRO 02

Perfis familiares dos egressos

Nome	Escolaridade Pai	Escolaridade Mãe	Ocupação Pai	Ocupação Mãe	No de Irmãos (a)	Irmãos (a) com E. Superior
Gustavo (D) ⁵¹	Ens. Médio	Ens. Médio	Policial Militar	Dona de Casa	03 ⁵²	01
Rômulo (D)	5º ano do Ens. Fundamental Incompleto	Pós-Graduação ⁵³	Sapateiro	Professora e Técnica em Química	04	02
Francisco (D)	5º ano do Ens. Fundamental Incompleto	5º ano do Ens. Fundamental Incompleto	Funcionário da Prefeitura	Dona de Casa	03	01
Tânia (D)	Não Consta ⁵⁴	Ens. Médio ⁵⁵	Não Consta	Babá	00	00
Fábio (D)	9º ano do Ens.	Ens. Médio	Não Consta ⁵⁶	Costureira	02	02

⁵¹ Objetivando facilitar a identificação dos sujeitos ao longo da dissertação decidiu-se utilizar, seguido dos nomes, a inicial do curso de origem do egresso, dessa forma, será caracterizado como “D” os egressos do Direito, “EQ” da Engenharia Química e “M” os da Medicina.

⁵² Uma das irmãs ainda estava em idade escolar.

⁵³ A mãe de Rômulo (D), até os 40 e poucos anos, não tinha o ensino fundamental completo, estudando tardiamente o restante desse nível de ensino e avançando para o ensino superior e a pós-graduação.

⁵⁴ Pai desconhecido.

⁵⁵ A mãe de Tânia (D), até os 30 anos, tinha até o 7º ano do ensino fundamental, posteriormente ela fez o curso supletivo e terminou a educação básica.

	Fundamental Incompleto					
Técia (EQ)	5º ano do Ens. Fundamental Incompleto	5º ano do Ens. Fundamental Incompleto	Motorista	Dona de Casa	02	02
Roberto (EQ)	7º ano do Ens. Fundamental	5º ano do Ens. Fundamental Incompleto	Auxiliar Administrativo Aposentado	Dona de Casa	02	02
Heitor (EQ)	5º ano do Ens. Fundamental	5º ano do Ens. Fundamental	Sitiante ⁵⁷	Costureira	01	00
Renata (EQ)	Ens. Médio Técnico	Ens. Fundamental ⁵⁸	Técnico em Contabilidade	Comerciante	01	01
Max (EQ)	Ens. Médio	Ens. Médio Incompleto	Comerciante	Cabeleireira	03	02
Rafael (M)	Ens. Superior ⁵⁹	Pós-graduação	Administrador e Professor	Professora Aposentada	01	01
Henrique (M)	Não Consta	Ens. Médio	Não Consta	Funcionária de Cartório	00	00
Catarina (M)	Ens. Médio	Ens. Médio	Garçom	Dona de Casa	01	00
Pablo (M)	5º ano do Ens. Fundamental	5º ano do Ens. Fundamental	Carpinteiro	Servente de Escola	03 ⁶⁰	00
Humberto (M)	9º ano do Ens. Fundamental	9º ano do Ens. Fundamental	Sitiante	Dona de	03	01

⁵⁶ Fábio (D) tem pouco contato e nenhuma ajuda financeira do pai após o divórcio dos genitores, quando ele era criança.

⁵⁷ Trabalhador rural.

⁵⁸ Até a entrada de Renata no curso de Engenharia Química a mãe possuía até o 5º ano do ensino fundamental, posteriormente ela fez o ensino supletivo e concluiu a educação fundamental.

⁵⁹ Pai falecido.

⁶⁰ Um dos irmãos ainda estava em idade escolar.

	Incompleto	Incompleto	Aposentado	Casa		
Camilo (M)	Ed. Fundamental	Ens. Médio ⁶¹ Técnico	Atendente de Posto de Saúde e Caminhoneiro	Auxiliar de Enfermagem	03	01

Fonte: Entrevistas realizadas com 16 egressos da UFMG, no período de abril a agosto de 2011.

Com base nos perfis familiares dos egressos, destaca-se a baixa escolaridade dos genitores, com predominância da formação até o ensino fundamental, seguida da formação em nível médio e/ou técnico e poucos casos apresentaram escolarização em nível superior. As ocupações se concentraram em ofícios que demandavam pouca escolaridade ou a educação básica completa para o seu exercício, com exceção das mães de Rafael (M) e Rômulo (D), que eram professoras da rede estadual de Minas Gerais e cuja atividade exigia o nível superior. No quadro 02 também se pode observar que a continuidade dos estudos por parte dos irmãos e irmãs dos egressos não foi regular em todas as famílias, apontando para possíveis diferenças nas dinâmicas familiares que possibilitaram ou não uma “atmosfera” favorecedora da longevidade escolar nas famílias analisadas, que será comentada adiante.

3.2. O processo de escolarização

A grande maioria dos entrevistados cursou o ensino fundamental em escolas públicas, estaduais ou municipais. Poucos sujeitos passaram pela rede particular nesse nível de ensino, como Max (EQ), Rafael (M) e Camilo (M). Já no ensino médio, ocorre uma expressiva demanda pelas escolas técnicas federais e particulares, de modo que apenas Francisco (D), Fábio (D) e Henrique (M) cursaram esse nível em escolas estaduais. É sabido que as escolas públicas, exceto as federais, gozam de baixa reputação quanto a sua qualidade e que as escolas particulares têm níveis mais elevados de aprovação no vestibular da UFMG, especialmente em cursos de alto prestígio (BRAGA; PEIXOTO, 2006; 2010). Dessa forma, é razoável supor que a passagem pelas

⁶¹ Pouco antes de Camilo entrar na universidade a mãe voltou a estudar e fez o ensino médio técnico em auxiliar de enfermagem.

escolas federais e particulares, pela maioria dos pesquisados, os tenham favorecido no concurso vestibular, considerando que “as escolas particulares e públicas federais estão geralmente associadas à alta chance de aprovação do candidato” (DIAS et al., 2008, p. 143). E como observa Heitor (EQ): “O fato de eu ter estudado o ensino médio em uma escola particular foi o que me subsidiou ter vindo pra cá, não sei se eu tivesse ficado numa escola pública se eu teria conseguido vir pra UFMG, talvez teria vindo, com certeza não é impossível, mas teria sido mais difícil.”

O cursinho pré-vestibular foi utilizado como um recurso pela maioria dos egressos, contudo, um número significativo de sujeitos, como Gustavo (D), Rômulo (D), Técia (EQ), Roberto (EQ), Heitor (EQ) e Catarina (M), não se valeu dele para obter êxito nos exames. A maior parte dos sujeitos foi aprovada na sua primeira tentativa no concurso vestibular, sendo também recorrente a aprovação no segundo exame, apenas dois sujeitos fizeram três tentativas e um deles quatro. O percurso escolar dos egressos está esquematizado no quadro abaixo.

QUADRO 03

Percurso escolar até o ensino superior

Nome	Rede de Ensino Cursada no Ens. Fundamental	Tipo de Escola Cursada no Ens. Médio	Tentativas no Vestibular	Cursinho Preparatório	Quanto Tempo/ Cursinho
Gustavo (D)	Pública	Esc. Técnica Federal	01	Não	Não se Aplica
Rômulo (D)	Pública	Esc. Técnica Federal	02	Não	N/A
Francisco (D)	Pública	Esc. Estadual	02	Sim	05 meses
Tânia (D)	Pública	Esc. Técnica Federal	02	Sim	01 ano e alguns meses ⁶²
Fábio (D)	Pública	Esc. Estadual	03	Sim	02 anos
Técia (EQ)	Pública	Esc. Particular com Bolsa Integral	01	Não	N/A

⁶² Curso preparatório apenas para a 2ª etapa do vestibular da UFMG.

Roberto (EQ)	Pública	Esc. Particular com Meia Bolsa	01	Não	N/A
Heitor (EQ)	Pública	Esc. Particular com Bolsa Integral Somente no 2º ano	01	Não	N/A
Renata (EQ)	Pública	Esc. Técnica Federal	01	Sim	01 mês
Max (EQ)	Predominantemente Pública	Esc. Técnica Federal	02	Sim	01 ano
Rafael (M)	Particular com Bolsa Integral e Meia Bolsa ⁶³	Esc. Particular com Bolsa Integral e Meia Bolsa	01	Sim	06 meses
Henrique (M)	Pública	Esc. Estadual	02	Sim	01 ano
Catarina (M)	Pública	Esc. Técnica Federal	01	Não	N/A
Pablo (M)	Pública	Esc. Técnica Federal	02	Sim	01 ano
Humberto (M)	Pública	Esc. Técnica Federal	03	Sim	03 anos
Camilo (M)	Séries Iniciais na Rede Pública e Finais na Rede Particular com Meia Bolsa	Esc. Técnica Federal	04	Sim	01 ano

Fonte: Entrevistas realizadas com 16 egressos da UFMG, no período de abril a agosto de 2011.

O percurso escolar desses jovens foi marcado pela excelência, todos eles foram ótimos alunos até o final da educação básica, sem reprovação em nenhum ano escolar. Nos estudos sobre a longevidade escolar em meios populares, trajetórias de brilhantismo dos jovens desses meios que lograram acesso ao ensino superior foram registradas por Lacerda (2006) e alguns casos em Portes, É. (2001), Piotto (2007) e Souza, (2009). No caso dessa pesquisa, esse dado não causa surpresa, uma vez que para serem aprovados nos cursos que escolheram, era necessária a posse

⁶³ As variações nas bolsas da escola de Rafael (M) se deveram ao fato da mãe dele estar ou não trabalhando na escola, o que variou ao longo da educação básica.

de um forte capital escolar, tendo em vista a competitividade que enfrentaram nos exames seletivos.

A literatura, sobre os fatores que influenciam a escolha de um curso superior (PAUL; SILVA, 1998; NOGUEIRA, C., 2004; 2011), aponta que os sujeitos tendem a reconhecer as suas lacunas ou potencialidades escolares e as suas chances objetivas de êxito nos processos seletivos e assim se direcionarem para graduações “adequadas” à sua “condição”, essa tendência normalmente relaciona-se ao meio social de origem e ao capital cultural familiar (BOURDIEU, 1998; 2008). Considerando que

É importante observar que o fato de ser uma decisão tomada num estágio já avançado da trajetória escolar, o final do ensino médio, faz com que a escolha dos estudos superiores traga as marcas de todos os êxitos e tropeços da trajetória escolar passada e revele os efeitos acumulados de todas as vantagens e desvantagens associadas ao pertencimento aos diferentes meios sociais (NOGUEIRA, C., 2011, p. 03).

Um dado interessante observado foi que quase nenhum dos entrevistados cogitou prestar vestibular para cursos menos seletivos e de menor prestígio social, ou quando pensaram nessa possibilidade foram persuadidos a alterarem sua escolha. Rômulo (D) e Rafael (M) tinham como veto imposto pelas mães a opção por carreiras da licenciatura, uma vez que elas eram professoras, não estavam satisfeitas com os retornos da profissão e não desejavam o mesmo destino para os filhos, a contrariedade dessas mães com as licenciaturas pode ser ilustrada pela fala de Rômulo (D):

Tipo ela [a mãe] queria que eu fizesse um curso técnico, Engenharia, que ia me dar dinheiro, que eu ia ter um retorno financeiro imediato com isso. Eu gostava muito de ler e Letras de jeito nenhum! Porque Letras você vai ganhar essa miséria que o Estado paga, então né? E na impossibilidade de fazer Letras, porque minha mãe não ia me deixar fazer Letras, não sei, eu optei pelo Direito.

Grande parte dos pesquisados atribuem à vocação e a afinidade com as áreas Biológicas/ Química na decisão pela Medicina; a afinidade com a área de Humanas e o senso de justiça no caso da opção pelo Direito; a afinidade com a área de Exatas para escolha da Engenharia Química. Apenas quatro mencionaram a possibilidade de ascensão social e o *status* relativos às profissões como uma das razões para a opção: Catarina (M), Pablo (M), Camilo (M) e Heitor (EQ). Ainda que nos relatos os motivos para a escolha dos cursos se relacionassem a aspectos mais subjetivos das profissões, percebeu-se que os entrevistados estavam propensos a optar por cursos mais seletivos em função do seu passado escolar de excelência, mesmo que as

condições de existência fossem precárias e o capital cultural familiar pouco rentável no processo de escolarização. As falas de Rafael (M) e Roberto (EQ), sobre como se deram as suas decisões pelos cursos de Medicina e Engenharia Química ilustram a relação entre a excelência escolar e o potencial para escolher carreiras com alto grau de dificuldade de aprovação e prestígio social.

Foi uma decisão de última hora, assim, no terceiro ano, eu tinha mais facilidade com Matemática do que os meus colegas, por isso eu achava que deveria seguir uma área de Exatas e até fiz até um vestibular seriado que tinha que colocar uma opção provisória e a minha opção foi Ciência da Computação, mas na hora de escolher mesmo, até um pouco daquela coisa de todo mundo falar: ‘_ Ah você tira nota boa, então deveria tentar Medicina, que é mais difícil, então se você *pode* fazer Medicina, você *deve* fazer Medicina, *quem não faz é quem não pode.*’ Aquela ideia... (Rafael, M, ênfases nossas)

Eu tinha um desempenho bom que me colocava com potencial pra eu ir no vestibular e fazer uma carreira no ensino superior. Isso que foi. E também de sentimentos né, da família, principalmente do meu pai que foi o principal pilar da educação desde a pré-escola até então, também professores, que viram o meu potencial, o aluno que tinha capacidade para pra ser aprovado no vestibular de uma faculdade tão renomada, da UFMG... (Roberto, EQ)

Conforme Paul e Silva (1998), as variáveis pessoais (idade e sexo), sociais (origem e necessidade de trabalhar) e acadêmicas (perfil) dos estudantes afetam suas decisões sobre quais carreiras seguir. Dessa forma, “os indivíduos menos qualificados ou para quem a taxa de preferência para o presente é mais alta do que para o fim do curso optam pelas carreiras menos difíceis, porém menos rentáveis. O inverso se aplica aos estudantes mais brilhantes ou mais ricos” (PAUL; SILVA, 1998, p. 116). É importante ressaltar que os cursos investigados funcionavam na UFMG no período diurno⁶⁴, comprometendo a conciliação entre trabalho e estudos, assim, mesmo com um passado acadêmico brilhante, a escolha por eles poderia ocasionar transtornos financeiros para a família e para o estudante, que, na impossibilidade de trabalhar formalmente para o seu auto-sustento e colaborar com as despesas familiares, permaneceria dependendo materialmente dos pais.

Em um caso emblemático, no qual a família se mostrou contrária a inserção de uma entrevistada em um curso com essas características, essa questão foi evidenciada e “chamadas à ordem” (BOURDIEU, 1998c, p. 113) ocorreram como tentativa de fazer Catarina (M) desistir e se restringir à sua condição de classe, logo que comunicou a sua decisão em tentar o vestibular para Medicina.

⁶⁴ Exceto o curso de Direito que também poderia ser cursado à noite “informalmente”. Até o ano de 2003 esse curso tinha apenas a entrada no turno diurno, mas no interior da Faculdade de Direito funcionava turmas no turno noturno. A partir de 2004 a UFMG oficializou a entrada nos dois turnos.

Ah eu ouvi que eu era uma visionária, por que como assim uma pessoa pobre né, a gente nas nossas condições, como que você pensa em fazer Medicina, um curso de 06 anos no qual você não vai poder trabalhar? Eu lembro de minha irmã falar pra mim uma vez, em uma briga assim: ‘_ Ah! Por que você não vai fazer Geografia e estudar à noite e trabalhar durante o dia?’ Geografia? Por que ela escolheu Geografia? Então, assim minha mãe olhava: ‘_ Ah tá, então você quer Medicina?’

Uma vez um tio me chamou para conversar falando assim: ‘_ Você podia ser mais realista, você podia agir mais de acordo com a sua realidade, faz um curso básico, um curso qualquer aí, você começa a trabalhar e deixa esse plano para depois.’

Eu nunca ouvi alguém me falar assim: ‘_ Não, realmente corre atrás, faça isso mesmo, o resto dá conta...’ Sempre eu que tive que ficar colocando isso na minha cabeça (Catarina, M).

O “clima de necessidade” em que a família de Catarina (M) estava envolta obscureceu a sua excelência escolar, que não tinha valor prático nesse contexto. Entretanto, para ela essa potencialidade era clara, o que a impeliu a prosseguir.

A ausência de atribuição de valor à excelência escolar também foi registrado no caso de Francisco (D), que sofreu constrangimentos da família e da comunidade rural onde vivia por sua condição de estudante em tempo integral até o final da sua educação básica. Essa situação gerou desconforto e sensação de isolamento nesse entrevistado ao mesmo tempo em que reforçou a sua determinação em alterar o seu destino social através dos estudos.

Eu era mal visto [na comunidade], inclusive teve um episódio que eu fiquei p. da vida, porque do lado da minha casa, eu moro numa área rural mesmo, e aí a gente fez um campinho de futebol e a gente foi jogar bola e tal, sempre antes de jogar bola a gente começava a conversar e meus amigos começaram a discutir porque eu não trabalhava. E tipo ficaram como se fosse me pressionando a estudar e trabalhar e eu fiquei com muita raiva dessa situação, eu fiquei muito triste com isso, eu fui pra casa, peguei um livro [risos], eu não vou continuar aqui e trabalhar não vai fazer diferença! Aí depois que eu passei no vestibular, as pessoas começaram a me ver diferente e aí virou um bichicho em torno da cidade lá, o diretor da escola onde eu estudava no primeiro dia de aula fez uma reunião, fez tipo uma apresentação e falou que o aluno que morava na zona rural, não sei o que, foi aprovado em Direito na UFMG (Francisco, D, ênfases nossas).

O reconhecimento da própria potencialidade e a determinação desses dois pesquisados citados acima, assim como dos outros sujeitos da pesquisa, nos permite remeter ao trabalho de Lacerda (2006a) sobre como os bons resultados escolares podem ser decisivos na constituição de trajetórias escolares atípicas nos meios populares.

Indiferentemente do momento em que cada iteano formulou seu projeto de ingresso no ITA, todos se encontravam em condições de fazer escolhas, pois apresentavam regularidade quanto aos excelentes resultados escolares, desde as séries iniciais do ensino fundamental. O sucesso escolar desde as séries iniciais se constituiu também em uma das causas e, ao mesmo tempo, conseqüências, da mobilização escolar dos iteanos e de suas famílias (LACERDA, 2006a, p. 192, ênfases nossas).

Os estudos sobre a longevidade escolar em meios populares desvendam o entrelaçamento de elementos que possibilitam esse fenômeno. Nesse sentido, as formas de participação familiar, a mobilização do estudante e o suporte de outras esferas socializadoras, são percebidos em si e na trama que facultou aos sujeitos o êxito no acesso à universidade. As trajetórias aqui analisadas também revelam essa perspectiva, com esse entrelaçamento de elementos que favoreceram o acesso, a permanência e a graduação dos entrevistados.

Acerca da mobilização familiar, houve casos de trajetórias em que os pais⁶⁵ participaram objetivamente da educação dos filhos, com um acompanhamento mais sistemático das questões escolares de modo a encaminhá-los para o ensino superior, no qual existia um projeto de escolarização longo para os filhos claramente verbalizado.

É, meus dois pais tinham faculdade e eles tinham sempre claro que a educação é mais importante, a educação é prioridade. Sempre fizeram questão da gente estudar em escola particular, mesmo sendo chacota no bairro por causa da carro velho que o meu pai dirigia, era mais importante pra eles pagar uma escola particular do que, por exemplo, trocar de carro, ou outros confortos mais supérfluos e momentâneos. Então é isso sim, eles valorizavam muito estudo, eles achavam que a gente estudar em uma escola boa era uma etapa importante pra gente depois ter sucesso no futuro (Rafael, M).

Desde que eu me entendo por gente assim, ela falava, igual essa questão de ser médico, desde novo eu sempre falava, eu tinha isso na cabeça, não sei por que, mas eu tinha isso na cabeça, ah eu quero ser médico. Essas coisas de criança, quero ser médico, aí ela sempre me incentivava, sempre cobrava: ‘_ Vai estudar, vai ser médico.’ Sempre alguma coisa que tinha que pagar, sempre algum livro eu pedia ela e ela sempre procurava, dentro das condições dela, sempre procurava atender (Henrique, M).

Na verdade, o meu pai é o maior incentivador da gente ter chegado ao ensino superior, todos, ele se orgulha disso, de ter os três filhos como graduados né, em curso superior. Igual eu falei no início aí, que ele não tem nem educação média. Então, é até gozado se você pensar bem. E até a questão financeira que podia limitar, o curso da educação, infelizmente a rede pública não te dá um suporte, nas escolas básicas de nível médio, meu pai sempre foi maior incentivador, se importava, ele é que sempre ia às reuniões, não a minha mãe, estava sempre ali: ‘Vamos estudar, vamos, não sei o que’ [...] Mas meu pai sempre foi maior incentivador. Minha mãe não. Minha mãe ela ficava mais na dela, aí não pegava no que se refere à educação, mas meu pai fez esse projeto de longo prazo, porque deste quando eu estava na pré- escola, pra isso ele cobrava neste sentido. De ter notas boas (Roberto, EQ).

Minha mãe sempre foi muito exigente, sempre quis que a gente estudasse muito, mas ela não cobrava excessivamente não, deixava que a gente... Teve uma oportunidade que ela brigou comigo, foi aos 17 anos, eu tava trabalhando muito, tava pensando em mudar pra noite e ela não deixou e falou que eu tinha que continuar de manhã, que eu tinha que fazer curso superior, foi a única vez que ela brigou comigo. Minha mãe tinha um projeto, minha mãe queria que a gente sempre continuasse estudando, por isso ela nunca deixou a

⁶⁵ Nesse trabalho, uma parcela significativa dos pais participava mais ativamente da escolarização dos filhos, não sendo possível creditar, prioritariamente, às mães a longevidade escolar dos filhos.

gente trocar de turno, era sempre de manhã, todo mundo estudou sempre de manhã, porque ela sabia que se fosse pra noite as chances de largar era muito maior, então ela sempre quis que estudasse bastante (Fábio, D).

A mobilização mais incisiva dos pais dos entrevistados citados acima leva-nos a supor a criação de um clima doméstico propício ao desenvolvimento escolar, uma vez que todos os seus irmãos/irmãs também alcançaram o ensino superior⁶⁶. Com exceção de Técia (EQ), Renata (EQ) e Max (EQ)⁶⁷, que contaram com participações mais periféricas e difusas da família, mas também têm irmãos/ irmãs graduados.

[...] desde o ensino fundamental que os pais não participam muito, primeiro porque a minha mãe ela tinha baixa escolaridade, ela só fez até a quarta série, isso há quarenta anos atrás, cinquenta anos atrás, então tinha sido há muito tempo, com baixo nível de escolaridade e o meu pai, apesar dele ser forte na área de exatas, ele nunca acompanhou, nunca pediu notas pra gente, eu e meu irmão a gente também não preocupava meus pais em relação a nota, essas coisas, então eles nunca se envolveram, nunca perguntaram se a gente fez lição de casa, se não fez, não olhava boletim, essas coisas nada. E eu lembro quando eu tava no ensino médio que minha mãe achava uma bobagem continuar estudando, porque ela tinha um comércio e ela tinha um salário maior do que o meu pai que era técnico em contabilidade, ela tinha uma formação escolar muito menor do que meu pai e ganhava um pouco mais do que ele, então achava desnecessário continuar estudando, eu acho que foi a criação que ela teve. Ela acha desnecessário, hoje não, hoje ela acha fundamental a gente continuar estudando, ter curso superior, continuar estudando depois da graduação, mas antes não, eu que fui perseverante (Renata, EQ).

Outras famílias, já apresentaram formas menos visíveis de participação na vida escolar dos filhos, com atuações menos incisivas sobre o acompanhamento dos resultados, contudo, observamos também nessas famílias práticas favorecedoras à longevidade escolar, apesar de não terem o caráter intencional, como a valorização dos estudos e o apoio nos projetos que os filhos foram construindo durante o percurso. Além de outras práticas, como o pagamento (ainda que parcial) de colégios particulares, a vigilância da ordem moral doméstica, a liberação do trabalho parcial e/ou integral durante a educação básica, a mobilização da família ampliada para a moradia (aos que eram do interior) e para a contribuição financeira. Abaixo segue alguns depoimentos que ilustram essa participação periférica dos genitores e a postura ativa dos sujeitos na condução da sua própria escolaridade.

Meus pais também me ajudaram porque em momento nenhum eles colocaram dificuldade, todas ideias que eu tinha de fazer eles sempre apoiaram, nunca falaram: ‘ _ Não, que não pode.’ Barrar nunca barraram, incentivaram, mas nunca estavam um passo

⁶⁶ Henrique (M) é filho único.

⁶⁷ Dos quatro filhos dos pais de Max (EQ), uma tem o ensino superior, uma tem doutorado, ele está no doutorado e apenas uma irmã ainda não se decidiu por cursar o ensino superior.

na minha frente, mesmo porque eles não tinham experiência nesse assunto, então assim, eles nunca estavam um passo na minha frente, me orientava o que tinha que fazer ou não, mas assim na decisão que eu tomava eles falavam: ‘_ Não, vai mesmo, se você quer faz, que a gente faz o que a gente pode.’ Mas assim, dizer que eles falavam: ‘_ Pisa aqui, ou pisa lá.’ Não teve, aí eu tive que descobrir o caminho (Camilo, M).

B- A sua família tinha algum projeto de escolarização pra vocês?

H- Pra mim e pro meu irmão? Não, tinha o: ‘_ Menino vai estudar senão você vai ter que trabalhar na roça.’ Era isso, do tipo: ‘_ Você não quer estudar não? Vai ter que trabalhar na roça...’ Aí a minha mãe sempre me apoiou, sempre que eu falei que eu queria estudar minha mãe me deu apoio, foi ela que custeou a minha vida aqui em Belo Horizonte [...] Mas projeto assim não tinha, a minha mãe sabia que tinha que estudar, queria que eu me esforçasse, mas se eu de repente falasse que eu queria parar não tinha problema nenhum, não era aquele tipo de família que tinha toda uma estrutura, não tinha (Heitor, EQ).

Viana (2007) chama a atenção para tendência em nos pautarmos nos comportamentos da classe média como parâmetro de mobilização familiar e no risco que tal parâmetro incorre ao analisarmos o contexto das camadas populares, uma vez que a ausência desses pais no trato pontual das questões escolares obscurece as ações menos visíveis, mas não menos importantes no favorecimento da longevidade escolar. A liberação do trabalho durante a educação básica, ou o encaminhamento para trabalhos mais “leves” ou em período parcial, por parte dos pais é um dos exemplos que ilustra o apoio no desenvolvimento escolar dos filhos de forma mais periférica. Somente Pablo (M), Henrique (M) e Fábio (D) realizaram algum tipo de atividade remunerada durante esse período, e Heitor (EQ) que realizou monitorias no ensino médio em troca de bolsa de estudos.

O pagamento de escolas particulares também reflete essa participação, ainda que a iniciativa de se encaminhar para elas tenha sido do próprio entrevistado, como se confirma na fala de Heitor (EQ):

H - Eu até hoje eu não lembro que consciência que é que tinha quando eu tinha onze anos, dez, onze anos, que eu sabia que eu tinha que estudar numa escola particular pra ter condições de prestar vestibular. Eu lembro que eu tinha essa consciência, mas não sei da onde saiu.

B- Você falou que vocês pagaram o 1º ano e o 3º ano, como que sua família fez?

H - Olha, complicadinho heim. No caso, na época a gente fez bastante economia, eu lembro que minha mãe economizava muito, pra você ter uma ideia tem o uniforme pra escola, eu usei o mesmo uniforme, mesma calça, mesma camisa os três anos. E mesmo assim porque a blusa foi ganhada de uma outra pessoa, não tinha dinheiro sobrando. Tanto é que no 2º ano se eu não tivesse ganhado a bolsa eu teria que ter saído, eu lembro que a gente tava num aperto financeiro e minha mãe já tinha me falado que ia ter que me voltar pra cidade X, por sorte saiu essa historinha da bolsa e deu certo.

A mobilização escolar familiar, seja engajada ou mais difusa, mostrou-se como um dos elementos explicativos para o fenômeno da longevidade escolar dos sujeitos aqui investigados.

Não obstante, encontramos casos em que a família permanecia em um estado de quase completo alheamento do percurso escolar dos filhos e se mostrou até mesmo contrária aos projetos que eles manifestavam nesse sentido. Foram dois casos com essas características, um por desconhecimento do significado de um curso superior como forma de mobilidade social e medo da estada do filho na Capital (Francisco, D); o outro caso por atribuir ao tempo dedicado aos estudos uma forma de “roubar” o tempo que poderia ser dedicado ao trabalho necessário à subsistência da família (Catarina, M).

A relação dos meus pais com a escola não era muito presente, eles não acompanhavam nada na verdade, mas acho que porque confiavam em mim, ou na minha capacidade. Quando eu falei que ia fazer vestibular, que tava no último dia de fazer a inscrição da UFMG, quando eu tentei pela 1ª vez e aí tinha que pagar a taxa de inscrição meus pais falaram que não iam me dar o dinheiro [...] e fiquei trancado no meu quarto até meio dia, aí eles ficaram com dó e me deram o dinheiro, *porque eles não conheciam e por não conhecer o que era o curso superior, ou morar na cidade, eles tinham medo*, eles falavam: ‘_ Não, você vai pra lá, você vai morrer, onde fica essa faculdade?’ Fica na Pampulha. ‘_ Nossa, Pampulha é super perigoso...’ E por não conhecer eles não queriam que eu fizesse, na verdade minha mãe queria eu trabalhasse já e tal, arranjava empregos pra mim, só que eu não ia, a gente tinha um pouco de problema com isso (Francisco, D, ênfases nossas).

Sempre, sempre fui muito autônoma e na verdade Beatriz essa minha busca, sempre estudar, tem que fazer isso, tem fazer aquilo... A minha mãe e minha irmã, a palavra parece forte, mas acho que é o que retrata um pouco do que aconteceu, elas eram muito ignorantes em relação a isso, hoje não, [...] mas na época *elas viam meu estudo como uma forma de fugir do trabalho, como se de alguma forma eu fosse preguiçosa, por mais que eu estivesse estudando, por mais que eu estivesse fazendo milhões de coisas, elas, como não estava entrando dinheiro, elas não enxergavam aquilo como uma coisa palpável*, entende? Então nunca foi tranquilo, essas escolhas não foram tranquilas, sempre houve uma cobrança, na época, por exemplo, que eu pedi essa mesada para o meu pai pra poder estudar no COLTEC, isso não foi tranquilo na minha casa porque elas exigiam que eu pedisse uma mesada pra sustentar todo mundo, mas isso seria impossível, eu sabia que ele não ia dar, eu precisava pagar minhas passagens de ônibus, eu precisava almoçar na rua, como é que eu ia estudar? Então sempre foi muito desafiadora essa coisa de escolher por mim mesma e trilhar um caminho diferente, então a minha irmã teve um neném com 16 anos, mas antes disso ela já tinha largado a escola para começar a trabalhar, para comprar roupa, para fazer as coisas que as adolescentes querem que eu nunca tive acesso, porque *eu* tinha esse projeto de longo prazo né, mas isso não era muito estimulado não, então assim, quando a vitória acontecia assim: ‘_ Ah... Parabéns...’ Mas até lá não havia realmente uma consciência sobre a importância daquilo que eu tava fazendo não (Catarina, M, ênfases nossas).

A família de Francisco (D) posteriormente compreendeu o significado do ensino superior para o futuro do filho e o apoiou na decisão de cursar Direito na UFMG, inclusive passou a incentivar a irmã mais nova a também fazer um curso superior. A família de Catarina (M), por outro lado, permaneceu contrária às suas ambições acadêmicas e exigindo a sua participação financeira nas despesas, o que culminou na sua saída de casa para ir morar numa

pensão quando estava no sexto período da Faculdade de Medicina. Essas duas trajetórias problemáticas no que se refere à continuidade dos estudos em decorrência do posicionamento familiar remetem ao questionamento de Viana (2007) acerca da constituição da longevidade escolar na ausência da mobilização da família, ou até mesmo “apesar” dela. O caso de Catarina (M), especialmente, demonstra que tal constituição é possível, mas não sem se entrelaçar em outros elementos que favoreceram a sua trajetória, dentre eles a sua própria mobilização para alcançar o ensino superior e o suporte emocional e financeiro de alguns amigos.

Os estudos sobre a longevidade escolar ressaltam a atuação do próprio estudante na condução da sua escolaridade, uma vez que “o engajamento dos pais, embora indispensável, não é suficiente para que os filhos logrem êxito na escola; é necessária a aplicação desses últimos no próprio processo de escolarização, de maneira autônoma, sobretudo nos meios populares” (VIANA, 2005, p. 121). Nesse sentido, os indivíduos pesquisados aceitaram e compreenderam as regras do *jogo* escolar e jogaram de forma eficiente, de modo a construir trajetórias escolares/acadêmicas excelentes, como já comentado anteriormente.

Um dado que se mostrou recorrente nos relatos dos entrevistados foi o “gosto” manifesto pela escola, o prazer em estar naquele ambiente, a facilidade e desenvoltura que possuíam em apreender os conteúdos e o desejo de serem estudantes de escolas consideradas boas. Nessa perspectiva, nas falas dos entrevistados foi reiterada a pouca qualidade atribuída à escola pública municipal e estadual e as estratégias que empreenderam para estudarem em escolas em que acreditavam que gozassem de qualidade, mudando até mesmo de cidade para terem acesso ao que eles consideravam como “uma boa escola”. Na maioria dos casos foi o próprio pesquisado quem decidiu onde iria estudar⁶⁸, a partir do ensino médio. Com base em informações de amigos e parentes eles se interessaram e foram se preparando para os exames seletivos das escolas federais ou se direcionaram para escolas particulares.

Como a pendência financeira era sempre presente, eles vivenciaram muitas dificuldades nesse período e foram desenvolvendo estratégias com os poucos recursos que detinham de forma a permanecerem nas escolas. A estratégia mais recorrente para driblarem a dificuldade financeira foi a frugalidade, em decorrência da conformação com a situação de escassez de recursos. A economia se mostrou mais presente no controle de gastos com ônibus e alimentação, como no

⁶⁸ Apenas nos casos de Rafael (M) e Roberto (EQ) os pais determinaram onde eles iriam estudar.

caso de Heitor (EQ) que “treinou” o seu estômago a ficar com fome, das 5h às 15h, já que não tinha dinheiro para lanche na escola ou almoçar fora e só chegava à casa nesse horário, porque também não tinha dinheiro para voltar de ônibus e esperava por caronas ou voltava à pé. E Pablo (M) que se auto-intitula como “econômico” e não “consumista”.

Meu pai mandava dinheiro pra mim [quando ele fazia cursinho], mandava dinheiro e ele pedia dinheiro ao primo também, pra mandar pra mim, a tia também ajudava, que meu pai era autônomo e a profissão de autônomo tem essa dificuldade, um mês você tem dinheiro no outro você não tem, então ele mandava e o pessoal ajudava e eu muito econômico, toda vida muito econômico. Teve uma situação engraçada que a minha tia veio aqui uma vez e aí eu tava com um tênis que ele tava muito furado [risos] e eu tava acostumando assim mesmo, pra mim não tinha problema não, que que tem? E aí eu tinha colocado papelão no tênis pra ele não furar minha meia, que senão dobrado [o prejuízo] e aí ela viu aquilo e me levou no *shopping* e a gente comprou um tênis, foi legal, mas assim como que são as coisas, ela importou com o tênis furado, eu não importava, uai tava acostumado a andar descalço [risos]. Não pra mim, eu preciso de um lugar pra dormir, pra tomar banho, pra me alimentar e um lugar pra eu jogar a minha bola e pronto e estudar, agora o resto, aí os outros me davam, vestia a roupa dos meus primos, a roupa ficava velha e eles davam pra mim e eu agradecia pela roupa e vestia a roupa e tava tudo bem e ficava satisfeito e isso aí eu devo aos meus pais, o fato deles terem me criado assim me dá esse sentimento que tenho as coisas até hoje [...] *Em suma, o fato de eu consumir menos facilitou meus estudos, eu não sou consumidor, eu não sou uma pessoa que tem grandes gastos* (ênfases nossas).

A fala de Pablo (M) nos remete ao pensamento de Bourdieu (2009, p. 89) acerca da “necessidade virtude” e “a recusar o recusado”, considerando a trajetória individual ascensional e as condições objetivas de existência desse entrevistado, a sua postura econômica e pouco consumista era imperativa para que ele obtivesse meios de chegar ao ensino superior.

A conformação às regras da escola, a perseverança, a dedicação e o desenvolvimento de estratégias para se manterem no sistema escolar foram elementos determinantes para que os sujeitos traçassem planos mais ousados para o ensino superior e para que esses planos fossem factíveis eles puderam contar com outras esferas de socialização como a escola, rede de amigos e a família ampliada, sem as quais talvez o acesso à universidade não teria sido possível. Rafael (M), Pablo (M), Humberto (M), Camilo (M), Rômulo (D), Heitor (EQ) e Roberto (EQ)⁶⁹ contaram com o suporte de parentes para residir na Capital; Henrique (M) contou com o apoio de amigos; Francisco (D), a seu turno, teve em seu favor o auxílio imediato da FUMP (por meio da

⁶⁹ Ao longo do curso universitário, Camilo (M), Rômulo (D) e Roberto (EQ) se mudaram para a moradia universitária, Heitor (EQ) alugou um quarto próximo à UFMG, Catarina (M) saiu da casa da mãe e foi para uma pensão e a mãe de Rafael (M) pediu transferência de uma escola e passou em um segundo concurso para professora e mudou-se para Belo Horizonte. Todos se mudaram com o auxílio da FUMP, com exceção de Rafael (M). Os demais citados permaneceram na casa dos parentes ou amigos.

orientação e intervenção de um vizinho que trabalhava nessa instituição). Muitos contaram também com ajuda financeira de pessoas externas à família nuclear para vários tipos de gasto, como almoços na casa de amigos, pagamentos da inscrição no vestibular, pagamento do cursinho, compra de livros, vestimenta, etc. Houve também apoio emocional, através do qual a capacidade de conseguirem êxito no vestibular era reconhecida e reforçada. Como na fala do primo de Pablo (M) quando compara o pagamento de um cursinho para ele a um investimento: “Eu fiz um ano de cursinho, quem pagou pra mim foi esse primo do banco [...] e ele falou assim, ele brincou comigo: ‘_ A gente sabe onde a gente investe.’ Trabalha no banco né, ele que começou tudo e ele pagou o cursinho pra mim, sou muito grato a ele por causa disso”.

Muitos professores também se mostraram solícitos aos entrevistados, destacando seus potenciais e condições de prosseguir nos estudos, ou com outras atuações mais diretas: um professor de Catarina (M) que lecionou aulas particulares a ela gratuitamente para o vestibular; a professora de Rômulo (D) que pagou a sua inscrição para o COLTEC e ainda o trouxe do interior para fazer a prova; a professora de Pablo (M), que interveio, junto à família, no sentido de que ele não trabalhasse quando criança como vendedor de picolés e se dedicasse aos estudos. As ações desses professores exerceram um papel fundamental no destino escolar desses entrevistados diante do baixo capital cultural e econômico dos pais, como expresso no relato de Pablo (M).

Teve uma professora na terceira série que falou com minha mãe que era para parar de eu vender picolé, que eu era muito bom na escola, que não era pra eu ficar vendendo picolé não, que o horário que eu ficava vendendo picolé era preferível eu ficar estudando, alguma coisa assim, isso aí me marcou porque já mostra dentro do meio acadêmico, ali alguém, já percebendo e já tentando levar pro caminho certo né, porque meus pais, às vezes, não tinham esse discernimento, essa discriminação do que poderia levar a dar certo ou dar errado, porque não aconteceu isso com eles.

O suporte das instâncias socializadoras externas à família nuclear foi essencial para que os entrevistados dos meios populares se inserissem nos cursos mais seletivos da UFMG, assim como as mobilizações familiares e individuais, reiterando o entrelaçamento desses fatores como elementos explicativos do fenômeno da longevidade escolar em meios populares, como já abordados por Portes, É. (1993; 2001), Lacerda (2006), Almeida (2006), Viana (2007), Piotto, (2007) e Souza, (2009). O entendimento de como se constituiu esse fenômeno para os investigados nessa dissertação se mostrou relevante para estender a compreensão para o modo como eles permaneceram e vivenciaram o período universitário e os impactos decorrentes das diplomações.

3.3. A vivência na universidade e o diploma

Falar da vivência universitária desses pesquisados implica também em abordar a forma como eles jogaram o “jogo universitário” de modo a permanecerem e a concluírem os estudos, considerando que “as experiências vividas pelo universitário proveniente das camadas populares, [...] são esclarecedoras de um tipo de vida levado a cabo, marcada de forma acentuada por necessidades econômicas, por um pertencimento de classe” (PORTES, É., 2001, p. 181). Desse modo, conquanto nessa nova fase os pesquisados estivessem na categoria de universitários, assim como os seus colegas em melhor situação social, eles não estavam concretamente em igualdade de condições para permanecerem e se formarem, sendo preciso superar situações externas à vida acadêmica para conseguirem chegar até o final com êxito.

Os relatos deixam claro que a aprovação nos cursos escolhidos foi motivo de grande satisfação para os entrevistados e suas famílias, com muitas expectativas criadas acerca desse novo mundo e a sua exploração. Os primeiros contatos com a universidade e com os colegas de sala foram marcados pelo estranhamento desse novo universo e dois dados se sobressaíram nas falas dos entrevistados: a percepção de que se é diferente da maioria dos colegas e a necessidade de buscarem meios de sobreviverem material e socialmente nesse ambiente.

Acerca da percepção de ser diferente dos colegas, essa questão foi abordada pelos entrevistados dessa pesquisa de modo semelhante ao já descrito por Portes, É. (2001, p.214), no qual

A forma mais visível de reconhecimento de que se é diferente dos "colegas" de sala está no "estilo de vida" dos colegas mais privilegiados, [...] através dos modos de falar, dos conteúdos com os quais se ocupam em suas discussões, de suas posses materiais, dos lugares que frequentam, das escolas anteriormente frequentadas, da facilidade para adquirir material escolar e da desenvoltura no lazer.

Os momentos iniciais na universidade foram primordiais para os entrevistados identificarem em qual “terreno” eles estavam pisando, bem como o impacto das suas desvantagens acumuladas em relação aos colegas, tais como a condição material de existência desfavorecida e a fraca herança cultural familiar. O relato de Roberto (EQ) evidencia que é possível identificar a classe social de um sujeito por meio de traços distintivos que sinalizam o posicionamento dos agentes na estrutura social.

R - Dos colegas de universidade, maioria eram classificados como classe média pra alta, assim, tinham uma condição socioeconômica boa, que financeiramente eu acho que eu não via nenhum tipo de dificuldade, que grande parte era daqui, de Belo Horizonte, né? Tinham alguns que eram mais de fora, eram poucos que eu via assim, que tinha dificuldades financeiras, esses eu acho que eram os mais atendidos pela FUMP, que eu me lembro são quatro além de mim [...]

B - Como é que você identificava que estes colegas seus eram de classe média alta?

R - Ah, sempre pela vestimenta, tem carro né? Ou quando não eram daqui, alugavam lugares mais requintados, pagavam aluguel na região da zona sul, ou, senão, você via que era de uma família mais... Sei lá, pela fisionomia da pessoa, de ver como é que ela se comportava... (Roberto, EQ)

A fala desse entrevistado se harmoniza com o pensamento de Bourdieu (2009, p. 16), quando esse autor afirma que “os traços distintivos mais prestigiosos são aqueles que simbolizam mais claramente a posição diferencial dos agentes na estrutura social – por exemplo, a roupa, a linguagem ou a pronúncia, e sobretudo ‘as maneiras’[...]”. Nesse contexto, pela observação de um conjunto de traços mais evidentes como a vestimenta, o local de moradia e a posse de um carro, associados a outros traços mais subjetivos como a fisionomia e a forma de se portar, Roberto (EQ) consegue inferir a classe social de seus colegas, assim como se posicionar em relação a eles.

E a fala de Catarina (M), sobre os perfis dos seus colegas de turma, demonstra que ela compreende os processos de utilização da escolarização como via de reprodução social, no qual a origem socioeconômica e o capital cultural familiar estão fortemente relacionados à trajetória acadêmica e ao destino social.

A maioria eram pessoas... A maioria esmagadora realmente não é carente, vem de classe social mais alta, então é filho do prefeito da cidade, ou é filho de médico né? *Muita gente é filho de médico. Aquela pessoa assim que nasceu no meio para ser aquilo ali mesmo*, ela nunca teve que enfrentar muitas dificuldades, sempre teve uma ótima formação familiar, cultural, geralmente de uma família tradicional, se for fazer um estudo da relação familiar das pessoas da Medicina sempre são aquelas pessoas com pai, mãe, aquela família meio direitinho, é muito difícil você achar uma pessoa lado B na Medicina, mais difícil. *Geralmente é aquela pessoa que seguiu o caminho que foi traçado pela família, pelo meio que ela vive, estranho seria se ela não tivesse fazendo aquilo ali* (Catarina, M, ênfases nossas).

Como observado por Portes, É. (2001, p. 213), o indivíduo oriundo dos meios populares que se insere nos cursos mais seletivos aprenderá “que entrou em um espaço dominado por um conjunto de sujeitos portadores de capital econômico, social e escolar que ele não possui. Mas esse é, por excelência, o espaço de construção do capital escolar e das promessas que ele encerra.” Nesse sentido, esse indivíduo deve desenvolver estratégias para responder satisfatoriamente as exigências dos cursos em que se inseriu e também entender as regras do

“jogo” universitário de forma a “jogar” de forma eficiente e poder desfrutar das possibilidades que um título com grande valor simbólico oferece.

A primeira estratégia necessária é a de sobrevivência material, que envolvem ações que visam superar as barreiras financeiras. Nesse momento da vida dos entrevistados, os seus pais já não podiam suprir todas as necessidades, sendo preciso que eles buscassem trabalhos (formais ou não) e a assistência estudantil para custearem a subsistência no período do curso. Na fala de Rômulo (D), temos um exemplo da dualidade de sentimentos que pode acometer o estudante pobre a partir da sua aprovação no vestibular: a felicidade e o desespero, uma vez que na condição de universitário ele sobrecarregaria economicamente a família, caso não obtivesse trabalho/renda.

A minha mãe ficou exultante, chorou, meu pai também ficou orgulhoso né e preocupado também, porque isso simbolizava um gasto a mais, por mais que a universidade fosse pública, dependendo não tem como, se você não tem dinheiro nem para o transporte como você vai fazer para você estudar? Eu fiquei por um lado desesperado para conseguir um emprego, porque eu não queria ser um peso, continuar um peso em casa, inclusive no COLTEC, tipo assim, já me incomodava a situação da minha casa com telefone cortado, luz quase cortando, tudo assim e eu estudando aqui e eu não tinha como, de alguma forma, tentar diminuir esse peso. E por outro lado feliz, óbvio, de passado na federal, ter uma perspectiva de melhora, de conseguir emprego, de sei lá, de melhorar, de depois pensar que daqui um tempo eu vou poder ajudar minha mãe e o meu pai.

Nessa perspectiva, a maioria dos entrevistados realizou estágios, monitorias ou a iniciação científica durante a graduação, essas atividades foram remuneradas ou não. Nos casos em que não eram remuneradas observamos a estratégia de ampliarem os seus conhecimentos e agregar experiências ao currículo, assim como de aumentar o círculo de relacionamentos dentro da universidade e/ou no meio profissional. Para alguns a opção por atividades somente não remuneradas era inviável, já que dependiam do dinheiro para a sua manutenção na universidade, contudo, muitos deles também a realizaram em concomitância com as atividades remuneradas, em consonância com a estratégia citada acima. A propósito do esforço desses entrevistados em prol da autossustentação, essa atitude apontou que “a atividade remunerada não tem uma função unicamente de sobrevivência material. A ela associam-se o desejo de autonomia em relação à família e a constituição de um currículo mais favorável quando o jovem deixa a universidade [...]” (ZAGO, 2006, p. 234).

Poucos pesquisados realizaram trabalhos de cunho formal: Gustavo (D), Tânia (D) e Rômulo (D); os dois primeiros por meio da aprovação em concurso público de nível médio.

Outros realizaram serviços informais e com horários mais flexíveis, considerando o período de funcionamento dos seus cursos, diurno. Com exceção dos entrevistados do curso de Direito, que migraram para o período noturno para terem o dia livre para o trabalho. É importante ressaltar que os encaminhamentos para os estágios, monitorias ou iniciação científica (remunerados ou não) e trabalhos (formais ou não) ocorreu de forma dinâmica e variada para cada um dos entrevistados, não sendo possível detalhar aqui os passos que cada um assumiu durante a graduação com o objetivo de obter renda e/ou ampliação das experiências curriculares/profissionais. As atividades que Renata (EQ) exerceu durante todo o curso refletem essa dinamicidade.

Começaram as aulas dia oito de agosto e eu comecei a trabalhar no dia primeiro de agosto. Primeiro eu trabalhei como voluntária, só que assim, porque eu era técnica em química e eu precisava fazer o estágio obrigatório [...] Quando eu comecei a faculdade eu comecei a fazer voluntário, não tinha bolsa ainda, mas como estágio obrigatório do meu curso técnico e depois eu ganhei bolsa [...] eu fiquei quatro anos, na verdade, foi uma bolsa de um ano e meio, depois eu fiquei seis meses fazendo tipo voluntário também, depois teve mais dois anos. Teve uma época que eu decidi sair, porque eu trabalhava muito com laboratório, com pesquisa, e pra gente que é engenheiro químico é interessante que a gente faça estágio em indústria, pra conhecer o processo industrial, então eu participei de um processo seletivo, quando eu já tava... Faltava um ano pra eu formar, então o estágio foi de oito meses, eles renderam mais um mês e aí faltando três meses de formar é que eu não trabalhei. Durante o meu curso inteiro eu fiquei sem trabalhar três meses e depois eu formei. E durante o curso, além de ter essa bolsa, teve uma época que eu era professora, eu dava aula de Química e Matemática pra um ensino supletivo.

A assistência estudantil fornecida pela FUMP foi de grande valia para todos os pesquisados que dela se beneficiaram. Alguns dos entrevistados mostram-se bastante gratos a essa Fundação. Pablo (M) e Catarina (M), por exemplo, afirmaram que o consentimento da entrevista para esta dissertação se deveu, sobretudo, a esse sentimento. Muitos entrevistados já sabiam de antemão da existência desse suporte e o procuraram logo que começaram as aulas⁷⁰, nesses casos observamos um início do curso e uma permanência universitária menos desgastante quanto às questões financeiras. Outros que não conheciam anteriormente esse suporte já relataram experiências mais problemáticas quanto à subsistência pessoal no curso, como apontado por Portes, É. (2001, p. 188) “alguns estudantes muito necessitados, mas também mal informados, vão viver à mingua no primeiro semestre, por desconhecerem as possibilidades de

⁷⁰ As diversas possibilidades do estudante tomar conhecimento da FUMP são abordadas por Portes, É. (2001, p. 187-188).

ajuda da Fundação.” O relato de Pablo (M) expressa o desgaste e a angústia relativos à incerteza da sua permanência na universidade em razão da desinformação sobre a existência da assistência estudantil da UFMG:

Durante a vida universitária era o seguinte, a princípio eu não tinha conhecimento da FUMP, aí eu cheguei no primeiro semestre meu pai mandando dinheiro pra mim e eu to fazendo o curso aqui tranquilo e tal, aí eu fui de férias lá pra X, aí eu fiquei sabendo, em meados disso, eu fiquei sabendo que meu pai arrumou um dinheiro lá emprestado no banco pra poder me bancar, aí eu vi que a família tava passando dificuldade por causa... Pela minha causa! Aí nessa ocasião eu pensei em trancar, pensei em trancar o curso porque não tinha condição do pessoal ficar passando dificuldade lá e tava com um projeto, fiz até um projeto mirabolante [risos], diferente, de formar em muitos anos, assim: ficar um semestre lá em X trabalhando, juntando dinheiro, guardo o dinheiro, venho pra Belo Horizonte, passo um período do curso e volto... Aí o dinheiro acaba, volta, acumula mais dinheiro e o curso de Medicina é muito apertado, é difícil você conciliar trabalho e estudo ao mesmo tempo, então é difícil, é possível, mas é difícil, você não vai fazer direito sua Medicina. Até na época eu fiquei muito emocionado, triste, falei assim: ‘Nó, não vai dar pra eu estudar.’[...] Aí eu vim para o segundo semestre, eu vim para Belo Horizonte pra resolver isso, aí eu tomei conhecimento da FUMP, foi através desse colega meu, ele que me contou, aí eu fui na FUMP, peguei lá os documentos, tem um monte de documento que você precisa, tem que comprovar que você é pobre né, atestado de pobreza, aí dei entrada com os documentos, deu certo, ainda fui privilegiado que eu fui o carente 1 da FUMP. Eu tive que pegar a bolsa da FUMP, fiquei assim meio relutante em pegar, mas eu fui e peguei a bolsa da FUMP, pronto aí fiquei eu fiquei tranquilo [...]

Em um único caso, a FUMP não reconheceu a extrema carência de um entrevistado, o que gerou muitos transtornos a ele na sua vida universitária, como o contraimento de dívidas, a moradia com uma tia em uma localidade distante da Faculdade de Direito, durante uma grande parte do curso, e o exercício de um trabalho formal em tempo integral.

Na época, como minha mãe já tinha formado e inclusive passou para a pós-graduação, aí eu não consegui bolsa da FUMP, eu tive que conseguir estágio, demorou para eu conseguir a moradia da FUMP também, que na época a assistente social... Acho que ela achava que eu tinha dinheiro, ela duvidava que alguém com a renda tão baixa fosse fazer Direito e mais ainda fosse conseguir fazer. ‘_ Era mentira não tem como, você estava em X, pagava a passagem um pouco mais cara.’ E ela fez a conta na minha frente. Eu lembro até hoje, ela fez assim: ‘_ Você precisa de R\$ 180,00 para ônibus, você precisa de X para comer, a conta não fecha.’ E aí para a minha irmã que estava desempregada em casa, ela duvidou, então ela me colocou como carente nível 2 e assim que minha outra irmã se formou ela me colocou como carente nível 3. Então assim, a chance de eu ter alguma bolsa... E eu fui fazendo dívida, pagando o que dava [risos]. Eu ganhei o cartão universitário, então eu sempre paguei meu xerox com o cartão universitário, aí meu nome foi até para o SPC, porque eu não tinha dinheiro para pagar, mas foi indo assim, foi empurrando... (Rômulo, D)

A escassez material tende a produzir no estudante pobre preocupações relativas às suas condições de terminar o curso e desviar o seu foco das questões objetivamente acadêmicas, assim

como impossibilitar uma vivência efetiva do ambiente universitário (PORTES, 2001; ALMEIDA, W.; 2006; ZAGO, 2006). Em regra, a assistência estudantil permitiu alguma tranquilidade à maioria dos entrevistados, permitindo-lhes usufruir melhor o ambiente universitário, especialmente nos primeiros períodos. Todavia, essa assistência não foi suficiente para cobrir as despesas da totalidade dos pesquisados, por isso a necessidade de complementar a renda através de atividades remuneradas durante o curso. Essa necessidade impunha aos sujeitos o planejamento de ações que viabilizassem a simultaneidade entre trabalho e estudos. O relato das atividades que Catarina (M) realizou reflete essa necessidade do trabalho, ainda que assistida pela FUMP. Esse relato revela também a sobrecarga de atividades extras que ela vivenciou enquanto cursava a graduação em Medicina.

Então, a bolsa da FUMP, na prática, pagava o meu aluguel e a bolsa do hospital, que era do estágio que eu fiz por dois anos, pagava as minhas despesas [...] eu auxiliei também um cirurgião vascular todo sábado de manhã por mais de um ano isso, eu auxiliava ele na cirurgia, então ele me pagava e todo sábado de manhã eu recebia uma renda e que por mês ficava equivalente à bolsa da FUMP.

Em virtude da maioria dos entrevistados ter exercido algum tipo de trabalho durante a graduação, era esperado que essa dedicação a outros afazeres comprometeria o desempenho acadêmico, considerando-se o nível de exigência dos cursos investigados (PORTES, É., 2001). Entretanto, os dados encontrados não apontaram nessa direção, somente Rômulo (D) relatou o negligenciamento do curso de Direito em razão do trabalho, mas ainda assim não foi reprovado em nenhuma disciplina. Outros, poucos, Camilo (M), Técia (EQ) e Heitor (EQ), mencionaram o estranhamento com a estrutura dos cursos e o volume de material de estudo e buscaram se reorganizar para responder satisfatoriamente às exigências acadêmicas. Como relatado por Camilo (M).

Eu acho que o sistema da universidade [...] porque até então eu tava acostumado com o professor lá na frente, ensinando metodicamente, escrevendo no quadro, você recorrendo a ele pra tirar suas dúvidas e a faculdade não é bem assim, é muita gente, o professor chega lá e dá uma aula muito mal dada e na maioria das vezes você quer estudar, então eu acho que isso foi um baque, foi a primeira coisa que eu senti assim. Eu acho que tive que tentar me organizar de um jeito ou de outro, pra dar conta de estudar tudo aquilo [...] igual, às vezes, eu tentava ficar mais tempo à noite na biblioteca estudando [...] a gente dança conforme a música.

A fala de Camilo (M) permite aludir ao apontamento de Almeida, W. (2006) sobre a necessidade de novos aprendizados impostos pela experiência universitária, como a autonomia e a habilidade em administrar o tempo, até então pouco estimulada pelas escolas. Essa questão

também foi pontuada por Renata (EQ), sobre os seus colegas: “muitos colegas sentem o impacto da UFMG ser um pouco solta, você se vira, ninguém vai ficar no seu pé para você fazer as coisas [...] eu não tive essa questão de adaptação, porque eu já tinha esse meu passado [no COLTEC].”

A capacidade de se reorganizar para administrar o próprio tempo e conduzir a graduação de forma autônoma (pelas características da estrutura dos cursos e na ausência de um capital cultural familiar) conferiu aos entrevistados um desempenho acadêmico semelhante ao registrado até a educação básica. A necessidade de se adaptarem foi compreendida por eles rapidamente, logo no começo do curso, e desse modo eles se esforçaram para “dar respostas às exigências simbólicas colocadas pelos cursos seletivos (e prestigiosos) tais como [...] *apresentar resultados iguais aos dos colegas*, ou seja, responder a todo um padrão que se construiu acerca do conjunto de estudantes que frequentam esses cursos” (PORTES, É., 2001, p. 183, ênfases nossas). Nesse contexto, alguns pesquisados foram formalmente reconhecidos pelos seus excelentes resultados acadêmicos, sendo indicados ou recebendo premiações ao final do curso. Os premiados⁷¹ foram Max (EQ), Roberto (EQ) e Gustavo (D) e os indicados foram Tânia (D), Francisco (D) e novamente Gustavo (D), que foi indicado a quatro premiações da Faculdade de Direito e ganhou duas⁷².

O desempenho acadêmico também assumiu, nas falas de alguns entrevistados, o caráter de autoafirmação para si e para o entorno universitário, considerando-se que eles tinham consciência das suas desvantagens socioeconômicas e culturais em relação aos colegas e no que isso poderia implicar no seu próprio desempenho e no convívio com indivíduos com patrimônios sociais e culturais diferentes. O comentário de Fábio (D) faz referência a essa autoafirmação relacionada ao convívio: “no final o que importa é a competência, por mais que eles fossem blábláblá, se você é competente eles necessariamente teriam que te aceitar, então o que cabia a mim era só correr atrás, mas eu sempre fui bem aceito.” E a fala de Max (EQ) relata a percepção de suas condições desfavorecimento em relação aos colegas, mas também do seu brilhantismo acadêmico, apesar delas.

O povo que a gente chama, o pessoal mais assim... Mais abastados, eles tinham um nível de cultura maior, porque uma coisa é você passar as férias na casa da sua avó, outra

⁷¹ Não foi possível nomear as premiações da Escola de Engenharia e da Faculdade de Direito sem comprometer o anonimato.

⁷² Nenhum dos egressos do curso de Medicina mencionou alguma de premiação pelo desempenho nessa Faculdade. As premiações foram mencionadas espontaneamente pelos entrevistados, uma vez que no roteiro não havia essa pergunta.

coisa é você ir pra Alemanha, né? Então, não dá pra comparar muito não, fala alemão, então, normalmente, é quem tem mais oportunidade, tem um nível cultura melhor, e a gente fica mais aqui [...] o pessoal que tinha mais condição, tinha mais amplitude de cultura, iam ao teatro, então, condição financeira, é mais culto [...] aí a questão de desempenho acadêmico não! Tanto é que foi engraçado que uma das meninas, que era do lado de lá [dos ricos], foi a medalha de ouro, e eu do lado de cá [dos pobres] fui medalha de prata e aí você fica num lugar das melhores notas.

Nessa perspectiva, o desempenho acadêmico demonstrava para a comunidade acadêmica o merecimento dos entrevistados em estarem naqueles cursos, ainda que em desigualdade de condições, e ao mesmo tempo fortalecia a autoimagem que os sujeitos foram construindo de si durante o percurso na universidade, uma vez que era esperado dos colegas mais capitalizados esse destaque acadêmico. A fala de Rafael (M) ilustra essa relação entre a herança de capitais, dedicação e destaque acadêmico, quando questionado sobre os perfis dos seus colegas considerados os melhores da turma: “Estou pensando assim em quatro que tiravam as notas melhores, eles pareciam estudar muito [...] dedicados. Questão social... Acho que nesses que estou pensando, pareciam vir de uma classe social mais alta, porque estudaram em escola boa.”

O relacionamento com os professores, de um modo geral, foi avaliado como satisfatório pelos pesquisados, com poucas queixas acerca da conduta pessoal e da prática docente, como no caso de Técia (EQ) e Camilo (M). E também poucos casos que indicavam laços de amizade entre docentes e os entrevistados, tais como Catarina (M), Rafael (M) e Fábio (D).

O destaque acadêmico conferiu a alguns entrevistados um bom relacionamento com alguns professores, de maneira que muitos deles foram convidados ou indicados a participar de projetos de iniciação científica, monitorias e estágios, ou dos processos de seleção para essas atividades. Os bons resultados e o envolvimento em atividades do campo acadêmico, pela maioria dos entrevistados, permite a suposição da influência desse meio sobre eles, considerando-se que muitos ampliaram a formação e se direcionaram para os estudos de pós-graduação *stricto ou lato senso* ou de residência médica. De todos os que continuaram a formação, apenas Max (EQ) afirmou que já tinha esse projeto anteriormente à experiência universitária⁷³, os demais afirmaram que a decisão pelos estudos em pós-graduação *stricto senso* foi construída durante o curso, Gustavo (D), Fábio (D), Técia (EQ) e Rafael (M). E para um deles, Roberto (EQ), essa continuidade teve a influência da bolsa-manutenção oferecida aos mestrandos, que também funcionou como uma alternativa ao desemprego após a formatura. Sobre a opção pela residência

⁷³ Influenciado pela trajetória acadêmica da irmã é doutora em um ramo da biologia.

ou a especialização médica *lato sensu*, observou-se uma dinâmica diferente, uma vez que esse direcionamento dos entrevistados pode ter sofrido influências tanto do meio acadêmico como do meio profissional. A forte competitividade nos processos de seleção e a elevada carga horária da residência redundam em uma grande valorização dessa pós-graduação no meio médico. Dessa forma, os sujeitos que vislumbravam uma melhor colocação nesse meio e que podiam abrir mão da renda como médicos generalistas⁷⁴ se encaminharam para essa direção, como Catarina (M), Rafael (M) e Pablo (M). Esse último entrevistado cursava a segunda residência médica, no momento das entrevistas, e para ele a escolha por essa especialização também se relacionou, entre outros fatores, à autoafirmação para si e para o meio médico, como ele afirma: “Agora eu to fazendo [...] que é outro curso também difícil de passar [risos], difícil de passar é lá que eu vou [risos].” Henrique (M) e Humberto (M), que optaram pela especialização médica *lato sensu*, afirmaram que a escolha se deveu ao fato de terem uma carga horária menor de estudos, o que possibilitaria a simultaneidade com outros trabalhos. Camilo (M) foi o único que não cursou ou não estava cursando a residência ou a pós-graduação *lato sensu* na área médica e lamenta esse fato, apesar de ter uma renda elevada (trinta e cinco salários mínimos). A esse propósito, ele relata: “Eu me sinto insatisfeito comigo mesmo porque eu acho que eu já devia ter feito minha especialização...” (o que atribui ao baixo capital cultural familiar que não pôde orientá-lo nas melhores escolhas na sua trajetória universitária).

Com efeito, diante do volume de encaminhamentos para estudos em pós-graduação, é possível levantar a hipótese de que a universidade, direta ou indiretamente, dissemina a valorização do seu próprio produto, ou seja, dos seus títulos, e que “talvez as influências que os estudantes tenham sofrido, ao longo da formação universitária, possam ser um dos fatores que expliquem essa escolha, influências essas que se dariam através da instituição, dos professores e do processo de socialização desses alunos (BASTOS, 2004, p. 106)”. Outra hipótese possível seria uma maior necessidade de titulação para a entrada no mercado de trabalho em uma posição mais privilegiada.

A dedicação aos estudos em concomitância com as atividades remuneradas que os entrevistados exerceram refletiu, para muitos entrevistados, em uma participação mais periférica

⁷⁴ O residente tem uma carga horária de sessenta horas semanais, divididas entre as aulas e a prática médica, e recebem uma bolsa de R\$2.338,06 (BRASIL, 2010). Valor inferior ao relatado pelos sujeitos que exerceram a profissão após a formatura.

na vida acadêmica, externa à sala de aula e ao trabalho interno na universidade (aos bolsistas), uma vez que o tempo se mostrava escasso. Esse dado entra em conformidade com a afirmação de Zago (2006, p. 235) quando ela observa que o “tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma [...]” O relato de Tânia (D) expõe essa limitação e a necessidade de “abrir mão” de outras atividades, que não eram diretamente ligadas ao curso, em razão do seu pouco tempo para estudar por causa do trabalho. E também revela a satisfação em ver o seu “sacrifício” reconhecido formalmente pela indicação a uma premiação.

Acho que a maior dificuldade foi o tanto que eu tive que abrir mão de muita coisa pra estudar, porque eu só tinha o final de semana para fazer todas as tarefas que eu tinha pra fazer e estudar pra todas as provas [...] a maior dificuldade foi encontrar tempo pra ler tudo que eu precisava ler e mesmo assim o tempo não era suficiente, mas mesmo assim eu tive bons resultados. No final da faculdade eu tive uma boa surpresa também, que fui convocada também pro prêmio X, [...] então foi um momento feliz que eu vi que compensou todo aquele sacrifício durante a faculdade.

O pouco tempo livre disponível e a limitação financeira restringiam a participação de muitos entrevistados em eventos que envolviam o pagamento de alguma taxa ou longos deslocamentos. Não obstante essas limitações, os sujeitos encontraram alternativas de convivência com os colegas de curso, dando preferência a situações ou lazeres compartilhados em que a participação era gratuita ou de baixo custo, como grupos de estudo, calouradas, churrascos da sala, barzinhos, idas ao Centro Esportivo Universitário da UFMG (CEU), ao cinema Belas Artes⁷⁵ ou similares, ao teatro durante a Campanha de Popularização do Teatro e da Dança de Belo Horizonte⁷⁶, dentre outros.

A seleção dos lazeres externos à universidade pelos critérios de renda e tempo dos entrevistados culminou na enturmação entre colegas com perfis semelhantes. A origem socioeconômica se mostrou um elemento relevante na formação dos laços de amizade, todavia ela não foi determinante. Rômulo (D) observa que tinha um grupo de amigos relativamente grande, mas que economicamente ele não pertencia ao grupo de ninguém. Já Renata (EQ) pontua que os seus amigos mais próximos eram pessoas socioeconomicamente parecidas com ela e que o fato de terem os perfis semelhantes favorecia a convivência fora da universidade, o que não

⁷⁵ Cinema dedicado a exibição de filmes considerados de arte e localizado em uma área próxima as faculdades de Direito e Medicina que fornece descontos ou a gratuidade em algumas sessões para estudantes da UFMG.

⁷⁶ Evento que ocorre anualmente na Capital e oferece ao público uma programação variada a preços populares.

aconteciam no relacionamento com os colegas mais favorecidos. Esse dado corrobora o pensamento de Bourdieu (1983a) quando ele afirma que as condições materiais de existência e a posição no espaço social se retraduz em estilos de vida distintos que podem comprometer a interação entre as diferentes classes. Como Renata (EQ) assinala:

Até porque não conseguia conviver nas mesmas festas que o pessoal ia, eu lembro que eu morava na zona norte da cidade, as pessoas: ‘_ Vamos numa festa aqui no Lourdes⁷⁷.’ Eu não tinha carro, as coisas eram caras, acaba que você se separa não por uma questão: ‘_ Não me misturo com as pessoas, eles não se misturavam comigo.’ Não era uma questão de preconceito, não existia nem da minha parte, nem da deles, mas porque eram mundos diferentes, enquanto eles podiam fazer tudo aquilo, pra mim é muito mais complicado fazer, igual eu falei, sair pro Lourdes de ônibus, sem dinheiro, porque era vale transporte que separava no bolso e o dinheiro pra comer o cachorro quente no final, coisas de estudante...

A convivência sistemática, durante os cursos, com colegas com características socioeconômicas e culturais diferentes das dos pesquisados não apresentou, de um modo geral, razões para conflitos, sensação de isolamento e/ou sentimento de não-pertença, somente em dois casos essa questão foi abordada. No caso de Camilo (M) esse sentimento de isolamento foi vivenciado e ele atribuiu a isso a ausência de um suporte psicológico, ou mesmo pedagógico, para lidar com questões que se relacionavam à estrutura do curso e ao convívio com colegas com trajetórias sociais tão distintas da dele, como ele pontua: “não tinha com quem conversar na faculdade, pessoas que tinham experiência [...], meus pais, Nossa Senhora, eles achavam o máximo eu tá aqui, mas não tinham a menor noção do que eu fazia, acho que foi uma dificuldade ter essa barreira social e uma barreira psicológica.” E no caso de Pablo (M), que relatou ter sofrido humilhações na universidade por conta da sua origem social, mas que em razão da sua objetividade não se deixou abater e focou-se mais no seu desempenho acadêmico, formando poucos laços de amizade durante a graduação em Medicina. E ele assinala que tanto a estrutura do curso de Medicina como a composição social dos discentes não favoreceram uma interação mais profunda com os colegas durante os seis anos de convívio.

[...] o curso de medicina é um curso que é muita carga horária, então na maior parte do tempo você tá em sala de aula, ou tá envolvido com alguma atividade, ou algum trabalho, ou estudando e aí isso ali acaba as pessoas indo caçar o seu rumo, vão pra casa, vão fazer algum estágio, *no curso de medicina você tem pouco tempo fora do curso para poder tá criando amizades*, o que eu fazia muito era participar do basquete que tem lá no CEU e eu fiz colegas lá também do esporte. Depois divide em grupo de dez⁷⁸, aí os dez

⁷⁷ Bairro localizado na zona sul de Belo Horizonte.

⁷⁸ Como estratégia pedagógica do curso de Medicina, os alunos são divididos em grupos menores a partir do quinto período, que são normalmente grupos de 10 pessoas, nesse momento “o estudante já começa a efetuar atendimentos

vão cada um para um canto, então assim, uma turma de muitas pessoas é dividida em turmas menores e o tempo é curto e as pessoas arrumam coisa extra pra fazer porque conta no currículo, então você tem pouco tempo para conhecer mais a fundo e tal, mas tem um grupo, geralmente são pessoas com ideias parecidas com as suas. [...] o curso é muito apertado, você acaba tendo um certo distanciamento [...] e *coisa que dificultou a formação de amizade foi a questão mesmo de diferença socioeconômica né?* Pessoal às vezes marcava de ir em algum lugar e tinha que ter carro, lá no circo sei lá onde, aí às vezes tinha alguma coisa que envolvia pagar alguma quantia de dinheiro, eu até brincava que eu ia lá na FUMP pra pedir a FUMP pra pagar pra mim [risos]. Então assim, amizade... 90% do curso de medicina é de gente rica, ou mais, não sei não, eu acho que a impressão é essa, as pessoas vão pra lá de carro próprio, *é então de gente rica, então o que as pessoas fazem é diferente do que eu fazia, isso aí contribui pra você ter menos colegas, colegas tinha muito, mas amigo mesmo eram poucos* (ênfases nossas).

Nesses dois casos encontramos exemplos em que a dificuldade econômica associou-se a outras, como a de ordem social e o refúgio no isolamento foi a alternativa encontrada (ZAGO, 2006). Sobre a dificuldade em criar laços de amizade mais profundos na Faculdade de Medicina, Catarina (M), embora não tenha se sentido em isolamento nessa faculdade, comparou que fez a mesma quantidade de amigos no COLTEC e na Faculdade de Medicina, ainda que o número de alunos nessa última fosse cinco vezes maior do que na escola técnica. Ela atribuiu a isso a dificuldade de estabelecer contato com as pessoas do meio médico que na sua concepção são “diferentes”. E Rafael (M) percebeu um ambiente muito competitivo nessa faculdade e procurou se fechar em um grupo com outros sujeitos com características similares às dele, não necessariamente socioeconômicas, mas no modo de pensar e de conduzir a graduação, como ele assinala: “então o princípio de estratégia seria isso, fechar em um grupo com quem você está mais familiarizado, que você acha mais fácil lidar, parecidas com você em algumas características, eu lembro que nossa turma, de início, era de estudar muito.” Humberto (M) e Henrique (M) não relataram dificuldades de transitar ou estabelecer laços na Faculdade de Medicina. Conforme Zago (2006, p. 233): “Os sentimentos de pertencimento/não-pertencimento ao grupo dependem muito do curso, da configuração social dos estudantes de uma determinada turma”. Nesse sentido, os relatos sobre a vivência na Faculdade de Medicina dos sujeitos oriundos das camadas populares parecem indicar um universo não muito aberto aos não “herdeiros”, que precisaram se adaptar ao isolamento ou desenvolver estratégias de aproximação com outros sujeitos com alguma similaridade no perfil e nos estilos de vida. Nessa faculdade, os estilos de vida distintos, influenciados também pelas condições de existência, exerceram um peso elevado no que se refere à fluidez entre os colegas e ao sentimento de pertença ao grupo. Nas

individuais e receber orientações mais estreitas sobre as questões tratadas” (PORTES, É., 2001, p. 223). A composição dos grupos pode ser aleatória, assim como por afinidade entre os membros.

outras faculdades investigadas isso não foi observado. Por exemplo, Fábio (D) relatou que no princípio ficou com o “pé atrás” em relação aos colegas do Direito. Porém, com a convivência, ele constatou que as pessoas eram abertas, apesar dos estilos de vida distintos, não comprometendo a sua sociabilidade com os colegas.

Os demais entrevistados, por outro lado, relataram uma convivência menos traumática durante o curso, no qual a da diferença social era notada, mas não impactava negativamente nos seus relacionamentos na universidade, sendo possível a formação de laços de amizades mais estreitos e redes de solidariedade durante a graduação. Por exemplo, Heitor (EQ) e Max (EQ), que eram da mesma sala, pontuaram que apesar da clara separação da turma em duas classes econômicas, que eles apelidaram de água (eles próprios e os colegas oriundos das classes C e D⁷⁹) e azeite (os colegas das classes A e B), relataram que não houve problemas para transitarem e se sentirem pertencentes ao grupo como um todo. Nenhum dos entrevistados da Engenharia Química ou do Direito mencionou o sentimento de isolamento ou de não-pertencimento, o que permite subentender uma apropriação desse novo mundo, não só dos aprendizados acadêmicos, mas também das relações sociais que ele propiciou. Indicando que: “Quando amizades e camaradagem surgem e se confirmam no interior da universidade, elas podem contribuir também para sentimentos de identidade e pertença [...]” (COSTA; MACHADO; ALMEIDA, 1990, p. 200). Trata-se, pois, de sentimentos essenciais para o enfrentamento das pressões acadêmicas e das barreiras econômicas que os sujeitos vivenciaram.

O percurso universitário dos sujeitos pesquisados (que, em face de condições desfavoráveis, especialmente o fraco capital cultural herdado e as precárias condições econômicas, inerentes aos membros das camadas populares) foi marcado pelo sobre-esforço, persistência e autodeterminação dos entrevistados que fizeram todo o possível para se manterem na graduação e a concluírem com bons resultados, remetendo às características demonstradas por eles durante toda a escolarização anterior. Para a maioria dos pesquisados, as conclusões das graduações se revelaram como uma conquista e razão para sentirem-se orgulhosos de si e confiantes nas suas capacidades para enfrentarem as adversidades. Muitos deles, inclusive, se tornaram exemplos para o núcleo familiar e para a vizinhança onde viviam. Os sentimentos advindos de uma graduação prestigiosa da UFMG e a passagem para o “*status*” de exemplo no

⁷⁹ Classificação dos próprios entrevistados.

meio de origem por meio dela podem ser apreendidos dos relatos de Rômulo (D) e Max (EQ), respectivamente.

É motivo de orgulho, orgulho por ser uma universidade federal e tal, por ser tão difícil entrar e eu tive todas as condições adversas possíveis, então se pensar em tudo, eu entrei sem cursinho, eu vim de escola pública, nunca estudei em escola particular, não sei... E aí vem assim, de todos os meus colegas, de uma turma, de cinquenta, eu era o único que não tinha feito cursinho e eu devia ter mais dois colegas da minha cor [negra], não tinha na universidade federal, tipo na minha sala não tinha professor negro, então assim eu cheguei no final junto com eles, isso é quase que inacreditável (Rômulo, D).

M- Essa vice-diretora que eu to falando, até de vez em quando ela me chama pra ir lá na escola, né, que é uma escola municipal. ‘_ Ah, esse aqui estudou aqui.’ E é uma escola perto da favela, então, de vez em quando ela me chama para ir lá, pra conversar com os meninos, falar que eles têm a opção de...

B – Como se fosse um exemplo?

M– Isso. ‘_ Então, ele aqui, estudou, formou na Federal, hoje está no doutorado da Federal’. Sendo que eu podia ser trocador, ou lixeiro, ou traficante (Max, EQ).

Como se pode apreender do processo de escolarização dos jovens oriundos das camadas populares aqui pesquisados, as dificuldades enfrentadas por eles durante toda a trajetória escolar e acadêmica são derivadas, principalmente, das frágeis condições de existência. Além disso, como foi visto, a assistência estudantil, apesar de grande valia para os entrevistados, não foi suficiente para possibilitar uma permanência universitária centrada apenas nos aprendizados acadêmicos e no usufruto deste ambiente. Desse modo, os questionamentos de Almeida (2006), Zago (2006) e Piotto (2010), sobre a função da universidade na disponibilização de meios para a “permanência efetiva” desse público no ensino superior se apresentam de extrema relevância, especialmente na atualidade, que se presencia uma maior inserção dessa camada social no ensino superior.

4. OS IMPACTOS DO DIPLOMA

4.1. Profissionalização e rendimentos

O processo de profissionalização dos sujeitos pesquisados ocorreu de forma linear para a maioria dos entrevistados, como um caminho natural após a formatura. Para alguns, como Tânia (D), Fábio (D), Francisco (D), Rômulo (D), Max (EQ) e Roberto (EQ) a inserção no meio profissional representou uma continuidade dos estágios ou trabalhos formais que já haviam iniciado durante a graduação. Gustavo (D) permaneceu no serviço público, mas não na mesma ocupação. No último período do curso de Direito ele prestou dois concursos, foi aprovado e assumiu ambos em períodos distintos, ocupando o cargo atual (servidor público de alto cargo jurídico). Max (EQ) e Roberto (EQ) foram convidados por uma professora para trabalharem em um projeto temporário como engenheiros formados (apesar da semelhança na maneira como esses dois entrevistados acessaram o trabalho, eles foram convidados para projetos e por professoras diferentes). Outros entrevistados participaram de alguns processos seletivos de que tomaram conhecimento por meio de panfletos na universidade, divulgação na *Internet*, assim como de informações de amigos, como relata Renata (EQ), Heitor (EQ) e Henrique (M).

Seis dos entrevistados relataram a extrema facilidade com que conseguiram o primeiro emprego após a formatura, como Camilo (M), Pablo (M), Henrique (M), Humberto (M), Rafael (M) e Catarina (M). Camilo (M) foi convidado para trabalhar no Posto de Saúde da Família (PSF) da cidade onde fez o Internato Rural⁸⁰ e Pablo (M) se apresentou em um PSF próximo à sua cidade de origem e foi contratado imediatamente. Henrique (M), na época, além de ter passado em um processo seletivo para um PSF, apresentou-se em outro Posto de Saúde em um município vizinho e foi contratado de modo semelhante ao de Pablo (M), acumulando os dois trabalhos.

⁸⁰ Do décimo ao décimo segundo período os alunos do curso de Medicina cursam as disciplinas de Internato. No décimo primeiro período os alunos devem cursar o Internato Rural, hoje denominado Internato de Saúde Coletiva, que envia os cursistas para municípios da região metropolitana de Belo Horizonte e também para o interior do estado de Minas Gerais, os alunos se organizam em duplas e são designados para as cidades (CURY, 2003; UFMG/FACULDADE DE MEDICINA, 2012).

Humberto (M) também se apresentou em um PSF em uma cidade próxima à sua cidade natal e foi contratado. Posteriormente à contratação ele realizou o processo seletivo; esse entrevistado conseguiu mais um trabalho como plantonista, em outro município próximo, por intermédio de um amigo, acumulando, como Henrique (M), os dois empregos. Rafael (M) telefonou para a Secretaria de Saúde de sua cidade natal para se informar quanto à existência de vagas para médicos recém-formados. Diante da afirmativa realizou o procedimento necessário para a contratação, uma entrevista. O PSF onde Rafael iria trabalhar aguardou o seu registro no Conselho Regional de Medicina (CRM) ficar pronto para oficializar a contratação. E Catarina (M) viu um anúncio em um PSF no seu bairro, se apresentou e foi contratada antes mesmo do seu CRM ficar pronto, e pouco mais de um mês depois trocou de trabalho por intermédio de um amigo.

Apenas Técia (EQ) e Roberto (EQ) relataram dificuldades em se inserirem no mercado de trabalho. A primeira mencionou que o mercado de trabalho para os engenheiros químicos foi afetado pela crise financeira de 2008 e que ela não se interessou pelas propostas recebidas, durante e após a conclusão do curso. Como já tinha a intenção de cursar a pós-graduação, encaminhou-se para o mestrado. E Roberto (EQ) relatou que não conseguiu se inserir no mercado de trabalho após o serviço temporário que realizou. Ele mencionou que nos processos seletivos para engenheiros químicos eram exigidas habilidades que não faziam parte do seu específico currículo, como o domínio do inglês e a facilidade em se expor em público, habilidades que ele não dominava. Desse modo, ele optou pelo mestrado e pela preparação para concursos públicos, como alternativas ao desemprego. O relato de Roberto remete à importância do capital cultural adquirido no meio familiar para a desenvoltura no campo da cultura livre, defendido por Bourdieu (1998; 2008). Tendo em vista que o ambiente escolar pode não fornecer o aprendizado integral de um segundo idioma, assim como a destreza no manejo oral da língua pátria, que trazem as marcas do meio social de origem. Nesse sentido, “os ‘herdeiros’ são mais favorecidos nos exames orais do que nos escritos [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 57).

Os relatos de Técia (EQ) e Roberto (EQ) se diferenciam do relato de Max (EQ), que sempre almejou a carreira acadêmica e se direcionou para ela como um objetivo predefinido, sem tentativas de inserção no mercado de trabalho.

É observável que os cursos nos quais os sujeitos dessa pesquisa se graduaram permitiram um acesso imediato ao mercado de trabalho para a grande maioria deles e em

carreiras correspondentes aos seus títulos. Esse dado é interessante, pois “parece haver muita evidência de que uma grande parte dos formados [de um modo geral] não trabalha na profissão de seu diploma [...] (DURHAM; SCHWARTZMAN, 1989, p. 07). Esse não foi o caso dos indivíduos aqui pesquisados, todos estavam exercendo ocupações relacionadas às profissões em que se graduaram e desfrutando do *status* relativos a essas profissões. A partir da titulação, eles passaram a ser médicos, engenheiros e advogados/ bacharéis em Direito, ou seja, “doutores”. Um indicativo de que passaram a gozar do *status* “doutores” é o relato da percepção de um tratamento mais respeitoso e cuidadoso dispensado a eles quando as pessoas sabiam das suas formações na UFMG. Apenas Rômulo (D) relatou que não percebeu alterações na maneira como era tratado em virtude da sua titulação. Os demais foram unânimes em afirmar essa percepção, tanto em situações cotidianas como entre os pares profissionais, relatando inclusive que se sentiam mais ouvidos quando as outras pessoas dispunham dessa informação prévia. A fala de Tânia (D) ilustra essa percepção:

[...] realmente o fato de você fazer um curso desses, talvez como Direito, Medicina e Engenharia, quando você se apresenta no convívio social, você percebe que as pessoas te tratam, elas tem um certo respeito em relação a você, principalmente respeito em relação à sua capacidade e tanto profissionalmente quanto socialmente, eu percebo que existe um certo impacto quando você fala onde você se formou.

Em um sentido inverso a essa observação, o trabalho de Silva, R. (2011) apontou que em cursos menos valorizados socialmente, como o de Letras, os estudantes podem sentir-se inseguros quanto às carreiras a que seus diplomas darão acesso. Em virtude da desvalorização da profissão docente, muitos discentes decidem prolongar a sua formação de modo a adiar o enfrentamento de um mercado de trabalho precarizado. Na fala de uma das entrevistadas desse autor, ela se refere à perspectiva profissional da sua titulação em Letras como um “nada” um “vazio” (SILVA, R., 2011, p. 33), preferindo a manutenção da sua condição de estudante.

Os sujeitos aqui pesquisados não fizeram nenhuma menção à insegurança que possam ter sentido ao concluírem as graduações. Pelo contrário, depositaram nas titulações obtidas muitas expectativas relacionadas ao mercado de trabalho, ao valor social das carreiras em que se formaram e na origem de seus diplomas (UFMG). Tal se infere da fala de Max (EQ) sobre esse assunto:

[...] *saber que eu fiz um bom curso, numa excelente universidade*, e que o fato de ser a UFMG, significa ser respeitado, é onde que você fez, não menosprezando as outras, principalmente as particulares, as faculdades menores aqui. *Você lá fora tem que provar*

que é ruim, enquanto ele [egresso de faculdade particular] tem que provar que é bom, é diferente [ênfases nossas].

O primeiro emprego após a formatura representou, para a maior parte dos pesquisados, a liberação do suporte financeiro familiar. Ainda que muitos deles tenham realizado trabalhos, formais ou não, durante a graduação, a inserção no mercado de trabalho como profissionais formados possibilitou ganhos que permitiram efetivamente o autossustento dos entrevistados; noutros casos, tais como os de Pablo (M), Humberto (M), Rômulo (D) e Tânia (D), possibilitou também a contribuição no pagamento das despesas das suas famílias. Essa contribuição assumiu na fala desses sujeitos o reconhecimento de todo o esforço que os familiares fizeram para mantê-los no sistema de ensino até a formatura em um curso superior. Essa atitude é compreensível, atentando para o fato de que o investimento em uma escolarização longa implicou em um adiamento da entrada da maioria dos entrevistados no mercado de trabalho formal. Nesse contexto, os pais tiveram que suportar esse período de gastos e também de ausência de ganhos provenientes dos filhos. A fala de Pablo (M) reflete o sentimento de gratidão aos pais diante do período de privações que esses passaram enquanto ele estava estudando em tempo integral na Capital:

O meu primeiro salário o que eu fiz, eu chamei minha irmã e falei: Oh, onde é que meu pai e minha mãe têm conta aqui em X? ‘ _ Tem no açougue, na padaria, na feira, na farmácia... ’ Aí eu peguei todas as contas e paguei, eu levei e fiz surpresa, levei pra eles o recibo de todos os lugares que tinha a conta pago com o salário meu, foi uma honra pra mim, uma satisfação fazer isso pro meus pais.

Posteriormente ao primeiro emprego, os entrevistados foram obtendo oportunidades e assumindo passos que os conduziram à condição ocupacional e salarial em que se encontravam no momento das entrevistas. Por exemplo, Tânia (D) foi promovida a um cargo de confiança (assessora judiciária) dentro da instituição em que ela era funcionária pública em cargo de nível médio. Fábio (D) foi contratado como advogado júnior na empresa onde estagiava desde o terceiro período da faculdade. Rômulo (D) foi promovido a assessor judiciário na instituição onde trabalhava desde o oitavo período. E Francisco (D), que trabalhava como assessor judiciário em uma instituição e teve a oportunidade de assumir o mesmo cargo em outra, com um salário três vezes maior.

Alguns entrevistados, como Renata (EQ), Heitor (EQ) e Camilo (M), trabalharam em vários locais e cidades de Minas Gerais, do Brasil e fora do país (Renata). Esses sujeitos foram

trocando de trabalhos em busca de melhores oportunidades profissionais e salariais e também visando à possibilidade de voltarem a residir em Belo Horizonte ou na região metropolitana.

Outros, como Pablo (M), Catarina (M) e Rafael (M), renunciaram aos seus primeiros empregos para realizarem a residência médica. Pablo (M) renunciou ao seu emprego no PSF para cursar a sua primeira residência médica; após a conclusão dessa residência ele trabalhou em dois lugares, durante um ano. Na época das entrevistas estava cursando a segunda residência médica e havia deixado um dos trabalhos. Catarina (M) deixou o trabalho e estava se dedicando integralmente à residência. Rafael (M) saiu do PSF do seu município para cursar a residência médica, a concluiu e, quando entrevistado, estava trabalhando em seis lugares como médico especialista, tais como consultórios, hospitais públicos e particulares e em uma universidade. Humberto (M) e Henrique (M) deixaram um dos dois trabalhos que tinham para cursarem a pós-graduação *lato sensu*, Humberto (M) ficou como plantonista e Henrique (M) como médico generalista em um PSF mais próximo da sua cidade natal, saindo do outro. Obviamente, a escolha desses médicos de renunciar aos empregos para cursarem a pós-graduação teve um reflexo direto na renda que recebiam quando recém-formados (comparados aos rendimentos auferidos no momento das entrevistas). Por exemplo, Pablo (M) recebia aproximadamente dezessete salários mínimos e Humberto (M) vinte e três e após essa renúncia, os rendimentos desses sujeitos sofreram um acentuado decréscimo. Não obstante, as perspectivas que eles vislumbravam como médicos especialistas não os fizeram hesitar da decisão de se especializarem.

O desfecho (até 2011) das escolhas laborais tomadas por cada entrevistado, após a formação superior, está esquematizado no quadro a seguir, no qual se confrontou as rendas individuais atuais dos pesquisados com as rendas familiares, quando da entrada deles na UFMG. Optou-se por apresentar as rendas em salários mínimos, apesar de se reconhecer os riscos em que tal parâmetro de renda incorre, uma vez que o poder de compra do salário mínimo tende a variar ao longo do tempo (NERI, 2011). Todavia, a conversão dos rendimentos familiares atrelados aos valores de compra dos anos em que cada sujeito entrou na universidade se mostrou inviável, por isso a decisão pela conversão em salários mínimos (S. M.). Dessa forma, a conversão da renda individual se baseou no salário praticado no ano de 2011, que era de R\$545,00 (Brasil, 2011). No caso da renda familiar, baseou-se no salário praticado no ano em que o entrevistado entrou na universidade.

QUADRO 04
Renda atual individual e renda familiar

Nome	Ocupação	Renda Atual Individual Declarada em S. M.	Renda Familiar Quando da Entrada na UFMG em S. M.	Quantos Indivíduos Dependiam dessa Renda Familiar
Gustavo (D)	Servidor Público de Alto Cargo Jurídico	35 S. M.	Entre 04 e 06 S. M.	06 Pessoas
Rômulo (D)	Assessor Judiciário	20 S. M.	Entre 06 e 07 S. M.	08 Pessoas
Francisco (D)	Assessor Judiciário	17 S. M.	Entre 01 e 02 S. M.	04 Pessoas
Tânia (D)	Assessora Judiciária	8,5 S. M.	02 S. M.	02 Pessoas
Fábio (D)	Mestrando ⁸¹ e Advogado	07 S. M.	03 S. M.	04 Pessoas
Técia (EQ)	Mestranda ⁸² e Eng. Química Prestadora de Serviços	3,3 S. M.	Entre 02 e 03 S. M.	03 Pessoas
Roberto (EQ)	Mestrando ⁸³ e Eng. Químico	2,2 S. M.	Entre 03 e 04 S. M.	04 Pessoas
Heitor (EQ)	Pós-graduando <i>lato sensu</i> e Eng. Químico	11 S. M.	Entre 01 e 02 S. M.	03 Pessoas
Renata (EQ)	Eng. Química	11 S. M.	Entre 03 e 04 S. M.	03 Pessoas
Max (EQ)	Doutorando ⁸⁴	3,3 S. M.	Entre 05 e 06 S. M.	06 Pessoas

⁸¹ Fábio (D) não recebia bolsa de manutenção no mestrado.

⁸² A renda de Técia (EQ) é derivada da bolsa de manutenção do mestrado e da prestação de serviços sazonais como engenheira química.

⁸³ Renda derivada da bolsa de mestrado. No momento das entrevistas Roberto havia passado em um concurso público para engenheiro químico que previa no edital os rendimentos de 11,4 S. M.

⁸⁴ Renda derivada da bolsa de manutenção do doutorado.

Rafael (M)	Mestrando ⁸⁵ , Professor Universitário e Médico Especialista	10 S. M.	Entre 03 a 04 S. M.	03 Pessoas
Henrique (M)	Pós-graduando <i>lato sensu</i> e Médico Clínico Geral	22 S. M. ⁸⁶	Entre 01 a 02 S. M.	02 Pessoas
Catarina (M)	Residente ⁸⁷	4,3 S. M.	Entre 02 e 03 S. M.	04 Pessoas
Pablo (M)	Residente ⁸⁸ e Professor Universitário	09 S. M.	Entre 02 e 03 S. M.	07 Pessoas
Humberto (M)	Pós-graduando <i>lato sensu</i> e Médico Plantonista Clínico Geral	5,7 S. M.	Entre 02 e 03 S. M.	04 Pessoas
Camilo (M)	Médico Clínico Geral	35 S. M.	Entre 02 e 03 S. M.	06 Pessoas

Fonte: Entrevistas realizadas com 16 egressos da UFMG, no período de abril a agosto de 2011.

Conforme se observa, o fato de os pesquisados terem cursado o nível superior em cursos de alto prestígio conferiu, à maioria deles, um aumento substancial da renda, especialmente quando comparada ao grupo familiar de origem. Até mesmo os pós-graduandos conseguiram superar ou se aproximar das rendas dos seus grupos familiares, com exceção de Roberto (EQ) e Max (EQ), demonstrando uma mobilidade econômica em relação ao grupo de origem.

Analisando *as rendas familiares* dos entrevistados, quando da entrada na UFMG, percebemos que a maioria pertencia à classe econômica C, segundo a classificação de Neri (2011). Essa classe C, ou a nova “classe média” como vem se denominando, tem uma grande diferenciação interna, detectável pela extensa faixa de renda entre os seus limites salariais, que parte de 2,2 S. M. e vai até 9,5 S. M.⁸⁹, por grupo familiar. Os demais pesquisados eram oriundos da classe D (que compreende a faixa de renda de 1,4 S. M. a 2,2 S. M.), conforme essa classificação.

⁸⁵ Rafael (M) não recebia a bolsa de manutenção do mestrado e um dos seus trabalhos era voluntário.

⁸⁶ Henrique (M) não sabia exatamente o valor de seus rendimentos brutos, declarando os valores líquidos.

⁸⁷ Renda derivada da bolsa- manutenção da residência médica.

⁸⁸ Pablo (M) também recebia bolsa- manutenção por cursar a residência médica.

⁸⁹ Neri (2011) classifica as classes econômicas considerando as faixas de renda em reais. Os valores em reais foram convertidos em salários mínimos conforme o padrão estipulado nessa pesquisa.

Todos os pesquisados, *com os seus rendimentos individuais*, se movimentaram entre as classes econômicas, que também podem ser mensuradas a partir da renda individual (NERI, 2010)⁹⁰, de acordo com o quadro a seguir:

QUADRO 05

Classes econômicas brasileiras conforme rendimentos individuais

Classe Econômica	Renda Individual Média (em Salários Mínimos)
Classe A	De 05 S. M. até 11,2 S. M.
Classe B	De 3,0 S. M. até 3,7 S. M.
Classe C	De 0,8 S. M. até 1,6 S. M.
Classe D	De 0,4 S. M. até 0,5 S. M.
Classe E	De 0,1 S. M. até 0,2 S. M.

Fonte: Elaboração própria a partir dos estudos de Neri (2010, p. 44), com a conversão dos valores em reais para salários mínimos.

Nota: Renda Individual Média: “Média da Renda Individual Total é a soma do rendimento mensal de trabalho com o proveniente de outras fontes [...]” (CPS/ FGV, 2012).

A renda individual dos entrevistados, comparada às do seu grupo familiar, demonstra que grande parte deles se movimentou da classe C para a classe A, tais como Gustavo (D), Rômulo (D), Fábio (D), Renata (EQ), Rafael (M), Pablo (M), Humberto (M) e Camilo (M). Outros ascenderam bem mais, partindo da classe D e alcançando a classe A, como Francisco (D), Tânia (D), Heitor (EQ) e Henrique (M). Alguns protagonizaram mobilizações mais modestas, como Técia (EQ) e Max (EQ) que eram oriundos da classe C e alcançaram a classe B. E Roberto (EQ) e Catarina (M) sobressaíram na classe C, mas ainda não alcançaram a classe B.

Outro dado relevante é que sete dos entrevistados já alcançaram ou superaram a média de rendimentos esperados para as carreiras (de modo geral aos profissionais dessas áreas). Para os profissionais do Direito essa média é de 9,5 salários mínimos, para os da Engenharia Química é de 11 S. M. e para os da Medicina é de 12, 8 S. M. (NERI, 2007). Nesse sentido, Gustavo (D), Rômulo (D), Francisco (D), Heitor (EQ), Renata (EQ), Henrique (M) e Camilo (M), com as suas

⁹⁰ Os dados analisados no Quadro 05 podem ser obtidos através do simulador presente na publicação “A nova classe média: o lado brilhante dos pobres” disponível *online* em http://www.cps.fgv.br/ibrecps/RET4/2009_temporal/index2.htm. Acesso em 10 jun. 2012.

formações recentes (entre dois a seis anos), eram remunerados de forma semelhante aos profissionais já estabelecidos nessas carreiras. Alguns, apesar de serem remunerados abaixo da média para as carreiras, se mostraram satisfeitos com a sua renda atual, como Rafael (M) que estava satisfeito com os seus rendimentos, considerando que não estava interessado em preencher todos os seus horários com o trabalho. Fábio (D), por sua vez, reconhecia a precocidade da sua formação para obter salários mais elevados.

Sobre a satisfação com os rendimentos, com as ocupações e com as graduações concluídas, cinco deles relataram insatisfação com a renda atual, mas não com as ocupações e com as graduações que cursaram, tais como Técia (EQ), Roberto (EQ), Max (EQ), Catarina (M) e Humberto (M). Em contrapartida, esses sujeitos visualizavam boas perspectivas para o futuro e viam essa insatisfação como temporária. Os demais revelaram satisfação nesses três quesitos e muitos deles se declararam “apaixonados” pelas graduações que cursaram e pelas ocupações que exerciam, exceto Camilo (M) que desejava trabalhar como médico especialista em vez de clínico geral. Não obstante essa satisfação com a ocupação e os rendimentos, alguns dos entrevistados começaram a se movimentar em busca de melhores colocações no mercado de trabalho, como Tânia (D) e Francisco (D) que estavam estudando para prestarem concursos públicos.

Diante dos resultados apresentados, pode-se constatar que um curso superior de alto prestígio impactou positivamente sobre a natureza da ocupação exercida e nos salários recebidos pelos pesquisados. Além de ter garantido, para a maioria deles, uma mobilidade escolar e econômica em relação ao grupo familiar de origem. Esse é um dado importante, tendo em vista que os entrevistados não herdaram um capital social significativo, o que segundo Bourdieu (1998b) poderia ser um elemento complicador na conversão do capital cultural institucionalizado em econômico e simbólico, todavia, como discutiremos adiante, na ausência desta “herança” os sujeitos construíram esse capital durante os seus percursos acadêmicos e profissionais.

4.2. O capital social formado

Como já foi abordado, durante a vivência universitária, os entrevistados formaram laços de amizade com alguns colegas com os quais conviveram durante os cursos. Ainda que a tendência observada tenha sido a de agrupamento com colegas com perfis semelhantes, essa não foi uma regra entre os pesquisados, que também formaram laços com sujeitos (tanto colegas, como professores) que não eram originários do mesmo estrato social que eles, mas que compartilhavam algumas disposições e valores. Desse modo, com exceção de Pablo (M) e Camilo (M), pode-se dizer que os entrevistados possuíam um grupo de amigos que foi constituído no meio universitário, mesmo entre indivíduos com patrimônios socioeconômicos e culturais distintos, considerando que na “universidade [...] se pode esperar que aproximem quem a frequenta, num período do ciclo de vida especialmente fértil em fazer amigos” (COSTA; MACHADO; ALMEIDA, 1990, p. 199).

O grupo de amigos a que cada pesquisado pertencia, em seu respectivo curso, compunha uma rede de relacionamentos solidários que pôde ser caracterizada como um capital social adquirido, no qual os entrevistados se beneficiaram dessa rede e puderam converter esse capital em outros, como o econômico e o cultural (simbólico). Isso porque o capital se refere à “capacidade de os actores garantirem benefícios em virtude da pertença a redes sociais ou a outras estruturas sociais” (PORTES, A., 2000, p. 138).

Essa rede de relacionamentos era caracterizada pela troca de todo tipo de informações úteis, como seleções para estágios, monitorias, iniciação científica, empregos formais, concursos públicos, dentre outras. Foram identificadas duas formas de trocas de informações entre os pesquisados, sendo a primeira, e a mais eficiente, derivada da comunicação entre os que tinham laços de amizade mais próximos, que avisavam e uns aos outros sobre qualquer informação relevante. E a outra forma utilizada para essa troca era através de um email que cada turma criou para a divulgação de informações. Essa solidariedade entre os entrevistados e a sua “rede” não ficaram restritas somente à divulgação. Foi comum encontrar o intermédio direto dos amigos para o acesso a trabalhos, formais ou informais.

Todos os entrevistados se beneficiaram, em algum momento, da intervenção dessa rede. Por exemplo, acerca do primeiro emprego formal, observou-se que Rômulo (D), Francisco (D),

Fábio (D)⁹¹, Camilo (M), Roberto (EQ) e Max (EQ) se valeram do seu capital social construído na universidade para acessá-lo. Os outros sujeitos, apesar de não terem acessado o primeiro emprego por intermédio dos amigos, usufruíram da sua rede de relacionamentos estabelecidos na universidade, ou noutros espaços vinculados a ela (como nas pós-graduações) em outros momentos, como nos casos de Catarina (M), Humberto (M), Rafael (M), Pablo (M) e Heitor (EQ). Como já comentado, Catarina (M) saiu do seu primeiro emprego para outro por intermédio de um amigo e Humberto (M) conseguiu o trabalho de plantonista do mesmo modo. Rafael (M), que trabalhava em seis locais após a conclusão da residência médica, acessou cinco deles por meio dos seus relacionamentos da universidade e da residência médica. Pablo (M), após a conclusão da primeira residência médica, foi convidado para trabalhar como plantonista no hospital onde a havia cursado e conseguiu o trabalho de professor universitário nesse mesmo hospital e da mesma forma. Heitor (EQ) contou com a mediação de uma amiga da faculdade para trocar de trabalho e posteriormente voltou a mudar de emprego por intermédio de um amigo do meio profissional. Apenas Gustavo (D), Tânia (D), Renata (EQ), Tércia (EQ) e Henrique (M) acessaram os trabalhos sem esse tipo de ajuda, os dois primeiros através do concurso público. Renata (EQ), por seu turno, trabalhou em quatro empresas e em todas elas foi submetida a processos seletivos; os processos pelos quais essa entrevistada participou foram descobertos por ela mesma, buscando vagas para engenheiros químicos pela internet. Os serviços sazonais prestados por Tércia (EQ) também foram acessados de modo semelhante ao de Renata (EQ). E Henrique (M), assim como Renata (EQ) e Tércia (EQ), buscou individualmente os trabalhos onde se inseriu.

Tendo em vista a forma como os entrevistados se engajaram no trabalho, assim como se movimentaram no interior das carreiras, pode-se observar a expressiva incidência da mediação das redes sociais formadas no espaço universitário. Até mesmo os sujeitos que não usufruíram delas para se inserirem no mercado de trabalho formal, como Gustavo (D), Renata (EQ) e Tércia (EQ), desfrutaram delas durante a graduação, no qual foi muito comum encontrar o intermédio de amigos e professores para o acesso a estágios, monitorias, iniciação científica, dentre outros.

Alguns, tais como Henrique (M), Fábio (D), Tânia (D) e Francisco (D), se beneficiaram dessa rede para a aquisição de um capital cultural valorizado socialmente, no qual relataram o

⁹¹ Fábio foi indicado por um professor para o estágio no escritório de advocacia que o contratou quando formado.

suporte da sua rede de relacionamentos e a disponibilidade de obras literárias na universidade que lhes facultasse mais saberes. Nos casos específicos de Henrique (M) e Fábio (D), amigos mais próximos lhes facilitaram essa aquisição. No caso de Henrique (M), um amigo o ajudou na inserção da literatura canônica⁹², como em obras de Guimarães Rosa, indicando um roteiro gradativo de entendimento que ele deveria realizar de leitura, começando por “Manuelzão e Miguelim” para posteriormente adentrar no “Grande Sertão Veredas”⁹³. Quanto a Fábio (D), ele contou com professores e amigos para a aquisição da cultura livre. Um professor/amigo, percebendo o seu interesse por temas filosóficos e religiosos, lhe recomendou obras de José Saramago e Karen Armstrong, dentre outras. Além disso, um amigo de sala lhe apresentou o jazz como estilo musical para ser degustado enquanto se ouve (e lhe emprestou CD’s, em seguida). Fábio (D) atribuiu o acesso a saberes e a sua atual amplitude cultural ao curso de Direito e a convivência com pessoas com patrimônios socioeconômicos e culturais diferentes dos deles, em harmonia com o a seguinte sequência.

É o curso que permite isso, eu sei que pelo meu curso ser um tanto quanto elitista ele te permite o contato com essas pessoas, então, meu curso, acho que permitiu. Talvez se eu fizesse um outro curso, que não permite esses contatos diretos com esse tipo de pessoa, talvez eu não tivesse esse conhecimento, acho que foi o curso (Fábio, D).

A ampla utilização da rede de relacionamentos formada na universidade aponta para uma dinâmica entre os entrevistados e os indivíduos com patrimônios diversificados, indicando uma possível adaptação dos pesquisados aos estilos de alguns colegas com quem conviveram, uma vez que para o alcance de um capital social significativo, e que funcione nos processos de conversão em outros, é necessário o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade entre os seus participantes, como declara Bourdieu (1998b). Um indicativo dessa interação dinâmica dos entrevistados se refere à manutenção das redes de amizade após as suas formações na UFMG, com exceção de Pablo (M) e Camilo (M), no qual os demais entrevistados ainda se encontravam (mesmo que esporadicamente, em virtude das ocupações) para fazerem coisas juntos, como irem a bares, cinemas, viagens, etc., demonstrando que ainda possuem afinidades em comum para além do fato de terem sido colegas de turma durante as graduações.

⁹² Sobre a literatura canônica ver FIDELIS, Cláudia (2012).

⁹³ A literatura de Guimarães Rosa “propõe um rompimento com as formas tradicionais da leitura literária e solicita do leitor a recriação de todo um universo de referências literárias e culturais” (BATISTA, 2007, p. 103). Desse modo, o leitor deve ter um conjunto de conhecimentos para poder transitar nesse tipo de literatura.

Outro indicativo dessa interação se refere aos relacionamentos afetivos contraídos pelos entrevistados, nos quais predominaram uniões com parceiros de níveis educacionais e ocupacionais semelhantes. E a maioria dos compromissos afetivos firmados teve “como motor a Universidade, que espalha suas influências para muito além dos limites do *campus* propriamente dito” (Portes, É, 2001, p. 207-208). Como se pode observar no quadro abaixo.

QUADRO 06
Relacionamentos afetivos e escolaridade e ocupação dos parceiros (as)

Nome	Relacionamento Afetivo	Natureza do Relacionamento Afetivo	Escolaridade e Ocupação do Parceiro (a)	Onde se Conheceram
Gustavo (D)	Sim	Casamento	Mestranda, Bacharel em Direito/ Advogada	Faculdade de Direito
Rômulo (D)	Sim	União Estável	Mestrando, Bacharel em Letras/ Professor de Idiomas	Moradia Universitária
Francisco (D)	Não	Não se Aplica	Não se Aplica	Não se Aplica
Tânia (D)	Não	N/A	N/A	N/A
Fábio (D)	Não	N/A	N/A	N/A
Técia (EQ)	Sim	Namoro superior há 02 anos	Ensino Médio/ Comerciante	Festa de uma amiga da Escola de Engenharia
Roberto (EQ)	Sim	Namoro superior há 02 anos	Pós-graduanda <i>lato sensu</i> , Pedagoga/ Auxiliar Administrativo	Escola de Engenharia
Heitor (EQ)	Não	N/A	N/A	N/A

Renata (EQ)	Sim	Casamento	Engenharia Metalúrgica/ Engenheiro	Calourada Universitária
Max (EQ)	Não	N/A	N/A	N/A
Rafael (M)	Sim	Namoro superior há 02 anos	Medicina/ Médica Especialista	Residência Médica
Henrique (M)	Sim	Namoro superior há 02 anos	Enfermagem/ Enfermeira	Cidade de Origem
Catarina (M)	Sim	União Estável	Medicina/ Médico	Hospital onde Catarina fazia estágio
Pablo (M)	Sim	Namoro superior há 02 anos	Medicina/ Médica Especialista	Residência Médica
Humberto (M)	Não	N/A	N/A	N/A
Camilo (M)	Não	N/A	N/A	N/A

Fonte: Entrevistas realizadas com 16 egressos da UFMG, no período de abril a agosto de 2011.

Conforme os dados do Quadro 06 constata-se que a posição dos entrevistados, alteradas na estrutura social em decorrência da formação em cursos de alto prestígio, possibilitou o relacionamento com sujeitos com capitais semelhantes aos que eles adquiriram durante os seus percursos escolares e sociais, delineando relacionamentos com características homogênicas (considerando a posição social atual dos pesquisados), especialmente nos casos de relacionamentos formais, como as uniões estáveis e matrimônios. Ao contrário dos resultados encontrados por Batista (2007) e Nogueira, M. O. (2011) sobre os titulados nas licenciaturas, a passagem pelos cursos de Direito, Engenharia Química e Medicina, permitiu a circulação em outros segmentos sociais. A fala de Catarina (M) sobre a condição social do seu ex-marido (bastante diversa da dela) revela essa circulação em decorrência da passagem pela Faculdade de Medicina, entre outros fatores.

Ele era de classe média alta, eu conheci ele na faculdade, mas ele formou bem antes de mim, então ele era esse perfil de família, o pai, a mãe, tudo certinho, uma família

tradicional, pai engenheiro, a mãe médica, mais três irmãos, um engenheiro e dois médicos, uma família de classe média alta assim. Ele é aquela pessoa que seguiu o caminho que tinha que seguir mesmo, foi preparado para aquilo.

Nos casos dos sujeitos que tinham compromissos afetivos não formalizados, como o namoro, a tendência verificada foi a mesma, com exceção de Técia (EQ). Quanto aos entrevistados que não tinham nenhum tipo de relacionamento afetivo na época das entrevistas, observou-se que os (as) parceiros (as) anteriores também seguiam essa tendência, com exceção de Humberto (M) que tinha uma namorada com o nível médio de escolaridade. Outro fator recorrentemente encontrado entre os dois grupos, os que mantinham ou não de um relacionamento afetivo, foi o espaço acadêmico e os seus desmembramentos (estágios, pós-graduações, festas universitárias, dentre outros) como um ambiente favorecedor para a constituição desses relacionamentos.

Nesse sentido, o ambiente universitário da UFMG e o capital cultural institucionalizado adquirido pelos entrevistados, sugerem um forte impacto no mercado matrimonial e afetivo. Sobre esse último, Tânia (D) confidenciou que o seu último ex-namorado, que é engenheiro formado na UFMG, havia lhe dito que se ela não estivesse no mesmo patamar de escolarização que ele, ele jamais teria firmado um relacionamento sério com ela (que durou cinco anos). Ainda sobre como a graduação impactou nos seus relacionamentos afetivos, ela continua:

[...] vou te ser muito sincera, até, por exemplo, pra você ter acesso a namorar com pessoas assim, desse ponto de vista social... Não só amigos, amigos não, porque amigos a gente faz de outra forma, até quando você vai se apresentar pras pessoas, as pessoas passam a te ver com outros olhos, isso é fato, eu percebo essa clara diferença da época que eu tava fazendo vestibular, eu não tava fazendo faculdade ainda e às vezes as pessoas perguntavam ‘_ O que você faz da vida?’ Ah eu to fazendo vestibular e tal. Era diferente, depois quando eu já fazia o curso já era diferente, o tratamento que as pessoas me davam era bem diferente no meio social (Tânia, D).

De acordo com os dados apresentados é possível afirmar que a passagem pela universidade em cursos superiores de alto prestígio conferiu aos entrevistados a formação de um capital social significativo, que possibilitou ganhos materiais, simbólicos e no mercado matrimonial, apontando para impactos relevantes, apesar da ausência da herança familiar desse capital específico.

4.3. Relações com a cultura

De uma forma geral, os entrevistados declararam que gostavam de ler livros como fonte de lazer e que esse gosto era anterior às vivências universitárias. Poucos deles relataram a presença significativa desse capital cultural materializado em casa, como Rafael (M), Rômulo (D) e Técia (EQ). Os demais, assim como os entrevistados citados, faziam uso das bibliotecas escolares e da troca entre amigos e parentes para terem acesso ao livro. Poucos pesquisados relataram o estímulo à leitura advindo do meio familiar. Contudo, alguns deles presenciaram os pais lendo regularmente, tais como Rafael (M), Catarina (M), Rômulo (D) e Técia (EQ). É possível que o fato de verem os pais praticando o ato da leitura tenha influenciado seu gosto por essa prática (LAHIRE, 2008). Os outros entrevistados, que tiveram pouco contato com os livros no ambiente doméstico, foram desenvolvendo o gosto por esse consumo no ambiente escolar, onde, sabidamente, essa prática é muito valorizada, como se pode apreender da fala de Francisco (D): “[...] esse tipo de coisa, sempre falavam [os professores]: ‘_ Ah, tem que ler, tem que ler, tem que ler.’ Falei ‘Será mesmo, será que tem que ler mesmo?’ De uma forma difusa, tem esse buchicho de que tem que ler e eu falei: ‘Vou ler então!’ E eu comecei a ler e eu não parei mais.” Poucos pesquisados que declaram não gostar de ler, mas não sem demonstrarem o sentimento de indignidade cultural (BOURDIEU, 1983a), evidenciando o reconhecimento desse consumo como legítimo e o seu posicionamento apartado dele, tais como Pablo (EQ), Heitor (EQ) e Roberto (EQ).

A vivência universitária contribuiu para que alguns dos entrevistados dessem continuidade ao consumo literário, especialmente através do convívio com sujeitos detentores de outros patrimônios culturais e do acesso às obras que o espaço universitário possibilitava. Nesse sentido, alguns deles avolumaram as suas leituras, casos de Rafael (M), Fábio (D), Francisco (D) e Técia (EQ). Os demais relataram uma queda no seu consumo literário durante a universidade, atribuída por eles ao pouco tempo livre disponível devido às exigências de estudos e do trabalho. Henrique (M), caso único, declarou que não gostava de ler antes da universidade e que após sua vivência nesse ambiente ele desenvolveu o gosto pela leitura, mediado pelos amigos da Faculdade de Medicina. Somente Fábio (D) manteve o seu consumo literário estável (antes, durante e após a trajetória universitária). Camilo (M), Max (EQ), Renata (EQ) e Técia (EQ)

afirmaram que aumentaram esse consumo após a formatura, uma vez que tinham um pouco mais de tempo livre disponível. O restante dos entrevistados relatou a queda da leitura literária após a universidade, praticando-a esporadicamente, alegando a falta de tempo, tendo em vista que muitos dos entrevistados estavam envolvidos em cursos de pós-graduações, preparações para concursos, ou com a própria prática profissional e, dessa forma, envolvidos com outro tipo de leitura, como a acadêmica/ profissional.

O gosto literário apresentado pelos pesquisados e o critério que cada um utilizava para escolher um livro refletiram nas condições de aquisição desse capital, assim como nas influências que possam ter sofrido do ambiente universitário e da cultura midiática nessas escolhas (SETTON, 2008, 2009). Observou-se que os sujeitos que foram socializados precocemente na cultura literária, mesmo que pela escola, tais como Rafael (M), Fábio (D), Gustavo (D), Rômulo (D) e Francisco (D), eram mais livres no seu consumo literário, não buscando um objetivo prático com as suas leituras e menos suscetíveis à influência da legitimidade atribuída aos cânones literários, embora também declarassem gostar de alguns deles. Nesse sentido, além de relatarem sua preferência por autores consagrados, como Machado de Assis, Guimarães Rosa, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Fernando Pessoa, dentre outros, eles manifestavam o gosto por autores pouco circulantes no ambiente escolar, como Franz Kafka, Fiódor Dostoiévski, George Orwell, Petrônio, José Saramago, Heloísa Seixas, dentre outros, como também por autores promovidos pela mídia como Marion Zimmer, J. R. R. Tolkien e J.K Rowlings. A diversidade de gêneros pelos quais circulavam esses sujeitos parece indicar a influência de múltiplas instâncias de socialização sobre as suas disposições literárias (LAHIRE, 2006; SETTON, 2008; 2009).

Os demais pesquisados já se mostraram mais inclinados a “preferir” os cânones literários, assim como obras best-sellers (ex. Agatha Christie), de autoajuda (ex. Augusto Cury) e obras veiculadas pela mídia. No caso desses pesquisados, os seus gostos literários parecem apontar para uma aquisição desse capital cultural mais dependente de outras instâncias, uma vez que as preferências demonstram a mediação da escola e a opção por gêneros mais “digestivos” (FORJAZ, 1988). Essa relação com a cultura literária sinaliza para um aprendizado mais tardio, no qual, como sugere Nogueira, M. A. (1997, p.118), se caracteriza por ser “metódico, obtido através de uma ação pedagógica explícita [...] e ao preço de um trabalho sistemático, esforçado, árduo que confere ao seu portador uma relação com a cultura que tende a ser mais laboriosa, interessada, forçada, tensa, insegura [...].”

O critério de escolha apresentou um comportamento diferenciado entre os entrevistados: enquanto os mais capitalizados culturalmente se guiavam por si mesmos e pelas suas experiências com os autores e gêneros lidos, os demais se valiam da indicação de amigos e de críticas de jornais e revistas para se orientarem. O critério de indicação, em uma primeira análise, parece indicar insegurança, pouca autonomia e restrita bagagem de conhecimentos para uma escolha individualizada. Todavia, pode-se supor também que a leitura seja objeto de conversação e de troca de experiências entre os entrevistados e as suas redes de sociabilidade, podendo impactar na tentativa de apropriação da cultura legítima e dos hábitos dos amigos, assim como o recurso da crítica literária, no qual se pode “poupar tempo” guiando-se pela opinião especializada.

Pode-se apreender que o impacto da passagem pelo ensino superior sobre a prática da leitura foi variável, se relacionado com a bagagem cultural trazida pelos sujeitos e com as redes de sociabilidade das quais faziam parte. Um número significativo de entrevistados ampliou as suas leituras durante e/ou após a vivência universitária (oito), não apenas as leituras acadêmicas/profissionais, que já eram esperadas de se avolumarem, mas também as leituras do universo da cultura legitimada, sugerindo uma possível contribuição da universidade na valorização dessa prática e da tentativa dos entrevistados de se adequarem a ela, sendo provável que, para esses jovens oriundos dos meios populares inseridos em cursos de alto prestígio,

O simples facto de entrarem para uma escola de ensino superior já dará aos estudantes cujas famílias sejam mais destituídas de capital cultural e econômico novos grupos de pertença e de referência. A visibilidade de um futuro profissional de promoção e a sua eventual desejabilidade é também susceptível de conduzir à socialização antecipada de alguns desses estudantes, ou seja, à procura activa de novos modos de inserção social, à adopção de novos valores, uns e outros julgados mais eficazes como preparação para esses futuros enquadramentos profissionais e sociais que mobilizam as expectativas (COSTA; MACHADO; ALMEIDA, 1990, p. 200).

Sobre a frequência ao cinema, todos os entrevistados declararam que gostavam dessa prática e que ela se tornou mais recorrente após a entrada na universidade. Essa recorrência se deveu a três fatores: o primeiro refere-se à proximidade das Faculdades de Medicina e Direito a um cinema de arte; o segundo relaciona-se à mudança para a cidade de Belo Horizonte por um número significativo de entrevistados que nunca haviam ido ao cinema, porque nas suas cidades de origem não havia esse equipamento cultural; o terceiro vincula-se à rede de sociabilidade e/ou aos relacionamentos afetivos contraídos que funcionavam como um motor para esse consumo cultural.

O critério de escolha dos entrevistados para o cinema se assemelhou ao da escolha para livros, onde novamente os mais capitalizados já tinham um *corpus* de diretores e gêneros preferidos, no qual a identificação de si mesmos com as personagens e um “final feliz” não sinalizavam importância para Rafael (M), Fábio (D), Rômulo (D) e Francisco (D). Os demais não demonstraram ter um diretor favorito e tendiam a escolher gêneros em que o “final feliz” era importante, como a comédia romântica, ou filmes divulgados pela grande mídia. Observou-se também a indicação das redes de sociabilidade e da crítica especializada como influenciadores das escolhas desse grupo. Não obstante, constatou-se também uma demanda por filmes de diretores já consagrados, como Charles Chaplin, Orson Welles, dentre outros, indicando um esforço por apropriação desse universo, como por exemplo, a frequência de Catarina (M) às sessões comentadas de cinema promovidas pela Faculdade de Medicina, mesmo com o seu tempo escasso.

Apesar de serem frequentadores de salas de cinema, a maioria dos entrevistados declarou que assistiam filmes também pela televisão e pela internet e que as suas frequências se reduziram após o período universitário, uma vez que já podiam pagar pelo serviço de televisão por assinatura e de internet banda larga. Em consonância com Araújo, Silva e Souza (2007, p. 112) quando eles afirmam que ir “ao cinema ainda é uma opção de entretenimento, como se vê, mas a assistência a filmes em casa, no entanto, é uma alternativa cômoda. A televisão tradicional, a TV a cabo e o videocassete se converteram na mais frequente forma de ver filmes e também na mais universal” e mais recentemente, somadas à internet.

O teatro também foi uma prática que grande parte dos entrevistados passou a exercer após a entrada na UFMG. Como esse consumo é menos controlado pela escola e pela mídia, muitos deles apresentaram poucos conhecimentos e critérios para frequentá-lo, como se confirma da fala de Rafael (M):

O teatro quando eu vou, eu geralmente eu gosto, mas o que limita em geral eu ir, por exemplo, cinema eu conheço mais e vou muito pelo diretor, porque é meio que uma garantia que eu vou ficar satisfeito, mesmo que tema seja diferente, o gênero seja diferente e o ator seja diferente, se o diretor for aquele que eu gosto, eu vou gostar. No teatro eu não sei quem são os bons, ou não sei de quem que eu gosto e às vezes quando tem campanha, acho que são as vezes que eu vou mais, tem aquele livreto lá com aquele monte de peça e eu escolho muito no escuro e já aconteceu de eu ver coisa muito ruim. Assim, eu fujo das comédias que eu acho descartável, de coisas descartáveis, é fato que tem comédias boas, mas eu acho que como é fácil uma comédia e é fácil uma comédia fazer sucesso, então é fácil ter comédias ruins que todo mundo avalia como boa, por isso eu evito.

Alguns entrevistados reclamaram da grande oferta de comédias durante a Campanha de Popularização do Teatro e da Dança e da ausência de peças mais “cultivadas”, casos de Roberto (EQ), Catarina (M), Rafael (M) e Rômulo (D), sendo necessário “garimpar” para não correrem o risco de ir a essas comédias. Os demais já demonstraram preferir este gênero no seu consumo pelo teatro. Somente Max (EQ) evidenciou um conhecimento mais aprofundado nesta área, declarando escolher peças conforme as Companhias de Teatro que a promoviam e em razão do tema abordado, quando promovidas por Companhias que ele não conhecia. Esse consumo de gêneros menos legítimos pela maioria dos entrevistados, como a comédia, sugere uma tentativa de apropriação também desse universo, mas sem muitos mecanismos de referências para orientá-los, considerando-se que “as atividades do espetáculo vivo, que, além dos hábitos próprios advindos da prática, também são acompanhadas por domínio de códigos culturais e textuais mais exigentes, advindos ou da maior frequência aos eventos culturais ou do treinamento escolar (ARAÚJO; SILVA; SOUZA, 2007, p. 120). Esse comportamento revela também para a boa vontade cultural da maioria dos entrevistados que, mesmo sem familiaridade com o teatro, se esforça para frequentá-lo anualmente, no período da Campanha, confirmando a crença “já bastante difundida, de que a fruição cultural é símbolo de *status* no Brasil. Ou seja, o acesso à cultura erudita e a fruição estética são uma das formas de distinção social [...]” (FORJAZ, 1988, s. p.).

O envolvimento dos entrevistados em práticas culturais de cunho legítimo, como as comentadas aqui, especialmente após a entrada na universidade, indica que esse ambiente promove e valoriza, direta ou indiretamente, essas práticas. Não só as práticas pesquisadas obviamente, mas também o domínio de outros saberes, como o exemplo de Francisco (D) e Fábio (D) que se esforçaram para obterem a fluência no idioma inglês em razão da posse deste conhecimento pela maioria dos colegas de sala. Fábio (D) ainda foi mais longe, buscando também o aprendizado do italiano de modo a se sentir mais confortável em meio à colegas mais capitalizados.

Apenas um entrevistado relatou a referência explícita entre a posição social de alto prestígio conferida pelo título e a relação com a cultura legítima, como se apreende da fala de Rafael (M): “Tem um professor, muito antigo, que é meio que ele adota muito essa postura assim de mestre, de modelo. Eu lembro que vi uma vez uma palestra dele, que ele falava dos requisitos para ser um bom médico especialista, um dos requisitos que ele colocava era isso, ser uma pessoa

culta.” Nenhum dos outros entrevistados relatou esse tipo de referência explícita derivada da universidade, contudo, quando questionados se no imaginário das pessoas comuns eles associavam a posse de um título de alto prestígio a um atestado de cultura, quase todos os pesquisados declararam que sim, embora relativizassem essa relação causal, como se infere da declaração a seguir:

B- Você acha que junto com o diploma de médico vem agregado o título de você ser uma pessoa culta?

C- [...] você consegue sim encontrar pessoas muito cultas dentro da medicina, até pela condição socioeconômica também, a pessoa já tem uma formação que induziu aquilo, então ela já estudou alguma outra língua, já teve intercâmbio, ela já teve contato outras culturas, aquilo já foi incentivado nela de algum jeito estudou em escola particular, incentivou a busca pelo conhecimento, pela cultura, então acho que essa relação não é direta, acho que são fatores associados, mas não causais, entende? Não é porque a pessoa é médica que ela é culta, mas existe uma associação aí, é mais fácil você achar uma pessoa culta, é muito grande a chance de você encontrar uma pessoa culta no meio médico do que sei lá, não vou falar de outro curso não para não parecer preconceito (risos), mas do que em outro curso, acho que você consegue encontrar pessoas que tem interesses diversos [...] (Catarina, M).

Desse modo, há razões para supor que o percurso universitário e a convivência regular entre os pesquisados com indivíduos detentores de diferentes volumes de capitais favorecem, pelas vias da interação, a partilha de valores, a construção, a incorporação e a estruturação de novos níveis de capital cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs uma investigação acerca dos impactos materiais, sociais e culturais da diplomação em cursos de alto prestígio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Direito, Engenharia Química e Medicina, para egressos dos meios populares. Partiu-se da hipótese de que a escolarização nesses cursos específicos seria mais ampla do que o aprendizado de um ofício, impactando noutras instâncias da vida dos egressos investigados.

Podemos acompanhar, ao longo desse trabalho, que a escolarização desses jovens foi caracterizada por um grande esforço, tanto individual quanto familiar, para a manutenção no sistema de ensino até a conclusão do ensino superior, devido às frágeis condições de existência. E também por uma trajetória de excelência escolar/ acadêmica que contribuiu para o processo de escolha de cursos tão seletivos, entrada, permanência e graduação. Não obstante o esforço e a excelência de cada pesquisado, foi possível observar a importância de outros elementos, não menos relevantes, como favorecedores desse processo, como a interferência familiar (direta ou difusa), redes de apoio externas à família, conformação e docilidade às regras da escola e da universidade, dentre outros.

Como vimos, a entrada na universidade trouxe muita satisfação aos sujeitos e ao mesmo tempo estranhamento e desconfiança acerca desse novo espaço que frequentariam por um longo período, especialmente no que se refere à condição socioeconômica e cultural dos colegas de turma que desse ambiente compartilhavam. Porém, tal fato não os impediu de permanecerem e se graduarem, assim como de irem se enturmando, construírem laços de amizade e desenvolverem o sentimento de pertença àquele novo grupo e espaço (exceto Camilo (M) e Pablo (M)). Além de usufruírem (na medida do possível) dos equipamentos disponibilizados à comunidade acadêmica, assim como os disponibilizados pela cidade de Belo Horizonte, como bibliotecas, o clube universitário, salas de cinema e eventos no campus e fora dele, como shows, calouradas, festas e peças teatrais. Equipamentos e eventos que talvez não tivessem acesso se não fossem estudantes da UFMG e não estivessem morando na Capital mineira em razão da graduação.

Com efeito, verificamos que a passagem pela universidade trouxe impactos positivos, principalmente, pela natureza dos cursos pesquisados e da convivência sistemática com colegas com patrimônios distintos. Em relação aos impactos materiais, que podem ser entendidos como

rendimentos auferidos, a grande maioria protagonizou uma mobilização de média e longa distância comparada ao grupo familiar de origem, com apenas quatro deles apresentando uma mobilização mais modesta. Todavia, desses quatro, dois optaram por menores remunerações enquanto se qualificavam ainda mais como Catarina (M) e Max (EQ) e não por dificuldades em encontrar melhores empregos como Técia (EQ) e Roberto (EQ). Esta constatação se faz importante, uma vez que os entrevistados não possuíam, anteriormente à diplomação, registros significativos de capitais, no sentido bourdiesiano.

Além disso, o ingresso em cursos de prestígio nesta universidade possibilitou aos entrevistados a aquisição de um capital social significativo e o trânsito mais livre noutros seguimentos sociais, o que refletiu nas redes de relacionamentos que eles acessaram para conseguir trabalho e informações úteis, assim como nas relações matrimoniais e afetivas contraídas, demonstrando um impacto social positivo.

Acerca do impacto cultural, observamos que ele foi mais difuso, estando bastante vinculado à bagagem que o entrevistado já trazia consigo, especialmente para o consumo de obras mais cultivadas, seja na literatura, no cinema ou no teatro. Ainda assim, constatamos uma “boa vontade” cultural para o consumo dessas obras, por meio da mobilização para ler, ir ao teatro e ao cinema da maioria dos pesquisados (mesmo sem uma significativa bagagem anterior e pouca independência em relação aos próprios gostos adquiridos ao longo da vida). Tal conjuntura pode ser creditada ao convívio com colegas com patrimônios mais elevados, como por exemplo o papel de pupilo exercido por Henrique (M) no aprendizado da literatura canônica por meio de um amigo de classe e o de Fábio (D) no aprendizado da filosofia com um professor e jazz com um amigo de sala. Além do fato de Fábio (D) e Francisco (D) terem aprendido o idioma inglês, especialmente motivados pelos colegas de turma que já detinham previamente esse idioma. Sobre a leitura literária, cabe uma observação, percebeu-se que apesar da “boa vontade” cultural para essa prática, com metade dos entrevistados terem alegado o aumento de suas leituras durante a universidade, houve também um deslocamento das leituras para o campo profissional/acadêmico, o que levanta questionamentos acerca de uma suposta superioridade da leitura literária sobre a profissional na atualidade. Apesar disso, podemos constatar um esforço dos sujeitos para adquirirem um capital cultural que se assemelhasse ao das elites intelectuais predominantes no Brasil, durante e após a universidade (PULICI, 2010; NOGUEIRA, 2000).

Em linhas gerais podemos dizer que a diplomação em cursos de alto prestígio da UFMG trouxe impactos positivos aos egressos pesquisados, nos campos material, social e cultural e tal fato pode ser relacionado aos emaranhados de situações e contextos a que estiveram expostos ao longo de suas trajetórias escolares/ acadêmicas e de vida.

Em outra dimensão, é importante considerar que paralelamente à realização deste trabalho, há mudanças em curso na dinâmica de acesso ao ensino superior nas universidades públicas brasileiras. Estas mudanças poderão tornar menos incomum a presença de estudantes dos meios populares em cursos de prestígio, uma vez que pretende-se reservar a eles 50% do total de vagas (BRASIL, 2012). Nessa perspectiva, algumas discussões aqui apresentadas, como as desigualdades de acesso e os processos de escolha do curso superior, poderão assumir outros sentidos deslocando a discussão para a permanência universitária e aprofundando os estudos acerca dos ganhos decorrentes do diploma em nível superior.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEP. Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa. Critérios de classificação em classes econômicas. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>. Acesso em: 20 set. 2012.

ALMEIDA, A. M. F. *A Escola dos Dirigentes Paulistas: Ensino médio, vestibular, desigualdade social*. 1. ed. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2009.

ALMEIDA, A. M. F.; ALVES, A. P. S. O valor do diploma nas práticas de recrutamento de grandes empresas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, set./dez. 2009.

ALMEIDA, W. M. Estudantes desprivilegiados e fruição da universidade: elementos para repensar a inclusão no ensino superior. Rio de Janeiro: Brasília: ANPED : MEC/SECAD, 2006 (Monografia).

_____. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. *Cadernos do CRH (UFBA)*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, Jan./Abr. 2007.

AMARAL, D. A. C.; FIGOLI, L. H. G.; NORONHA, R. Desigualdades Sociais e Capital Cultural. In: AGUIAR, N. (Org.). *Desigualdades Sociais, Redes de Sociabilidade e Participação Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007, p. 101-118.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. Brasília, 2011.

ARAÚJO, H. E.; SILVA, F. B.; SOUZA, A. L. O Consumo Cultural das Famílias Brasileiras. In: SILVEIRA, F. G. et all (orgs.). *Gasto e consumo das famílias brasileiras contemporâneas (volume 2)*. Brasília: IPEA, 2007, p. 105-142. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5543&Itemid=2. Acesso em 02/12/2010.

BAHIA, M.; FALCÃO, B. L. Longevidade escolar em camadas populares – Uma revisão de estudos empíricos recentes realizados no contexto brasileiro. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica, FaE/UFMG, 2009. Trabalho não publicado.

BASTOS, A. P. B. L. *Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no ensino superior no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. (Dissertação de Mestrado em Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

BATISTA, A. A. G. Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 79-109.

_____. *As “invasões bárbaras”: benefícios sociais, econômicos e culturais da escolarização longa*. Relatório parcial de pesquisa. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2009. Trabalho não publicado.

BAUDELOT, C. As qualificações aumentam, mas a desigualdade torna-se ainda maior. *Revista Pro-Posições*, v.15, n2(44) maio/agosto, 2004.

BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCI, Marialice M.; MARTINS, J. S. (orgs.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. São Paulo/Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1973, p. 200-214.

BOUDON, R. *Dicionário de Sociologia*. Tradução de António J. Pinto Ribeiro. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

BOTELHO, I.; FIORE, M. O uso do tempo livre e as práticas culturais na Região Metropolitana de São Paulo In: *Congresso Luso- Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 8, Coimbra, 2004. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/IsauraBotelho_MauricioFiore.pdf. Acesso em: 18/09/2010.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. Gostos de classes e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a.

_____. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (org.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood, 1986, p. 46-58.

_____. *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Tradução Thomas Kauf. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 1998b.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 1998c.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 1998d.

_____. A metamorfose dos gostos. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Ed. Fim de Século – Edições Sociedade Unipessoal Ltda, 2003.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 6ª ed., 2ª impressão. São Paulo: Perspectiva, 2009a.

BOURDIEU, P. & BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. Los herederos: los estudiantes y la cultura. Tradução Marcos Mayer, 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 129-152, Jul. 2001.

_____. A demanda por vagas no ensino superior: análise dos vestibulares da UFMG na década de 90. Belo Horizonte, s/d.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L. *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. *Graduação e Exercício Profissional: formação e trabalho de engenheiros graduados na UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

_____. Acesso à educação superior e inclusão social: análise do modelo da Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista Argentina de Educación Superior*, v. 2, p. 70-95, 2010.

BRANDAO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, jan./abr. 2010.

BRASIL/ MET. Classificação Brasileira de Ocupações. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf>. Acesso em: 24 maio 2012.

BRASIL/ MEC. Residências em Saúde. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12263&Itemid=507. Acesso em: 02 jan. 2012.

BRASIL. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil: Relatório de Observação 03*. Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade, 2009.

_____. Medida Provisória 521, de 31 de dezembro de 2010. Altera a Lei 6.932, de 07 de julho de 1981, que dispõe sobre as atividades do médico-residente e prorroga o prazo de pagamento da Gratificação de Representação de Gabinete e da Gratificação Temporária para os servidores ou empregados requisitados pela Advocacia-Geral da União. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 dez. 2010.

_____. Lei 12.382, de 25 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o valor do salário mínimo em 2011 e a sua política de valorização de longo prazo; disciplina a representação fiscal para fins penais nos casos em que houve parcelamento do crédito tributário; altera a Lei 9.430, de 27 de dezembro de 1996; e revoga a Lei 12.255, de 15 de junho de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 fev. 2011.

_____. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012.

_____. *Governo pretende ampliar investimentos para a cultura em 2012*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/01/09/governo-pretende-ampliar-investimentos-para-a-cultura-em-2012>. Acesso em: 12 jan. 2012a.

_____. *Cultura anuncia investimento de R\$ 333,7 mi neste ano para incentivar leitura e construção de bibliotecas*. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/imprensa/noticias-de-governo/cultura-anuncia-investimento-de-r-333-7-mi-neste-ano-para-incentivar-leitura-e-construcao-de-bibliotecas>. Acesso em: 15 maio 2012b.

COSTA, A. F.; MACHADO, F. L.; ALMEIDA, J. F. Estudantes e amigos — trajetórias de classe e redes de sociabilidade. *Análise Social*, n. 105-106, vol. XXV, p. 193-221, 1990.

COULANGEON, P. *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris: La Découverte, 2010.

CPS/ FGV. Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas. *Panorama de evolução da renda e da classe econômica*. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/credi3/TEXT0_panorama_evolucao.htm. Acesso em: 01 ago. 2012.

CURY, G. C. Internato Rural da Faculdade de Medicina da UFMG: 25 anos de existência. Belo Horizonte, nov. – dez. 2003. Disponível em: http://www.abem-educmed.org.br/publicacoes/cadernos_abem/pdf/art_geraldo_cury_completo.pdf. Acesso em: 15 jan. 2012.

DIAS, T. F. S.; LAGES, L. V.; RIBEIRO, R. L. F.; ROCHA, G.; RODRIGUES, J.; SANTOS, T.; FRANCO, G. C.; LOSCHI, R. H.; BRAGA, M. M. Cursos diurnos e noturnos: fatores de aprovação no vestibular da UFMG. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 38, p. 127-146, 2008.

DIAS, R. L. C. *Repercussões da formação em nível superior nas práticas pessoais e profissionais de professoras das camadas populares*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. (Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais).

DURHAM, E. R.; SCHWARTMAN, S. Situação e perspectivas do ensino superior no Brasil: os resultados de um seminário. *Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior (NUPES)*, São Paulo, documento de trabalho 03/89.

ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

FERNANDES, M. B.; FALCÃO, B. L. Longevidade escolar em camadas populares – Uma revisão de estudos empíricos recentes realizados no contexto brasileiro. *Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica*, FaE/UFMG, 2010. Trabalho não publicado.

FERREIRA, R. A.; PERET, Filho L. A.; GOULART, E. M.; VALADÃO, M. M. O estudante de medicina da Universidade Federal de Minas Gerais: perfil e tendências. *Rev Assoc Med Bras*, 46(3), p. 224-231, 2000.

FIDELIS, A. C. S. A leitura do cânone literário e a formação de um aluno leitor. Disponível em: http://www.mundoalfal.org/cdcongresso/cd/analysis_textos_literarios/fidelis.swf. Acesso em: 01 jul. 2012.

FORJAZ, M. C. S. Lazer e consumo cultural das elites. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 6, vol. 2, p. 99-113, 1988.

FREITAS, A. Os 100 livros essenciais da literatura mundial. 26/10/2011. *Educar para Crescer*. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/100-livros-essenciais-literatura-mundial-644846.shtml>. Acesso em: 02 fev. 2012.

GAYO, M., TEITELBOIM, B.; MÉNDEZ, M.L. Patrones culturales de uso del tiempo libre en Chile. Un intento de evaluación de la teoría bourdieuana. *Universum*, Talca, v. 24, n. 2, 2009, p. 42-72. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762009000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 01 ago. 2011.

GRANOVETTER, M. The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory*, New York, v. 1, 201-233, 1983.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais 2009. Brasília: 09 de out 2009. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1476eid. Acesso em 23 nov. 2011.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2009. *Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro, Vol. 26, 2009a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2010: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010*. Brasília: out. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212. Acesso em: 08 nov. 2011.

JORGE, T.A.S. Empregabilidade. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.

Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LACERDA, W. M. G. *Famílias e filhos na construção de trajetórias pouco prováveis: o caso dos iteanos*. Niterói: UFF, 2006. (Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense).

_____. Percursos escolares atípicos: o possível contra o provável. *Revista de C. Humanas*, v. 6, n. 2, p. 171-195, Jul./Dez. 2006a.

LAHIRE, B. *Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia*. [online]. Set. 2005, no.49, p.11-42. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000300002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6529. Acesso em 01 ago. 2010.

_____. Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, Universidad Complutense de Madrid, v.16, p. 21-38, 2007. Disponível em <<http://revistas.ucm.es/cps/1131558x/articulos/RASO0707110021A.PDF>>. Acesso em 29 jun. 2010.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares*. As razões do improvável. 1ª ed., 3ª impressão. São Paul: Ática, 2008.

LEMOS, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. *Cad. EBAPÉ.BR*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, Jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512009000200012> Acesso em 05 de maio de 2010.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S., SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3), p. 239-262, jul/set, 1993.

MARIZ, C. L.; FERNANDES, S. R. A.; BATISTA, R. Os universitários da favela. In: ZALUAR, A. & ALVITO, M. (orgs.). *Um século de favela*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 323-337.

MAZZONETTO, S. M. L. P. C. *Estratégias de aquisição do capital literário por estudantes de Letras originários de camadas populares*. São Paulo: PUC-SP, 2009. (Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

NERI, M. C. (Coord.). *O retorno da educação no mercado de trabalho*. Rio de Janeiro: FGV, Centro de Políticas Sociais, 2007.

_____. *A nova classe média: o lado brilhante dos pobres*. Rio de Janeiro: FGV, Centro de Políticas Sociais, 2010.

_____. *O emergente dos emergentes: Reflexões globais e ações locais para a nova classe média brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, Centro de Políticas Sociais, 2011.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 124-157, jan.-jun., 2007.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 125-154.

_____. Convertidos e Oblatos: um exame da relação classes médias/ escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v 1, n. 7, p. 109-129, 1997.

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A, M.; NOGUEIRA, M. A. *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 49- 65.

NOGUEIRA, C. M. M. *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. (Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais).

_____. O processo de escolha dos estudos superiores: desafios para a investigação sociológica. *Anais do II Colóquio Luso-brasileiro de Sociologia da Educação*. Porto Alegre, 2011.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, M. O. *Pais professores e a escolarização dos filhos*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. (Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais).

PASSERON, J.-C. A encenação e o corpus: biografias, fluxos, itinerários, trajetórias. In: _____. *O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 204-227.

PASTORE, J.; SILVA, N. V. Análise dos Processos de Mobilidade Social no Brasil no Último Século. *XXV Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, 2001. Disponível em: http://www.josepastore.com.br/artigos/td/td_011.htm. Acesso em: 15 dez. 2010.

PAUL, J-J; SILVA, N. V. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 14, n. 1, p. 115-130, 1998.

PINTO, J. M. de R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

PIOTTO, D. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. São Paulo: USP, 2007. (Tese de doutorado em Psicologia da Universidade de São Paulo).

_____. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: Aspectos subjetivos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, p. 229-242, jul./dez. 2010.

PONCIANO, H.; PEN, M. 100 livros essenciais da literatura brasileira. 01/10/2011. *Educar para Crescer*. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/100-livros-essenciais-398904.shtml>. Acesso em: 02 fev. 2012.

PORTES, E. A. *Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares*. Belo Horizonte: UFMG, 1993. (Dissertação de mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais).

_____. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. (Tese de doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais).

_____. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *RBEP*. Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, mai./ago. 2006.

PORTES, A. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 33, p. 133-158, 2000.

PULICI, M. C. *O charme (in)discreto do gosto burguês paulista: Estudo sociológico da distinção social em São Paulo*. São Paulo: USP, 2010. (Tese de Doutorado em Sociologia da Universidade de São Paulo).

RIBEIRO, S. C.; KLEIN, R. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção*, v. 5, p. 29-43, 1982.

SCHWARTZMAN, S. A questão da inclusão social na universidade brasileira. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS, out/ 2006. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf. Acesso em: 09/04/2012.

SCHWARTZMAN, S.; COSSÍO, M. B. Juventude, educação e emprego no Brasil. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS, 2007. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/2007juventude.pdf>. Acesso em: 05/01/2012.

SETTON, M. G. J. Escola e mercado de bens simbólicos na formação cultural dos jovens. *Comunicação & Cultura*, n. 6, p. 115-134, 2008.

_____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009

SILVA, M. M. da. Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 243-260, jan.-mar. 2010.

SILVA, R. C. S. *Universidade, Diversidade Social e Diploma de Licenciatura: estratégias de rentabilização do título por estudantes de Letras*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. (Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais).

SVERDLICK, I.; FERRARI, P.; JAIMOVICH, A. Desigualdade e inclusão no ensino superior: Um estudo comparado em cinco países da América Latina. Tradução: Ana Carla Lacerda. *Série Ensayos & Investigaciones*, Laboratório de Políticas Públicas Buenos Aires, Buenos Aires, n. 10, 2005.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Medicina. Disponível em: <http://www.medicina.ufmg.br/cegrad/disciplinas.php>. Acesso em: 04 jun. 2012.

VARGAS, M. L. F. *Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. (Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais).

VARGAS, H. M. Democratização no ensino superior brasileiro: entre a intenção e as possibilidades. *30ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT11-3789--Int.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2011.

_____. Ensino Superior em Expansão: mudanças no perfil socioeconômico do alunado. *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, v. 05, 2008a. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>. Acesso em: 23 abr. 2012.

_____. Sem perder a majestade: “Profissões Imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

SOUZA, M. S. N. M. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. (Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais).

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

_____. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005.

_____. *Longevidade escolar em famílias populares: Algumas condições de possibilidade*. Goiânia: Ed. da UGC, 2007.

_____. O bom desempenho escolar nos meios populares: elementos para uma definição e alguns dados de pesquisa. *Revista Luso-Brasileira* ano 2 n.3 março 2011.

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

ZORDAN, E. P.; FALKE, D.; WAGNER, A. Casar ou não casar? Motivos e expectativas com relação ao casamento. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 56-76, ago. 2009.

7. ANEXOS

Anexo A – Termo de consentimento e livre esclarecido



FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UFMG

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO – DECAE

Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus da Pampulha

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE
EDUCAÇÃO DESTINADO AO EGRESSO**
Universidade Federal de Minas Gerais

Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação

Título: *“Um título de doutor a não ‘herdeiros’: um estudo sobre impactos materiais, sociais e culturais de cursos de alto prestígio da UFMG para egressos das camadas populares”.*

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Maria José Braga Viana

e-mail: mj.braga@terra.com.br / fones: (31) 34095309

Pesquisadora Co-responsável: Beatriz Lopes Falcão

e-mail: falcao.b@gmail.com / fones: (31) 34095309

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que você estará participando:

- A. Você está sendo convidado(a) a participar em uma pesquisa que pretende investigar os impactos que a conclusão de um curso da Universidade Federal de Minas Gerais de alto prestígio pode trazer os egressos das camadas populares. Esse estudo pretende compreender como a vivência universitária e a aquisição do diploma impactou na sua situação material atual, nas suas práticas culturais como leitura, frequência a teatros e cinemas e na construção de uma rede de relacionamentos específicos desse ambiente. Os resultados deste estudo poderão contribuir para o entendimento de quais os

possíveis benefícios sociais, econômicos e culturais que egressos de um curso de alto prestígio da Universidade Federal de Minas Gerais, oriundos das camadas populares possam usufruir dessa titulação.

- B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.
- C. Se você concordar em participar deste estudo, serão realizadas entrevistas gravadas em áudio. Estas serão conduzidas pela pesquisadora Beatriz Lopes Falcão e acontecerão no local que melhor lhe convier. O tempo estimado de duração das entrevistas é de 60 minutos. Caso seja necessário, outras entrevistas podem ser agendadas.

2. Esta seção descreve os seus direitos como participante desta pesquisa:

- A. Você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
- B. A participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada.
- C. A sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
- D. Este estudo envolverá gravação de áudio. Apenas as pesquisadoras terão acesso a estes registros. Todas as gravações em áudio serão destruídas após o período de quatro anos.
- E. Ao final, você receberá a transcrição de sua entrevista e, poderá remover quaisquer partes.
- F. Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a saúde mental ou física além daqueles que os estudantes encontram normalmente em seu dia-a-dia.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que você participe da pesquisa:

Participante:

A pesquisadora Beatriz Lopes Falcão, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora D^{ra} Maria José Braga Viana (FaE- UFMG) solicitaram a minha participação neste estudo intitulado *“Benefícios materiais, sociais e culturais que a conclusão de um curso superior de alto prestígio da UFMG pode trazer aos egressos das camadas populares”*.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

_____, _____ de _____ de 2011.

Nome legível: _____.

Assinatura: _____.

E-mail / telefone para contato: _____.

Pesquisadoras:

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

_____, _____ de _____ de 2011.

Assinatura da Pesquisadora responsável

Profª Drª Maria José Braga Viana

FaE- UFMG

Assinatura da Pesquisadora co-responsável

Beatriz Lopes Falcão

Mestranda