

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Alice Cristina Figueiredo

**PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO À VIDA ACADÊMICA
DE ESTUDANTES DE CAMADAS POPULARES NO CONTEXTO DE
EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA**

Belo Horizonte

2015

Alice Cristina Figueiredo

**PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO À VIDA ACADÊMICA
DE ESTUDANTES DE CAMADAS POPULARES NO CONTEXTO DE
EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José Braga Viana

Belo Horizonte

2015

F475p

Figueiredo, Alice Cristina, 1985-

T

Processos de integração e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária / Alice Cristina Figueiredo. - Belo Horizonte, 2015.

175, enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria José Braga Viana.

Bibliografia: f. 167-170.

Anexos: f. 171-175.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino superior -- Minas Gerais -- Teses. 3. Ensino superior -- Avaliação -- Teses. 4. Ensino superior e Estado -- Minas Gerais -- Teses. 5. Estudantes universitários -- Condições sociais -- Teses. 6. Engenharia elétrica -- Estudo e ensino -- Teses. 7. Direito a educação -- Teses. 8. Ajuda federal ao ensino superior -- Teses.

I. Título. II. Viana, Maria José Braga. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.198

Alice Cristina Figueiredo

**PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO À VIDA ACADÊMICA
DE ESTUDANTES DE CAMADAS POPULARES NO CONTEXTO DE
EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Maria José Braga Viana – FAE / UFMG - Orientadora

Prof. Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira – FAE / UFMG

Profa. Dra. Wânia Maria Guimarães Lacerda – UFV

Belo Horizonte, 24 de Fevereiro de 2015.

Dedico este trabalho a meu filho, João Victor. O tempo da
minha felicidade pertence a você.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo privilégio da vida e do aprender, a cada instante.

Em especial, à professora Maria José, que me permitiu dar os primeiros passos no campo da Sociologia da Educação, orientando-me de forma sempre zelosa e paciente.

Aos professores Cláudio Nogueira e Wânia Lacerda pela disponibilidade em participar da banca de defesa e pelas valiosas contribuições a este trabalho. Muito obrigada.

Ao João Victor que, apesar da tenra idade, soube ceder o nosso tempo em prol deste trabalho.

Aos meus pais, Maria e Carlos, que pela dedicação e amor à família me permitiram chegar até aqui.

Aos meus irmãos, Leandra e Everton, pelo companheirismo e estímulo ao trabalho.

Às minhas queridas colegas de trabalho da UNIFEI, Ana Amélia, Cleide e Meyr, pelo apoio, incentivo e compreensão das necessidades demandadas da realização do Mestrado. Muito Obrigada!

Ao Professor Roger, exemplo de retidão com amorosidade, que me permitiu realizar o Mestrado com a dedicação necessária.

Aos professores Frederico, Dair e aos estudantes que aceitaram participar desta pesquisa, sempre muito acessíveis e empenhados em compartilhar as mais íntimas experiências de vida.

Aos colegas e professores da Pós-graduação pelas discussões e compartilhamento dos saberes.

Aos amigos que comigo dividiram o tempo, as expectativas e as confidências tão importantes na minha complexa caminhada da vida.

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender a trajetória acadêmica de estudantes de camadas populares, no curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Itajubá *Campus* Itabira, criado no contexto de expansão universitária, por meio do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Teoricamente, a pesquisa se apoia nos conceitos de *habitus* e disposições, nas perspectivas apresentadas por Bourdieu e Lahire; nas noções de integração e afiliação universitária, formuladas, respectivamente, por Tinto e Coulon e nos estudos sobre trajetórias escolares improváveis. O trabalho foi realizado em três etapas. A primeira, com o objetivo de compreender o perfil institucional, foi realizada por meio da análise documental. A segunda, que tinha o objetivo de identificar os estudantes de camadas populares, assumiu uma perspectiva quantitativa e por meio das respostas dos estudantes aos Questionários Socioeconômicos do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) foram construídos os perfis sociais das turmas ingressantes no curso nos anos letivos de 2012 e 2013. Em um total de 99 estudantes, foram identificados nove como pertencentes às camadas populares, desses nove estudantes, oito participaram da terceira fase da pesquisa, a construção dos “retratos sociológicos”. Essa última fase buscou compreender quais disposições e tipos de comportamentos desses sujeitos foram condicionantes para o ingresso e para o processo de integração e afiliação ao ensino superior. Do total de oito estudantes analisados à luz da metodologia dos “retratos sociológicos”, dois alcançaram o tempo de afiliação ao ensino superior, indicador nosso para o sucesso acadêmico. A expansão de vagas, por meio do REUNI, bem como a reformulação dos processos seletivos para ingresso na instituição, são questões estruturais que favoreceram a chegada desses estudantes em um curso considerado de alto prestígio social, entretanto, a ausência de uma reestruturação acadêmica, capaz de acolher estudantes de diferentes origens sociais se aponta como fator dificultador para a democratização real do ensino superior. Além disso, a conclusão da Educação Básica, embora tenha permitido o acesso ao curso, parece não ter dotado os estudantes de competências, habilidades e conhecimentos necessários a afiliação ao ensino superior. Portanto, as questões escolares estruturais, originárias ainda na educação básica, se colocam como um obstáculo para o sucesso universitário. Nesse sentido, a pedagogia racional, bem como a pedagogia da afiliação, formuladas por Bourdieu e Coulon, respectivamente, parecem apontar para um processo de reestruturação universitária, em uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chaves: Estudantes de Camadas Populares. Expansão Universitária. Democratização do Ensino Superior.

ABSTRACT

This study aims to understand the academic trajectory of the lower classes of students in the course of Electrical Engineering, of the Universidade Federal de Itajubá, *Campus* Itabira, created in the context of university expansion, through the Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Theoretically, the research is based on the concepts of habitus and provisions, on the perspectives presented by Bourdieu and Lahire; in the notions of integration and university affiliation, made, respectively, by Tinto and Coulon and in the studies about unlikely school history. The study was conducted in three stages. The first, in order to understand the institutional profile, was performed through document analysis. The second, which was intended to identify the students of the lower classes, took a quantitative perspective and by the students' responses to the Questionários Socioeconômicos do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), were built social the social profiles of the classes in the course, in the years academic 2012 and 2013. In a total of 99 students, nine were identified as belonging to the lower classes, of these nine students, eight participated in the third phase of the research, the construction of the "sociological portraits." This last phase aimed to understand which provisions and types of behavior of these subjects were conditions for entry and for the process of integration and affiliation to higher education. Of the eight students analyzed based on the methodology of the "sociological portraits," two reached the time of affiliation to higher education, indicator for academic success. The increase of vacancy by the REUNI, as well as the reformulation of the selection processes for entry into the institution, are structural issues that favored the arrival of these students in a course considered high social prestige, however, the absence of an academic restructuring, capable to welcome students from different social backgrounds, points as a problem for the real democratization of higher education. In addition, the completion of basic education, but allowed access to the course, seems haven't gifted students of the skills, abilities and knowledge required to be a membership of the higher education. Therefore, the structural school issues, originating still in basic education, stand as an obstacle to college success. In this sense, the rational pedagogy and the pedagogy of affiliation, formulated by Bourdieu and Coulon, respectively, seem to point to a university restructuring process in an inclusive perspective.

Keywords: Popular stratum students. University expansion. Democratization of Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Esquema representando a Teoria de Integração do Estudante	38
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Cursos de graduação criados a partir do REUNI.....	62
Tabela 02: Ampliação das vagas dos cursos de graduação já existentes – UNIFEI <i>Campus</i> Itajubá.....	63
Tabela 03: Expansão dos cursos de pós-graduação UNIFEI <i>Campus</i> Itajubá	63
Tabela 04: Resumo dos Componentes Curriculares do Curso de Engenharia Elétrica.....	65
Tabela 05: Distribuição de Renda entre os Estratos Econômicos (Renda Domiciliar Total de Todas as Fontes)	72
Tabela 06: Estudantes de camadas populares da turma de 2012.....	82
Tabela 07: Estudantes identificados como camadas populares da turma de 2013.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Quantitativo de universidades federais, por localização (2002-2007)	45
Gráfico 02: Cursos de graduação presenciais nas universidades federais (2002-2007).....	46
Gráfico 03: Cursos de graduação, presenciais, nas universidades federais, por localização (2002-2007)	46
Gráfico 04: Matrícula em cursos de graduação presenciais, nas universidades federais (2002-2007).....	47
Gráfico 05: Matrícula em cursos de graduação, presenciais, nas universidades federais, por localização (2002-2007)	47
Gráfico 06: Escolaridade dos pais dos estudantes da turma de 2012	75
Gráfico 07: Escolaridade das mães dos estudantes da turma de 2012.....	76
Gráfico 08: Renda familiar mensal dos estudantes da turma de 2012.....	77
Gráfico 09: Estudantes que trabalham ou já trabalharam da turma de 2012	78
Gráfico 10: Tipo de residência familiar da turma de 2012	78
Gráfico 11: Localidade da residência dos estudantes da turma de 2012	78
Gráfico 12: Número de indivíduos residentes no mesmo domicílio dos estudantes da turma de 2012	79
Gráfico 13: Estado de origem dos estudantes da turma de 2012.....	79
Gráfico 14: Tempo para conclusão do Ensino Fundamental dos estudantes da turma de 2012	80
Gráfico 15: Tipo de escolaridade frequentada durante o Ensino Fundamental dos estudantes da turma de 2012	81
Gráfico 16: Tempo para conclusão do Ensino Médio dos estudantes da turma de 2012	81
Gráfico 17: Escolaridade dos pais dos estudantes da turma de 2013	85
Gráfico 18: Escolaridade das mães dos estudantes da turma de 2013.....	85
Gráfico 19: Renda familiar mensal dos estudantes da turma de 2013, em Salários Mínimos.....	86
Gráfico 20: Localização da residência dos estudantes da turma de 2013.....	87
Gráfico 21: Tipo de residência dos estudantes da turma de 2013	87
Gráfico 22: Número de pessoas residentes no mesmo domicílio da turma de 2013	87
Gráfico 23: Estado de origem dos estudantes da turma de 2013.....	88
Gráfico 24: Tipo de escola frequentada durante o Ensino Fundamental dos estudantes da turma de 2013	89
Gráfico 25: Tempo para conclusão do Ensino Fundamental dos estudantes da turma de 2013	89
Gráfico 26: Tempo para conclusão do Ensino Médio dos estudantes da turma de 2013	90
Gráfico 27: Tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio dos estudantes da turma de 2013	90

LISTA DE SIGLAS

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá

IES – Instituição de Ensino Superior

QSE – Questionário Socioeconômico

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

EEL - Engenharia Elétrica

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

DRA - Departamento de Registro Acadêmico

Prouni – Programa Universidade para Todos

PNE - Plano Nacional de Educação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

BI - Bacharelado Interdisciplinar

Ifes – Instituições Federais de Ensino Superior

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

Mec- Ministério da Educação

SESu- Secretaria da Educação Superior

Pnad- Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudante

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senai- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Eja - Educação de Jovens e Adultos

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

Ong - Organização Não Governamental

Ita - Instituto Tecnológico de Aeronáutica

Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica

Ufop – Universidade Federal de Ouro Preto

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFV- Universidade Federal de Viçosa

JEI - Jogos Esportivos Itabiranos

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibiti - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – ELEMENTOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	20
1.1 Construindo o objeto de pesquisa	21
<i>1.1.1 Revisitando a literatura</i>	21
<i>1.1.1.2 Expansão universitária no Brasil e o compromisso com a democratização do ensino superior</i>	22
<i>1.1.1.3 Trajetórias escolares improváveis</i>	24
<i>1.1.1.4 Percursos universitários</i>	27
<i>1.1.2 Referencial teórico – revisitando alguns conceitos à luz da Sociologia da Educação</i>	29
<i>1.1.2.1 Os limites da teoria da reprodução de P. Bourdieu</i>	29
<i>1.1.2.2 Disposições, habitus e as noções de capitais</i>	32
<i>1.1.2.3 Integração e afiliação ao ensino superior</i>	35
1.1.3 Percursos metodológicos	41
CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIFEI	45
2.1 Expansão das universidades federais e o REUNI	45
<i>2.1.1 REUNI: entre o Protocolo de Bolonha e a responsabilidade social das universidades federais brasileiras</i>	48
<i>2.1.2 Bases legais do REUNI</i>	52
<i>2.1.3 REUNI: diretrizes, conceitos, objetivos e metas</i>	56
2.2 Expansão universitária na UNIFEI e a criação do Campus Avançado de Itabira – Minas Gerais	60
2.2.1 Engenharia Elétrica no Campus Itabira	64
2.3. Considerações finais	67
CAPÍTULO 3 - PERFIL SOCIAL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA DA UNIFEI - CAMPUS ITABIRA – 2012 E 2013	69
3.1 Apontamentos sobre classificação social	69
3.2 Que são camadas populares?	70
3.3 Perfil social dos estudantes de 2012 e 2013	74
<i>3.3.1 Ingressantes no curso de Engenharia Elétrica 2012</i>	75
<i>3.3.1.1 Informações socioeconômicas</i>	75
<i>3.3.1.3 Considerações sobre o perfil social da turma de 2012</i>	82
<i>3.3.2 Ingressantes no curso de Engenharia Elétrica 2013</i>	84
<i>3.3.2.1 Informações socioeconômicas</i>	84
<i>3.3.2.2 Trajetórias escolares dos estudantes da turma de 2013</i>	88

3.3.2.3 <i>Considerações sobre o perfil social da turma de 2013</i>	90
CAPÍTULO 4 – (RE) CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS ESCOLARES: PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR	95
4.1 Eduardo	95
4.1.1 <i>Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior</i>	96
4.1.2 <i>Integração e afiliação no ensino superior</i>	100
4.1.3 <i>Considerações sobre a trajetória acadêmica de Eduardo</i>	102
4.2 Gabriel	104
4.2.1 <i>Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior</i>	105
4.2.2 <i>Integração e afiliação no ensino superior</i>	109
4.2.3 <i>Considerações sobre a trajetória acadêmica de Gabriel</i>	111
4.3 Natasha	112
4.3.1 <i>Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior</i>	113
4.3.2 <i>Integração e afiliação no ensino superior</i>	117
4.3.3 <i>Considerações sobre a trajetória acadêmica de Natasha</i>	119
4.4 Gustavo	120
4.4.1 <i>Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior</i>	120
4.4.2 <i>Integração e afiliação no ensino superior</i>	125
4.4.3 <i>Considerações sobre a trajetória acadêmica de Gustavo</i>	127
4.5 Bruno	128
4.5.1 <i>Práticas socializadoras familiares e condições para ingresso no ensino superior</i>	129
4.5.2 <i>Integração e afiliação no ensino superior</i>	132
4.5.3 <i>Considerações sobre a trajetória acadêmica de Bruno</i>	134
4.6 Pedro	135
4.6.1 <i>Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior</i>	135
4.6.2 <i>Integração e afiliação no ensino superior</i>	140
4.6.3 <i>Considerações sobre a trajetória acadêmica de Pedro</i>	142
4.7 Bia	142
4.7.2 <i>Integração e afiliação no ensino superior</i>	148
4.7.3 <i>Considerações sobre a trajetória acadêmica de Bia</i>	150
4.8 René	150
4.8.1 <i>Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior</i>	151
4.8.2 <i>Integração e afiliação no ensino superior</i>	154
4.8.3 <i>Considerações sobre a trajetória acadêmica de René</i>	156
4.9 Considerações sobre as trajetórias acadêmicas	157
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	161

REFERÊNCIAS	167
ANEXO A	171
ANEXO B	174

APRESENTAÇÃO

Neste trabalho apresentaremos os resultados de nossa pesquisa de mestrado que buscou analisar a trajetória acadêmica de estudantes de camadas populares, no curso de Engenharia Elétrica, considerado de alto prestígio social, em uma unidade acadêmica criada no contexto de expansão universitária, o *campus* Itabira da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Temos como parâmetros de análise das trajetórias acadêmicas, os conceitos de *integração* e *afiliação*, formulados por Tinto e Coulon. Nossos objetivos específicos são:

- Construir o perfil socioeconômico dos discentes do curso de Engenharia Elétrica, da UNIFEI – *Campus* de Itabira, ingressantes nos anos letivos de 2012 e 2013, destacando o segmento de estudantes identificados como pertencentes às camadas populares;
- Identificar características institucionais que favorecem a *integração* e a *afiliação* de estudantes de camadas populares no curso de Engenharia Elétrica;
- Analisar a condição estudantil de discentes de classes populares no curso de Engenharia Elétrica da UNIFEI – *Campus* de Itabira, por meio da construção dos “retratos sociológicos” desses estudantes.

No Capítulo 1, apresentaremos os elementos teóricos que compõem nosso objeto de pesquisa, destacando os conceitos de *habitus* e *disposições*; democratização do ensino superior; *integração* e *afiliação* universitária. Neste primeiro capítulo, também revisitamos a literatura que discute os casos de trajetórias escolares improváveis, além dos estudos sobre a temática de acesso e permanência no ensino superior. O Capítulo 1 também apresentará, de forma sucinta, os percursos metodológicos utilizados durante a pesquisa.

No Capítulo 2, serão apresentadas as políticas de expansão universitária no Brasil, ao início do século XXI. A partir de documentos oficiais, abordaremos as diretrizes do Programa de Apoio aos Planos de Expansão e Reestruturação Acadêmica das Universidades Federais (REUNI) e explicaremos os desdobramentos dessas políticas na UNIFEI, nosso campo de análise. O Capítulo 3 apresentará os critérios utilizados para identificação dos estudantes de origem popular e o perfil socioeconômico dos estudantes, ingressantes das turmas de 2012 e 2013. O perfil social foi construído com base na análise das respostas dos estudantes ao Questionário Socioeconômico (Qse) do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Capítulo 4, por fim, de abordagem qualitativa, além de retomar os conceitos de *integração e afiliação* universitária, apresentará os “retratos sociológicos” de oito estudantes, identificados como pertencentes às camadas populares. Nas considerações finais, apresentaremos conclusões sobre o estudo realizado, além de indicações para possíveis trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1 – ELEMENTOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa tem como proposta compreender a trajetória acadêmica de estudantes de camadas populares do curso de graduação de Engenharia Elétrica (EEL) da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), no contexto de expansão universitária. Consideramos aqui, que para além de instrumento para o desenvolvimento econômico e científico da nação, a educação superior, especialmente a universidade pública brasileira, deve ser pensada como instrumento de promoção de equidade social. Enquanto realidade intrinsecamente construída a partir de uma sociedade específica, à educação superior, portanto, não deve escapar da perspectiva de compromisso com a inclusão social (CHAUÍ *apud* PEIXOTO, BRAGA, 2010). Partindo desse pressuposto, abordaremos, na primeira parte desse capítulo, as noções de democratização do ensino superior e os conceitos de inclusão/exclusão social, que fundamentam a construção de nosso objeto de investigação.

Caracterizada a educação superior brasileira por elevado nível de seletividade social, que se agrava quando se analisa a inserção de agentes de camadas populares e negros, pardos e indígenas, a Expansão Universitária Fase I, iniciada em 2003, e posteriormente, o REUNI, criado em 2007 e implementado pelas universidades a partir de 2008, foram propostos como estratégias para minimizar esse histórico de exclusão da educação superior no Brasil, associando qualidade acadêmica e relevância social¹.

É a partir desse contexto de expansão nas universidades federais que indagamos se essa expansão foi efetiva em sua proposta de democratização da educação superior, tendo como lugar de análise o *Campus* de Itabira da UNIFEI, especificamente no curso de EEL, considerado de alto prestígio social, além de ser um dos dois cursos de graduação ofertados desde o início da escola de Itajubá².

Nesse sentido, as perguntas que norteiam esta pesquisa são: a expansão de vagas e a criação de novos cursos são condição de democratização do ensino superior? A expansão universitária favorece o ingresso de estudantes de camadas populares no ensino superior? Como as instituições de ensino superior operam a expansão de vagas, permitindo, além do acesso aos

¹ Piotto, retomando os autores Sampaio, Limongi e Torres, afirma que apesar da distorção entre o perfil social dos universitários e a realidade brasileira, as instituições públicas de ensino superior “são mais permeáveis aos estudantes de origem mais pobre. Além disso, é nas universidades públicas que forma mais estudantes negros ou pardos” (PIOTTO, 2014, p. 135).

² Vargas denomina de profissões imperiais o Direito, Medicina e Engenharia, profissões que a despeito de todo o processo de expansão do acesso ao ensino superior permanecem com estudantes de alto nível socioeconômico (VARGAS, 2010).

cursos de graduação, uma integração acadêmica e social dos ingressantes no ensino superior e, portanto, a permanência com sucesso na instituição e no curso? Qual a porcentagem de estudantes de camadas populares no curso de Engenharia Elétrica da UNIFEI – *Campus* Itabira? Como os estudantes desse nível social constroem suas trajetórias acadêmicas? Quais as disposições e comportamentos de estudantes de camadas populares que favorecem a uma *afiliação* ao curso de Engenharia Elétrica?

Para Sobrinho:

[...] a ‘democratização’ da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social dos jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos (SOBRINHO, 2010, p. 1226).

Nessa perspectiva, o sentido de democratização da educação superior será utilizado nesta pesquisa não apenas no direito ao acesso, por meio da expansão de vagas, mas também no percurso acadêmico exitoso. Essa pesquisa tentará compreender se a expansão de vagas e a criação do curso de Engenharia Elétrica na UNIFEI *Campus* de Itabira, foi capaz de integrar discentes de origem popular no ambiente universitário. O trabalho terá como recorte metodológico a análise da trajetória acadêmica de estudantes de camadas populares no curso de Engenharia Elétrica, identificados a partir da construção do perfil social das turmas ingressantes nos anos letivos de 2012 e 2013.

1.1 Construindo o objeto de pesquisa

Apresentaremos a seguir, de forma sucinta, os elementos teóricos que norteiam a nossa pesquisa, bem como os percursos metodológicos transitados para a realização deste trabalho.

1.1.1 Revisitando a literatura

Abordaremos nessa secção alguns estudos sobre as políticas públicas de educação superior, relacionando-os às problemáticas de acesso e democratização desse nível de ensino, à luz dos conceitos de inclusão/exclusão social. O fenômeno longevidade escolar nos meios populares também será discutido, juntamente com os conceitos de *integração* acadêmica e social e *afiliação* ao ambiente universitário, os quais serão adotados como parâmetros de análise

para o nosso estudo das trajetórias acadêmicas de estudantes de camadas populares, no curso de Engenharia Elétrica da UNIFEI *Campus* de Itabira.

1.1.1.2 Expansão universitária no Brasil e o compromisso com a democratização do ensino superior

Para Borges e Aquino, a expansão do ensino superior no Brasil, intensificada a partir da década de 1990, foi impulsionada pelo setor privado e acompanhou as diretrizes do Banco Mundial. A partir da segunda metade da década de 1990, em paralelo à Reforma Gerencial do Estado empreendida pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a qual seguiu a perspectiva neoliberal, houve significativa expansão de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, voltadas para o ensino e com comprometimento da qualidade acadêmica, qualidade que é notória nas universidades públicas brasileiras (BORGES, AQUINO, 2012). Nesse viés, a reforma da educação superior no Brasil, nos anos 1990, aconteceu em paralelo com a reforma do Estado, conforme a política neoliberal, que prezou pela maximização das leis de mercado e minimização da ingerência do Estado nos negócios humanos (BORGES, AQUINO, 2012). Nesse contexto de redução de investimento em educação, as universidades federais viveram um processo de sucateamento e freada de crescimento, que seria, na década seguinte, suspenso com a introdução de programas de expansão das IES federais, como o Programa de Expansão Fase I, iniciado em 2003, o qual se consolidaria com o REUNI, a partir de 2008.³

O processo de expansão das universidades federais, que acontece sem um efetivo financiamento público, pode implicar em um processo de *democratização segregativa* ou *excludente*, uma vez que não vem acompanhado de investimento em formação docente e infraestrutura adequada, por exemplo, o que comprometeria a qualidade acadêmica e uma integração estudantil (BORGES, AQUINO, 2012). Assim, em consonância com os autores acima citados, concordamos com a concepção de que um processo de expansão, que não esteja acompanhado de um efetivo investimento financeiro estatal, implica apenas em uma vertente do necessário processo de democratização, que precisa estar acompanhado de outras ações, para a equalização das trajetórias acadêmicas.

³ Segundo os dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES), no período de 1995 a 2001 as Ifes perderam 24% dos recursos para custeio e 77% de recursos para investimento em infraestrutura (BORGES, AQUINO, 2012).

Sobrinho defende que a democratização no ensino superior implica nas seguintes concepções/ações: educação como bem público; expansão de vagas responsável, que leva em consideração tanto a pertinência das ofertas dos cursos quanto sua relevância social; boas condições de permanência dos estudantes nos cursos; reformulação curricular e gestão democrática das instituições; melhoria da Educação Básica; melhoria da infraestrutura; forte participação do Estado e *reinstitutionalização* da Educação Superior, que seria o resgate da noção de universidade enquanto bem público (SOBRINHO, 2010).

Acrescentando à análise anterior, Braga e Peixoto afirmam que a educação superior brasileira é caracterizada por várias instâncias de exclusão social. A primeira delas diz respeito à qualidade de nossas escolas públicas de educação básica, que está longe de um nível aceitável. É necessário considerarmos que os egressos da Educação Básica não estão em condição de igualdade de conhecimento e isso, inclusive, decorre das desigualdades existentes entre as escolas: “Portanto, um certificado escolar recobre uma formação bastante diversificada” (ZAGO, 2006, p. 230). Porém, para além do problema da qualidade, devemos considerar que a conclusão da Educação Básica não é realidade para a totalidade da população. Nesse sentido, antes do acesso ao ensino superior, os estudantes de diferentes origens sociais passam por vários processos de eliminação, o que dificulta a efetivação da universalização do Ensino Médio.

A segunda instância, diz respeito aos processos seletivos que ritualizam o ingresso às universidades: os tradicionais vestibulares apresentam um grau elevado de seletividade socioeconômica (BRAGA, PEIXOTO, 2010). Sendo assim, reconhecemos que anteriormente ao acesso ao ensino superior, nós temos uma realidade pouco favorável a um processo de democratização e configuração de justiça social. Sob essa ótica, o acesso e a permanência às universidades públicas representam apenas uma das facetas da dicotomia inclusão/exclusão social.

Seguindo a análise proposta por Braga e Peixoto, e em uma tentativa de sintetizar as concepções de inclusão/exclusão, que são relacionais, uma não tem sentido sem a outra, podemos afirmar que a exclusão é consequência de um desenvolvimento econômico e social desigual, conforme a lógica do mundo globalizado e capitalista. Uma das facetas para a intensificação dessa exclusão diz respeito ao acesso à educação. O termo inclusão, por sua vez, remete à noção de cidadania, direito à diferença e igualdade. No que se refere à educação superior, a materialização da concepção de inclusão social se daria por meio de ações que permitem o acesso de classes e grupos sociais, de forma equânime, conforme sua representação no contexto social, além da garantia de permanência na universidade, ou seja, além do acesso, integração e afiliação ao ambiente universitário. Um processo de inclusão plena passaria,

portanto, pelo enfraquecimento da relação entre a origem social dos alunos e seu percurso escolar (MERLE, 2011).

Precisamos ressaltar que um processo de massificação do ensino superior não implica em democratização. O prolongamento dos anos de estudos, como consequência de uma sociedade que se torna cada vez mais racionalizada e cujo exercício profissional passa pela posse de certificações, não tem como consequência direta uma inclusão efetiva e democratização: a simples posse de um certificado de ensino superior não é capaz de diminuir as distâncias sociais entre os diferentes grupos. Dessa forma, para além do acesso e conclusão do ensino superior, devemos considerar que existe uma hierarquia entre os cursos, sendo que estudantes de camadas populares, em geral, têm acesso a diplomas de áreas já desvalorizadas, o que dificultaria a reconversão de capital cultural em econômico (BOURDIEU, 2012; MERLE, 2011, BRAGA, PEIXOTO, 2010). O processo inflacionário de diplomas do ensino superior, cujo acesso também não está igualmente distribuído entre as diferentes áreas de formação, é também uma das limitações à democratização. Para Neves:

A redução das desigualdades através do sistema de ensino, no entanto, é um processo longo e complexo. Os constrangimentos socioeconômicos tornam muito escassas as possibilidades de acesso ao Ensino Superior de jovens de famílias de baixa renda. A simples inserção e mesmo a conclusão do Ensino Superior não são garantias de mobilidade social positiva. Muitos indivíduos qualificados permanecem em situação de desemprego ou mesmo ocupando vagas de exigências e remuneração inferior à sua qualificação profissional (NEVES, 2013, p. 306).

1.1.1.3 Trajetórias escolares improváveis

Complementando a discussão acerca da problemática de acesso ao ensino superior, alguns estudos com a temática de longevidade escolar nos meios populares têm como objeto a trajetória acadêmica de universitários oriundos desses meios (PORTES, 2001; VIANA, 2000; 2007; PIOTTO, 2014). Portes, em sua tese de doutoramento, analisa a trajetória de cinco estudantes de classes populares em cursos considerados de alto prestígio social na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Seu estudo busca analisar a trajetória do estudante pobre, em cursos cujo acesso de classes populares é restrito; portanto, analisa a problemática tanto do acesso quanto da permanência no ambiente universitário, mas em um contexto anterior ao REUNI. Esse autor ressalta a importância de se desviar das questões macroestruturais, comum nos trabalhos sobre o ensino superior, focando sua análise em trajetórias acadêmicas ditas espetaculares. Apesar de excelentes estudantes durante toda a educação básica, as desvantagens em termos de capital cultural e social acumuladas por esses estudantes, analisados por Portes,

vão se potencializar no ensino superior, revelando dificuldades em se relacionar com professores, de se criar laços afetivos mais estreitos com colegas de curso e na realização de atividades extracurriculares, além do receio em ocupar os diferentes espaços universitários. O processo de afiliação desses estudantes é complexo, sendo o primeiro ano o mais difícil⁴.

Portes, embora não deixe de dar a devida importância ao capital cultural e social, enfatiza a condição econômica como fator limitador para o melhor desempenho acadêmico. As necessidades materiais e as preocupações decorrentes delas provocam nos estudantes angústia e tiram dele certa energia que deveria ser dedicada aos estudos, é, portanto, uma trajetória carregada de sofrimento:

Rapidamente ele irá aprender que é ‘diferente’ dos colegas e 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 (PORTES, 2001, p. 209).

O sucesso escolar desses estudantes analisados por Portes se justifica, em boa medida, pela disposição à resiliência. Conforme conclui Viana, ao também analisar a trajetória acadêmica de estudantes de camadas populares, autodeterminação é um fator imprescindível para entender esses casos de sucesso. Ao par dessas questões de disposição do sujeito, a longevidade escolar deles também se explica por uma socialização familiar que inculcou desde cedo valores como a disciplina e uma educação mais abrangente, baseada na vigilância da rua e no controle da convivência com determinados colegas. Ao contrário dos estudantes de classes médias, em que é evidente uma mobilização familiar para o sucesso escolar dos filhos-alunos⁵, entre as famílias dos agentes de camadas populares são comportamentos, muitas vezes periféricos ao campo estritamente escolar, que permitem aos estudantes, na medida em que surgem oportunidades, avançarem a cada etapa do ciclo escolar, tendo que lidar com a imprevisibilidade e a aleatoriedade para permanecer e ou avançar nos estudos (VIANA, 2001).

Viana, sobretudo, considera a importância das configurações familiares para a compreensão do fenômeno de longevidade escolar nos meios populares. O significado da escola, em geral, e do acesso à universidade, em particular, para os pais e filhos-estudantes; a influência de outros grupos de referência, exteriores ao núcleo familiar; os processos familiares

⁵ Mobilização familiar é um termo retomado por Viana, da autora Nogueira, quando essa se refere aos processos de escolarização de agentes de classes médias. Essa mobilização seria o engajamento familiar para o sucesso escolar dos filhos que se baseia por exemplo no acompanhamento minucioso das atividades escolares, na escolha ativa dos estabelecimentos de ensino, contato frequente e direto com professores, entre outras formas de supervisão do percurso escolar dos filhos.

de mobilização escolar; além das disposições e condutas temporais que reconheçam a importância do planejamento e antecipação do futuro, disposição pouco comum nos meios populares, em decorrência de suas restrições materiais; são parâmetros de análise para a autora compreender o fenômeno da longevidade escolar. Para Viana:

Em alguns casos, a mobilização dos filhos em torno de um projeto escolar expressa a interiorização do desejo dos pais de vê-lo ir longe nos estudos. Já em outros, é ‘apesar dos pais’ que eles se engajam num movimento de emancipação cultural e social por intermédio da escola. A gênese da autodeterminação do filho é, portanto, diferenciada, e sua mobilização, material e subjetiva, é condição de sucesso escolar. (VIANA, 2007, p. 20)

Semelhante à conclusão de Portes, Viana demonstra que a trajetória desses estudantes é construída por uma lógica não linear, por etapas, pouco retilínea, marcada por interrupções, caracterizada muitas vezes por estratégias não planejadas, cujas oportunidades vão sendo aproveitadas conforme as circunstâncias em que surgem. Trajetórias que se constroem também por um caminho, por vezes, solitário, ainda que apenas simbolicamente. O sucesso escolar nos meios populares, conforme nos adverte Viana, provoca no sujeito uma ruptura cultural com seus familiares, ao mesmo tempo, os próprios estudantes, ao ingressarem no universo acadêmico, não se sentem integrados ao novo mundo. Viana classifica esse fenômeno como um processo de dupla solidão: “Nesse sentido, somos instigados a confirmar a hipótese mais geral de que o êxito escolar nas camadas populares não inscreve e reforça, sobretudo, afetivamente, a posição do sujeito no seio da família, mas, ao contrário, é potencialmente criador de distanciamentos” (VIANA, 2007, p. 242). Aqui, como em Portes, portanto, a problemática da integração acadêmica e social, eixo de nossa análise para compreender a trajetória acadêmica de estudantes de classes populares no curso de Engenharia Elétrica, estão presentes nessas trajetórias ditas espetaculares, porque estatisticamente improváveis.

Uma outra concepção, trabalhada por Viana, também nos é bastante útil para compreender a trajetória escolar de nossos agentes de camadas populares: a noção de configuração social. Retomando o conceito de Norbert Elias, Viana afirma que a longevidade escolar nos meios populares decorre de múltiplos fatores, não sendo possível atribuir apenas a um fator ou condição para a longevidade escolar. São, portanto, as interdependências humanas, de diferentes dimensões, que aliadas à disposição dos agentes para aproveitar as oportunidades escolares, em uma lógica de imprevisibilidade, que permitem-nos avançar nos estudos:

Assim, destacamos, por um lado, a pertinência da noção de *configuração social* para o estudo de casos de longevidade escolar em meios populares. Entendemos que uma

das maiores vantagens desse modo de abordagem é a de dar *visibilidade* a dimensões significativas do processo de construção das situações de longevidade escolar, tais como as relações finas que se estabelecem entre os protagonistas das histórias, pouco visíveis em outras formas de construção científica (VIANA, 2000, p. 57).

Neves, retomando Lahire, também se aproxima da tese de Viana, ao sintetizar a interdependência das condições que favorecem a longevidade escolar de filhos-estudantes de origens populares: “Resultado de múltiplas experiências, disposições não homogêneas, tensões, conflitos, mas também expectativas. E, assim, o jovem pode romper com o ciclo de reprodução cultural familiar ao acessar um capital cultural institucionalizado.” (NEVES, 2013, p. 290)

Os trabalhos de Portes e Viana evocam, ainda que não o tenham como parâmetro de análise central para seus estudos, a questão de integração de estudantes de meios populares como marca de suas trajetórias acadêmicas. Ambos demonstram que o acesso aos cursos de ensino superior, sejam eles de alto prestígio, ou não, não implica em uma inserção, integração completa ao universo cultural e social, sobretudo, do mundo acadêmico. Sentir-se “como um peixe fora d’água” ou ter dificuldade em tirar uma dúvida com o professor demonstra a dificuldade de integração social e acadêmica, e conseqüentemente, de uma *afiliação* institucional e intelectual, indicador nosso para o sucesso escolar no ensino superior.

1.1.1.4 Percursos universitários

Massi, embora não tenha como foco estudantes de origem de classe popular, analisa a trajetória acadêmica de 27 estudantes do curso de Química da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Araraquara, utilizando como parâmetro de análise os fenômenos integração acadêmica e social.

A análise dessa pesquisadora nos é interessante ao buscar analisar a trajetória acadêmica desses estudantes, dentro de um contexto institucional. Assim, e consoante à “Teoria de Integração do Estudante” proposta por Tinto, Massi nos alerta sobre a importância de ações institucionais que visem a acolher seus alunos, os quais, embora ingressem no curso com diferentes expectativas e motivações, têm mobilizadas e atualizadas diferentes disposições que os favorecem a permanecer no curso (MASSI, 2013). Ser integrado, social e academicamente, na instituição é indicador para o sucesso no ensino superior, conforme Massi.

É o que propõe também a pesquisa de Costa e Lopes que, ao analisarem a trajetória de estudantes ou ex-estudantes do ensino superior português, nos chamam a atenção para a estrutura organizacional das instituições que podem, ou não, minorar as distâncias sociais,

econômicas e culturais dos estudantes que chegam ao ensino superior (COSTA, LOPES, 2008). As instituições, em certa medida, podem despertar, nos estudantes, disposições que façam com que aprendam o “ofício de ser estudante” (COULON, 2008).

Costa e Lopes realizaram um importante trabalho sobre o ensino superior português e a trajetória de estudantes nessa modalidade de ensino. Por meio de um extenso e intenso trabalho empírico reconstruiu 170 “retratos sociológicos”⁶ de estudantes ou ex-estudantes universitários, para a identificação de diferentes trajetórias no ensino superior português. A construção dos “retratos sociológicos” permite identificar diferentes disposições de sujeitos e que, a partir delas, em conjunto com situações materiais, além do contexto de vida e institucionais, condicionam o percurso dos estudantes. Foram identificados, na pesquisa em questão, nove percursos-tipos: *percursos tendenciais*, caracterizados pela tendência à reprodução das condições sociais de partida, sujeitos de elevado capital cultural tendem a ter sucesso, e o seu oposto, tendem a fracassar no ensino superior. *Percursos de contratendência*, ou inesperados, podem ser classificados em duas perspectivas: ascendente, em que apesar de baixo capital cultural, alguns sujeitos desenvolvem ou atualizam disposições que permitem o sucesso; e o descendente, que de forma oposta, o sujeito, embora dotado de elevado capital cultural, não consegue o sucesso no ensino superior. Esses percursos evidenciam trajetórias escolares que não condizem com as condições de partida dos seus agentes; o que nos permite concluir que disposições institucionais, materializadas por meio das mais diversas práticas didáticas, podem favorecer o sucesso ou fracasso escolar; mas isso não significa que devemos desconsiderar a bagagem anterior do estudante⁷ (COSTA e LOPES, 2008).

Os *percursos focados na educação* são aqueles em que existe uma forte mobilização, familiar e individual, valorizadora da escola e centrada nos estudos. *Percursos com inflexão* são definidos por aquelas trajetórias não retilíneas no ensino superior, existindo momento de interrupção, mudança de curso, mas retorno ao término das condições que levaram à interrupção, sejam materiais, vocacionais ou físicas. Em *percursos com problemas de transição*

⁶ Retrato sociológico é uma metodologia de pesquisa proposta por Bernard Lahire que constitui na reconstrução, por meio da realização de entrevistas em profundidade, das disposições de um determinado agente. Para a construção desse dispositivo metodológico, Lahire parte do pressuposto de que o sujeito é socialmente constituído. Social e individual não são estruturas independentes e estanques. Os diferentes atores sociais vivem um processo de internalização ressignificativa das estruturas sociais, porém cada ator social também é capaz de intervir e modificar a estrutura social. (LAHIRE, 2004).

⁷ Costa e Lopes classificam como boas práticas institucionais as ações de informação, esclarecimento e orientação aos candidatos ao ensino superior; orientação aos estudantes para organização e gestão do tempo; métodos de estudo; promoção de saúde psicológica e física, apoio financeiro e aconselhamento relativo à gestão de recursos econômicos, estímulo às práticas de vivência coletiva, estímulo a atividades extracurriculares; acompanhamento da aprendizagem dos estudantes; formação e avaliação continuada dos docentes, promoção e divulgação de estágios e prospeção estudantil para o mercado de trabalho (COSTA e LOPES, 2008).

para a vida adulta, ou para a transição para o ensino superior, por exemplo, há estudantes que apresentam dificuldades de se adaptarem às responsabilidades da vida adulta. *Percursos com dificuldade de conciliação* congregam estudantes que têm dificuldade de conciliar o tempo de estudos com as atividades de trabalho, família e outros relacionamentos sociais. Os *percursos com dificuldades de integração no ensino superior* representam universitários que tiveram dificuldades de se adaptarem institucionalmente e socialmente no curso. Por último, *percursos com problemas nos modos de estudar* marcam estudantes que não possuem disposições adequadas às exigências de estudo do ensino superior.

Todas as pesquisas acima revisitadas carregam, em comum, o reconhecimento dos limites da teoria da reprodução de Bourdieu, ao considerar a confluência de múltiplos fatores, tais como a disposição para autodeterminação, o encorajamento de famílias de meios populares para a permanência de seus filhos-estudantes na escola, para inculcar disposições para a organização, para o bom comportamento, características caras para o universo escolar, além de configurações escolares que favorecem o sucesso escolar dos filhos, apesar da ausência de capital cultural, por exemplo.

1.1.2 Referencial teórico – revisitando alguns conceitos à luz da Sociologia da Educação

Abordaremos neste tópico os conceitos de *habitus*, capital cultural, econômico, social e capital simbólico, referentes à obra do sociólogo francês P. Bourdieu, além dos conceitos de disposição, afiliação e integração acadêmica e social. Ao final dessa seção, apresentamos uma noção de sucesso escolar à luz dos objetivos de nossa pesquisa.

1.1.2.1 Os limites da teoria da reprodução de P. Bourdieu

Bourdieu se contrapõe à perspectiva meritocrática sobre o papel da escola como ferramenta para mobilidade social positiva e afirma que essa instituição contribui para a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais. Em contraposição a ideia de que a escola seria instrumento para a emancipação/mobilidade social, através do mérito - tese predominante entre os sociólogos do Empirismo Metodológico da Sociologia da Educação, esse autor afirma que a escola legitima e sanciona as desigualdades sociais, é, portanto, conservadora e reprodutora das desigualdades sociais.

Ao contrário da perspectiva meritocrática, a qual defende a autonomia individual como fator determinante para o fracasso ou sucesso escolar, Bourdieu enfatiza a herança social, transmitida ao agente por meio do capital cultural, econômico e social, como fator determinante na trajetória escolar. Para Bourdieu, o agente é um produto social:

O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Em primeiro lugar, contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 20).

Segundo esse autor, a escola não é uma instituição neutra: seu modelo curricular, didático e formas de avaliação representam os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, que para serem legitimados são apresentados como cultura geral. A socialização escolar seria, apenas para as classes dominantes, um prolongamento da socialização familiar: o ambiente é, portanto, familiar a esse grupo de atores sociais. A cultura escolar é arbitrária porque transmite, por meio do ensino e da organização pedagógica, a cultura das classes dominantes, como se fosse universal e comum a todos os segmentos sociais. Para se tornar legítima, essa cultura da classe dominante, materializada nas propostas curriculares e no fazer pedagógico, se apresenta como neutra e como a única forma possível, ignorando as diferenças socioculturais (BOURDIEU, 2012a).

Assim, Bourdieu compreende o processo de comunicação pedagógica como uma relação formalmente igualitária: trata seus diferentes estudantes, de origens sociais diversas, como se fossem iguais, ao passo que, como dissemos anteriormente, somente a cultura das classes dominantes é valorizada e transmitida pela escola, o que tende a acarretar, em última análise, na reprodução e legitimação das desigualdades sociais (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002). Uma vez que trata como iguais, atores que são social e culturalmente diferentes, a escola acaba por reforçar em seu interior os contrastes sociais. A equidade formal de acesso à escola é injusta porque não considera a heterogeneidade da configuração social:

É por isso que não há maneira melhor de servir ao sistema acreditando combatê-lo do que imputar unicamente às desigualdades econômicas ou a uma vontade política todas as desigualdades diante da escola. O sistema de educação pode na verdade assegurar a perpetuação do privilégio unicamente pelo jogo de sua própria lógica; dito de outra forma, ele pode servir aos privilégios sem que os privilégios tenham que se servir dele: em seguida, toda reivindicação que tende a autonomizar um aspecto do sistema de ensino, ainda que se tratando de ensino superior na sua totalidade, ou por abstração ao segundo grau, de um ou outro aspecto do ensino superior, serve objetivamente ao sistema e a tudo o que serve ao sistema, pois basta deixar esses fatores agirem, da escola maternal ao ensino superior, para assegurar a perpetuação do privilégio social.

É por isso que os mecanismos que asseguram a eliminação das crianças das classes inferiores e médias agiram quase tão eficazmente (mas mais discretamente) no caso de uma política sistemática de bolsas de estudos ao tornar formalmente iguais diante da escola os sujeitos de todas as classes sociais; poder-se-ia portanto, com mais justificativas do que nunca, imputar à desigualdade dos dons ou à aspiração desigual à cultura a representação desigual das diferentes camadas sociais nos diferentes níveis do ensino (BOURDIEU, 2014, p. 45).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o acesso à escola não implica na democratização das condições, porque em seu interior a escola funciona conforme os valores culturais de uma determinada classe social, ela produz, portanto, os *excluídos do interior*.

É a partir dessa configuração da escola, enquanto instituição supostamente neutra, portadora de um discurso e de uma prática pedagógica universal e legítima, que ela reproduz, discretamente, as desigualdades sociais. Valoriza saberes, gostos e um bom gosto que são exclusivos da classe dominante. Fineza, facilidade de comunicação e expressão que só são fáceis para aqueles que têm incorporado um *habitus* e uma cultura extraescolar que não são democraticamente distribuídos nos espaços sociais (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002). É, pois, o capital cultural que condiciona, nessa perspectiva, o sucesso escolar. No ambiente escolar, as classes altas se comportam com uma certa naturalidade, uma vez que muitas de suas práticas foram herdadas e constituídas em seu espaço familiar, seus esforços, portanto, são mínimos. Entretanto, para os agentes das classes médias, que têm uma formação marcada por mobilização familiar e individual que busca e valoriza o sucesso escolar, a trajetória escolar se caracteriza por uma atividade intensamente laboriosa, de esforço árduo e de dedicação constante. Para os agentes de camadas populares, os quais, como vimos, podem contar, ou não, com um encorajamento familiar, encorajamento esse que é, muitas vezes, periférico às questões estritamente escolares, o processo de escolarização é ainda mais difícil, sendo o sucesso nesses meios, casos espetaculares.

Assim, podemos concluir, em consonância com Bourdieu, que a trajetória escolar se caracteriza por um processo constante de seleção, conforme a progressão nas séries/períodos escolares; sujeitos de meios sociais desfavorecidos enfrentam um processo longo de seleção e eliminação. A escola tende a certificar, enfim, as desigualdades sociais na medida em que as transforma em desigualdades aceitáveis, sob a justificativa do mérito e do desempenho individual, delegando para os sujeitos a responsabilidade pelo seu sucesso e fracasso escolar, ao passo que a trajetória escolar é fortemente condicionada pela origem social. Entretanto, conforme nos alertam Dubet, Bellat e Véréout (2012), ao analisar a diferença entre desigualdades escolares e sociais em diferentes países:

A desigualdade entre as famílias afeta os desempenhos dos alunos e produz mais ou menos desigualdades de conhecimentos entre eles. Todavia, o fato de que a escola não transforme as desigualdades sociais em desigualdades escolares com uma amplitude constante em todos os países significa que ela exerce um papel específico, já que pode acentuar ou, ao contrário, atenuar a amplitude dos efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. (DUBET, BELLAT, VÉRÉOUT, 2012, p. 31)

Sob essa ótica, não negamos o caráter conservador assumido pelas instituições escolares, mas consideramos que existe uma atuação institucional que possa mobilizar disposições nos estudantes para alcançar o sucesso escolar, como nos propõe Tinto, Massi e Costa e Lopes. Devemos reconhecer a particularidade de cada instituição que pode, conforme o modelo organizacional e pedagógico adotado, minimizar os efeitos excludentes da escola. A tendência à reprodução não é entendida aqui como universalismo: esse entendimento nos ajudará a compreender a trajetória acadêmica de estudantes de classes populares, em uma estrutura organizacional proposta pelo REUNI.

1.1.2.2 Disposições, habitus e as noções de capitais

Reforçando as considerações acima, Lahire (2004, 2008), distanciando-se do determinismo social que caracteriza a obra de Bourdieu, defende a importância de se compreender os arranjos familiares que permitem a inculcação de disposições que podem levar a educação para um hábito, um estilo de vida condizente aos critérios valorizados pelo ambiente escolar, o que favoreceria o sucesso escolar em meios populares, mesmo que o considere, assim como Bourdieu, casos pouco prováveis. Devemos destacar que, para Lahire, os arranjos familiares são heterogêneos, inclusive dentro de uma mesma classe social, não podendo afirmar que exista uma coerência de disposições em famílias diferentes, embora pertencentes a um mesmo segmento de classe. Para além da diversidade de configurações familiares, o autor enfatiza a pluralidade de disposições de um mesmo indivíduo, o indivíduo também é plural: portador de um patrimônio de disposições, às vezes contraditórias, que podem ser acionadas e mobilizadas conforme diferentes contextos, ou que podem ficar em suspenso por um certo momento, em decorrência de imposições materiais, por exemplo (LAHIRE, 2004; 2008).

O conceito de disposições, apresentado por Lahire nos é, portanto, importante para compreender os diferentes percursos escolares. Para Lahire, disposição seria uma maneira de ver, sentir, pensar, ajustada conforme as diferentes situações vivenciadas pelos atores sociais. São propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser. Disposição

pressupõe a presença de uma série de acontecimentos, comportamentos, atitudes, mais ou menos coerentes, que definem uma pessoa (LAHIRE, 2004). Se para Lahire, múltiplas disposições compõem um sujeito, para Bourdieu, *habitus* define as características de uma determinada classe social: “Cada grupo social, em função de condições objetivas, que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma de *habitus*.” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p.22). *Habitus* de classe, seria assim, um conjunto orquestrado de disposições que dariam uma certa uniformidade ao comportamento de um determinado ator social, inserido em uma classe social; representa uma coerência direta com a história de vida e condição de classe do ator social. Para Lahire, diferentemente, pode existir disposições que não se constituem em *habitus*, uma vez que elas não seguiriam uma lógica concertada, afinada, coerente (LAHIRE, 2004).

O conceito de *habitus* se relaciona a noção de capital cultural. Para Bourdieu, o capital cultural seria o conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pelo sistema escolar e pelas famílias, por meio de um processo de socialização. Bourdieu, com a noção de capital cultural, inaugura um novo paradigma na sociologia da educação, na medida em que esse conceito passa a ser considerado como fator condicionante para o sucesso ou fracasso escolar, contrariando assim, a perspectiva do desempenho individual (BOURDIEU, 2012). Assim, a transmissão desse capital na socialização familiar seria a forma mais velada, porém determinante, para a criação de disposições como disciplina, organização, valorização da leitura e da escrita, disposições essas que encontram no espaço escolar lugar por excelência de valorização para um bom desempenho.

O capital cultural pode existir em três estados. O *incorporado*, que seria o conjunto de valores, costumes, visão de mundo que definem um agente. Cabe ressaltar, conforme nos alerta sempre Bourdieu, que a interiorização do capital cultural incorporado não ocorre de forma mecânica, é um processo de internalização ressignificativa de um hábito praticado dentro de uma estrutura social:

A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa *tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se por *procuração*). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo (“fala-se em cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus* (BOURDIEU, 2012, p. 74-75).

O capital cultural *objetivado*, como o nome sugere, pode ser representado pela posse de bens culturais materiais, que representaria a cultura legitimada das classes dominantes. Por fim, a noção de capital cultural *institucionalizado* é representada pela posse de certificados e títulos escolares (BOURDIEU, 2012).

Da teoria de Pierre Bourdieu, nos apropriamos também dos conceitos de capital econômico, social e simbólico. Capital econômico seria a posse de bens materiais, riqueza econômica; capital social seria o conjunto de relações sociais estáveis, composto por pessoas influentes, que facilitariam, por exemplo, a inserção do sujeito do mercado de trabalho, a indicação para um cargo político, ou seja, uma rede de relações pessoais, duráveis e estáveis, que permitem a reconversão, por exemplo, do capital cultural institucionalizado (posse de um diploma de ensino superior) em econômico, por meio da indicação para um bom emprego. A noção de capital simbólico remete, como o nome nos sugere, para a posse de uma certa notoriedade, respeitabilidade, honra, *status* e reconhecimento social, que permitiria ao sujeito uma rentável integração social. Para este autor, seria o conjunto dessas formas de riquezas, que não se restringem à riqueza material, que determinam a posição de um agente na estrutura social. É a composição e o volume de cada capital que distinguem os atores socialmente.

A compreensão desses conceitos nos leva a sintetizar a noção de trajetória escolar, a qual pode ser definida como o percurso realizado por discentes desde os primeiros anos escolares. Essa trajetória, embora específica ao campo escolar, é condicionada por fatores extraescolares, sobretudo, a origem social dos estudantes. Segundo Bourdieu, é principalmente o capital cultural, na sua forma incorporada, caracterizada pelo modo de pensar, agir, gosto e bom gosto, desenvoltura e boa retórica, herdados por aqueles pertencentes às classes cultas e cultivadas, é que marcam positivamente a trajetória escolar desses estudantes, transformando herança social e cultural em mérito escolar. Embora reconheçamos a importância do conceito de capital cultural, devemos entender os limites da teoria da reprodução ao se considerar à noção de disposições, proposta por B. Lahire. Conforme Lahire, o agente contemporâneo sofre influências de vários meios (famílias, amigos, escola, igreja, vizinhança, entre outros) e essa influência múltipla permite que o indivíduo, mesmo pertencente às camadas populares, por exemplo, incorpore diferentes modos de pensar, agir, gostos, ou seja, diferentes disposições que podem, ou não, ajudá-lo a romper com o ciclo de reprodução do capital.

Assim, compreender a trajetória de estudantes de camadas populares em um curso de ensino superior, considerado de alto prestígio como o Engenharia Elétrica, implica analisar a importância do capital cultural, econômico e social desses estudantes ao traçar seus caminhos no ambiente universitário. Compreendemos que o capital econômico, ou a ausência desse, é

limitador da permanência do estudante na universidade, que possui gastos significativos com transporte, livros, alimentação, moradia e vestuário. Mas, compreendemos também que a disposição para a disciplina, para organização do tempo e dos estudos, além da facilidade de comunicação, de interação com professores, funcionários e colegas também é fator mobilizador para o sucesso escolar; a ausência de um bom relacionamento com um professor, por exemplo, implica na dificuldade em sanar uma dúvida, em participar de uma atividade de iniciação científica, por exemplo. Por fim, o reconhecimento e o encorajamento da família ao estudante em seu percurso universitário, também contribuirá para o sucesso ou fracasso desse, permitindo uma jornada mais tranquila, ainda que apenas em termos simbólicos.

1.1.2.3 Integração e afiliação ao ensino superior

Consideramos que a configuração do capital econômico, cultural e social do estudante está relacionada à sua capacidade de afiliação à instituição, de aprender o ofício de ser estudante, evoluindo da condição de aluno para estudante (COULON, 2008). Compreender as regras institucionais, comunicar-se eficientemente com colegas, professores e funcionários, ter o hábito de leitura e escrita eficiente, realização de atividades extracurriculares, como idas a museus e bibliotecas, são algumas das habilidades encontradas nos estudantes que nos evidenciam a importância da bagagem cultural, social e econômica desses agentes que tendem a se tornar membros do ambiente universitário, sem grandes obstáculos.

Tinto propõe um modelo teórico a partir do qual discute as características ideais de configuração institucional capazes de minimizar os casos de evasão do ensino superior, por meio da “Teoria da Integração do Estudante”. Nesse modelo teórico, Tinto nos apresenta as concepções de integração intelectual, ou acadêmica, e social (TINTO, 2012; MASSI, 2013). Segundo esse autor, os atributos individuais, anteriores ao ingresso no ensino superior, seriam menos importantes do que a configuração institucional para uma efetiva integração do estudante. Assim, o contexto institucional seria fundamental para compreendermos o fenômeno de integração no ensino superior.

Retomando a teoria do suicídio de Durkheim, Tinto propõe que o estudante que não se integra à vida acadêmica e social da instituição de ensino tem chances de ser eliminado. Integrar-se academicamente, em seu aspecto formal, significa ter uma boa performance acadêmica, caracterizada pelas boas notas e pela ausência de reprovação, ou seja, uma aprendizagem significativa. A integração acadêmica, em seu aspecto informal, significa que o

estudante é capaz de se relacionar adequadamente com os agentes institucionais, como professores e funcionários. Por outro lado, a integração social está relacionada ao fato do estudante realizar atividades extracurriculares, em seu aspecto formal. A integração social acontece quando o estudante é capaz de ocupar os vários espaços institucionais, diferente do ambiente restrito da sala de aula ou dos conteúdos curriculares. A realização de atividades extracurriculares, como uma monitoria ou um projeto de pesquisa, conforme os princípios apresentados por Tinto, efetiva a integração social, formal, que, por outro lado, abre caminhos para o estudante conhecer diferentes sujeitos, propiciando assim a integração social, em seu aspecto informal. Dessa forma, para Tinto, ambos os sistemas, acadêmico e social, são igualmente importantes para uma completa integração do estudante.

Segundo Tinto, portanto, podemos falar em sucesso quando há integração acadêmica e social do estudante. Essa integração ocorre quando o discente é capaz de aprender os conteúdos propostos, mas também, é capaz de se relacionar com os diferentes sujeitos institucionais, alcançando seu desenvolvimento cognitivo e relacional. Uma maior participação do estudante em diferentes atividades favorece, dessa forma, a sua integração. Não há, portanto, que se falar em sucesso, sob a perspectiva de Tinto, se o estudante não está, efetivamente, integrado aos dois sistemas (TINTO, 2012; MASSI, 2013).

Compartilhamos aqui de algumas críticas que são dirigidas à teoria de integração do estudante, a saber: a percepção de que evasão da instituição é um fator, puramente, negativo, a minimização dos efeitos das origens sociais dos estudantes e dos fatores externos à instituição de ensino superior, como condição para integração do estudante (COSTA, LOPES, CAETANO, 2014). Entretanto, ressaltamos a importância dessa teoria ao indicar a indissociabilidade entre as noções de integração acadêmica e social. Sabemos que os diferentes cursos e diferentes perfis de estudantes apresentam exigências singulares quanto aos fatores relacionados à integração acadêmica e social. Cursos com carga horária elevada, por exemplo, podem prejudicar a interação social entre os estudantes, em espaços que não são os específicos de aprendizagem. Por outro lado, também existem estudantes mais introspectivos para os quais a interação social é carregada de dificuldades, dificuldades que não são específicas ao campo universitário. Mas, é a partir do reconhecimento da existência de singularidades em cada perfil de curso que Tinto sugere adoções de diferentes práticas institucionais como forma de facilitar a inserção dos discentes no ambiente universitário. Sendo assim, o ambiente institucional, apesar das condições singulares de cada curso e de cada estudante, atua de forma a minimizar essas diferenças, facilitando o trânsito dos estudantes, tanto no mundo acadêmico, quanto social.

Reforçamos que a integração acadêmica e social possibilita aos estudantes criar um sentimento de pertencimento, de identidade tanto com a instituição, quanto com seus diferentes agentes e, sob essa ótica, favorece a permanência na instituição, ou seja, o ambiente institucional pode despertar o desejo de permanecer nos cursos mesmo que o estudante tenha ingressado com expectativas fracas em relação a sua trajetória acadêmica. Esse ponto de vista nos é particularmente interessante já que nosso objeto de pesquisa tem como proposta compreender a trajetória acadêmica de estudantes de camadas populares em um modelo de reestruturação acadêmica, proposto pelo REUNI, o qual prevê, entre outros objetivos, a elevação da taxa de conclusão de curso para 90%. Nesse sentido, os fenômenos de evasão, sejam eles motivados por diferentes razões, tem implicações significativas para a análise desse programa. Por fim, devemos mencionar que para Tinto as instituições de ensino não têm apenas o papel de dotar o ator social de determinadas competências técnicas, de saber-fazer, mas, sobretudo, de preparar o ator social para vida em sociedade. Daí a importância que Tinto atribui a integração do estudante no mundo acadêmico e social.

Em resumo, o esquema abaixo nos apresenta a “Teoria de Integração do Estudante”, formulada por Tinto:

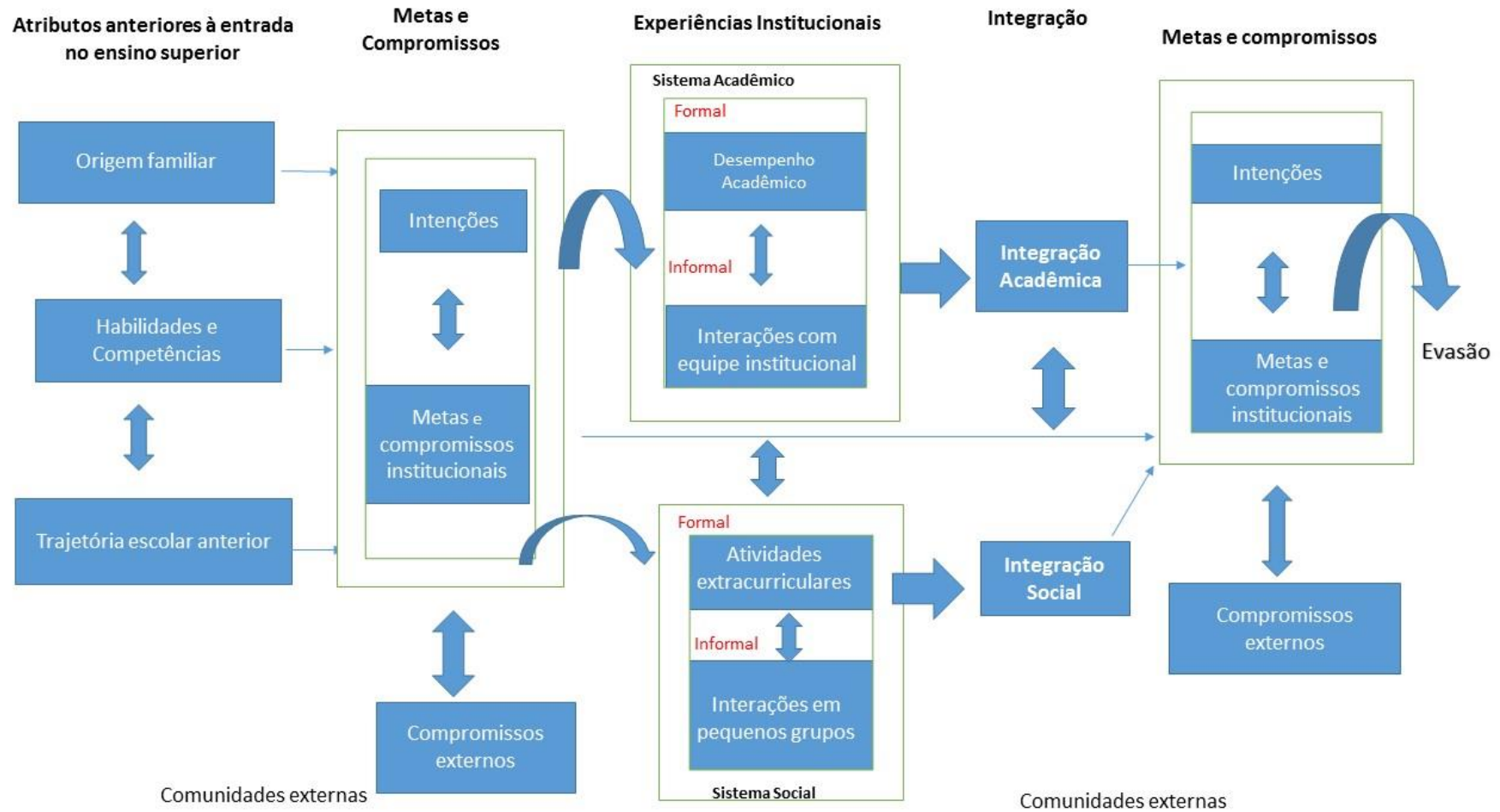


Figura 1 - Esquema representando a “Teoria de Integração do Estudante” (Tinto, 2012, p. 114, adaptado pela autora).

Suplementando o conceito de integração proposto por Tinto, nos apropriamos da noção de afiliação apresentada por Coulon. Segundo Coulon, a entrada no ensino superior exige a incorporação de novas habilidades, que são diferentes daquelas necessárias ao ensino secundário. Assim, para se tornar um membro efetivo do ensino superior é necessário fazer a ultrapassagem do estatuto de aluno para estudante (COULON, 2008). Essa passagem envolve três tempos: de estranhamento, de aprendizagem e, por fim, o tempo da afiliação.

O tempo do estranhamento, como o próprio nome sugere, remete às primeiras semanas de chegada à instituição, onde o estudante não conhece as regras formais e informais da instituição, não conhece os colegas, professores e quais as competências e habilidades que serão exigidas no desenvolvimento das disciplinas. É o estranhamento decorrente da chegada em um mundo diferente daquele a que estava acostumado. Passada essa fase inicial de estranhamento, cujo período é diferente para cada perfil de estudante, ingressa-se no tempo da aprendizagem, fase na qual o aluno começa a aprender as regras, cognitivas e comportamentais, necessárias para se afiliar à nova comunidade. Embora ainda não possa ser considerado um membro efetivo da comunidade de ensino superior, o aluno já começa a se desvencilhar do mundo da educação secundária e reconhecer que é preciso mobilizar outras habilidades. Aqui, por exemplo, o aluno reconhece que não é mais suficiente estudar como fazia na escola, que as tarefas não são tão explícitas como outrora e que, principalmente, o ato de aprender depende mais de suas ações, de sua dedicação do que de uma atuação efetiva do docente. Um tempo de aprendizagem bem sucedido leva à afiliação.

Aquele aluno que consegue alcançar o tempo da afiliação tem chances de sucesso em sua investida no ensino superior. Semelhante ao proposto por Tinto, Coulon também faz uma distinção entre dois tipos de afiliação: a intelectual e a institucional. A afiliação intelectual é um processo de internalização das regras institucionais e capacidade de construção autônoma do conhecimento. O estudante afiliado é aquele que lê, escreve, fala e pensa, de forma autônoma. Reconhece as tarefas que lhe são exigidas, compreendendo, inclusive, aquilo que não foi solicitado, explicitamente, pelo docente. Ele possui habilidade para apresentação oral, interage em sala de aula e cumpre todos os prazos. Por outro lado, a afiliação institucional é um processo em que o aluno já incorporou as regras da instituição, como prazos para requerimento e normas em geral, ou seja, se reconhece nos espaços e se relaciona bem com os funcionários e colegas da instituição. Assim como propõe Tinto, o sucesso requer uma afiliação tanto intelectual quanto institucional.

A afiliação é um processo contínuo, inacabado, os avanços na vida acadêmica exigem a incorporação de novas disposições: a cada nova etapa por que se passa, é necessária a

incorporação de um novo esquema de pensamento para se ter êxito na tarefa exigida, além disso, cada ator requer um tempo particular para alcançar o tempo da afiliação, considerado por Coulon como um marcador de distinção entre aluno e o estudante universitário. Para Coulon, em resumo:

Afiliar-se ao mundo universitário seria, então, do ponto de vista intelectual, saber identificar o trabalho não solicitado explicitamente, saber reconhecê-lo e saber quando finalizá-lo. Para ter sucesso é necessário compreender os códigos do trabalho intelectual, cristalizados num conjunto de regras quase sempre informais e implícitas, ser capaz de ver a ‘praticidade’ do trabalho solicitado e saber transformá-lo em um problema prático. Os estudantes exprimem isso claramente: é preciso compreender a questão colocada para poder respondê-la. Aí reside a articulação entre sucesso acadêmico, transformação das normas em problemas práticos e afiliação (ou tornar-se membro) (COULON, 2008, p 259).

Embora existam diferenças entre os conceitos de integração e afiliação, como apresentado acima, nos apropriamos de ambos, uma vez que reconhecemos a sua complementariedade. Se o conceito de integração, articulado por Tinto, nos parece remeter a um estado transitório, à passagem pelo ensino superior, a noção de afiliação proposta por Coulon, nos remete a um fenômeno menos transitório, de inculcação de disposições que podem configurar um novo *habitus* no agente que alcançou a afiliação. Consideramos aqui que estar integrado remete a uma certa transitoriedade, ao tempo de passagem pela instituição de ensino superior, constitui um momento, portanto. Diferentemente, a afiliação remete à incorporação de um novo *habitus*, cuja origem está localizada na entrada e permanência no ensino superior, mas, diferentemente da integração, as disposições necessárias à afiliação são incorporadas pelo agente, que adquire um novo esquema de pensamento, novos gostos, posturas, costumes, hábitos de leitura, que permanecerão internalizadas, mesmo após a conclusão do ensino superior. Ou seja, o aluno que consegue passar para o estatuto de estudante tem inculcadas novas disposições capazes de engendrar um novo *habitus*, que não é interrompido com a conclusão da graduação. Ao obter o diploma, assim, o agente que se afiliou, apesar de não estar mais integrado ao ensino superior, já adquiriu um estilo de vida, de pensamento, gostos que permanecerão interiorizados. E isso poderá lhe favorecer seu sucesso profissional, por exemplo.

Sob essa ótica, ressaltamos a complementariedade das noções de integração e afiliação e a importância de utilizarmos ambos os conceitos. Sendo assim, em nossa análise consideramos que a afiliação, intelectual e institucional, apenas ocorre se há integração acadêmica e social, ou seja, o estado de integração pode levar, ou não, à configuração de um novo *habitus*, o *habitus* estudantil. Ser um estudante, afiliar-se, por conseguinte, ocorre com a integração.

Considerando as definições expostas acima, cabe-nos, por último, questionar: de que forma a integração e a afiliação ocorre nos agentes de camadas populares? Os autores acima, ao analisar os fenômenos favorecedores do sucesso no ensino superior, não particularizam a sua análise para os sujeitos de diferentes camadas sociais. Tinto, inclusive, é claro ao afirmar que as origens sociais e os atributos individuais são menos importantes do que a configuração institucional para a integração do estudante. Contudo, nossa análise busca compreender como esses agentes, identificados como pertencentes às camadas populares, empreendem sua trajetória no ensino superior. Nesse sentido, nos diferenciamos da proposta inicial de Tinto, ao partimos do pressuposto de que a origem social traz implicações para a trajetória acadêmica. É o que pretendemos discutir na análise dos “retratos sociológicos”. Ressaltamos também que nosso estudo também objetiva identificar os efeitos da expansão e da reestruturação acadêmica, proposta pelo REUNI, sobre a trajetória acadêmica de diferentes agentes sociais. Sob essa ótica, buscaremos compreender se a expansão de vagas, tal como ocorrida na instituição em análise, favoreceu, ou não, a integração e afiliação dos nossos agentes de origens populares.

1.1.3 Percursos metodológicos

Os percursos metodológicos serão aqui apresentados de maneira descritiva, de forma a desenhar as etapas para a realização desta pesquisa, que assumiram perspectivas quantitativas e qualitativas. Cabe inicialmente, mencionar que a escolha do campo da investigação decorre de minha experiência como servidora da universidade, especificamente no *campus* Itabira, onde os contatos com estudantes beneficiados pelo Programa de Assistência Estudantil despertaram-me o anseio de compreender a trajetória desses atores, para além das questões específicas de recebimento de bolsas do Programa.

Primeiramente, por meio de análise de documento e em uma tentativa de compreender as especificidades da instituição, objeto desta pesquisa, nos debruçamos sobre alguns dos documentos institucionais, a saber: Plano de Adesão da UNIFEI para o REUNI; Normas de Assistência Estudantil; Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Político Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica. Acreditamos que a escolha desses documentos atende aos critérios de pertinência, homogeneidade, exaustividade, apontados por Bardin, favorecendo, assim, uma interpretação dos documentos à luz das questões propostas para esta pesquisa.

Os documentos foram lidos e analisados à luz das seguintes questões: como a universidade planejou seu processo de reestruturação acadêmica, proposto pelo REUNI, para atender às diretrizes do programa? Como o *Campus* Itabira e, especificamente, o curso de

Engenharia Elétrica se insere nessa proposta de reestruturação acadêmica? Existem ações institucionais que favorecem a afiliação dos estudantes à instituição? Quais são elas?

Após essa primeira fase, nos detivemos na análise de dados secundários, obtidos junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e ao Departamento de Registro Acadêmico (DRA), da universidade, para a construção do perfil socioeconômico dos estudantes, ingressantes nos anos de 2012 e 2013 no curso em análise e posterior identificação de estudantes de camadas populares.⁸ Como será discutido no Capítulo 3, a instituição utiliza como sistema de seleção, para o ingresso ao curso, o Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio (ENEM), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e nesse processo os alunos preenchem um questionário socioeconômico. As informações obtidas foram trabalhadas utilizando análise estatística simples.

Identificados os estudantes de camadas populares, matriculados no curso em estudo, entramos em contato com os mesmos para a construção dos “retratos sociológicos”. Essa metodologia de pesquisa, inaugurada por Bernard Lahire, se baseia na realização de entrevistas em profundidade, sobre diferentes domínios de atividades e dimensões da vida do sujeito em estudo (LAHIRE, 2004). Em nosso caso, focalizamos a temática das entrevistas na dimensão da trajetória escolar dos estudantes. Como nos lembra Lahire, devemos considerar o agente como um ser complexo, que é portador de um patrimônio de disposições, por vezes, pouco coerente. Nessa lógica, as entrevistas em profundidade, como se propõe a metodologia dos “retratos sociológicos” não devem ser rígidas. Entretanto, propomos um esquema prévio para nortear o trabalho da entrevistadora, embora o mesmo pudesse ser redefinido ao decorrer das entrevistas.⁹

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2014. Elas foram gravadas em áudio, depois foram transcritas, de forma literal. O conteúdo das entrevistas foi analisado e interpretado como forma de identificar as disposições, tipos de ações e comportamentos desses atores que favorecem, ou não, sua integração acadêmica e social no curso. Ao par das entrevistas, também me vali de um diário de campo para anotações sobre o comportamento dos estudantes dentro do *campus*, como forma de clarear e facilitar a análise das entrevistas. Foram entrevistados oito sujeitos¹⁰, embora tenhamos identificados nove estudantes com os critérios

⁸ A proposta inicial era acompanhamento das turmas ingressantes nos anos de 2010 e 2011 uma vez que nos permitiria compreender trajetórias de estudantes que estavam em estágios mais avançados no curso, entretanto, os dados dos questionários socioeconômicos relativos a essas turmas não estavam disponíveis.

⁹ Ver Anexo A.

¹⁰ Seis rapazes e duas moças.

por nós definidos para o pertencimento às camadas populares, um desses não aceitou nosso convite em participar da pesquisa.

Cada entrevista durou, em média, 90 minutos. Todas elas foram realizadas na universidade. Após transcrição literal do áudio, cada um dos estudantes recebeu uma cópia das mesmas para averiguarem as informações ali colocadas e realizassem correções, caso considerassem necessário. Não houve objeções quanto ao conteúdo transcrito, apenas uma estudante buscou esclarecimentos sobre a forma de divulgação da entrevista, como maneira de preservar a sua identidade, momento em que reforçamos o sigilo e o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme estabelece o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Antes das entrevistas, aplicamos um questionário, breve e objetivo, com vistas a identificar alguns fenômenos de *integração* e *afiliação* ao ensino superior. Esse questionário continha questões relativas a¹¹:

- Participação em atividades de pesquisa, extensão, monitorias, estágios, e outras atividades extracurriculares;
- Desempenho acadêmico dos estudantes, de forma a descrever número de reprovações e média acadêmica;
- Benefícios recebidos pelo estudante pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Embora tenhamos que reconhecer a minha incipiente trajetória enquanto pesquisadora, inspirando-me em Bourdieu, busquei, no ato da entrevista, criar, na medida do possível, uma relação mais horizontal com os entrevistados, uma comunicação não violenta:

Tentar saber o que se faz quando se inicia a relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber, por essa espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca. É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que os impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (BOURDIEU, 2012b, p. 695).

¹¹ Ver Anexo B.

Assim, de forma a manter coerência com a perspectiva acima descrita, foi preciso criar um ambiente favorável para que os entrevistados pudessem expor seus pensamentos, sem sentir algum tipo de constrangimento. Embora tivéssemos ciência da necessidade em se estabelecer uma comunicação não violenta com nossos entrevistados, consoante ao que nos adverte Bourdieu, havia duas questões que prejudicavam a horizontalidade da comunicação, a saber: a minha condição de servidora da instituição e o lugar da entrevista, situações que reconhecemos serem limitadoras para uma exposição aberta e sem constrangimentos dos nossos interlocutores. Essas questões são importantes serem pontuadas porque expõem aos nossos leitores as condições de produção das entrevistas e construção dos “retratos sociológicos”.

Consciente, por conseguinte, do contexto da realização das entrevistas e reconhecendo a pluralidade de ideias, disposições e formas de agir de cada um dos entrevistados, a última etapa da pesquisa baseou-se na leitura e releitura do material produzido pelas entrevistas, e diante da riqueza e da multiplicidade de interpretações que ali possibilitavam, utilizamos os seguintes parâmetros para a construção dos “retratos sociológicos”:

- Identificação e problematização de práticas socializadoras familiares e, a partir daí, identificação das condições que possibilitaram o ingresso no ensino superior;
- Como as vivências na instituição permitiram, dificultaram ou facilitaram o processo de integração e afiliação ao curso e à instituição em análise.

Por fim, como mencionamos na construção do objeto de pesquisa, no Capítulo 1, no decorrer deste trabalho também apresentaremos detalhes dos procedimentos metodológicos como forma de facilitar o entendimento, do leitor, de nossos percursos para a realização desta pesquisa.

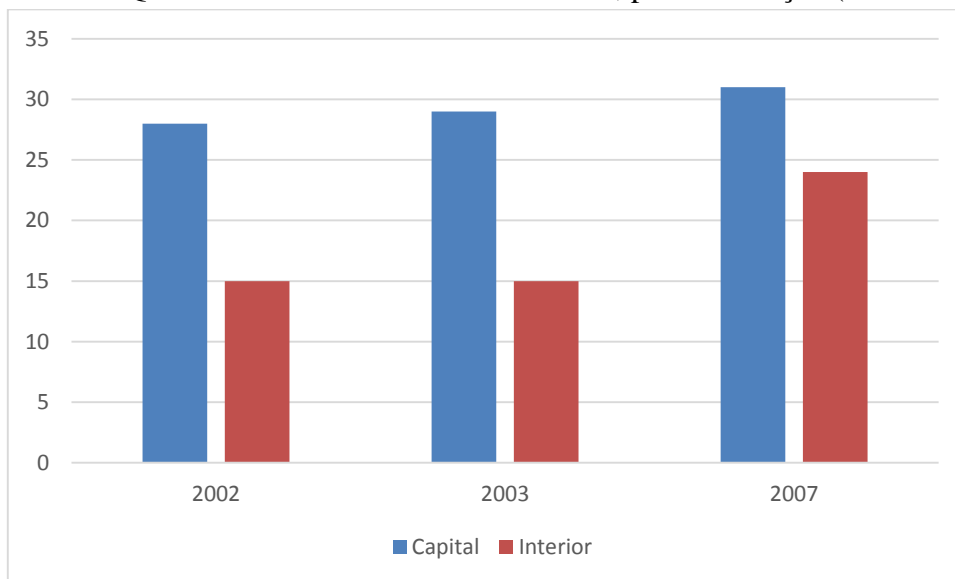
CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIFEI

Neste capítulo apresentaremos, na primeira parte, o processo de expansão das universidades federais, iniciado no Brasil a partir de 2003, o que culminou com a implementação do REUNI, a partir de 2008. Na segunda parte, apresentaremos os desdobramentos dessa expansão na UNIFEI, com o processo de implementação do *campus* Itabira e com a oferta de nove cursos de graduação em Engenharia, entre eles, Engenharia Elétrica, nosso foco de análise.

2.1 Expansão das universidades federais e o REUNI

O processo de expansão das universidades federais no Brasil, no início do século XXI, ocorreu, primeiramente, por meio do Projeto Expansão Fase I, que compreende o período de 2003 a 2007. Esse projeto se relaciona às metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, o qual previa o aumento das oportunidades educacionais em todos os níveis, inclusive no ensino superior. Essa primeira expansão, que foi sucedida pelo REUNI, foi marcada, em grande medida, pela interiorização dos *campi* universitários. Os gráficos abaixo representam a expansão das universidades federais, nesta primeira fase:

Gráfico 01: Quantitativo de universidades federais, por localização (2002-2007)¹²



¹² Os gráficos 1 a 5 foram elaborados pela autora a partir das sinopses estatísticas da educação superior dos anos de 2002, 2003 e 2007.

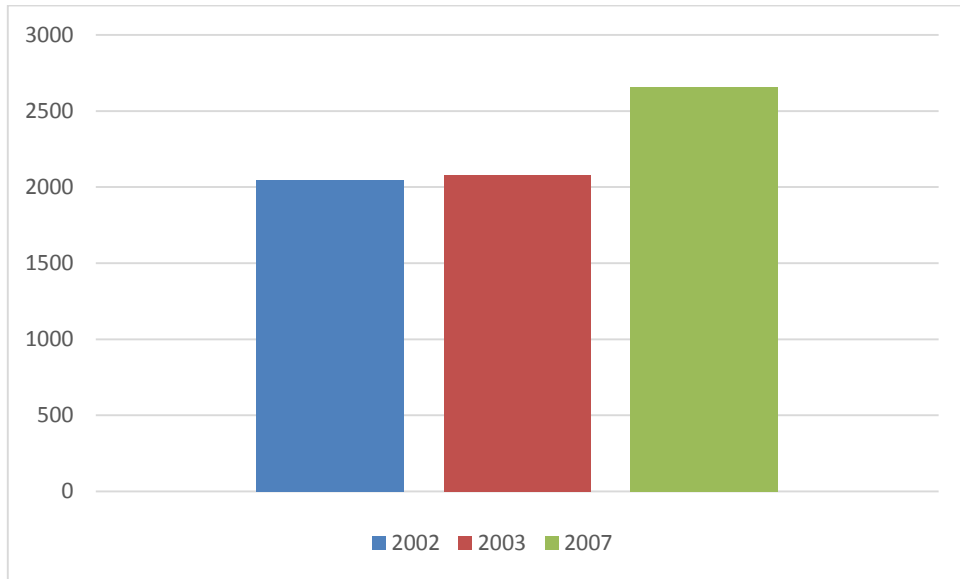
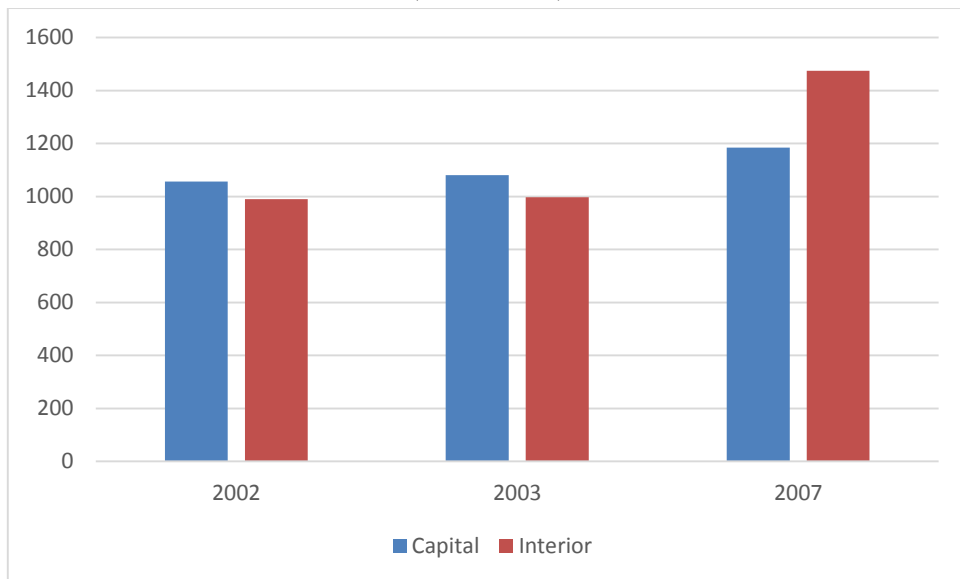
Gráfico 02: Cursos de graduação presenciais nas universidades federais (2002-2007)**Gráfico 03:** Cursos de graduação, presenciais, nas universidades federais, por localização (2002-2007)

Gráfico 04: Matrícula em cursos de graduação presenciais, nas universidades federais (2002-2007)

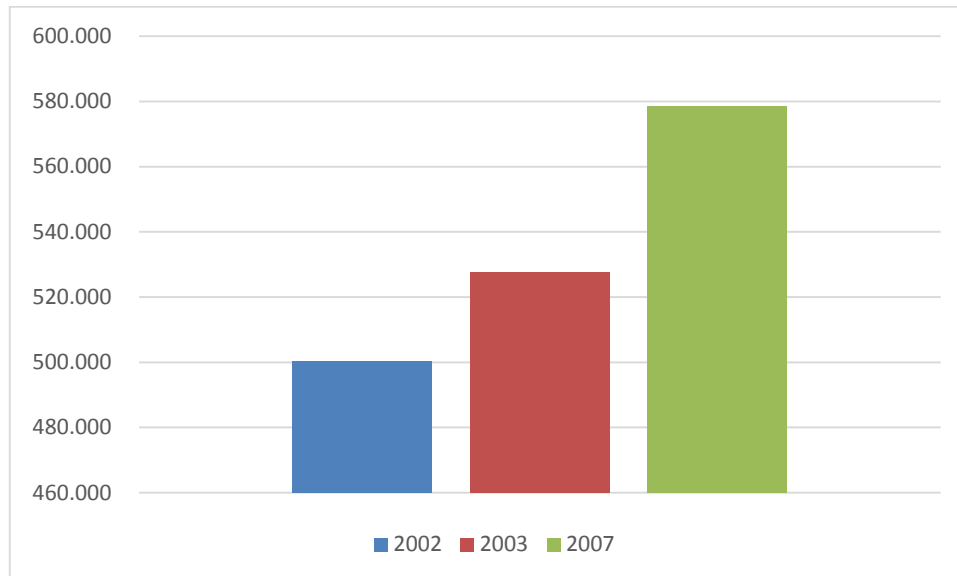
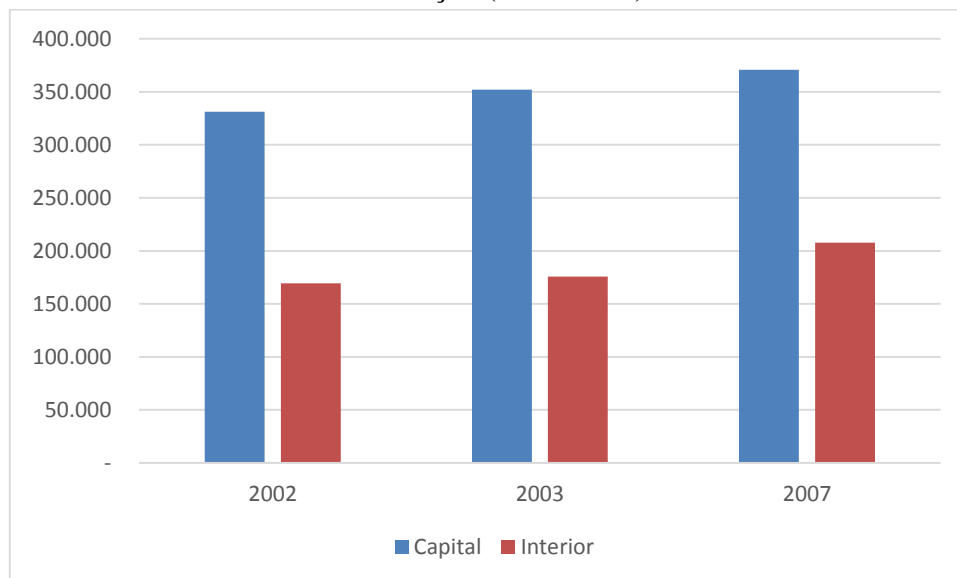


Gráfico 05: Matrícula em cursos de graduação, presenciais, nas universidades federais, por localização (2002-2007)



Como podemos ver, entre os anos de 2002, período que antecede o início da Expansão Fase I, tínhamos o total de 43 universidades federais, sendo 28 na capital e 15 no interior. Em 2007, último ano dessa fase, o número passou para 55 universidades federais, sendo 31 na capital e 24 no interior. Enquanto nas capitais houve um aumento de 10%, no interior esse aumento foi de 60%, o que confirma a tendência para a interiorização dos *campi* universitários (Gráfico 01). O mesmo raciocínio é válido para a criação dos cursos de graduação presenciais e as matrículas: no período de 2002 a 2007, houve um aumento de 12% dos cursos de graduação

e 11,9% nas matrículas, nas universidades federais localizadas em capitais. No interior, esse aumento foi, respectivamente, de 48% e 34%. Embora o aumento tenha prevalecido no interior, cabe-nos lembrar de que nas capitais ainda se concentravam, em 2007, um maior número de universidades e também um maior número de matriculados (Gráficos 01 e 05).

Dando sequência à primeira fase de expansão universitária, o governo federal publicou o decreto nº 6.096/2007, por meio do qual criava o REUNI que tinha como principal objetivo criar condições para ampliação do acesso e permanência do ensino superior, no nível de graduação presencial.

2.1.1 REUNI: entre o Protocolo de Bolonha e a responsabilidade social das universidades federais brasileiras

A Declaração de Bolonha assinada, inicialmente, em 1999, por 29 países europeus, baseava-se em 06 objetivos¹³:

- Adoção de um sistema de graus compatível entre os países europeus;
- Ensino superior dividido em 03 ciclos (3+2+3);
- Estabelecimento de um sistema de créditos, que facilite a mobilidade internacional de estudantes (ECTS - *European Credit Transfer System*);
- Promoção da mobilidade de estudantes, docentes, técnicos-administrativos e pesquisadores;
- Promoção de cooperação europeia para os sistemas de avaliação da qualidade e
- Criação do Espaço Comum Europeu de Ensino Superior.

O Processo de Bolonha nasce da perspectiva de consolidação de uma economia baseada no conhecimento, buscando tornar a Europa mais competitiva e dinâmica, capaz de sustentar o crescimento econômico com mais oportunidade de trabalho e coesão social (CACHAPUZ, 2010). O Processo de Bolonha questiona o modelo humboltiano de universidade, que se baseia na relação entre autonomia e articulação com os Estados nacionais. Para Cachapuz, o Processo de Bolonha coloca em xeque a autonomia das instituições universitárias, uma vez que delas retira a capacidade para autorregulação, definição e aplicação de estratégias próprias de desenvolvimento e responsabilização. Essa perda da autonomia das instituições universitárias

¹³ Em 2013, assinavam o Protocolo de Bolonha 48 países.

ocorre em paralelo a um processo de configuração de um Estado menos operacional e mais avaliativo e regulador, conforme propõe o modelo neoliberal. Nesse contexto, alunos assumem o papel de fregueses/clientes do ensino superior, em uma Nova Gestão Pública ditada pelas políticas neoliberais (CACHAPUZ, 2010):

Ao invés de (re) aproximar a universidade de sua função humanística e de seu caráter de instituição que permita o contraditório, o pensamento plural e a proposição de possíveis novos caminhos para os desafios sociais de nossa época, o Processo de Bolonha parece tender a aproximar a educação superior, conforme se pode ler em vários analistas, da imitação da regras e regulações do livre mercado, entendido como paradigma da eficiência, desenvolvimento e combate ao suposto inchaço da presença do Estado na sociedade. (CATANI, A. M; GILIOLI, R. S. P, 2010).

Rossato se apropria do termo *Neocolonialismo na Educação Superior* para descrever a influência do Processo de Bolonha na configuração das universidades brasileiras.¹⁴ Essa influência teria se tornado notória na implementação do REUNI, inspirada pela noção de Universidade Nova¹⁵, flexibilização curricular, modernização das estruturas, intercâmbio institucional e avaliação sistêmica. Para o autor, semelhantemente ao Protocolo de Bolonha, o REUNI estimulou e viabilizou as propostas de reformas universitárias brasileiras (ROSSATO, 2010).

A partir da breve contextualização acima exposta, definiremos o REUNI, por meio da análise de documentos oficiais, contextualizando-o com as políticas públicas de educação superior em vigor nesse início de milênio. Defendemos aqui que, embora seja notória a influência do Protocolo de Bolonha na proposição de reforma universitária, por meio do REUNI, essa influência não ocorreu de forma determinista. Ao lado da proposição de reformas curriculares, novos itinerários formativos e práticas pedagógicas inovadoras, condizentes com as necessidades de formação em um mundo globalizado, como estabelece o Protocolo de Bolonha, o REUNI apresenta uma preocupação com a democratização do ensino superior, contrariando assim a vertente europeia de educação como comércio, negócio. Com o REUNI, por fim, teríamos uma tentativa de reafirmação da educação superior como bem público.

O REUNI, criado por meio do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, objetivou a expansão e reestruturação das universidades federais como forma de ampliar o acesso a esse

¹⁴ O termo Neocolonialismo na Educação Superior remete à consolidação de um modelo econômico baseado em conhecimento, esse entendido como subsídio para ganho comercial.

¹⁵ O Termo Universidade Nova foi uma proposta de reestruturação universitária, discutida entre diversos segmentos da sociedade acadêmica e coordenada pelo Prof. Naomar Monteiro de Almeida Filho da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esta proposta balizou as discussões no Ministério da Educação (MEC) para a proposição do REUNI.

nível de ensino, prioritariamente através da criação de cursos noturnos e interiorização dos *campi* universitários. Proposto pelo governo federal, teve como fundamento o princípio de adesão, respeito à autonomia das universidades e garantia da qualidade acadêmica.

O REUNI parte do pressuposto de que as universidades públicas federais compõem um círculo virtuoso, tendo como público majoritário estudantes de classes favorecidas, cuja trajetória escolar baseia-se na frequência, durante a educação básica, a escolas particulares, o que permite acesso às universidades federais, reconhecidamente de melhor qualidade¹⁶.

Desse círculo, depreende-se a necessidade de melhoria e integração da educação superior e educação básica, já que somente poderá se falar em democratização de acesso ao ensino superior quando a formação básica for quantitativa e qualitativamente acessível a todos, de forma equânime (PINTO, 2004; SOBRINHO, 2010). A expansão de vagas e cursos das universidades, e seus respectivos planos de reestruturação acadêmica, pensados sob a égide da qualidade acadêmica e relevância social é, assim, apenas um dos instrumentos para a democratização da educação, já que pertence a um processo formativo que deve ser construído a partir da educação básica.

Paralelo ao processo de expansão das vagas, que visa, entre outros, ao atendimento da meta prevista no PNE 2001-2010 -, de pelo menos 30% dos jovens brasileiros de 18 a 24 anos no ensino superior¹⁷, a reestruturação parte do princípio de que a formação acadêmica brasileira é marcada pela especialização precoce, currículos rígidos, de natureza disciplinar e distante das novas demandas colocadas pelo mundo do trabalho e da própria produção científica. Formação, portanto, que não coincide com os imperativos colocados pelo contexto da globalização econômica. A partir desse diagnóstico e baseado no modelo de Universidade Nova, propõe-se a configuração de cursos de graduação de natureza interdisciplinar, com a presença de formação básica, com direito a diplomas/certificados “parciais” conforme a conclusão de cada ciclo.¹⁸

O modelo de Universidade Nova propõe a existência de três ciclos, a saber:

1. Bacharelado Interdisciplinar (BI);

¹⁶Pinto, ao analisar o acesso à educação superior no Brasil nos últimos 40 anos, afirma que “em todos os cursos considerados, as IES públicas são menos elitizadas que suas congêneres privadas. Assim é que o percentual de participantes negros ou pardos no ENC –Exame Nacional de Cursos – de medicina é de 20,6%, contra 10,5% nas privadas. Esta grande diferença está presente em todos os cursos analisados” (PINTO, 2004, p. 742). O autor reafirma, nesse sentido, o papel das universidades públicas como espaço para inclusão social. Piotto também apresenta conclusões semelhantes (Ver Nota 1).

¹⁷ Em 2012, o número de estudantes matriculados no ensino superior, com idade entre 18 e 24 anos era de 17,8%. Portanto, a meta não foi alcançada, mesmo após o período do REUNI.

¹⁸ Cabe destacar que, embora a discussão sobre a Universidade Nova tenha sido importante na idealização do Plano, o REUNI não propõe um modelo único para os cursos de graduação, o que contrariaria a prerrogativa da autonomia universitária.

2. Formação Profissional;
3. Pós-graduação.

A proposta atualmente denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses modelos de educação universitária. A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior:

- Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;
- Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas;
- Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação.

A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós-graduação. Além disso, propõe-se a incorporação de novas modalidades de processo seletivo, para o próprio Bacharelado Interdisciplinar e para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior (UFBA, 2007, p. 9 *apud* LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008).

Assim, para além de atendimento a uma demanda nacional, o REUNI relaciona-se ao processo mais amplo, em nível internacional, de reestruturação das universidades como instrumento para aumento de competitividade, nacional e internacionalmente:

O REUNI é um programa de reforma das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES acoplado a um *plus* de financiamento para aquelas universidades que a ele aderirem. Esse conjunto de condições é uma forma de estimular a concorrência entre as universidades federais. Talvez mais correto seria dizer que se trata de uma competição de regularidade e de busca de identidade ao modelo sugerido pelo MEC. (LIMA, AZEVEDO, CATANI, p.17, 2008)

Lembram-nos também os autores Lima, Azevedo e Catani que “na história recente das políticas públicas no Brasil nota-se que as reformas, entre outras motivações, são bastante influenciadas pelo fundamento de política externa, isto é, modelos estrangeiros, relatórios teóricos e *think tanks* transnacionais” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, p.21, 2008). Sendo assim, podemos inserir o REUNI na lógica da globalização em que a competitividade econômica perpassa pela produção científica e tecnológica e pela circulação global do conhecimento; perpassa também pela necessária elevação dos níveis de escolarização da sociedade, definidos por organismos internacionais como indicador de desenvolvimento, ainda que o prolongamento da vida escolar não signifique necessariamente a possibilidade de ascensão social (MERLE,

2011). Perpassa, por fim, pelo anseio de projeção internacional, por meio da reestruturação acadêmica, conforme vem ocorrendo com o Processo de Bolonha. Entretanto, contraditoriamente, também defende a necessidade de democratização do ensino superior ao enfatizar a necessidade de criação de cursos noturnos, para a facilitação do ingresso de estudante-trabalhador e realça a responsabilidade social das Ifes.

2.1.2 Bases legais do REUNI

Não pretendemos aqui fazer uma análise pormenorizada de todos os instrumentos legais que fundamentam e contextualizam a implementação do REUNI, mas sim analisá-los à luz das questões relativas à educação superior brasileira, especialmente, as universidades federais e seu processo de expansão.

Constitucionalmente, a educação superior brasileira fundamenta-se nos princípios de igualdade de condições de acesso e de permanência na escola, além da gratuidade de ensino em estabelecimentos oficiais. É também constitucional o princípio da autonomia universitária e da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, como prerrogativa para as universidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reafirmando os princípios constitucionais e a necessidade de permitir o acesso igualitário a todos e em todos os níveis e modalidades de ensino, preconiza que “as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária”, normatização essa que será reafirmada pelo decreto do REUNI.

Por sua vez, o PNE 2001-2010¹⁹ estabelece os seguintes objetivos para os diferentes níveis de educação no Brasil:

- A elevação global do nível de escolaridade da população;
- A melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso, na educação pública e
- A democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais de educação na elaboração

¹⁹ Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No que se refere à educação superior, o documento reconhece a necessidade de política de inclusão de alunos de camadas populares, que deve abranger tanto o acesso quanto a permanência com sucesso na graduação. Deve-se, portanto, priorizar a expansão qualitativa do sistema público de ensino, diferentemente do que vem acontecendo, onde há prevalência do crescimento da rede privada.²⁰

A defesa de expansão da rede pública de ensino superior também se justifica pela necessária manutenção da qualidade por meio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Defende-se que a expansão do setor público alcance a proporção de 40%²¹ do total das vagas; com destaque para o período noturno, como forma de aproveitamento da estrutura física e permitindo o acesso do aluno-trabalhador, com as mesmas condições do estudante do período diurno.

Prevê-se ainda, a salvaguarda da qualidade acadêmica, emblema da universidade pública federal, e a integração dos vários níveis de ensino (graduação, pós-graduação e educação básica) como instrumento de melhoria do sistema educacional brasileiro.

O PNE discriminou 35 objetivos e metas para a educação superior a serem alcançados ao longo dos 10 anos (2001-2010), entre os quais podemos destacar:

- Prover a oferta da educação superior para, pelo menos, 30%, da faixa etária de 18 a 24 anos;
- Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas;
- Assegurar autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas;
- Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino;

²⁰ Gomes e Moraes, baseando-se na perspectiva teórica defendida por Trow e na análise dos dados da Educação Superior Brasileira das últimas três décadas, defendem que no Brasil está em construção um sistema de massa, superando assim o sistema de elite. Para Trow, um sistema universitário de acesso elitista é aquele em que até 15% da população, em idade adequada, ingressam no ensino superior. Um sistema de massa é definido pelo atendimento de 16% a 35% e o acesso universal seria aquele em que mais de 35% da população, em idade adequada, tem acesso ao ensino superior. No Brasil, a idade adequada adotada é 18 a 24 anos de idade (GOMES, MORAES, 2012).

²¹ Essa meta é reafirmada no novo Plano Nacional de Educação (2014-2024).

- Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino;
- Garantir a oferta de cursos de extensão;
- Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil.

Como se tentou demonstrar, o PNE contém as bases que justificam o REUNI. Preliminarmente, podemos adiantar que, ao menos em termos normativos, existe uma preocupação com a democratização do acesso à educação superior no Brasil, prevendo além do ingresso, por meio de expansão de vagas e criação de cursos noturnos, materializando assim, o direito à educação superior do aluno-trabalhador, ações que visam ao acolhimento de diferentes tipos de alunos com vistas ao sucesso acadêmico. Essas ações perpassam não somente pelo suporte financeiro, mas também pelo apoio didático-pedagógico, ao anunciar possibilidades de percursos formativos diferenciados conforme a realidade das Ifes ou do próprio alunado. Destacamos, porém, que entre o previsto e o realizado há hiatos significativos: assim, somente uma análise que vai além da interpretação dos instrumentos legais poderá afirmar a realização total ou parcial, plena ou distorcida do previsto. Nesse sentido, embora apresente avanços significativos para a democratização desse nível de ensino, o REUNI tem como fator limitante, mas não menos importante, condicionar o financiamento dessa expansão às diretrizes do Ministério do Planejamento, que nem sempre coincidem com princípios filosóficos propostos para a educação.

Além do mais, ressaltamos, que o instituído pelos instrumentos legais nem sempre coincide com a prática, essa, não raras vezes, é marcada por ações antagônicas ao previsto, seja pela limitação financeira, seja pelo não reconhecimento e valorização das políticas de inclusão; seja pela ausência de capacitação dos responsáveis pelas instituições de ensino e seus profissionais. Porém, apesar de limitante, é a partir dos instrumentos legais, que compõem as políticas públicas, que as instituições de ensino superior operam suas diretrizes.

Outro documento, lançado em conjunto com o Decreto 6.096 de 2007, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Priorizando a excelência na educação básica, este documento preconiza, para um prazo de 15 anos, a consolidação de uma educação básica de qualidade como meio para a consolidação de uma educação superior e profissional também de

qualidade. Busca envolver toda a sociedade e criar um sistema nacional de educação, tratando este tema de forma concatenada e a partir de seis pilares:

- Visão sistêmica da educação;
- Territorialidade;
- Desenvolvimento;
- Regimes de colaboração;
- Responsabilização;
- Mobilização social.

Especificamente à educação superior, e partindo do diagnóstico de que somente 11% dos jovens de 18 a 24 anos têm acesso a esse nível de ensino, o PDE aponta seis princípios para essa modalidade, a saber:

- Expansão das vagas;
- Qualidade;
- Inclusão social;
- Ordenação territorial, tornando o ensino superior acessível às diferentes regiões do Brasil;
- Educação superior enquanto instrumento para o desenvolvimento econômico, científico, tecnológico e social.

O PDE também prevê a criação de um Plano Nacional de Assistência Estudantil como forma de garantir a permanência com sucesso de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio do provimento às Ifes de verba própria. Fundamentado, pois, na expansão de vagas, prioritariamente no período noturno, na implementação de políticas afirmativas que permitam a inclusão de alunos de classes populares, negros, indígenas e outros grupos excluídos da universidade pública, em razão de um processo seletivo que potencializa as desvantagens econômicas, e na consolidação de um Plano Nacional de Assistência Estudantil, o PDE, reafirma, ao menos em termos legais, o caminho para uma democratização das Ifes.

Em resumo, podemos dizer que, referenciado na Constituição Federal, na LDB, no PNE e no PDE, o Decreto 6.096 delega às instituições federais de ensino superior (Ifes), a responsabilidade pela expansão das vagas, interiorização dos *campis* universitários e

reestruturação acadêmica, com vistas à manutenção da qualidade acadêmica e potencializando a responsabilidade social das Ifes²²; condiciona, entretanto, o financiamento ao cumprimento das metas estabelecidas e à disponibilidade orçamentária do Poder Executivo.

2.1.3 REUNI: diretrizes, conceitos, objetivos e metas

O REUNI é “um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade visando à elevação nos níveis de acesso e permanência, e do padrão da qualidade” das universidades federais (MEC, 2007, p.9). O programa fundamenta-se no modelo de educação sistêmica preconizado pelo PNE e PDE. Alicerça-se na concepção de que somente através da qualidade da educação básica e da universalização do Ensino Médio é que se poderá falar em qualidade e democratização da educação superior, sobretudo, das universidades federais, cujo histórico de exclusão de classes populares, negros e indígenas, é, entre outros, razão para a proposição do plano de expansão e reestruturação.

O programa, cuja participação das universidades foi voluntária, teve o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Anunciou-se como um mecanismo, colocado à disposição das Ifes, para inovar a educação superior brasileira, realçando a responsabilidade social das universidades com o desenvolvimento da nação e de diminuição das desigualdades de oportunidades educacionais.

Tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor, para dezoito. São diretrizes do REUNI:

- Ampliação da oferta da educação superior pública;
- Reestruturação Acadêmico-Curricular;
- Renovação Pedagógica na Educação Superior;
- Mobilidade Intra e Interinstitucional;
- Compromisso Social da Instituição;

²² Como apresentado no início deste capítulo, a expansão das Ifes iniciou em 2003, com o chamado Projeto de Expansão Fase I (2003-2007).

- Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento qualitativo de cursos de graduação.²³

A primeira diretriz, a que teve mais visibilidade no Programa, preconiza a criação de novas vagas, que deverá representar, ao final dos cinco anos da implementação do plano em cada Ifes, pelo menos 20% de aumento das matrículas. A ampliação das vagas perpassa por ações de aumento das vagas de ingressantes, especialmente no período noturno; pela redução das taxas de evasão, além de pelo preenchimento de vagas ociosas. Relaciona-se, diretamente, com a meta global do programa de elevação da taxa de conclusão do curso para 90%.²⁴

A *Reestruturação Acadêmico-Curricular* subdivide-se em cinco áreas, a saber: revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade; reorganização dos cursos de graduação; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos e previsão de modelos de transição, quando a proposta adotar o sistema de ciclos, por exemplo.

Nesta dimensão, é notória a influência da concepção de *Universidade Nova*²⁵ como parâmetro para a proposição de novos cursos de graduação, como a ideia dos Bacharelados Interdisciplinares bem com o modelo de formação implementado pelo Processo de Bolonha, que prevê uma formação geral (Primeiro Ciclo); formação profissional (Segundo Ciclo) e pós-graduação (Terceiro Ciclo), com prerrogativas para a emissão de diplomas e sua respectiva certificação profissional ao final de cada uma dessas etapas.

A *Renovação Pedagógica na Educação Superior* reforça a concepção prevista, tanto do PNE quanto no PDE, de que somente uma articulação efetiva entre educação básica, profissional e superior proporcionará uma melhora na qualidade da educação, de forma sistêmica. Ações nessa dimensão devem envolver a atualização de metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem. Reconhece-se aqui a importância da capacitação pedagógica do docente de nível superior, principalmente, em se tratando de novos modelos de graduação.

A *Mobilidade Intra e Interinstitucional* sugere a importância das trocas culturais e de saberes proporcionadas pelos programas de mobilidade acadêmica, e remete, obviamente para

²³ Decreto Nº 6.096, DE 24 de abril de 2007.

²⁴ Expansão é definida como ampliação do acesso por meio do aumento do número de matrículas em cursos de graduação presenciais, e aumento dos recursos humanos e materiais (MEC, 2007, p 24).

²⁵ Cabe mencionar que as diretrizes para a proposição do plano, documento publicado pelo Mec para subsidiar a submissão das propostas pelas Ifes, foi redigida por um grupo gestor do qual fazia parte o Prof. Naomar Monteiro de Almeida Filho, idealizador da Universidade Nova na Universidade Federal da Bahia.

a necessidade de um sistema de créditos e organização de cursos, flexíveis, que permitam o aproveitamento de atividades realizadas em instituições diferentes. Reforça-se aqui a concepção de itinerários formativos mais flexíveis e diversificados, construídos com autonomia do estudante. Associa-se ao processo de Bolonha o qual tem como um dos focos a promoção de mobilidade entre estudantes e docentes no espaço comum europeu de educação superior.

A dimensão *Compromisso Social da Instituição* retoma o prescrito no PNE e PDE ao indicar a necessidade de um Plano de Assistência Estudantil como um dos instrumentos para garantir a permanência com sucesso de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Devem compor essa dimensão, além de programas de assistência estudantil²⁶, políticas institucionais de inclusão social²⁷, por meio de ações afirmativas e processos seletivos diferenciados para ingressantes, além de políticas de extensão universitária.

Por fim, a dimensão *Suporte de Pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação*, complementa o prescrito em *Renovação Pedagógica da Educação Superior*, reforçando a necessária articulação entre graduação e pós-graduação como mecanismo para a formação pedagógica dos novos docentes, ao iniciá-los na docência universitária.

Esse item, além de permitir a formação mais consistente dos alunos de pós-graduação, ao articular a produção de conhecimento com a prática docente, subsidia a criação de programas de monitorias e tutorias, como suporte pedagógico aos estudantes de graduação. Dessa forma, a expansão quantitativa e qualitativa dos programas de pós-graduação e formação de equipes de professores e estudantes de pós-graduação subsidiaria a expansão de vagas na graduação.

Analisando as Diretrizes do REUNI, elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) para instruir as universidades na elaboração de suas propostas, notamos a preocupação com o alcance de metas quantitativas, ao sugerir limite de carga-horária semanal, taxa de conclusão de curso, número de alunos por professor, controle das taxas de evasão. O documento é minucioso ao detalhar cálculos para a construção de indicadores, o que denota o necessário rigor na avaliação para que as Ifes cumpram as metas quantitativas, como contrapartida para o custeio financeiro.

²⁶O Programa de Assistência Estudantil é apresentado como a oferta de meios e condições para permanência e sucesso dos acadêmicos em sua trajetória universitária. Complementando o conceito de assistência estudantil, *garantia de permanência* é definido como oferta de condições acadêmicas, apoio e orientação aos estudantes, como subsídios para seus percursos acadêmicos (MEC, 2007).

²⁷O conceito de inclusão estudantil remete a ações democratização do ensino por meio da diversificação e ampliação do acesso à educação superior (MEC, 2007).

Notamos também preocupações, embora essas se diluam na ênfase quantitativa por que passa todo o documento, com a garantia da qualidade acadêmica e uma reestruturação acadêmica efetiva, respeitada a autonomia de cada universidade:

Ao lado das metas quantitativas dispostas no Decreto nº 6.096/2007, a SESu/MEC entende que as universidades precisam assegurar que a reestruturação e expansão programada seja realizada com garantia de qualidade acadêmica. Além disso, há aspectos dispostos no mesmo diploma legal, que são altamente oportunos para o atual momento da educação superior brasileira e que devem ser tratados prioritariamente pelas universidades (MEC, 2007, p.10).

O cumprimento de metas estabelecidas nos planos pactuados entre a universidade e o Mec, para adesão ao REUNI, é acompanhado por meio do banco de dados PingIfes, que “consiste na coleta de informações sobre a vida acadêmica das instituições federais de ensino superior. Seus dados são utilizados na distribuição dos recursos orçamentários das Ifes, a partir de critérios acordados com os órgãos de representação das universidades” (MEC, 2007, p. 19). Esse rigorismo no acompanhamento do cumprimento de metas, reforça a concepção defendida, anteriormente, de que o critério quantitativo é mais expressivo do que o qualitativo, para avaliação do programa, bem como na distribuição de verbas.

Uma problemática advinda da adesão ao programa diz respeito a autonomia universitária uma vez que o programa trata de forma equânime universidades com realidades bastante distintas, e estágios diferentes de organização interna. Detendo em apenas um ponto, o aumento de matrículas em 20% tem um efeito muito mais complicador quando se trata de universidades menores, do que outras de porte e projeção maior. Associado a essa questão, tem-se a corrida pelos recursos no MEC, que mais uma vez tenderá a forçar as Ifes a assumir um modelo acadêmico, por vezes diverso de sua realidade social, econômica e cultural, para a elevação das verbas de custeio e atendimento às diretrizes do Mec. Diretrizes cujo caráter abrangente não consegue abarcar as particularidades regionais, tão importantes e representativas, quando se fala da realidade brasileira.

Como tentamos demonstrar, o REUNI parte do diagnóstico de que é necessária uma reformulação completa das universidades federais, para acompanhar as mudanças rápidas decorrentes da globalização e de um processo de configuração de uma economia do conhecimento, semelhantemente às razões de proposição do Protocolo de Bolonha, mas

também assume importante relevância social ao reconhecer a necessidade de democratização e inclusão social das Ifes, propondo estratégias para alcançar esse fim.²⁸

2.2 Expansão universitária na UNIFEI e a criação do *Campus Avançado de Itabira* – Minas Gerais

A UNIFEI foi fundada em 1913, por iniciativa do advogado Theodomiro Carneiro Santiago, com o nome de Instituto Eletrotécnico e Mecânico de Itajubá. O Instituto foi reconhecido pelo governo federal em 1917 e em 1968 teve seu nome alterado para Escola Federal de Engenharia de Itajubá (EFEI), que passou a oferecer dois cursos de graduação, a saber: Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, época em que iniciou também três cursos de pós-graduação.

A EFEI se manteve até 1998 com a oferta dos dois cursos, no âmbito do ensino de graduação e a partir dessa data foram criados mais sete cursos de graduação, o que possibilitou a escola se transformar em universidade, em 2002²⁹, conforme a lei 10.435, de 24 de abril de 2002: “Universidade Federal de Itajubá terá por objetivo ministrar ensino superior de graduação e pós-graduação, promover atividades de extensão universitária e desenvolver a pesquisa, nas áreas especializadas de Engenharia, Ciências Exatas e da Terra e outras correlatas e afins.” Assim, a universidade UNIFEI mantém a tradição de sua escola de origem na oferta de cursos nas áreas especializadas de Engenharia, Ciências Exatas e da Terra.

A adesão da UNIFEI ao REUNI ocorreu a partir do segundo semestre de 2008 e a criação do *campus* Itabira, cujas primeiras turmas iniciaram suas atividades em 2008, remete à Fase I de Expansão das Universidades e ao REUNI:

Numa parceria inédita entre a Prefeitura Municipal de Itabira, a empresa VALE (ex-Companhia Vale do Rio Doce), o MEC e a própria UNIFEI, foi concebido um *campus* da UNIFEI em Itabira, na configuração de Universidade Tecnológica (...) Deve-se ressaltar que nesta parceria o MEC se comprometeu com a liberação de R\$ 3.000.000,00 em 2008 para apoiar a criação de um mínimo de infra-estrutura geral (veículos, móveis, computadores, etc.) para viabilizar o início do funcionamento da universidade e da sua administração e com mais R\$ 7.000.000,00 como contribuição para a aquisição de equipamentos laboratoriais. Importante mencionar, também, que a disponibilização do terreno (375.000 m²) e a construção dos edifícios do campus, será de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Itabira (+/- R\$ 42.000.000,00) e a instrumentalização da grande maioria dos laboratórios destinados aos nove cursos de graduação pactuados (+/- R\$ 35.000.000,00) será fornecida pela VALE e suas

²⁸ Segundo o Relatório de Primeiro Ano do REUNI, elaborado e divulgado pelo MEC em outubro de 2009, apenas uma universidade não aderiu ao REUNI. Exceção foi a Universidade Federal do ABC (UFABC) criada, em 2005, mas que já adotava as inovações pedagógicas e administrativas propostas pelo REUNI.

²⁹ Disponível no site da instituição: <http://www.unifei.edu.br/diversos/a-unifei>
Acesso em 16/10/14.

parceiras empresariais. Estes serão recursos de investimento que não serão demandados ao MEC.” (UNIFEI, 2007, p. 3)³⁰.

A criação do *campus* Itabira está associada, portanto, tanto à política de expansão proposta pelo governo federal, quanto à parceria realizada pela instituição com a empresa Vale e a Prefeitura Municipal de Itabira. Nessa parceria, caberia ao MEC/UNIFEI o provimento de servidores docentes e técnicos administrativos para a criação dos cursos, à Vale, os recursos necessários para a montagem dos Laboratórios e à Prefeitura de Itabira, a doação de terreno, bem como a construção dos prédios para abrigar os cursos. Sendo assim, embora a proposta da implantação do *campus* Itabira já estivesse viabilizada pelo MEC, antes da adesão da UNIFEI ao REUNI, as vagas referentes ao *campus* Itabira, apresentadas na Tabela 01, foram colocadas como parte do REUNI para adensamento da proposta da universidade.

A proposta inicial era a oferta dos nove cursos de Engenharia a partir do segundo semestre de 2008, entretanto, inicialmente apenas os cursos de Engenharia Elétrica, Engenharia de Computação e Engenharia de Materiais, ofertaram vagas nesse ano. A partir de 2010, todos os nove cursos passaram a ser oferecidos em Itabira, ofertando juntos 450 vagas anuais.

Apresentaremos abaixo, quadro que representa o cronograma de expansão de vagas da UNIFEI, apresentado ao MEC para adesão ao REUNI³¹. Os marcados de azul referem-se ao novo *campus* de Itabira:

³⁰ Informações retiradas do Formulário de Apresentação de Propostas – Plano de Adesão da Unifei ao REUNI.

³¹ Informações retiradas do Formulário de Apresentação de Propostas – Plano de Adesão da Unifei ao REUNI.

Tabela 01: Cursos de graduação criados a partir do REUNI

NOME DO PROGRAMA	VAGAS				
	2008	2009 ³²	2010	2011	2012
Campus de Itajubá - MG					
PERÍODO INTEGRAL					
Engenharia Civil				30	30
Engenharia Mecânica Aeronáutica				25	25
Engenharia de Materiais				40	40
Engenharia de Energia				70	70
Engenharia Química					30
Bioengenharia					30
Ciências Atmosféricas			30	30	30
Química - Bacharelado					30
Total de Vagas Novas por Ano – Período Integral			30	195	285
PERÍODO NOTURNO					
Matemática - Licenciatura		20	20	20	20
Química - Licenciatura					20
Biologia - Licenciatura					20
Matemática - Bacharelado		20	20	20	20
Sistema de Informação		50	50	50	50
Total de Vagas Novas por Ano – Período Noturno		90	90	90	130
Total de Vagas Novas por Ano – Campus Itajubá		90	120	285	415
Campus Itabira – MG					
PERÍODO INTEGRAL					
Engenharia de Automação Industrial ³³	50	50	50	50	50
Engenharia de Computação com ênfase em Comunicação e Segurança de Dados	50	50	50	50	50
Engenharia de Gestão Ambiental e Energética	50	50	50	50	50
Engenharia de Gestão de Ativos	50	50	50	50	50
Engenharia de Materiais	50	50	50	50	50
Engenharia de Otimização de Processos	50	50	50	50	50
Engenharia de Saúde e Segurança Industrial	50	50	50	50	50
Engenharia Elétrica com ênfase em Sistemas Elétricos Industriais	50	50	50	50	50
Engenharia Ferroviária	50	50	50	50	50
Total de Vagas Novas por Ano – Campus Itabira	450	450	450	450	450

³² Em 2009, por questões de infraestrutura não foi realizado vestibular para Itabira. Como dito anteriormente, somente a partir de 2010 é que os nove cursos passaram a funcionar, com a oferta de 50 vagas anuais, cada.

³³ Em 2009, foi publicada, pelo MEC, uma lista de convergência de nomenclaturas, sendo que os diversos nomes dos cursos superiores de engenharia foram atualizados e agrupados em 22 nomenclaturas, por isso a proposta de alguns nomes desses cursos tiveram que ser alterados para atender à diretriz do MEC.

Tabela 02: Ampliação das vagas dos cursos de graduação já existentes – UNIFEI *Campus* Itajubá

NOME DO PROGRAMA	VAGAS				
	2008	2009	2010	2011	2012
<i>Campus</i> Itajubá – MG					
Engenharia Ambiental	30	35	35	40	40
Engenharia da Computação	50	55	60	60	60
Engenharia de Controle e Automação	40	45	50	50	50
Engenharia de Produção Mecânica	40	45	60	60	60
Engenharia Elétrica	70	98	110	110	110
Engenharia Hídrica	20	22	25	25	25
Engenharia Mecânica	60	60	60	60	60
Administração	35	35	40	40	40
Ciência da Computação	35	35	35	35	35
Física - Bacharelado	20	20	25	30	30
Física - Licenciatura	20	20	20	20	20
Total de Ampliação de Vagas por Ano	420	470	520	530	530
TOTAL DE VAGAS POR ANO – <i>Campus</i> Itajubá	420	560	640	715	945
Total de Vagas por Ano – <i>Campus</i> Itajubá / Itabira	870	1010	1090	1165	1395

Tabela 03: Expansão dos cursos de pós-graduação UNIFEI *Campus* Itajubá

MESTRADO (MA / MP) E DOUTORADO (D) NOME DO PROGRAMA	VAGAS				
	2008	2009	2010	2011	2012
MESTRADO ACADÊMICO (MA)					
Administração			20	20	20
Ciência e Tecnologia da Computação	20	20	20	20	20
Física e Matemática Aplicada			10	10	10
Meio Ambiente e Recursos Hídricos	20	20	20	20	20
Química Medicinal			20	20	20
Engenharia de Bioprocessos			20	20	20
Engenharia Mecânica - Estruturas Aeronáuticas		05	05	05	05
Engenharia Elétrica - Telecomunicações		05	05	05	05
Engenharia Elétrica - Biomédicas		05	05	05	05
SOMA	40	55	125	125	125
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE (MP)					
Educação Científica		20	20	20	20
Tecnologias Industriais		20	20	20	20
Engenharia de Materiais		20	20	20	20
SOMA		60	60	60	60
DOUTORADO (D)					
Engenharia de Produção		05	05	05	05
Materiais para Engenharia		05	05	05	05
Física e Matemática Aplicada		05	05	05	05
Engenharia Mecânica		05	05	05	05
SOMA		20	20	20	20
TOTAL GERAL DE NOVAS VAGAS	40	135	205	205	205

Além do cronograma de criação e expansão de novas vagas, o formulário de adesão da UNIFEI ao REUNI apresenta propostas relativas às seis dimensões do REUNI, entretanto, não as discutiremos aqui por considerarmos que fugirá do objeto desta pesquisa. No próximo tópico,

apresentaremos as características do curso de Engenharia Elétrica do *Campus* Itabira e, no que couber, retornaremos às propostas da UNIFEI para a implementação do REUNI.

2.2.1 Engenharia Elétrica no *Campus* Itabira

O curso de Engenharia Elétrica no *Campus* Itabira teve suas atividades iniciadas em agosto de 2008, com a oferta de 50 vagas. Para a seleção dessa turma inicial foi utilizado o vestibular tradicional. Também, em 2008, foram abertas turmas para Engenharia de Materiais e Engenharia de Computação, cada uma com 50 vagas. A partir de 2010, o SiSu/ENEM passa a ser utilizado como processo de seleção para as vagas iniciais de todos os cursos ofertados em Itabira.³⁴

A adoção do SiSu como procedimento único de seleção para ingresso às vagas iniciais de graduação dos cursos ofertados em Itabira, e posteriormente, também adotado, integralmente, para os cursos do *campus* Itajubá, parece contribuir para a chegada à instituição de discentes com diferentes expectativas e projetos. Como apresenta Vargas:

O quadro revelado [pelo SiSu] é de um candidato perante a tela de computador, com a possibilidade de se transformar num estudante universitário encaixando suas notas nas possibilidades disponíveis, à distância de um *click*. Esse exercício quase lúdico dos candidatos tem se revertido na necessidade das Ifes procederem a inúmeras chamadas para matrícula (VARGAS, 2014, p. 299).

Esse novo processo de acesso às instituições federais, como nos lembra Vargas, impõe, portanto, novos arranjos aos cursos, sobretudo em termos de garantia de permanência nas Ifes, já que a oferta ampliada de vagas nas universidades federais facilita tanto a entrada, mas também a transferência para outras instituições.

O curso de Engenharia Elétrica tem duração de cinco anos e ocorre em tempo integral e o profissional graduado nessa área é assim definido:

Além de atuar na expansão do sistema elétrico nacional, esse engenheiro planeja, supervisiona e executa projetos nas áreas de eletrotécnica (potência e energia). Também tem a possibilidade de especializar-se em eletrônica (computação, microeletrônica, circuitos integrados e telecomunicações) e é habilitado a especificar, construir e aplicar sistemas de automação e controle em linhas de produção industrial. Trabalha em qualquer indústria que empregue ou construa componentes eletroeletrônicos: de fábricas de celulares e aparelhos de infraestrutura de telecomunicações a operadoras de sistemas de comunicação. O profissional pode,

³⁴ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado gerenciado pelo MEC no qual *instituições públicas de ensino superior oferecem vagas* para candidatos participantes do ENEM. Disponível em <http://sisu.mec.gov.br/> Acesso em 19/10/14.

ainda, atuar em fábricas de motores e geradores e em empresas prestadoras de serviços em computação.³⁵

Como se depreende do Projeto Pedagógico do Curso³⁶, esse programa de formação tem perfil tradicional, com a prevalência de oferta de disciplinas nas áreas de Matemática, Física, Química, básicas, além das específicas e profissionalizantes do curso. Há poucas disciplinas relativas às áreas de humanas, o que contraria, portanto, o prescrito no REUNI de necessidade de configurações de currículos menos rígidos e garantia de uma formação mais ampla e humanística e contra uma especialização precoce. A prevalência de disciplinas obrigatórias e a pouca oferta de carga horária relativa a atividades complementares e disciplinas optativas, por exemplo, colocam em xeque a possibilidade de flexibilização curricular. Assim se resumem os componentes curriculares do curso³⁷:

Tabela 04: Resumo dos Componentes Curriculares do Curso de Engenharia Elétrica

Tipo	Carga Horária Mínima
Atividade de Complementação	60 horas
Disciplina Obrigatória	3872 horas-aulas
Enade Ingressante	0 (0)
Enade Concluinte	0 (0)
Estágio Supervisionado	180 horas
Disciplina Optativa	128 horas-aulas
Trabalho Final de Graduação	128 horas-aulas

Incluem-se entre as Atividades Complementares, os projetos de Iniciação Científica, estágios não obrigatórios, monitorias, participação em centros acadêmicos, atividades

³⁵ Disponível, no site da Universidade, em

<https://portalacademico.unifei.edu.br/index.php?link=cursos&subsistema=grad& cursocod=020&localcod=C02>

Acesso em 19/10/14.

³⁶ Disponível em

<https://portalacademico.unifei.edu.br/index.php?link=cursos&subsistema=grad& cursocod=020&localcod=C02>.

Acesso em 19/10/14.

³⁷ Disponível em

<https://portalacademico.unifei.edu.br/index.php?link=cursos&subsistema=grad& cursocod=020&localcod=C02>.

Acesso em 19/10/14. A partir do ano letivo de 2015 a Estrutura Curricular do curso e o Projeto Pedagógico de Curso serão alterados.

esportivas, entre outras. Essas atividades, como discutiremos no Capítulo 5, são extremamente importantes para os fenômenos de *integração e afiliação* do estudante no ensino superior.

Para aprovação nas disciplinas, os discentes precisam obter o mínimo de 60% de aproveitamento e 75% de frequência. O discente que tiver aproveitamento inferior a 60 e superior ou igual a 40 pontos, tem direito a fazer um Exame Final, como possibilidade de recuperação da nota. São oferecidas atividades de monitorias a todos os discentes, em determinadas disciplinas, como forma de complementação da aprendizagem em sala de aula. Para efeito de classificação do aluno, é calculado coeficiente de desempenho, conforme transcrito abaixo³⁸:

- Coeficiente de desempenho acadêmico por período, calculado pela média ponderada das médias obtidas nas disciplinas constantes da estrutura curricular, cursadas no período, tendo como peso as respectivas cargas horárias;
- Coeficiente de desempenho acadêmico geral, calculado pela média ponderada das médias obtidas nas disciplinas constantes da estrutura curricular, tendo como peso as respectivas cargas horárias³⁹;

A classificação dos estudantes por meio desse coeficiente é utilizada para a seleção de estudantes para os programas de iniciação científica e o Programa Ciências sem Fronteiras⁴⁰, por exemplo.

Os discentes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, têm acesso às Políticas de Assistência Estudantil que se baseiam, no *Campus* Itabira, na oferta de uma bolsa mensal, no valor de R\$200,00 a R\$650,00, conforme classificação socioeconômica familiar. Podem se inscrever ao Programa estudantes com renda familiar mensal de até 1,5 salário mínimo *per capita*.

A partir de 2013, por força da promulgação da Lei 12.711, Lei de Cotas, a UNIFEI passou a reservar 12,5% das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino. A reserva de 50% de vagas para alunos de escolas públicas, conforme prevê a Lei, será atingida em 2016. A UNIFEI, que não tinha, até a promulgação da Lei, nenhuma política de reserva de

³⁸ Norma de Graduação da Unifei. Disponível em <http://www.unifei.edu.br/files/NORMA%20PARA%20OS%20PROGRAMAS%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20EM%20GRADUA%C3%87%C3%83O%20DA%20UNIFEI.pdf>. Acesso em 19/10/14.

³⁹ Norma de Graduação da Unifei.

⁴⁰ Ciência sem Fronteira é um programa do governo federal que visa incentivar a mobilidade acadêmica internacional para estudantes de graduação e pós-graduação em determinadas áreas de conhecimento.

vagas para grupos, qualitativamente minoritários, optou pela implantação gradual da reserva de cotas. Não encontramos alterações na estrutura curricular do curso, nem na organização administrativa do *campus* decorrentes do início da implantação da Lei de Cotas.

2.3. Considerações finais

Como vimos, a adesão da UNIFEI ao REUNI ocorreu na segunda chamada, a partir do segundo semestre de 2008 e a implementação do *campus* Itabira está associada à política de expansão do governo federal e à parceria entre a Vale e a Prefeitura Municipal de Itabira. Nos parece, nesse sentido, que a oferta dos nove cursos de engenharia também está relacionada tanto à área de atuação da UNIFEI, especializada em Engenharia, Ciências Exatas e da Terra, quanto também à necessidade de atender a uma demanda da empresa para a formação de mão-de-obra qualificada em áreas consideradas estratégicas para o setor de mineração.

O curso, objeto de nossa análise, é oferecido em tempo integral e possui arquitetura curricular, a qual não encontramos aproximações com as propostas do REUNI, sobretudo no que se refere à flexibilização curricular e a uma formação mais humanista.

O que percebemos é que as transformações ocorridas na UNIFEI, desde o início da implementação do REUNI, são advindas, sobretudo, de políticas externas à UNIFEI, como a adoção do ENEM/Sisu, em substituição ao modelo tradicional do vestibular, a implementação da lei de cotas e o fomento a mobilidade estudantil, por meio do Programa Ciências sem Fronteiras. O documento que formaliza a adesão da UNIFEI ao REUNI previa estudos para alterações do vestibular e a adoção de políticas afirmativas, mas essas ações se concretizaram mais por questões externas à UNIFEI, sobretudo as políticas emanadas do Mec, do que por iniciativas institucionais. Essa característica institucional nos permite questionar, embora não seja objeto de nossa análise, a eficácia dessas políticas já que, implementadas sob determinações externas, não pareceu encontrar internamente, agentes comprometidos com uma implementação eficaz, receptíveis às novas propostas. Se não há identidade com as políticas propostas pelo Mec, como por exemplo a adoção do ENEM e a implementação de políticas afirmativas, como elas são operacionalizadas no dia-a-dia da instituição? É uma questão em aberto que carece de análise por parte de estudos que têm como objeto de estudo a avaliação da implementação do REUNI em diferentes instituições.

Por fim, cabe mencionar que nos parece que a criação do *campus* Itabira assumiu muito mais a vertente expansionista, sendo pouco evidente a perspectiva de reestruturação acadêmica. Essa característica pode estar relacionada ao fato de que, como dissemos anteriormente, o início

da discussão acerca da criação do *campus*, bem como os acordos com os parceiros, a saber, Vale e Prefeitura Municipal, esteja localizada na Expansão Fase I do governo federal, e que a inserção das vagas de Itabira ao REUNI somente aconteceu como forma de adensar a proposta de vinculação da UNIFEI ao REUNI. Parece-nos assim, que a vinculação dos cursos do *campus* Itabira ao REUNI está mais relacionada ao atendimento a uma demanda externa do que a um reconhecimento institucional da necessidade de reestruturação universitária, nos moldes propostos pelo programa REUNI.

CAPÍTULO 3 - PERFIL SOCIAL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA DA UNIFEI - CAMPUS ITABIRA – 2012 E 2013

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o perfil social dos estudantes ingressantes no curso de Engenharia Elétrica, da UNIFEI *Campus* de Itabira, nos anos letivos de 2012 e 2013, e identificar aqueles pertencentes às camadas populares. Para a construção do perfil social, nos embasamos nas respostas dos estudantes ao questionário socioeconômico aplicado aos inscritos no ENEM. Analisaremos, de forma separada, o perfil das turmas de 2012 e 2013, e posteriormente, discutiremos o aumento, ou não, do número de ingresso de estudantes de origem popular, no curso em estudo.

3.1 Apontamentos sobre classificação social

Compartilhamos com Souza (2011, 2012), a noção de que a classificação social não pode ser limitada à questão econômica, materializada na renda familiar. Classe social deve ser entendida como uma noção relacional em que a posição dos agentes na estrutura social relaciona-se à posse de capital cultural, social e simbólico, somado ao capital econômico. O *habitus*, incorporação subjetiva das estruturas objetivas, materialização da história de vida do agente no corpo, que se manifesta na forma de pensar, agir, nos gostos e escolhas, seria, na perspectiva bourdiana e retomado por Souza, o critério, por excelência, para a classificação social.

Para além do critério renda, também é necessário analisar o vínculo das pessoas com o sistema social de produção e distribuição:

A construção de uma classificação socioeconômica traduz um esforço de conceituação e de mensuração da posição das pessoas dentro da estrutura social. Dado que o capitalismo representa não apenas um sistema social de produção, mas também um sistema de distribuição, uma análise de classe mais ampla não deve perder de vista a desigualdade que ‘se espalha do mundo do trabalho, rendimento de emprego e lucros de mercado para afetar o meio de vida de todos- aqueles fora deste mundo, nas suas margens, assim como dentro dele’ (SANTOS, 2011, p. 464).

Assim, defendemos que, para um entendimento das características dos agentes de camadas populares, é necessário os compreendermos enquanto parte de uma sociedade complexa e diversa, tanto em termos de coletividade, quanto dentro de cada classe social, em termos de variações interindividuais. É necessário compreendermos, sobretudo, o *habitus*,

espécie de segunda natureza de cada grupo, partilhada por meio da herança familiar afetiva, para uma classificação social mais precisa. Entretanto, reconhecemos que, para um entendimento mais preciso da noção de *habitus*, a utilização de respostas em questionários padronizados não é uma metodologia adequada. Por isso, a opção de nossa pesquisa em dividir o trabalho em duas partes: esta primeira, que tem como objetivo apresentar o perfil socioeconômico das duas turmas em análise, em uma perspectiva quantitativa. E a segunda, que assumirá uma dimensão qualitativa, a qual julgamos ser adequada a uma compreensão da trajetória dos estudantes, em uma análise que vai além dos critérios de renda, mas que busque identificar e compreender disposições e *habitus* que expliquem o sucesso escolar, ou não, dos estudantes de camadas populares. Destarte, a construção dos retratos sociológicos buscará identificar e analisar as disposições dos agentes sociais para melhor entendimento do seu perfil sociológico e de sua trajetória escolar, que se define para além das questões econômicas.

3.2 Que são camadas populares?

Antes de analisarmos os dados quantitativos dos alunos, consideramos igualmente importante traçarmos algumas considerações sobre as camadas populares.

Relativo ao contexto brasileiro, Souza as define por meio das seguintes características: ausência, em grande parte, de emprego fixo, o que os impede de realizar um planejamento familiar; educação/socialização familiar que não proporciona autoconfiança em seus agentes⁴¹, tampouco confiança emocional ou segurança existencial⁴²; segmento social cujos agentes têm como principal força de trabalho o corpo; baixa escolaridade e baixo rendimento econômico (SOUZA, 2011).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2006, levantados por Souza, 34,98% das famílias brasileiras pertenceriam às camadas populares e são

⁴¹ Seguindo a tradição *bourdiana*, optamos aqui pelo termo agente ao invés de indivíduo ou sujeito. Porque o ser social não é nem aquele plenamente consciente de suas ações, autônomo, o que implicaria no uso do termo sujeito, tampouco pode ser entendido como um ser único, ser descolado do coletivo, que se constitui para além das estruturas objetivas, o que implicaria na utilização do termo indivíduo.

⁴² Para Souza, os agentes de camadas populares, em decorrência dos múltiplos tipos de violência sofridos, ao longo da vida, carregam feridas em sua autoestima, em sua autoconfiança existencial e moral. Embora o fracasso seja uma questão social, ele o é tratado, pelas instituições, como problema individual, ou seja, as instituições acabam relegando para o ator social a responsabilidade pela não integração às instituições sociais. Isso seria a “Má-fé institucional”, conforme ainda trata Souza. Esse sentimento de fracasso, de inferioridade e de incapacidade, também motivado por uma socialização familiar marcada pela violência, ausência de diálogo e, inclusive, pela miséria material, seriam as razões para essa ausência de autoconfiança moral e existencial dos agentes de origens populares. Moral e existencial porque relacionadas às dificuldades em internalizar os mesmos princípios, valores, estilos de vida e práticas sociais das classes dominantes, essas tidas como naturais e as valorizadas pela estrutura social.

compostas por trabalhadores elementares (braçais), empregados domésticos, autônomos precários; produtores agrícolas precários, trabalhadores de subsistência e trabalhadores excedentes (desempregados). A escolaridade média desses agentes é Ensino Fundamental Incompleto e a renda média mensal, familiar, varia de R\$205,81 a R\$439,42⁴³. Esses seriam os destituídos da sociedade, a ralé brasileira (SOUZA, 2011).

Pastore e Silva, ao analisar a mobilidade social no Brasil, comparando dois períodos (1973/1996) classifica as pessoas em uma escala de seis níveis de status socioeconômico: baixo-inferior, baixo-superior, médio-inferior, médio-médio, médio-superior e alto. Para compreender a mobilidade social, compara a ocupação, escolaridade e renda paterna às dos filhos. Os autores são claros em defender que se trata de status socioeconômicos e não classe social, uma vez que para essa última, outras variáveis são importantes, para além da questão ocupacional, escolaridade e renda (PASTORE; SILVA, 2000). Se considerarmos esse quadro teórico, nossos estudantes em análise estariam concentrados nos status baixo-inferior e baixo superior, ou seja, seriam aqueles agentes pertencentes às famílias de trabalhadores rurais e urbanos não qualificados (produtores agropecuários autônomos, pescadores, comerciantes por conta própria, vendedores ambulantes, empregadas domésticas, trabalhadores braçais sem especificação, entre outros) com média entre 2,19, para trabalhadores rurais, a 4,94 anos de escolaridade, para trabalhadores urbanos e renda média individual variável entre R\$222,16 a R\$440,35 (PASTORE; SILVA, 2000).

Neri, ao analisar a *nova classe média* brasileira também nos chama a atenção para a utilização de categorias baseadas em estratos socioeconômicos ao invés de classe social. O autor, a partir de fontes governamentais, sobretudo do IBGE/PNAD, analisa o crescimento da nova classe média brasileira, ou Classe C. Embora a utilização do termo classe, a opção metodológica do autor é a utilização de estratos econômicos, portanto essa *nova classe média brasileira* não seria propriamente uma classe social, mas uma estrato econômico que compartilha determinadas características em comum, como por exemplo, o sonho de subir na vida, a valorização e a busca do emprego fixo, com carteira assinada, cuja renda domiciliar varia entre R\$1200,00 e R\$ 5174,00, mas que é, sobretudo, um grupo bastante plural. Teoricamente, Neri classifica a sociedade brasileira em cinco estratos econômicos, a saber: A, B, C, D e E. A distribuição de renda dos grupos pode ser assim representada:

⁴³ Em 2006, o salário mínimo vigente era de R\$350,00.

Tabela 05: Distribuição de Renda entre os Estratos Econômicos (Renda Domiciliar Total de Todas as Fontes)

	Renda Inferior	Renda Superior
Classe E	0	R\$ 751,00
Classe D	R\$ 751,00	R\$ 1200,00
Classe C	R\$ 1200,00	R\$ 5174,00
Classe AB	R\$ 5.174,00	-

Fonte: Neri (2012).

Caso utilizemos os critérios elencados por Neri, nossos estudantes de camadas populares pertenceriam às classes D e E.

Se Neri e Pastore e Silva se baseiam em critérios mais objetivos para a estratificação econômica, para Souza, além da ausência de capital econômico, cultural e social, os agentes de camadas populares também se definem por uma miséria existencial e moral. Empreendem uma trajetória marcada pela violência simbólica: são submetidos a valores, estilos de vida e comportamentos que não são próprios de suas vivências e práticas culturais, mas sim dos agentes das camadas médias e altas.

Como forma de exemplificação, podemos citar a socialização escolar como um dos espaços em que a violência simbólica ocorre. Como vimos no Capítulo 1, a escola não é uma instituição neutra, nesse sentido, a socialização escolar seria, apenas para as classes dominantes, um prolongamento da socialização familiar. Seu ambiente é, portanto, familiar apenas a esse restrito grupo. O *habitus* como um processo de:

[...] inclusão material – frequentemente despercebida ou recalcada – e de tudo que dela decorre, ou seja, a incorporação das estruturas sociais sob a forma de estruturas de disposições, de chances objetivas sob a forma de esperanças e de antecipações, que acabo adquirindo um conhecimento e um domínio práticos do espaço englobante (sei confusamente o que depende e o que não depende de mim, o que é ‘para mim’ ou ‘não é para mim’ ou ‘não para pessoas como eu’, o que é razoável para eu fazer, esperar, pedir)” (BOURDIEU, 2001, p. 159).

contribui, portanto, da forma mais invisível e, assim, de difícil identificação e caracterização, para a exclusão dos agentes de camadas populares antes mesmo do ingresso deles no mercado escolar ou de trabalho, por exemplo. É, sobretudo, essa autoexclusão, essa percepção do que “é para mim” e do que “não é para mim”, que justifica a exclusão, qualitativa, desses agentes, mesmo inseridos nas instituições sociais.

É oportuno destacarmos que, contrariamente a uma defesa de que parcela significativa dos agentes provenientes de camadas populares compõem, no contexto atual do capitalismo financeiro ou neoliberal, a *nova classe média brasileira* (NERI, 2012), Souza, defende que esses trabalhadores, ao ocuparem novos espaços na economia nacional, não compõem *uma nova classe média*, mas um segmento social que está localizado entre os que ele chama de ralé, agentes de camadas populares, e a classe média. Para Souza: “chamar essa nova classe trabalhadora de ‘nova classe média’ faz parte precisamente, dessa estratégia de eufemizar a dominação e silenciar o sofrimento— que fica literalmente sem palavras para se expressar — para melhor dominar” (SOUZA, 2012, p. 364).

Continuando o raciocínio de Souza, essa nova classe de trabalhadores, ou “batalhadores”, seria constituída por grupo de pessoas emergentes das camadas populares que, em decorrência do novo contexto do capitalismo- capitalismo flexível, neoliberalismo, e globalização, que se intensifica a partir da década de 1990, saíram do contexto de produção fabril, ou nele nunca estiveram integrados, para ganhar a vida como empreendedores, autônomos, empresários de si mesmos. São trabalhadores com baixa posse de capital cultural e econômico que vivem às margens do mercado: trabalham de 8 a 14 horas por dia, enfrentam grande dificuldade para legalizar seus negócios e por isso também enfrentam dificuldade para o acesso às políticas de incentivo ao microcrédito e, quando ocupam a posição de empregados, não estão cobertos pelas leis trabalhistas (SOUZA, 2012).

São exemplos desse grupo de trabalhadores os feirantes, trabalhadores de telemarketing, pequenos produtores rurais, pequenos comerciantes. Como dito, estão situados entre a classe popular e a classe média e têm incorporadas disposições para o trabalho duro, autodisciplina e pensamento prospectivo:

A nova classe trabalhadora parece se definir como uma classe com relativamente pequena incorporação de capitais impessoais mais importantes da sociedade moderna, capital econômico e capital cultural- o que explicaria seu não pertencimento a uma classe média verdadeira- mas, em contrapartida, desenvolve disposições para o comportamento que permite uma articulação da tríade disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo. Essa tríade motivacional e disposicional conforma a ‘economia emocional’ necessária para o trabalho produtivo e útil no mercado competitivo capitalista. Seja por herança familiar, na forma emotiva e invisível típica da transmissão familiar de valores de uma dada classe social, seja como resultado de associação religiosa, ou seja por ambos, o fato é que existia um exército de pessoas dispostas ao trabalho duro de todo tipo como forma de ascender socialmente (SOUZA, 2012, p. 367).

Em resumo, para uma categorização social se faz necessária uma análise que não se limita a critérios econômicos. Há que se considerar outras dimensões para uma construção

teórica mais próxima da realidade. Há que se levar em conta também, como nos ressalta Souza, a perspectiva relacional das diferentes classes sociais. Portanto, consideramos importante apresentar, nesta primeira parte da pesquisa, o perfil social das turmas em estudo, para depois identificarmos os discentes de camadas populares, analisando sua trajetória acadêmica por meio dos “retratos sociológicos”.

Para esta pesquisa, e considerando os argumentos anteriores, adotamos os seguintes critérios para definição de agentes de camadas populares: famílias de baixa renda, com dificuldades econômicas; e pais de baixa escolarização, que estudaram até o Ensino Médio Incompleto. Nossos sujeitos seriam aqueles que, conforme Souza, pertencem à ralé e à nova classe trabalhadora brasileira, os batalhadores.

Sobre essas opções, elencamos duas observações: embora Souza afirme que a escolaridade média dos destituídos da sociedade brasileira seja o Ensino Fundamental incompleto, posição também adotada por Pastore e Silva, nesta pesquisa optamos por utilizar o Ensino Médio Incompleto como referência para caracterização das camadas populares. Essa opção se justifica pela expansão dos anos de estudos da população brasileira. Quanto ao critério econômico, estabelecemos o limite de 5 salários mínimos, por renda familiar mensal. A opção decorre de uma limitação dos dados da pesquisa já que no QSE do ENEM 2011, as opções de respostas, ao item renda familiar eram: *a) Nenhuma renda; b) Até um salário mínimo; c) Entre 1 e 1,5 salários; d) Entre 1,5 e 2 salários; e) Entre 2 e 5 salários; f) Entre 5 e 7 salários; g) Entre 7 e 10 salários; h) Entre 10 e 12 salários; i) Entre 12 e 15 salários ; j) Entre 15 e 30 salários; k) Acima de 30 salários.* Assim, como só havíamos resposta que abrangesse o intervalo de 2 a 5 salários mínimos, optamos por colocar como limite esse valor. Precisamos ressaltar também que, apesar de considerarmos importante conhecer a ocupação/profissão dos pais, por questões metodológicas, essa pesquisa não incluiu essa variável.⁴⁴ Essa informação será resgatada nas entrevistas.

3.3 Perfil social dos estudantes de 2012 e 2013

A seguir, apresentaremos, o perfil social dos estudantes do curso em análise, ingressantes nos anos de 2012 e 2013.

⁴⁴ O QSE do ENEM, aplicado nos anos por nós analisados, não inclui o questionamento sobre a profissão/ocupação dos pais. Por isso, para identificação dos estudantes de camadas populares, utilizamos as seguintes perguntas: *Até quando seu pai estudou? Até quando sua mãe estudou? Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?* As demais perguntas do QSE foram utilizadas para a construção do perfil que apresentaremos ao longo deste capítulo.

3.3.1 Ingressantes no curso de Engenharia Elétrica 2012

3.3.1.1 Informações socioeconômicas

No ano letivo de 2012, ingressaram 50 alunos e desses, 15 não estão mais no curso.⁴⁵ Dos que abandonaram temos a seguinte situação: oito estudantes foram transferidos para o *Campus* Itajubá, dois foram desligados do curso a pedido do aluno, dois foram desligados por processo administrativo⁴⁶, e três solicitaram transferência para outra instituição de ensino.

A prevalência de evadidos do curso em virtude de transferência para o *campus* sede da universidade, oito em um total de 15, permite-nos enunciar a hipótese de que a melhor estruturação do *campus* sede, haja vista o tempo de atuação e o reconhecimento da instituição, sobretudo, na região do sul de Minas Gerais e São Paulo, é motivo para os discentes solicitarem transferência. Além do mais, é oportuno dizer que o ENEM, processo seletivo utilizado pela instituição para acesso às vagas iniciais, favorece a mobilidade geográfica e que, para retornar à casa ou próximo à residência das famílias de origem, os estudantes têm como opção a Transferência Interna. Essa hipótese também é válida para o caso do estudante que solicitou transferência para outra instituição de ensino. Dois discentes desligaram a pedido e não temos informação sobre o destino deles.

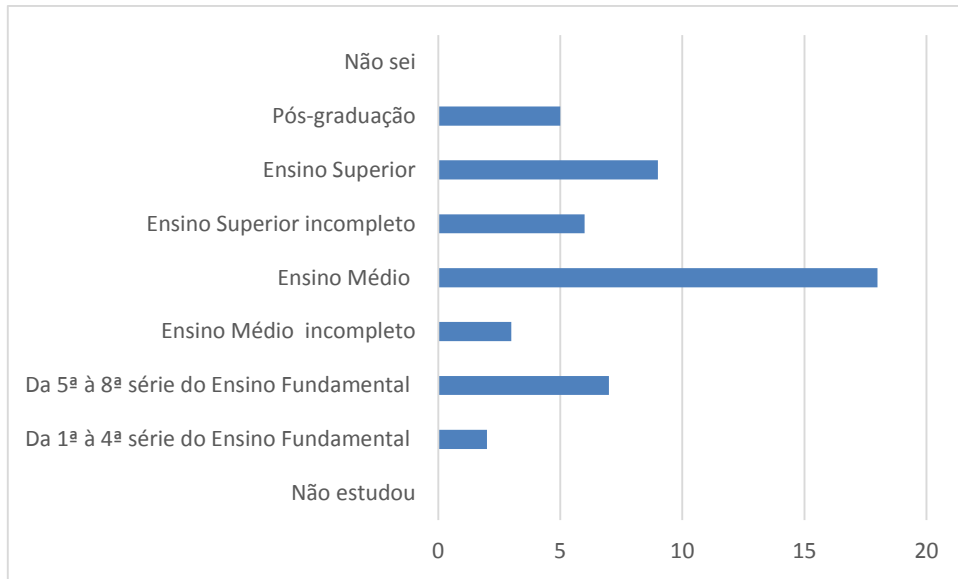
Um grupo de 38 discentes são do sexo masculino e 12 do sexo feminino, o que confirma a tendência de predominância de homens nos cursos de Engenharia Elétrica. Quanto à escolaridade do pai, temos: dois estudantes cujos pais estudaram da 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental (antigo primário); sete cujos pais estudaram da 5^a à 8^a série do Ensino Fundamental (antigo ginásio); três estudantes que os pais possuem o Ensino Médio Incompleto; 18 Ensino Médio Completo; seis Ensino Superior Incompleto; nove Ensino Superior e cinco estudantes cujos pais estudaram até a Pós-graduação. Portanto, a maioria dos pais possui Ensino Médio, 36%, seguido de Ensino Superior, 18%. Temos 24% dos pais que estudaram até o Ensino Médio Incompleto, conforme nos apresenta a Gráfico 6⁴⁷.

Gráfico 06: Escolaridade dos pais dos estudantes da turma de 2012

⁴⁵ Dados relativos a dezembro de 2014. Entre esses 50, não identificamos o registro, no Portal Acadêmico, de um aluno.

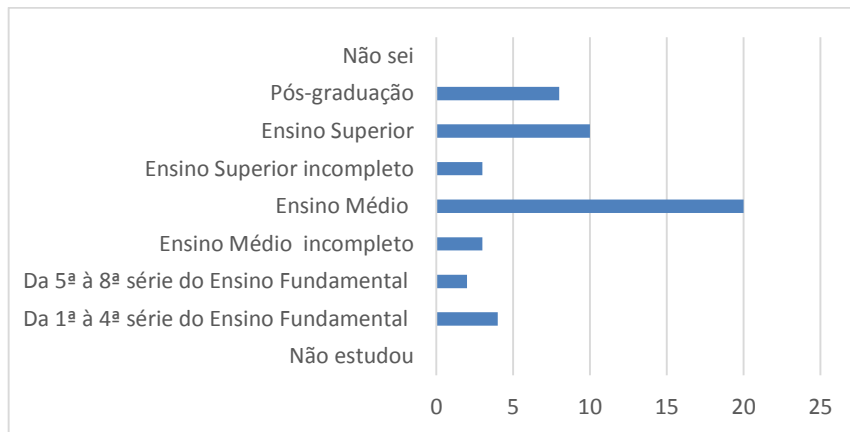
⁴⁶ O desligamento por processo administrativo pode decorrer de insuficiente desempenho acadêmico do estudante ou quando esse não cumpre os prazos regimentais de renovação de matrícula.

⁴⁷ Todos os gráficos foram elaborados pela autora, a partir das respostas dos estudantes ao QSE do ENEM.



Quanto à escolaridade das mães, observamos aqui a tendência de que as mulheres estudam mais: 20 mães possuem Ensino Médio Completo; 10 Ensino Superior Completo, oito estudaram até a Pós-graduação e três possuem Ensino Superior Incompleto, quatro mães estudaram até a 4ª série, 2 até a 8ª série e três possuem o Ensino Médio Incompleto. 18% das mães tem escolaridade até o Ensino Médio Incompleto. Podemos observar tanto em relação aos pais, quanto às mães, um número pequeno de pais somente com Ensino Fundamental.

Gráfico 07: Escolaridade das mães dos estudantes da turma de 2012



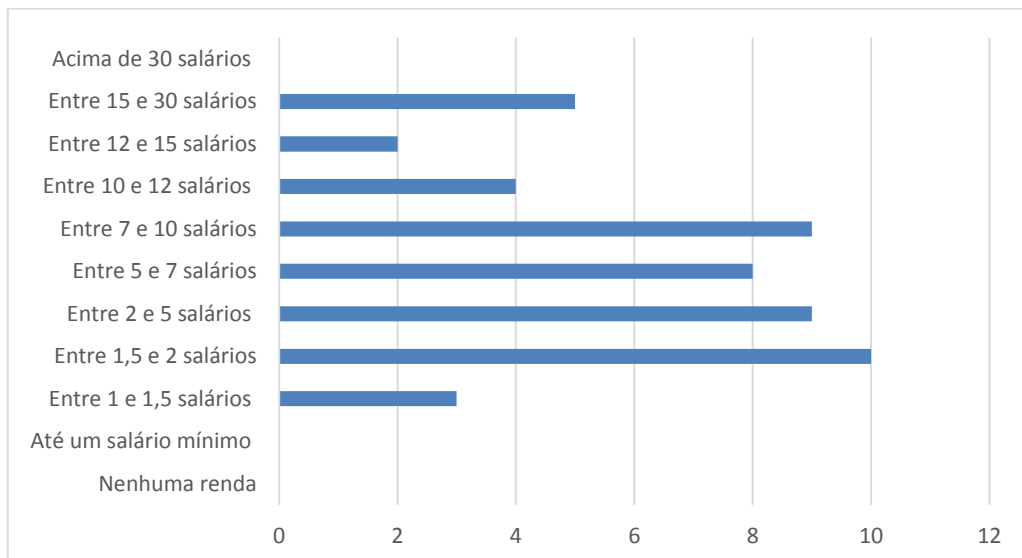
Um elemento importante na configuração do perfil dos estudantes está relacionado à escolaridade dos pais. A posse de capital cultural institucionalizado, por meio de diplomas, além de uma prática associada ao hábito de leitura, escrita e acesso aos bens culturais legítimos, favorece o sucesso escolar dos filhos. Entretanto, aqui temos um perfil escolar dos pais bastante heterogêneo, o que nos impede de elencar algumas trajetórias possíveis em decorrência da alta/média/baixa escolaridade dos pais. Outrossim, devemos nos atentar também pela

qualidade, distinção, por exemplo, dos diplomas. Como sabemos, o prolongamento dos anos de estudos, associado às políticas de expansão da educação básica, nem sempre está associado com a qualidade dessas formações ou com uma possibilidade efetiva de mobilidade social positiva.

Como podemos verificar no Gráfico 8, 20% dos estudantes vivem em famílias com renda entre 1,5 e 2 salários mínimos, 18% em famílias com renda entre 2 e 5 salários mínimos e também 9 alunos com renda entre 7 e 10 salários mínimos; seguido de 16% com renda entre 5 e 7 salários mínimos. Portanto, 38% das famílias têm renda de até 5 salários mínimos. Entre os rendimentos mais altos, temos 11 alunos com renda familiar mensal superior a 10 salários mínimos.

A renda familiar, mensal, desta turma, pode ser assim representada:

Gráfico 08: Renda familiar mensal dos estudantes da turma de 2012



Se considerarmos os dados levantados por Souza, relativos à PNAD 2006, de que a renda média familiar dos destituídos variam de R\$205,81 a R\$439,42, sendo esse valor máximo um pouco acima de um salário mínimo da época, poderíamos dizer, considerando somente o critério renda, que temos três estudantes de origem popular. Temos mais da metade dos estudantes, 28, com renda familiar superior a 5 salários mínimos, portanto, desse ponto de vista, pertencentes às camadas médias e altas.

A maioria dos alunos, 44, não possui renda, uma vez que não trabalham. Entre aqueles que trabalham temos um com renda de um salário mínimo; dois discentes com renda entre 1 e 1,5 salário mínimo, dois que possuem renda entre 2 e 5 salários mínimos e um aluno com renda entre 12 e 15 salários mínimos. 40 de nossos estudantes não trabalham ou nunca exerceram atividade remunerada. Dos 10 estudantes que trabalham ou já trabalharam, cinco não

têm/tinham jornada fixa; três trabalham/ram entre 31 e 40 horas semanais e um trabalha/ou entre 21 e 30 horas semanais.

Gráfico 09: Estudantes que trabalham ou já trabalharam da turma de 2012



Relativamente à residência familiar, 84% dos estudantes vivem em residência própria e quitada; 6% em residência própria, mas em financiamento, 10% das famílias dos alunos pagam aluguel e nenhuma família vive em residência cedida, conforme nos mostra o Gráfico 10. Quanto à localização das moradias, somente a família de um estudante reside na zona rural e o restante, na zona urbana. A maior parte dos estudantes, 24, vivem em residência com quatro moradores, seguido de 10 estudantes que vivem em casa com três pessoas, oito estudantes que vivem em casa com cinco pessoas e quatro estudantes que vivem em casa com seis moradores. Um estudante vive em casa com 12 moradores. Não há estudante que mora sozinho e três estudantes moram em casa com apenas duas pessoas. Essa configuração das moradias, confirma a tendência de redução do número de filhos e, portanto, do tamanho das famílias. O Gráfico 12 representa o número de moradores, por residência: no eixo vertical temos o quantitativo de alunos e no horizontal, o número de moradores por residência.

Gráfico 10: Tipo de residência familiar da turma de 2012



Gráfico 11: Localidade da residência dos estudantes da turma de 2012

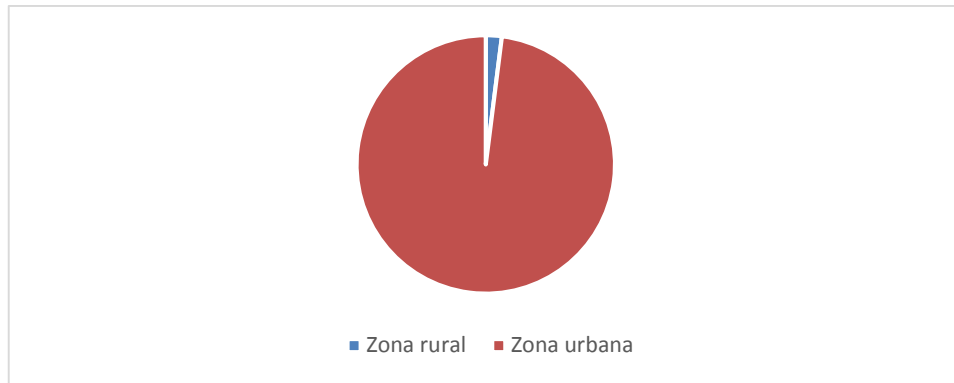
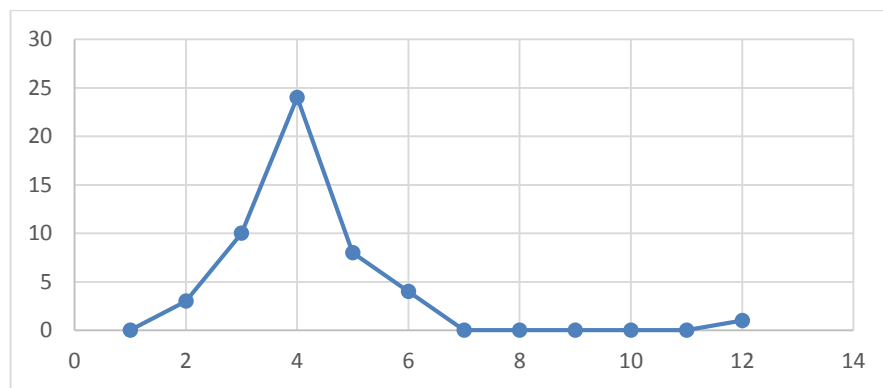
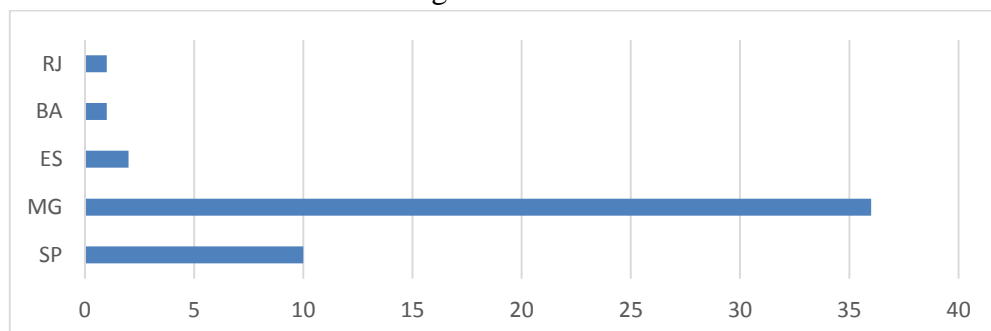


Gráfico 12: Número de indivíduos residentes no mesmo domicílio dos estudantes da turma de 2012



Quanto à origem geográfica de nossos estudantes, temos a prevalência de estudantes oriundos do estado de Minas Gerais, 36, seguido de 10 estudantes provenientes do estado de São Paulo, dois do Espírito Santo, um do Rio de Janeiro e um da Bahia. O Gráfico 13 representa a origem geográfica dos estudantes ingressantes no ano de 2012:⁴⁸

Gráfico 13: Estado de origem dos estudantes da turma de 2012



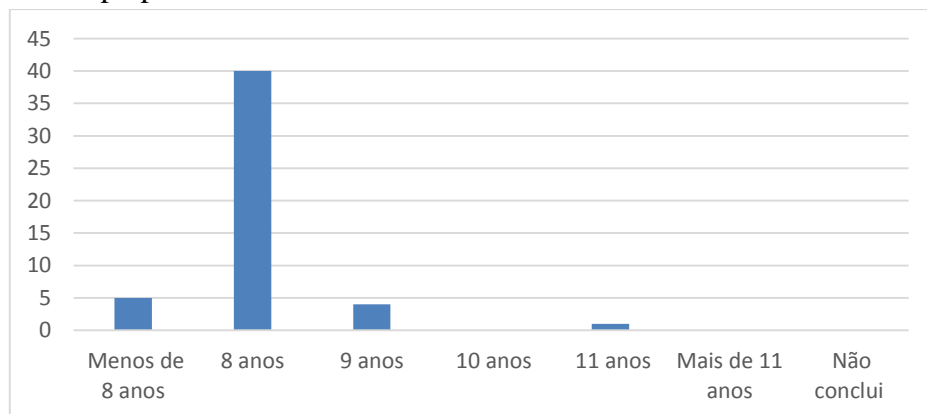
⁴⁸ Esses dados correspondem ao endereço do candidato na época da inscrição do ENEM o qual, portanto, pode ser diferente da naturalidade.

3.3.1.2 Trajétoria escolar dos estudantes da turma de 2012

Em termos de trajetória escolar dos ingressantes da turma de 2012, 90% dos estudantes concluíram o Ensino Fundamental no tempo de 8 anos, desses, cinco concluíram o Ensino Fundamental com menos de oito anos, sugerindo assim uma trajetória escolar regular, sem interrupções e linear, portanto, adequada em termos de faixa etária e aprendizagem. Quatro alunos fizeram o Ensino Fundamental em nove anos, o que representa um ano de repetência, e somente um aluno concluiu o Ensino Fundamental em 11 anos, como nos mostra o Gráfico 14.

Somente um aluno deixou de estudar, durante um ano, no Ensino Fundamental, o que sugere que a trajetória escolar de quase a totalidade dos estudantes é contínua, sem interrupções, trajetória, portanto, típica das classes médias e altas que valorizam e incentivam a escolarização dos filhos, por meio do apoio financeiro e simbólico.

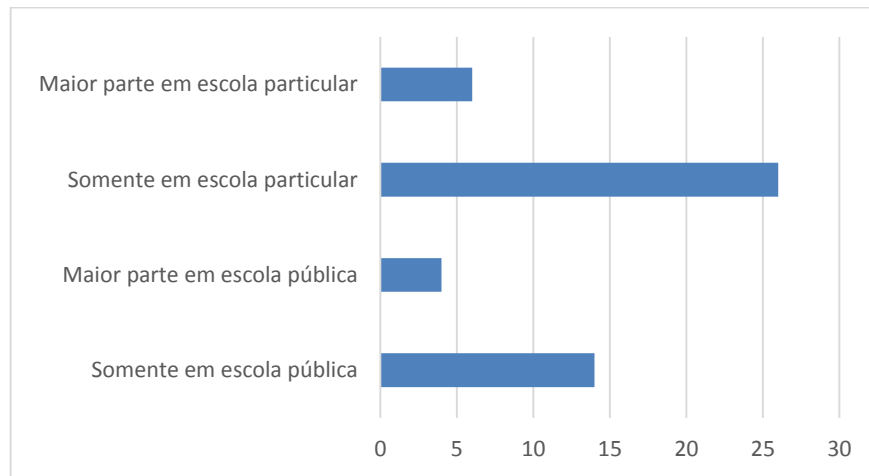
Gráfico 14: Tempo para conclusão do Ensino Fundamental dos estudantes da turma de 2012



28% dos ingressantes da turma de 2012 estudaram durante o Ensino Fundamental em escola pública e 8%, a maior parte do tempo em escola pública. 52% estudaram em escola particular e 12%, a maior parte do tempo em escola particular. Comparando o tipo de escola frequentada dos discentes da turma de 2012 com a realidade brasileira, no mesmo ano de 2012, apenas 15,06% dos concluintes no Ensino Fundamental se concentravam no setor privado. Assim, a prevalência de alunos desta turma que estudaram em escolar particular, no Ensino Fundamental, evidencia uma discrepância com o contexto nacional.⁴⁹

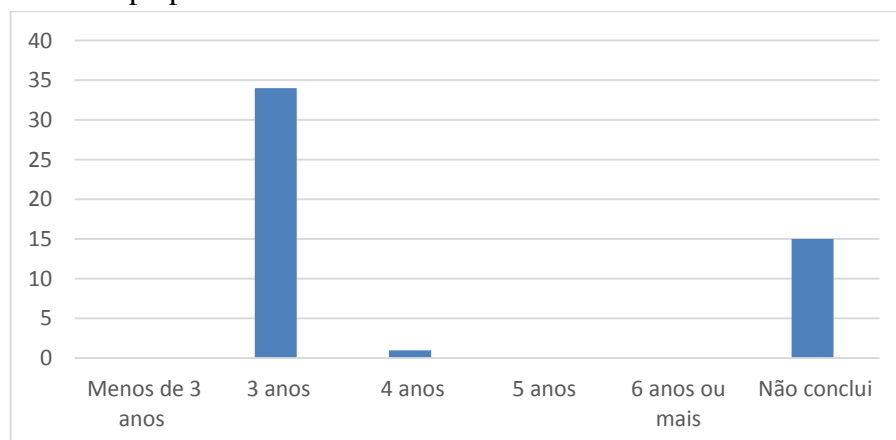
⁴⁹ Sinopse estatística da Educação Básica 2012. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 20/01/14.

Gráfico 15: Tipo de escolaridade frequentada durante o Ensino Fundamental dos estudantes da turma de 2012



Quanto ao Ensino Médio, nenhum dos alunos interrompeu os estudos durante o curso. 34 estudantes concluíram o Ensino Médio em três anos; um aluno em quatro anos e 15 não concluíram. Possivelmente, esses alunos que afirmaram não ter concluído o Ensino Médio, ao responderem ao questionário, é porque ainda estavam cursando o último ano desse nível de ensino. Relativo ao tipo de escola frequentada, aqui, semelhante à trajetória no Ensino Fundamental, 60% dos alunos estudou em escola particular e 4%, a maior parte do tempo em escola particular. 32% estudaram em escola pública e 4%, a maior parte do tempo em escola pública. Devemos registrar que, no contexto nacional, em 2012, apenas 15,82% dos estudantes concluintes do Ensino Médio eram da rede privada.⁵⁰ Não há registro de estudantes que frequentaram escola indígena, quilombola ou que não frequentaram a escola.

Gráfico 16: Tempo para conclusão do Ensino Médio dos estudantes da turma de 2012



⁵⁰ *ib dem*

3.3.1.3 Considerações sobre o perfil social da turma de 2012

O perfil social dos estudantes de Engenharia Elétrica da turma de 2012 nos remete para a prevalência de trajetórias escolares regulares, o que nos permite sugerir que a maioria desses discentes provém de configurações familiares em que a escolarização é parte importante na educação dos filhos. A frequência, para a maioria dos alunos, em escolas particular, e a ausência ou ocorrência mínima de interrupções (somente um estudante deixou de estudar, por um ano, no Ensino Fundamental) demonstram um perfil social de prevalência de características da classe média e alta. A renda mensal familiar, com predominância entre 2 e 10 salários mínimos, e a escolaridade dos pais, concentrada no Ensino Médio, além da presença significativa de pais e mães com diplomas de ensino superior, também nos confirma essa assertiva de que a educação escolar parece central na criação dos (as) filhos (as).

Encontramos quatro estudantes que atendem aos critérios por nós adotados, para identificação dos agentes de camadas populares, conforme descreveremos na Tabela 06:

Tabela 06: Estudantes de camadas populares da turma de 2012.

Fonte: Elaboração própria a partir do QSE ENEM 2011

Estudante ⁵¹	Escolaridade Pai	Escolaridade Mãe	Renda familiar mensal
01/12 - Bruno	5ª à 8ª série do Ensino Fundamental	5ª à 8ª série do Ensino Fundamental	Entre 1,5 e 2 salários (entre R\$817,50 até R\$1.090,00)
02/12 - René	Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	Entre 2 e 5 salários (entre R\$1.090,00 até R\$2.725,00)
03/12 ⁵² -	5ª à 8ª série do Ensino Fundamental	Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	Entre 1 e 1,5 salários (entre R\$545,00 até R\$817,50)
04/12 - Bia	Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto	Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto	Entre 1,5 e 2 salários (entre R\$817,50 até R\$1.090,00)

⁵¹ Para preservar a identidade dos estudantes, optamos por referir a eles na forma de número, seguida da indicação do ano em que ingressaram no curso e, posteriormente, por um nome fictício.

⁵² Esse discente não quis participar da pesquisa, por isso consideramos pertinente não atribuímos a ele um homônimo.

Bruno estudou a maior parte do tempo em escola pública no Ensino Fundamental e frequentou todo o Ensino Médio em escola particular. René e Bia estudaram em escolas públicas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e 03/12 estudou a maior parte do tempo em escola pública no Ensino Fundamental e integralmente em escola pública no Ensino Médio. Não houve interrupções na trajetória escolar desses estudantes, porém, 03/12 conclui o Ensino Fundamental em 09 anos, o restante em 8 anos, tempo regular. Todos esses alunos permanecem matriculados no curso.

Embora esses estudantes atendam aos requisitos por nós selecionados para classificá-los como pertencendo às camadas populares, devemos considerar que eles apresentam, no que se refere à trajetória escolar, características que não são típicas da escolarização dessa classe social. Para Zago, o percurso escolar das camadas populares “consiste na sua lógica não linear, seja pelas reprovações – em muitos casos de ocorrências múltiplas, seja pelas interrupções temporárias e posterior retorno à escola.” (ZAGO, 2012, p. 141). Entretanto, para uma análise mais precisa e identificação dos fatores que propiciaram esse percurso escolar singular, estamos propondo a realização de entrevistas. Como já discutido acima, a utilização das respostas ao questionário não é suficiente para compreender o fenômeno de mobilização familiar escolar que explicaria, por exemplo, essas trajetórias escolares lineares. Em situações econômicas semelhantes, podemos encontrar diferentes percursos escolares: Zago, retornando a Lahire, defende que, ao estudar o fenômeno do sucesso escolar nos meios populares, é necessário se olhar para diversos fatores familiares, econômicos e simbólicos que, de forma interdependente, explicariam o êxito escolar nos meios populares:

Em condições socioeconômicas similares pode-se identificar percursos diferenciados. Entre os jovens que concluíram o ensino fundamental ou que têm, nesse nível de ensino, uma relação de assiduidade e êxito escolar, há também famílias de menor renda e capital escolar. Vários fatores parecem ter exercido um papel favorável na trajetória escolar desses jovens [jovens do meio rural], sendo alguns desses possivelmente sociais, o tipo de trajetória social da família, convívio com pessoas do núcleo familiar ou fora dele que concedem grande valor à instrução escolar, a mobilização familiar (objetiva e/ou simbólica) voltada para as atividades escolares dos filhos, o apoio sistemático de um professor, a influência de relações sociais que proporcionam um encorajamento ou informações significativas (uma indicação de trabalho, existência de um curso extraescolar etc.) e, ainda, a demanda escolar relacionada à atividade profissional e pequenas conquistas de ascensão no local de trabalho. Estes estão entre os fatores que podem produzir disposições favoráveis na definição desses percursos singulares com características nitidamente distintas das de colegas da mesma idade e origem social (ZAGO, 2012, p. 145).

Sob essa ótica, a construção dos “retratos sociológicos”, etapa posterior desta pesquisa, buscará identificar esses outros fatores que podem explicar as trajetórias escolares, dos nossos estudantes de camadas populares.

3.3.2 Ingressantes no curso de Engenharia Elétrica 2013

3.3.2.1 Informações socioeconômicas

A partir de 2013, começou a vigorar na UNIFEI a Lei 12.711/2012 que prevê a reserva de 50% das vagas, até 2016, para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Atendendo a lei, para 2013, foram reservadas 12,5% das vagas, em cada curso. No curso de Engenharia Elétrica, ingressaram sete estudantes beneficiados pela Lei de Cotas, do total de 49 ingressantes.⁵³ Desses 49, quatorze não estão mais no curso: quatro solicitaram transferência para Itajubá, para o mesmo curso, seis se desligaram da instituição a pedido dos próprios estudantes, três foram desligados em decorrência de processo administrativo e um solicitou transferência para outra instituição. Entre esses estudantes que não estão mais matriculados no curso, um foi beneficiado pela Lei de Cotas. Do total de ingressantes da turma de 2013, 10 são mulheres e o restante, do sexo masculino.

No que se refere à escolaridade do pai, temos três pais que estudaram da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário), cinco que estudaram da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio); e três com Ensino Médio Incompleto; portanto, temos 22,24% dos pais que estudaram até o Ensino Médio Incompleto. 22 pais que estudaram todo o Ensino Médio, 11 pais têm Ensino Superior Completo, dois, Ensino Superior Incompleto e dois que estudaram até a pós-graduação. Um estudante não soube responder esta pergunta, conforme vemos no Gráfico 17. Notamos aqui a prevalência de pais com escolaridade superior ao Ensino Médio e um número significativo de pais com grau superior de estudos, fenômeno que, como temos mencionado, contribui para uma trajetória escolar prolongada dos filhos.

53. A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos do ensino médio público. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. A implantação das cotas ocorrerá de forma progressiva até 2016, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas da seguinte maneira: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em 20/02/14.

Na turma de 2013, temos cinco mães que estudaram da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário), uma mãe que estudou da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e seis que possuem o Ensino Médio Incompleto. 15 mães estudaram até o Ensino Médio Completo, 11 até o Ensino Superior, sete realizaram Pós-graduação e quatro, Ensino Superior Incompleto. Assim como em 2012, aqui há prevalência de pais com Ensino Médio e número significativo de pais com diplomas de Ensino Superior, o que nos possibilita distanciar a maior parte desses estudantes das camadas populares.

Gráfico 17: Escolaridade dos pais dos estudantes da turma de 2013

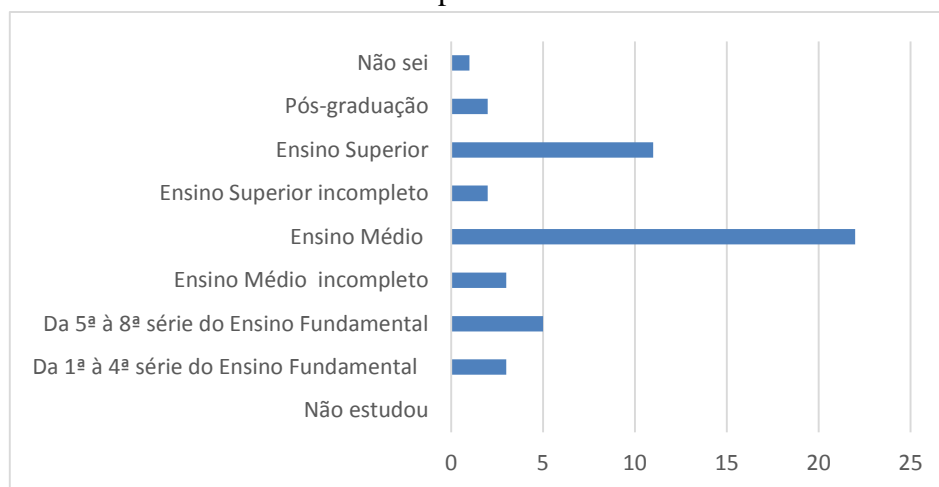
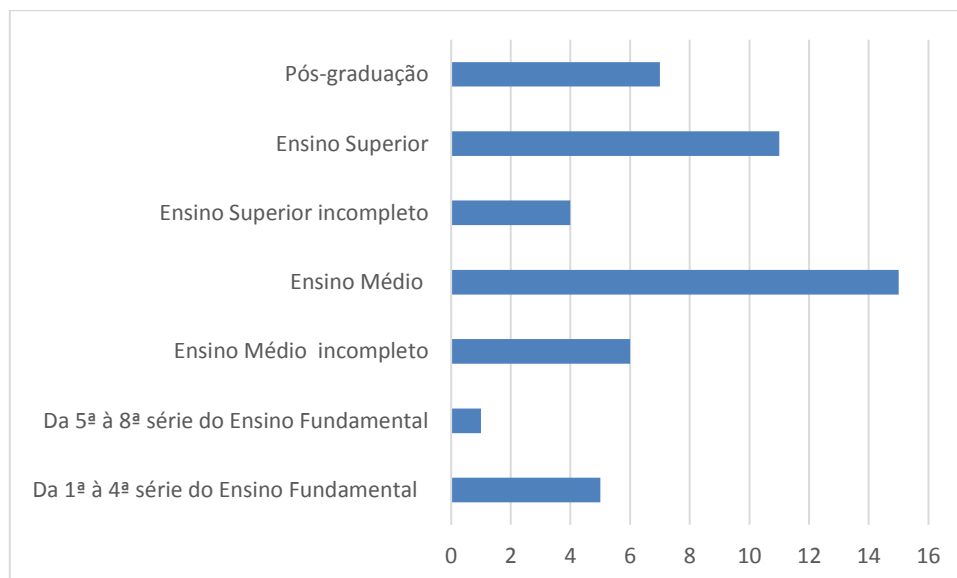
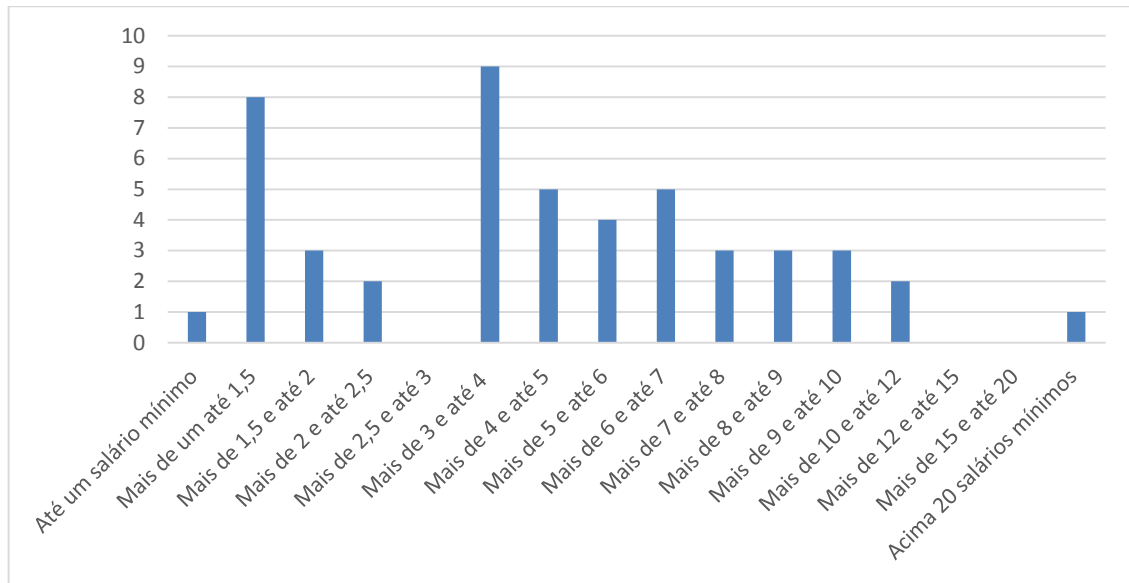


Gráfico 18: Escolaridade das mães dos estudantes da turma de 2013



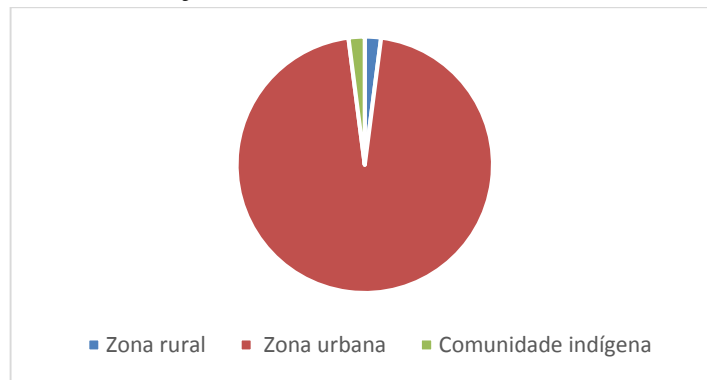
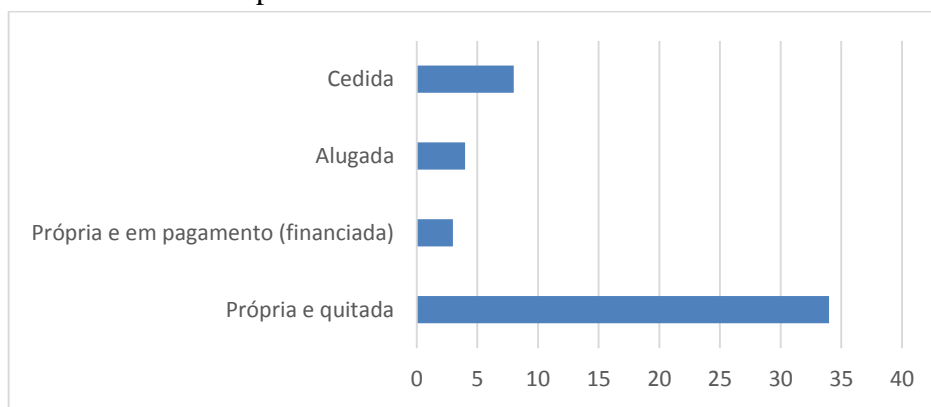
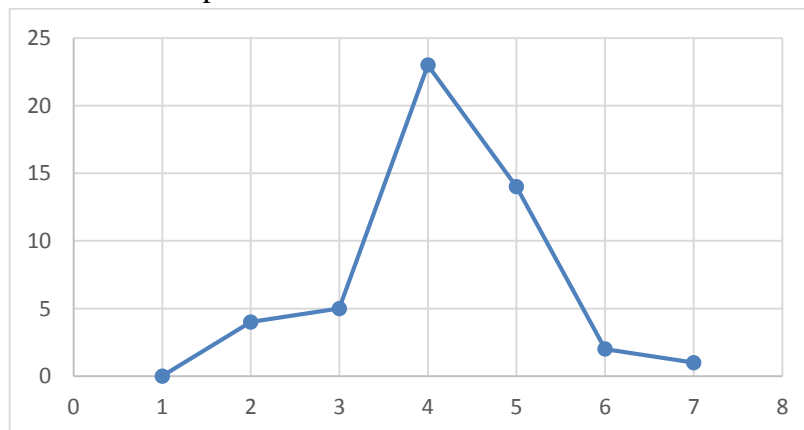
Quanto a renda familiar mensal, temos representando o Gráfico 19⁵⁴:

⁵⁴ No QSE, do ENEM 2012, o INEP inseriu mais opções de respostas para a renda familiar, aproximando assim as respostas à realidade brasileira.

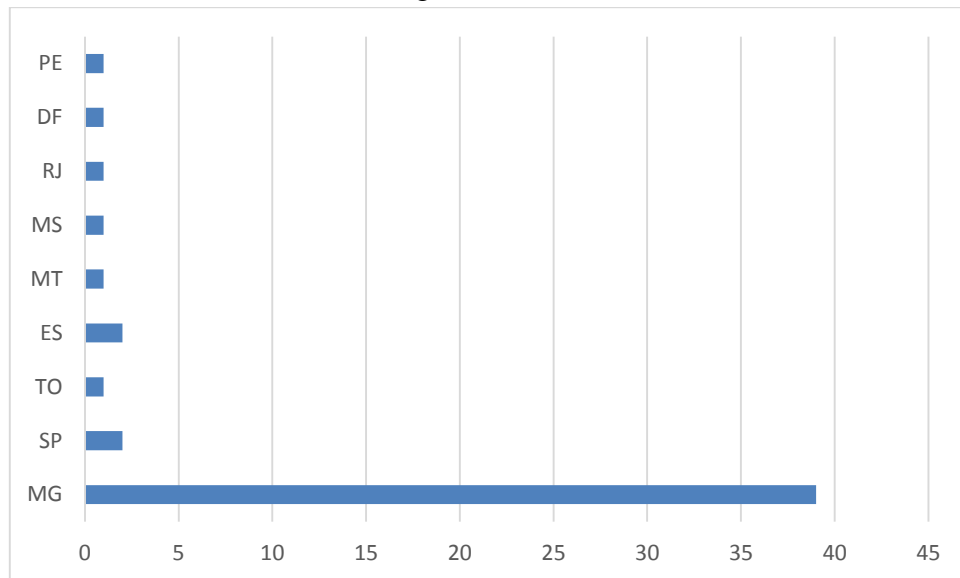
Gráfico 19: Renda familiar mensal dos estudantes da turma de 2013, em Salários Mínimos.

Como se vê, nove famílias têm renda entre 3 e 4 salários mínimos, seguida de oito com renda entre 1 e 1,5 salário mínimo. 28 famílias recebem de 1 a 5 salários mínimos e 21, mais de 5 salários mínimos. Temos que lembrar que, segundo dados da PNAD 2011, 52% das famílias brasileiras vivem com até três salários mínimos, aqui este percentual é de 28%. Portanto, podemos concluir que o perfil social dos estudantes de Engenharia Elétrica, ainda que com a implementação parcial da Lei de Cotas, representa um perfil socioeconômico consideravelmente superior à realidade brasileira.

No que se refere à residência doméstica, 34 famílias vivem em residência própria e quitada, três em residência própria, mas em financiamento. Quatro famílias pagam aluguel e oito moram em residência cedida. 47 famílias vivem na zona urbana, uma em comunidade indígena e uma em zona rural. Não há registro de famílias que vivem em comunidades quilombolas. Quanto ao número de pessoas na residência familiar, temos a maior parte, 23 famílias, que vivem com quatro pessoas, seguida de famílias (moradores da mesma residência) compostas por cinco pessoas. O Gráfico 22, em que o eixo vertical indica o número de estudantes e o eixo horizontal o número de pessoas na moradia, nos indica a configuração das residências de nossos estudantes em análise.

Gráfico 20: Localização da residência dos estudantes da turma de 2013**Gráfico 21:** Tipo de residência dos estudantes da turma de 2013**Gráfico 22:** Número de pessoas residentes no mesmo domicílio da turma de 2013

Quanto a origem geográfica dos estudantes, assim como na turma de 2012, a maioria dos estudantes provém do estado de Minas Gerais, dois do estado de São Paulo e dois do Espírito Santo. Temos um estudante representando cada um dos seguintes estados: Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Distrito Federal e Pernambuco. Conforme mostra o Gráfico 23, observamos nesta turma um crescimento da mobilidade geográfica dos estudantes, em relação à turma de 2012:

Gráfico 23: Estado de origem dos estudantes da turma de 2013

3.3.2.2 Trajetórias escolares dos estudantes da turma de 2013

Quanto ao percurso escolar na Educação Básica, temos 18 que estudaram em escola pública e quatro, a maior parte do tempo em escola pública durante o Ensino Fundamental. Também 18, estudaram em escola particular e nove, a maior parte do tempo em escola particular.

Conforme aponta o Gráfico 25, temos 46 estudantes que cursaram o Ensino Fundamental, no tempo regular, oito anos, um estudante que cursou em menos de oito anos, um estudante em 11 anos e um estudante que informou não ter concluído o Ensino Fundamental.⁵⁵ Nenhum dos estudantes deixou de estudar durante o Ensino Fundamental.

⁵⁵ Não temos informações complementares sobre a trajetória escolar desse estudante que explique a sua não conclusão do Ensino Fundamental. Talvez seja um erro do próprio estudante na resposta a este item.

Gráfico 24: Tipo de escola frequentada durante o Ensino Fundamental dos estudantes da turma de 2013

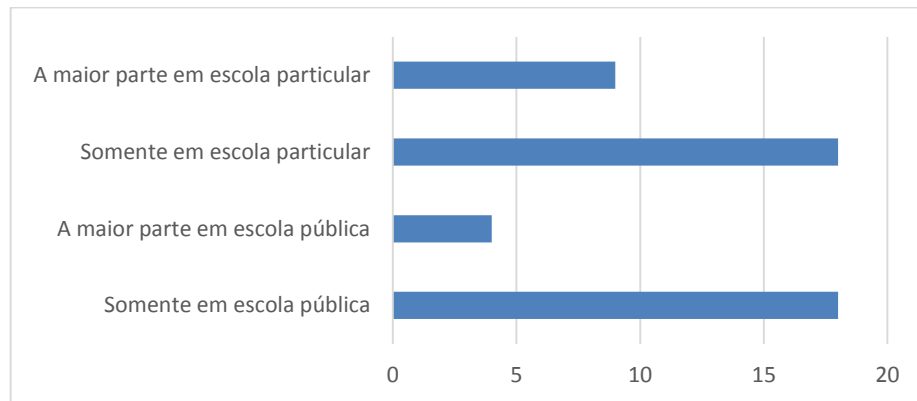
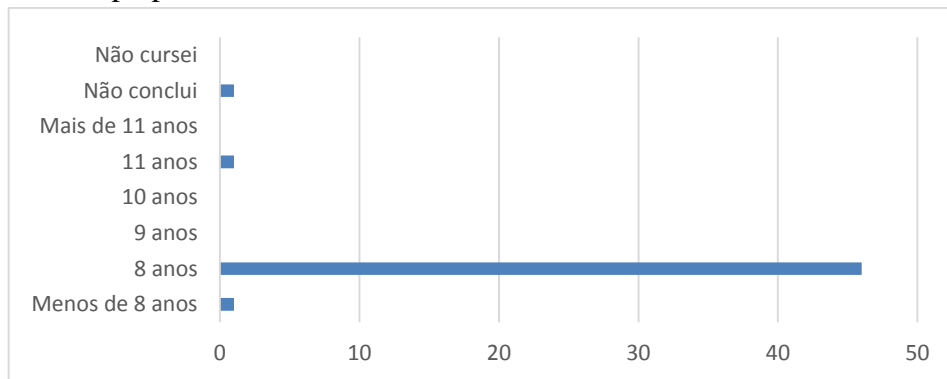


Gráfico 25: Tempo para conclusão do Ensino Fundamental dos estudantes da turma de 2013



Quanto à trajetória no Ensino Médio, 40 estudantes o concluíram em três anos, dois estudantes em quatro anos e sete não haviam ainda concluído o Ensino Médio quando responderam ao questionário. Somente um estudante deixou de estudar, por dois anos, nesse nível de ensino. 43% dos estudantes estudaram em escola pública e 4%, a maior parte do tempo em escola pública. 51% estudaram em escola particular e 2%, a maior parte do tempo em escola particular, durante o Ensino Médio. Os Gráficos 26 e 27 representam a trajetória dos estudantes no Ensino Médio:

Gráfico 26: Tempo para conclusão do Ensino Médio dos estudantes da turma de 2013

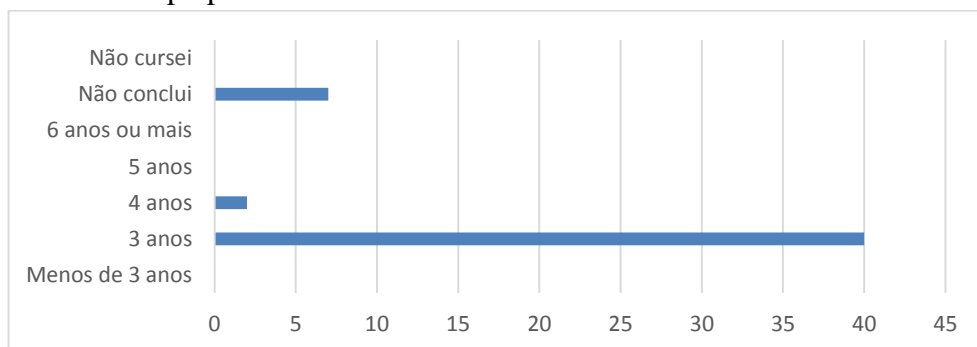
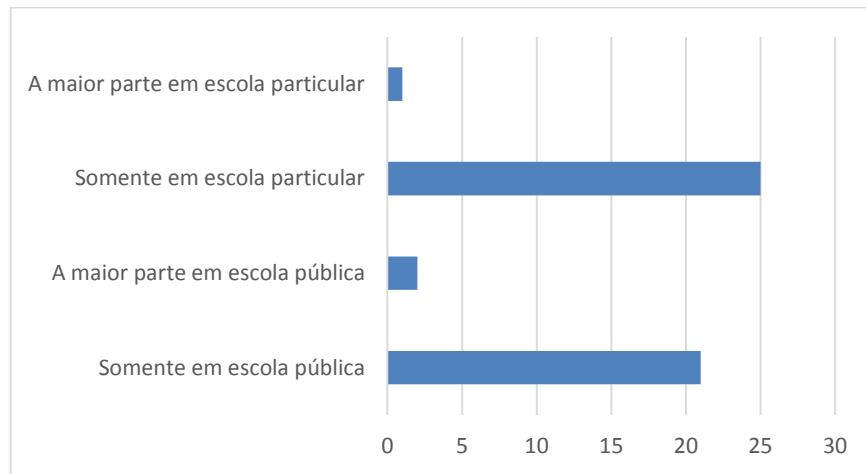


Gráfico 27: Tipo de escola frequentada durante o Ensino Médio dos estudantes da turma de 2013



3.3.2.3 Considerações sobre o perfil social da turma de 2013

Se compararmos esse perfil de 2013 ao perfil dos estudantes ingressantes em 2012, temos um aumento da representação de estudantes oriundos de escolas públicas, que variou de 36% para 47%, considerando aqueles que estudaram integralmente em escolas públicas ou a maior parte do tempo, durante o Ensino Médio. Aqui também há prevalência de estudantes com percurso regular de escolarização na Educação Básica.

No que se refere aos estudantes, identificados como pertencentes às camadas populares, temos a seguinte situação:

Tabela 07: Estudantes identificados como camadas populares da turma de 2013.

Estudante	Escolaridade Pai	Escolaridade Mãe	Renda familiar
05/13 - Eduardo	5ª à 8ª série do Ensino Fundamental	Ensino Médio incompleto	Mais de 2 e até 2,5 salários mínimo
06/13 - Gustavo	5ª à 8ª série do Ensino Fundamental	1ª à 4ª série do Ensino Fundamental	Mais de um até 1,5 salário mínimo
07/13 - Gabriel	1ª à 4ª série do Ensino Fundamental	Ensino Médio incompleto	Mais de um até 1,5 salário mínimo

08/13 Pedro	-	1 ^a à 4 ^a série do Ensino Fundamental	5 ^a à 8 ^a série do Ensino Fundamental	Mais de um até 1,5 salário mínimo
09/13 Natasha	-	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio incompleto	Mais de um até 1,5 salário mínimo

Fonte: *Elaboração própria a partir do QSE ENEM 2012*

Gabriel ingressou no curso, beneficiado pela Lei de Cotas na classificação de candidatos *autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas* e Pedro também foi beneficiado pela Lei de Cotas, na categoria de candidatos *autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas*.

Todos os discentes classificados como pertencentes às camadas populares, de 2013, estudaram durante a Educação Básica em escolas públicas e percorreram a escola básica sem reprovações e interrupções de estudos. Apenas Natasha não está mais no curso, no *Campus* Itabira, já que conseguiu transferência para o *Campus* de Itajubá, também para Engenharia Elétrica. Apesar da implementação parcial da Lei de Cotas, com a reserva de 12,5% das vagas do curso, em 2013, identificamos cinco alunos de camadas populares, um a mais que em 2012.

3.4 Apontamentos sobre o perfil social dos estudantes de Engenharia Elétrica das turmas de 2012 e 2013 da UNIFEI Campus Itabira

A partir da discussão dos dados referentes ao perfil social dos ingressantes no curso de Engenharia Elétrica da UNIFEI *Campus* Itabira, em 2012 e 2013, no contexto de expansão universitária, podemos apontar algumas constatações em relação às oportunidades educacionais no contexto nacional.

Uma delas é que existe um ligeiro aumento de estudantes de escolas públicas no curso, sinalizando uma tendência para alteração de um quadro marcado pelo círculo vicioso de que alunos provenientes de escolas particulares são os majoritários na ocupação das vagas das instituições federais de ensino superior. Não nos parece que esse fato esteja relacionado, exclusivamente, à implementação da Lei de Cotas. Pelo menos dois outros fatores parecem contribuir para o aumento dos estudantes provenientes de escolas públicas: a expansão de vagas, por meio do REUNI, e a alteração do processo seletivo para ingresso nas federais, com o ENEM

e o SiSU. Neves afirma que: “Associada a organização dos cursos, as IES públicas praticamente impediam o acesso de camadas sociais com deficiente formação escolar ou que precisassem trabalhar ao longo de seus estudos, pela acirrada forma de seleção dos candidatos através do vestibular” (NEVES, 2013, p. 279).

Assim, o SiSU parece contribuir para o ingresso de estudantes de escolas públicas nas IES públicas, permitindo uma diversificação razoável do perfil social do corpo discente, assim como mobilidade geográfica, já que estudantes de todo o país podem realizar o ENEM, e posteriormente, de forma online, sem precisar se deslocar até a IES pretendida, se inscrever a uma vaga na graduação, em qualquer outra universidade federal integrante do SiSU. Entretanto, devemos ressaltar que embora exista um aumento de estudantes provenientes da rede pública de Educação Básica, a representação desses ainda está muito aquém dos dados do censo escolar de todo o Brasil. No contexto nacional, em 2011, apenas 15% dos concluintes do Ensino Médio eram de escola privada e, em 2012, 15,82%. Porém, segundo nossos dados, em 2012, 60% estudou integralmente o Ensino Médio em escola particular e 4%, a maior parte do tempo em escola particular. Em 2013, há uma redução desse percentual para 51% dos alunos que estudaram integralmente o Ensino Médio em escola particular e 2%, a maior parte do tempo em escola particular.

Referente à renda familiar mensal, embora tenhamos estabelecido como limite de renda para caracterização dos agentes de camadas populares o valor de cinco salários mínimos, somente uma das famílias identificadas possui esta renda. Isso nos leva a concluir que a baixa escolaridade dos pais, até Ensino Médio Incompleto, está relacionada ao baixo rendimento econômico. De acordo com que nos apresenta as Tabelas 6 e 7, as nove famílias dos estudantes de camadas populares têm rendimentos que variam de 1 até 5 salários mínimos. Outro ponto de destaque se relaciona aos anos de estudos dos pais, uma vez que a maioria de pais e mães têm escolaridade superior ao Ensino Médio, fator relevante para a longevidade escolar dos filhos.

Ristoff, ao analisar o perfil socioeconômico do estudante de graduação, utilizando como metodologia a resposta ao questionário socioeconômico de dois ciclos do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante (Enade), 2004 a 2009, conclui que “mais de um terço dos estudantes brasileiros (34%) estão na faixa de renda familiar de até 3 salários mínimos. Na sociedade brasileira, o grupo de famílias nesta faixa de renda é de 52%, segundo dados da PNAD/IBGE de 2011” (RISTOFF, 2012, p. 12). Especificamente para o Grupo de Engenharia II, que inclui a Engenharia Elétrica, no contexto nacional temos os seguintes dados:

- 16,6% das famílias com rendimento de até 3 salários mínimos;

- 53,5% das famílias com rendimento entre 3 e 10 salários mínimos;
- 29,4% das famílias com rendimento acima de 10 salários mínimos (RISTOFF, 2012, p. 27).

Assim, não especificamente à realidade da UNIFEI *Campus* Itabira, podemos concluir que o perfil socioeconômico dos estudantes de Engenharia, em nível nacional, é consideravelmente superior à realidade brasileira, ampliando assim o fenômeno de desigualdade social. É cabível mencionarmos também que esse dado reflete a divisão social do trabalho na sociedade, em que funções relacionadas a áreas de tecnologias e gestão são bem remuneradas e socialmente reconhecidas, daí decorre a pouca presença de estudantes de camadas populares nos cursos de Engenharia: existe uma hierarquia entre os cursos, sendo que estudantes de classes populares em geral, têm acesso a diplomas de áreas já desvalorizadas, sobretudo nas licenciaturas e áreas de humanas.

Por fim, quanto ao percurso escolar dos estudantes em análise, temos a prevalência de características de escolarização típicas das classes médias: percurso escolar regular, sem reprovações e interrupções. A partir dessas características é razoável supormos, também, que os estudantes identificados como pertencentes às camadas populares, em estudo, parecem provir de famílias que se mobilizam para a escolarização dos filhos. Dessa forma, é razoável defendermos, ainda, a hipótese de que esses alunos, assim como a nova classe trabalhadora brasileira descrita por Souza (2012), incorporaram disposições para a autodisciplina, atenção e pensamento prospectivo, se distinguindo assim das características recorrentes das tradicionais camadas populares. Essas hipóteses serão discutidas no próximo capítulo.

Como já discutido, sabemos que a educação superior brasileira é caracterizada por vários momentos de exclusão social, entre elas, podemos destacar a qualidade, questionável, do ensino das escolas públicas e a oportunidade de conclusão do Ensino Médio, além do acesso ao ensino superior. Dessa forma, os dados por nós encontrados, apontam para uma distorção entre o perfil dos estudantes do curso, se comparados à realidade brasileira, o que representa esse contexto, mais amplo, de desigualdade das oportunidades educacionais.

Apesar dessa distorção entre o perfil social dos estudantes do curso e a realidade nacional, distorção que coloca em xeque a perspectiva de democratização das universidades públicas brasileiras, como vimos, somente uma estudante, de origem popular, está entre os 29 casos de evasão, apresentados nas duas turmas. Sobre esses dados, cabe-nos questionar se a oportunidade de acesso ao ensino superior de estudantes de origem popular, favorece a redução

das taxas de evasão. Estudos mais amplos, de caráter quantitativo, poderão confirmar, ou não, essa nossa hipótese.

CAPÍTULO 4 – (RE) CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS ESCOLARES: PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO E AFILIAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, abordaremos a trajetória escolar de oitos dos nove agentes identificados como pertencentes às camadas populares, conforme os dados do questionário socioeconômico apresentados no capítulo anterior⁵⁶. A tessitura dos “retratos sociológicos” seguirá a seguinte estrutura: apresentação geral do estudante; apresentação e problematização das práticas socializadoras primárias e condições para o ingresso no ensino superior; discussão dos processos de integração e afiliação ao ensino superior e, por último, considerações sobre a trajetória acadêmica do estudante em análise. Lembramos que os conceitos de integração e afiliação à vida acadêmica foram discutidos, de forma aprofundada, no *item 1.1.1.3* do Capítulo 1.

4.1 Eduardo

Eduardo, no momento da entrevista, estava cursando o terceiro período da graduação e tinha 22 anos de idade. É natural de Itabira, solteiro e filho de pai vigilante, já falecido, e mãe que atualmente é estagiária. Seu pai estudou até a quarta série do Ensino Fundamental⁵⁷ e sua mãe, após falecimento do marido, retomou os estudos, que tinha interrompido no Ensino Fundamental, e hoje cursa Técnico em Administração e é estagiária na Prefeitura da cidade. Para Eduardo, o retorno aos estudos foi uma forma encontrada, pela mãe, para ocupar a cabeça, após a perda do marido.

Eduardo tem quatro irmãos e é o segundo da fratria. Sua família mora em residência própria e quitada e a renda principal é a pensão do pai. Financeiramente, relata que apesar do orçamento apertado e a dificuldade do pai sustentar os cinco filhos, não viveu nenhuma dificuldade ou nenhuma privação das necessidades básicas. A irmã mais velha cursa Economia na Universidade Federal Fluminense (UFF) e o irmão, abaixo de Eduardo, está no quinto período de Engenharia Elétrica na UNIFEI⁵⁸. As irmãs mais novas estão no Ensino Médio, em idade regular na escola.

⁵⁶ Um dos estudantes não aceitou participar da pesquisa, por isso, neste capítulo descreveremos apenas oito “retratos sociológicos”. Reiteramos que todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

⁵⁷ No QSE ENEM, Eduardo havia indicado a escolaridade do pai de quinta a oitava série, entretanto, na entrevista, cita que o pai estudou até a quarta série.

⁵⁸ O irmão ingressou no curso de Engenharia de Saúde e Segurança e depois solicitou transferência para o curso de Engenharia Elétrica.

Eduardo, assim como os irmãos, cursou toda a educação básica em escola pública e concluiu esse nível de ensino sem nenhuma reprovação. Também não interrompeu os estudos durante a educação básica. Ingressou na escola aos sete anos de idade, já na primeira série do Ensino Fundamental e, em decorrência disso, relata ter tido dificuldades no seu primeiro ano, porque ainda não estava alfabetizado. Essa sua dificuldade foi sanada pela mãe que passou a estudar com ele em casa.

Concomitante aos segundos e terceiros anos do Ensino Médio, Eduardo realizou cursos de aprendizagem no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o que despertaria seu interesse para as Engenharias. Um ano após concluir o Ensino Médio, foi aprovado para Engenharia de Produção na Universidade Federal de Viçosa (UFV), entretanto, na universidade fica apenas dois meses, por dificuldades financeiras: sua mãe não teria condições de manter dois filhos fora de casa, estudando. Como sua irmã mais velha também tinha sido aprovada em Economia na Federal Fluminense (UFF), Eduardo optou por trancar a faculdade e fazer outro vestibular, para a UNIFEI *Campus* Itabira, o que diminuiria as despesas da família.

4.1.1 Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior

Eduardo é um menino tímido, de poucas palavras. O segundo de uma fratria de cinco filhos. Parece ter uma relação de cumplicidade forte com os irmãos, cumplicidade que pode ser percebida, inclusive, por ter optado em trancar a faculdade, para que sua irmã mais velha continuasse estudando.

No papel de educação dos filhos, Eduardo relata que o pai era sempre mais tranquilo e, apesar de sua breve escolaridade, sempre incentivava os filhos a estudarem. Eduardo diz que “... era muito apegado a meu pai, né.” Porém, é a figura da mãe que é citada como responsável pelas escolhas dos estabelecimentos escolares, participação de reuniões, verificação da aprendizagem e rendimento dos filhos. Morando em um bairro de vulnerabilidade social, a mãe de Eduardo optou por não matriculá-lo na escola da vizinhança, mas sim em uma escola considerada de melhor ensino, localizada em uma região mais centralizada de Itabira e de boa reputação na cidade. Essa estratégia foi feita com os demais filhos também, mesmo que isso custasse um aumento das despesas familiares, em decorrência do gasto com o transporte escolar. Assim, mesmo com dificuldades financeiras e ainda possuindo um conhecimento escolar difuso acerca da realidade das escolas próximas a sua residência, a mãe de Eduardo escolhe o estabelecimento escolar dos filhos, fugindo assim dos problemas como violência,

escola de baixa qualidade (que parece reconhecer na sua vizinhança) e, ao perceber a dificuldade na escola do filho, ensina-o em casa, tentando sanar os problemas na alfabetização de Eduardo. É uma mãe, portanto, protagonista da trajetória escolar do filho.

Sua mãe, até a morte do pai, ficava em casa, responsabilizando-se pelas tarefas domésticas. Essa disponibilidade para as tarefas domésticas parece ter favorecido a criação de uma rotina disciplinada entre os filhos: ir à escola, fazer os deveres de casa e ajudar nos afazeres domésticos. Após a realização dessas atividades, os filhos estavam livres para brincar na rua, com os vizinhos. Embora essa rotina diária, Eduardo relata que seus pais não eram muito exigentes e que ele e seus irmãos não gostavam muito de estudar: “Na verdade, a gente nunca estudou muito assim. A gente ia mais na escola, fazia a tarefa e depois ficava brincando, na rua” (Entrevista de Eduardo). A presença de práticas culturais mais legítimas, como ir ao cinema, teatro e ler não faziam parte da rotina de Eduardo e de sua família. Nos momentos de lazer, costumava brincar na rua com os vizinhos e irmãos.

A timidez de Eduardo é descrita desde os primeiros anos da escola, em que ao se matricular em uma escola distante geograficamente e socialmente de seu bairro de origem, demonstra ter dificuldades de se integrar ao novo grupo:

Então, lá na minha vizinhança eu tinha muitos amigos. Porque a gente foi criada em um bairro em que ... não tinha muita condição, aí a gente ficava muito na rua, e facilita a amizade. Mas, na escola, não tinha tanto, assim tinham uns cinco, seis mais próximos, mas o resto era bem superficial mesmo” (Entrevista de Eduardo).

Mesmo Eduardo não reconhecendo, podemos supor que no primeiro ano de escola, essa dificuldade de integração é potencializada pela dificuldade em aprender a ler e a escrever. Superar essa dificuldade de aprendizagem e se destacar como um bom aluno, teria sido uma forma encontrada por Eduardo para minimizar o distanciamento social, econômico e cultural que sentia em relação aos seus colegas de escola? Nosso entrevistado afirma que a sua melhoria de desempenho na escola foi progressiva, avançando a cada ano, em contrapartida Eduardo não relata uma maior facilidade de se relacionar, nem um aprofundamento das relações com os colegas de escola. Ter condições de acompanhar o desenvolvimento da turma pode ter sido uma estratégia interiorizada por Eduardo, para se sentir parte daquele grupo, ainda que isso não se refletisse em um aprofundamento das relações afetivas.

Talvez seja razoável defendermos a proposição de que Eduardo cria uma relação de autodefesa no que se refere ao universo escolar: precisa se empenhar para ser um bom aluno, acompanhando o desenvolvimento cognitivo da turma, entretanto, ao mesmo tempo, reconhece

que esse novo espaço não lhe é familiar, por isso seu pouco esforço em fazer amizades e não se importar em não participar de momentos importantes de socialização, como ir a uma excursão da escola ou uma festinha de amigos: “Eu nunca fui de conversar assim com todo mundo. Mas, eu não conseguia fazer amizade, com muita gente não. Mas, com um ou dois, eu sempre conversava. Com muita gente, só superficialmente. Amizade mesmo eram poucos (...) Pela dificuldade de, pela timidez, de não conseguir me aproximar, algumas vezes” (Entrevista de Eduardo). Quando é perguntado se a situação financeira da família o impedia de realizar determinadas atividades, Eduardo responde: “Queria sair, mas às vezes não dava. Ah excursão, todo mundo ia, às vezes a gente não ia. Mas, normal” (Entrevista de Eduardo).

Para Eduardo, são os vizinhos no bairro seus amigos mais próximos, é com eles que mantêm uma relação de companheirismo mais profunda. Sendo assim, podemos supor que a superação das dificuldades de aprendizagem na escola pode ter sido um mecanismo encontrado por ele para se aproximar, ao menos em termos de aprendizagem, de seus colegas cuja origem social e econômica lhe eram distantes, mas, ao mesmo tempo, com eles não busca manter uma relação mais afetiva.

Entretanto, se é com os colegas do bairro que Eduardo desenvolve relações de afeto e companheirismo mais profundas, é com eles que joga *videogame*, futebol, sai aos fins de semana, atualmente, essa relação parece estar marcada, por um distanciamento cultural. Todos esses colegas pararam de estudar no Ensino Médio para trabalhar. Assim, a dificuldade de se encontrar e realizar as atividades de que gosta com os amigos de infância, talvez não decorra apenas da falta de tempo, conforme é relatado por Eduardo, mas podemos levantar como hipótese também que o modo de vida, a progressão de Eduardo nos estudos e, conseqüentemente, a sua inserção em outro universo cultural, são fatores imperceptíveis para nosso entrevistado, mas que minoram a relação original de companheirismo. Ao mesmo tempo, porém, não nos parece claro que Eduardo esteja integrado socialmente ao ensino superior. Na graduação, as relações com os colegas da faculdade também nos parecem ser superficiais.

Desde os primeiros anos da escola, Eduardo apresenta um gosto pela Matemática. Conforme descrito, sua melhora no desempenho escolar é progressiva, apresentou problemas para aprender a ler e a escrever na primeira série do Ensino Fundamental, ano a ano seu desempenho melhorou, chegando no Ensino Médio com bom desempenho em todos conteúdos, mas com destaque para as disciplinas da área de exatas. Além do gosto pela Matemática, podemos localizar o despertar de seu interesse para a área de Engenharia, na realização de

cursos de Aprendizagem pelo Senai, a partir do segundo ano do Ensino Médio. O primeiro curso de Aprendizagem realizado foi em Elétrica e depois em Mecânica Diesel.

Após a conclusão do segundo curso de Aprendizagem, Eduardo foi aprovado em Engenharia de Produção, na Universidade Federal de Viçosa. Entretanto, por restrições financeiras, não chegou a concluir o primeiro período. Retornou à casa da mãe, em Itabira, já decidido que iria entrar na UNIFEI. Antes de reingressar na faculdade, como forma de aproveitar o tempo que ficaria ocioso até o reingresso no ensino superior, fez mais dois cursos de Aprendizagem: um de Caldeiraria e outro de Eletricidade Predial, o que contribuiu para optar pela graduação em Engenharia Elétrica. Realizou também, um curso popular, ofertado por servidores e alunos da UNIFEI Itabira, preparatório para o ENEM.

Apesar dessa trajetória marcada por sucessos parciais, Eduardo afirma, várias vezes, que não tinha vontade de fazer o ensino superior, teria sido sua passagem pelo mercado de trabalho um fator decisivo para mudar de opinião:

Olha, eu não queria fazer muito faculdade não. Mas, os professores sempre me incentivaram a fazer, essas coisas. Só que eu fiz esses cursos e comecei a trabalhar, trabalhar na (*nome da empresa*) aí eu falei: “Não, acho que vou estudar mesmo porque é melhor.” Você trabalha muito, mas muito mesmo e você recebe pouco. Aí foi, aí vou fazer faculdade (Entrevista de Eduardo).

Sendo assim, a frustração com o mundo do trabalho parece ter sido fator importante na opção de Eduardo para o ingresso no ensino superior. Além desse fato, podemos elencar o papel da mãe em inculcar nos filhos disposições para a disciplina e vontade de superação da condição financeira precária da família, como igualmente importante para a longevidade escolar dos três filhos mais velhos: “Ah, você tem que estudar [...] Você vai querer ter a mesma condição que a gente teve, essa dificuldade.” (Fala de Eduardo acerca do incentivo da mãe para a continuidade dos estudos do filho no ensino superior).

Como dito, igualmente importante para a escolha do ensino superior parece ter sido a realização dos cursos de aprendizagem no Senai. Esses cursos contribuíram para mostrar a Eduardo diferentes perspectivas de cursos profissionalizantes e permitiram-no optar pela graduação em Engenharia Elétrica.

Assim, somados a uma educação que inculcou nos filhos disposições para a disciplina, superação da condição de vida e dos problemas (logo após a morte do pai, a mãe, apesar do sofrimento dos filhos, consola-os e fala “que a vida deve continuar”), a um papel atuante da mãe na escolha dos estabelecimentos escolares, à frustração de Eduardo com o mundo do trabalho que “é muito puxado, mas recebe pouco”, assim como a presença de uma universidade

pública na cidade em que mora a família de Eduardo, são fatores que têm permitido seu ingresso e permanência no ensino superior. Convém relembramos que a permanência de Eduardo após seu primeiro ingresso em uma universidade pública foi fracassada por dificuldades financeiras, sendo assim, nos parece importante esse processo de expansão e interiorização dos *campis* universitários como forma de facilitar o acesso e a permanência no ensino superior.

4.1.2 Integração e afiliação no ensino superior

Eduardo ingressou no curso de Engenharia Elétrica da UNIFEI Itabira no ano letivo de 2013. Como forma de preparação para o ingresso na universidade, realizou um curso popular preparatório para o ENEM.⁵⁹ Eduardo é beneficiário do Programa de Assistência Estudantil da UNIFEI e também recebe uma bolsa do *Programa Jovens Talentos para a Ciência*.⁶⁰ Concomitante com as atividades desse programa e as disciplinas da graduação, Eduardo, já no segundo período da graduação, também atuou como professor voluntário de Matemática no curso popular preparatório para o ENEM oferecido pela UNIFEI, aquele mesmo que havia realizado para se preparar para entrar na UNIFEI.

No terceiro período, não acumula nenhuma reprovação, mantendo uma média de coeficiente geral de desempenho de cerca de 90%. Eduardo relata que seu primeiro período na faculdade foi tranquilo e que não apresentou nenhuma dificuldade em relação às disciplinas. O segundo período também ocorreu sem problemas de aprendizagem e integração acadêmica formal, embora o considere um pouco mais difícil que o primeiro. Aponta a questão de organização do tempo como um fator complicador. Prefere estudar individualmente aos encontros em grupo.

Tem uma rotina regular de estudos e juntamente com as disciplinas e as atividades do Programa *Jovens Talentos para a Ciência*, realiza Inglês, sua primeira experiência com a língua fora da escola, e fez alguns “bicos” de instalação elétrica para ajudar no pagamento da mensalidade do curso de Inglês.⁶¹ Financeiramente, aponta o elevado custo com as passagens de ônibus e a dificuldade de tirar xerox de livros como fatores dificultadores:

⁵⁹ Curso preparatório para o ENEM, gratuito, ofertado para estudantes carentes e de escola pública.

⁶⁰ O *Programa Jovens Talentos para a Ciência* foi criado pela Capes, em 2012, e tem o objetivo de inserir discentes recém-ingressantes no ensino superior, em atividades de pesquisa. O programa é uma espécie de preparação para a Iniciação Científica e para participar o estudante faz uma prova de conhecimentos gerais. O valor da bolsa, hoje, é de R\$ 400,00 e tem a validade de 12 meses. O Programa destina-se exclusivamente aos estudantes ingressantes na graduação, nas universidades e instituições federais de educação, ciência e tecnologia.

⁶¹ O Professor tutor de Eduardo no Programa Jovens Talentos para a Ciência o solicitou que fizesse o Inglês e para que seu orçamento não ficasse apertado, nosso entrevistado optou por realizar esses *bicos* como forma de compensar os gastos com a mensalidade do Inglês.

Por exemplo, o preço da passagem aqui em Itabira é muito alto. E agora eu tenho aula só aqui no Campus, então para eu vir aqui para o campus, não tem todos os horários de ônibus que eu preciso. Então, às vezes eu tenho que vir para cá, almoçar, que é um gasto a mais, fazer um lanche, e às vezes, não dá, eu não sou de tirar muito xerox de livro não, mas (...) Às vezes [estudo] com livro da biblioteca, mas às vezes fico com vontade de tirar um xerox, mas não dá. Às vezes o livro fica caro e sai do orçamento (...). Entrevista de Eduardo

Diz se relacionar bem com professores e colegas do curso, mas aqui, assim como percebemos na Educação Básica, Eduardo parece manter um certo distanciamento em relação aos colegas. Eduardo conhece as prerrogativas de como ser um bom aluno no ensino superior e diz que, apesar de suas boas notas, não é considerado um bom exemplo a se seguir: “Porque exemplo a ser seguido eu não sou não. Eu falto muito de aula, quando eu vou a aula eu converso muito. [...] Só que eu nunca perdi nota, né! Mas, exemplo, eu acho que não sou não” (Resposta de Eduardo ao ser questionado se se considera um bom aluno).

Nesses três períodos de curso, relata um caso de conflito com um professor de Matemática: Eduardo teria questionado o professor sobre a possibilidade de realizar o exercício de uma maneira diferente daquela exposta pelo docente, mas o mesmo, apesar dos argumentos, teria afirmado que a proposta do discente estaria errada. Entretanto, tempos depois, nosso aluno descobriu que a forma de realização do exercício apresentado por ele, foi exposta em outra turma, como correta, porém, na turma de Eduardo o professor não validou a resolução de exercício proposta. Para Eduardo, o professor não teria aceitado esse questionamento, teria se sentido ameaçado pelo questionamento do aluno e por isso apresentou uma reação um pouco agressiva, um receio, do professor, em ser contestado:

Ai ele estava dando um exemplo no quadro, aí eu perguntei ele: ‘Se eu fizer desse jeito, você vai aceitar na prova e tal?’ Ai tipo, ele veio meio grosso falando comigo, aí eu fui argumentar com ele: ‘Não, tá certo por causa disso, disso e disso.’ Ai ele falou que não existia aquilo, só que na outra turma ele falou que ... aí não sei se ele deu uma pesquisada, aí ele falou que poderia fazer daquele jeito também. [...] É tipo uma arrogância. (Entrevista de Eduardo).

Não nos compete aqui, avaliar a reação do docente em relação ao evento narrado, entretanto, podemos elencá-lo como um fator dificultador do processo de integração dos discentes no ensino superior, ainda mais quando é descrito por um aluno que possui histórico de dificuldade de integração social no ambiente escolar.

Como já mencionado, nosso entrevistado mantém uma relação, embora amigável, mais superficial com os colegas da faculdade. Relata não gostar de participar das festas “porque eu não bebo e pagar R\$20,00, R\$30,00 para eu ir lá e porque o pessoal paga isso para beber”

(Entrevista de Eduardo). Durante a sua graduação, compareceu a duas festas e não participou do trote organizado pelos veteranos do curso de Engenharia Elétrica. Para Eduardo, sua não participação ao trote da turma se deve a um comportamento um pouco autoritário de uma colega, que o teria dito que seria obrigado a participar: “Nossa, tipo ela falando que eu era obrigado a participar, não sei o que [...] eu ia participar, mas, por causa dela, eu não participei: ‘Ah não, vou participar, não.’ (Entrevista de Eduardo).

4.1.3 Considerações sobre a trajetória acadêmica de Eduardo

A trajetória de Eduardo nos remete para um caso exemplar de trajetória escolar estatisticamente improvável. A família de Eduardo, como defendido no capítulo, estaria classificada como pertencente às camadas populares, por atenderem aos seguintes critérios objetivos: pais de baixa escolaridade, embora a mãe tenha retomado os estudos após o falecimento do marido; baixa renda econômica familiar. Um outro dado que corrobora com essa classificação objetiva, seria a ocupação do pai, Vigilante. Contudo, a construção do retrato sociológico de Eduardo nos remete para um tipo de configuração familiar que, apesar das condições mais objetivas como a ausência de capitais cultural e econômico, permitiu inculcar nos filhos disposições para a disciplina, valorização do ambiente escolar, necessidade de superação das condições presentes, disposições essas que configuram um *habitus* predominante nos agentes de classe média, o que justifica a longevidade escolar dos três irmãos dessa família, entre eles, Eduardo. Cabe-nos ressaltar aqui que o reingresso de Eduardo no ensino superior está relacionado a sua frustração com o trabalho duro e pouco remunerado, motivado, dessa forma, pela necessidade de superar as condições econômicas da família e o modelo de trabalho nela presente.

Um ponto a se destacar nesta trajetória acadêmica em análise é um não reconhecimento, pelo próprio estudante, de uma trajetória de superação, contínua, rompendo as sucessivas barreiras para uma trajetória escolar de sucesso: aprender a ler e a escrever, com o auxílio da mãe, destoando assim do desenvolvimento de aprendizagem da turma; melhora contínua de seu desempenho escolar; superação da morte do pai; necessidade de trancar os estudos, logo após sua entrada da Universidade Federal de Viçosa e realização de um novo vestibular. Eduardo relata esses eventos com uma certa naturalidade, considerando-os, de certa forma, como inevitáveis. Podemos situar essa naturalização dos eventos de vida à sua origem popular e convivência em um círculo de amigos cujos problemas são constantes, cuja necessidade de superação lhe foi inculcada como natural, normal. Dessa forma, Eduardo nem enaltece seus

problemas nem seu sucesso escolar. Ao ser solicitado para fazer uma autorreflexão sobre sua trajetória escolar, ele responde:

É [...] eu acho que, eu percebi que eu fui melhorando. Na época que eu entrei, eu não sabia ler nem escrever, é [...] de primeira à quarta eu tinha um pouco mais de dificuldade, de quinta à oitava eu comecei a melhorar e no Ensino Médio, eu fui melhor. (Entrevista de Eduardo)

Quanto a sua permanência no ensino superior, podemos situar Eduardo da seguinte maneira: integrado academicamente, não integrado socialmente, em seu aspecto informal, situado no *tempo da aprendizagem*, em vias de processo de *afiliação* ao ensino superior (Coulon, 2008).

Os seguintes fatores nos permitem afirmar que Eduardo está integrado academicamente, formal e informalmente: bom desempenho acadêmico, com coeficiente geral de desempenho acadêmico de 90 e ausência de reprovações nas disciplinas, o que implica em uma integração acadêmica formal. Sua integração acadêmica informal pode ser percebida por meio da adequada relação com professores, capacidade de procurar um professor para tirar dúvidas ou mesmo questioná-lo sobre um modo de resolução de exercícios, e também adequada relação com os funcionários da instituição.

Quanto a sua integração social, a participação de Eduardo no *Programa Jovens Talentos para a Ciência*, atividade extracurricular, além de sua atuação como monitor de Matemática no cursinho popular preparatório para o ENEM, nos permite classificá-lo como integrado socialmente, em seu aspecto formal. Entretanto, não temos evidência de uma integração social informal, de nosso aluno. A dificuldade de Eduardo em se relacionar de forma mais intensa com os diferentes colegas, a sua pouca participação em eventos de descontração organizados pelos colegas do curso, como por exemplo, o trote e até mesmo seu problema com frequência às aulas nos impede de afirmar que esteja integrado socialmente, em seu aspecto informal (Tinto, 2012; Massi, 2013). Os dados apresentados na entrevista de Eduardo não nos permitem afirmar que nosso estudante tenha um sentimento de identidade, de pertencimento ao grupo, de forma efetiva.

Como defendermos aqui que, para se afiliar, o estudante precisa estar integrado, acadêmica e socialmente, ou seja, necessita ter incorporado, na forma de *habitus*, o ofício de ser estudante em um ambiente universitário, que requer comportamento próprio e autonomia no desempenho das atividades acadêmicas e sociais, não podemos afirmar que Eduardo esteja situado no tempo de *afiliação* do ofício de ser universitário (Coulon, 2008). Podemos situá-lo

no tempo da aprendizagem, uma vez que já avançou ao tempo de estranhamento, mas ainda não tem incorporadas todas as disposições necessárias para o estudante universitário. Falta-lhe, sobretudo, um agir mais natural na relação com os colegas de curso, apesar de seu bom desempenho acadêmico e participação em atividades extracurriculares. Superada a sua dificuldade de integração social informal, Eduardo poderá alcançar o tempo da *afiliação*.

4.2 Gabriel

Gabriel, no momento da entrevista, estava cursando o terceiro período de Engenharia Elétrica e tinha 19 anos de idade. Mora em Itabira, com a família, é usuário do Programa de Assistência Estudantil e ingressou na universidade, beneficiado pela Lei de Cotas, na modalidade *Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas*.

Seu pai, que estudou até a terceira série do Ensino Fundamental, atualmente, é pedreiro e sua mãe, que tinha o Ensino Médio incompleto quando Gabriel respondeu ao QSE ENEM 2012, concluiu esse nível de ensino por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (Eja) recentemente. Hoje ela é camareira. Pai e mãe estão no mercado informal, sem vínculo empregatício formal.

O pai de Gabriel era aposentado por invalidez, decorrente de um problema cardíaco, entretanto, sua aposentadoria foi cassada, após uma perícia médica do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), o que o fez retornar às atividades laborais. Entretanto, devido ao seu problema de saúde, não consegue emprego no mercado formal, obrigando-o a realizar “bicos” como pedreiro. Segundo Gabriel, seu pai:

[...] começou a trabalhar desde cedo, desde os 12, 14 anos e sempre foi envolvido em serviços básicos. Tipo, na antiga Floresta [empresa que prestava serviços a mineradora de Itabira] que existia, eles cortavam madeira e ele trabalhou bastante tempo lá. É [...] até ser afastado por problemas de saúde. Ai ele foi aposentado, ficou aposentado, por volta, de seis anos, oito anos, por ai, e, recentemente, ele perdeu o direito de aposentadoria, e foi para a rua e voltou a trabalhar (Entrevista de Gabriel).

Sua mãe, até a aposentadoria do pai, não trabalhava fora de casa, era responsável pelas tarefas domésticas. Entretanto, após a aposentadoria do marido, começou a trabalhar como diarista e hoje é camareira. A opção pela esposa em trabalhar fora decorre da disponibilidade do marido em ficar em casa, auxiliando-a nos serviços domésticos e na educação dos filhos.

Financeiramente, relata que apesar do orçamento apertado da família, não sofreu nenhuma privação das necessidades básicas e, quando perguntado se em relação à escola, tinha algum tipo de privação material, responde: “Meus pais sempre, nunca me deixaram faltar nada disso, não. Qualquer coisa que precisasse, dentro da escola, eles estavam prontos para me ajudar.” (Entrevista de Gabriel). Sendo assim, podemos supor que Gabriel vive em um contexto familiar, popular, mas que tem incorporadas disposições de organização e planejamento financeiro, sendo capaz de manter a austeridade do orçamento. A residência da família é própria e quitada.

Gabriel é o primeiro filho da fratria de dois irmãos. Estudou, durante toda a Educação Básica, em uma escola pública de seu bairro, situado em uma região de vulnerabilidade social. Entrou na escola aos seis anos de idade, entretanto, antes disso, sua mãe já lhe apresentou as primeiras letras e ensinava-os algumas contas: “Mas, desde antes eu entrar na escola, minha mãe sempre pegava o caderninho lá, antes de entrar na escola, eu já sabia o alfabeto já, algumas junções de palavras eu já conhecia fazer. As operações básicas, adição e subtração, minha já havia me ensinado [...]” (Entrevista de Gabriel).

Concomitantemente ao Ensino Médio, realizou dois cursos de Aprendizagem no Senai, um de Elétrica Predial e outro de Eletrônica. Também, concomitante ao terceiro ano, se matriculou no curso popular preparatório para o ENEM 2012, ofertado por servidores e alunos da UNIFEI *Campus* Itabira. Durante sua educação básica não acumulou nenhuma reprovação, também não interrompeu os estudos e sempre foi considerado um bom aluno, com boas notas e bom comportamento. Ingressou no ensino superior logo após conclusão do Ensino Médio. Primeiramente, foi aprovado no curso de Engenharia Elétrica de uma faculdade particular de Ipatinga e recebeu bolsa integral pelo Prouni. Nessa faculdade, frequentou apenas alguns dias, trancou sua matrícula logo após a sua aprovação no processo seletivo da UNIFEI *Campus* Itabira.

Nos momentos de folga, a família está habituada a ir à missa e passar as férias na casa da avó materna, na cidade de Itambé. Não realizam práticas culturais mais legítimas como ir ao teatro, ao cinema e leitura.

4.2.1 Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior

Gabriel nasceu e foi criado em um bairro considerado de alta vulnerabilidade social na cidade onde mora. Seus pais sempre participaram da vida escolar dos filhos, orientando-os acerca do comportamento da escola ou na escolha dos amigos. Para Gabriel, a educação

transmitida pelos pais é marcada pelo bom senso: “Assim, é tudo bem dosado, sabe? Eles sabem, eles sabem a hora de *puxar a orelha* e serem mansos. É tudo bem dosado lá em casa” (Entrevista de Gabriel).

Gabriel se descreve como um filho que sempre soube respeitar as regras colocadas pelos pais e na escola. Sempre soube responder as expectativas que nele eram depositadas, seja pelos pais, seja pelos professores. Seu irmão, adolescente, entretanto, é descrito como mais levado, que necessita de uma atuação mais enérgica dos pais. O ingresso de Gabriel, na escola, foi marcado por uma dificuldade de integrar ao novo grupo, realizando poucas amizades nos primeiros anos. Porém, descreve que sua desenvoltura, no que se refere ao relacionamento com professores e colegas é progressiva e que, aos poucos, soube conviver bem com as regras, formais e não formais, do ambiente escolar. Não apresentou problemas de aprendizagem durante a Educação Básica.

Seus amigos de infância são seus vizinhos com os quais cresceu. Conviviam dentro e fora da escola. Em uma infância descrita como constituída sem problemas aparentes, relata que jogava *videogame*, jogava bola, entre outras atividades típicas da idade. Seus pais preferiam receber os amigos em casa a Gabriel ficar na rua. Essa estratégia seria uma forma de controle das amizades, pelos pais. Quando perguntando se os pais são enérgicos no controle dos filhos, responde:

Bom, com meu irmão um pouco mais, com meu irmão um pouco mais. Comigo não, porque, assim, eles conheciam todos os meus amigos, sabiam a origem de cada um. E eu não, eu não sou (*em tom de correção*) ainda de sair tanto. Eu fico, eu fico, o tempo que eu tenho livre, geralmente, eu fico em casa. Então, por conta disso, não tem tanta cobrança não. Todos os meus amigos, quando, vai acontecer da gente se reunir, geralmente, é lá em casa. Então, é bem tranquilo (Entrevista de Gabriel).

Gabriel até hoje convive com os amigos de infância, mantendo a relação de companheirismo. Entretanto, alguns deles trilharam um caminho diferente daquele escolhido pelo nosso entrevistado:

Ah, os amigos mais próximos eram os vizinhos mesmo. Assim, até hoje, grande parte dos meus amigos de infância, eu tenho, eu tenho convívio com eles sim. É, infelizmente, algum ou outro, desvia do caminho, né? (...)Do caminho correto a seguir: buscar um ensino melhor, um emprego melhor, uma coisa do tipo. E vai, como dizer, para o mundo da droga, vamos dizer assim. Eu tenho vários *ex* amigos, vamos dizer assim, que [...] (Entrevista de Gabriel)

Assim, Gabriel trilha uma trajetória cuja expectativa de mobilidade social relaciona-se ao prolongamento de sua escolarização. Alguns amigos de Gabriel também estão buscando esse

caminho, que é descrito como uma luta, cujos obstáculos (escola de origem de baixa qualidade e ausência de um *habitus* estudantil, sobretudo, que lhes permitam organizar o tempo e as tarefas escolares para ter uma boa nota no ENEM) parecem difíceis de serem vencidos: “Têm alguns que ainda estão na luta lá [referindo-se à tentativa de ingressar na UNIFEI], tentando aqui também, mas esse ano vai dá certinho e eles vão conseguir.” (Entrevista de Gabriel). Sendo assim, parece-nos razoável supor que o uso do termo luta, para explicar a tentativa de ingresso dos colegas de Gabriel na UNIFEI Itabira, não seria apenas resultado de um uso aleatório da palavra, mas denota uma dificuldade encontrada por vários dos agentes de camadas populares para ingressarem no ensino superior, principalmente, quando a vaga pleiteada é de um curso de alto prestígio social. O termo luta, aqui, designa, portanto, uma trajetória que precisa recuperar anos de aprendizagem defasada, em decorrência de uma escola marcada pela ausência de professores, escassez de recursos didáticos, falta de apoio familiar na escolarização e da necessidade de ingressar no mercado de trabalho, como forma de redução da condição precária de vida, além, da influência de amigos que optam pelo mundo da criminalidade.

O termo luta usado por Gabriel também remete, o que discutiremos adiante, ao grande esforço que ele mesmo precisa fazer para se manter no ensino superior, seja por questões financeiras, seja por questões pedagógicas, de aprendizagem. Por fim, “está na luta”, vocabulário recorrente dos agentes de camadas populares, é uma forma de descrever suas trajetórias de vida que, certamente, são marcadas por diversos e contínuos obstáculos. Em última instância, o termo “na luta”, acompanhado da expressão “esse ano vai dá certinho” remete também a uma pré-racionalidade que faz depositar na fé a esperança de ser recompensado pelos esforços realizados, esforço cuja realização, eles próprios, reconhecem que não depende apenas do agente que o pratica.

Gabriel foi, portanto, criado em um ambiente familiar estável, com a presença afetiva dos pais. Sua infância: “Foi bem tranquila. Assim, a gente não tinha de tudo não, mas eu sempre tive o apoio de meus pais, o carinho dos meus colegas, dos meus amigos, então, isso ai completava a, a falta que a gente tinha de alguma, algum bem a mais, por exemplo.” (Entrevista de Gabriel). Também foi socializado, por morarem na mesma vizinhança, junto aos tios e avôs paternos, o que inculcou a ele uma segurança existencial. O controle dos amigos e das saídas também favoreceu a conformação de um hábito de regularidade e disciplina em Gabriel.

Para Souza:

Não há cidadania possível sem a ‘internalização’, ou melhor sem a ‘in-corporação’ de uma dada ‘economia’ emocional’. Mais que a ‘internalização’ de normas, que sugere uma apropriação meramente ‘intelectual’ destas, a ‘in-corporação’ se refere a regras ‘efetivamente’ tão bem internalizadas que se tornam automáticas, se tornam ‘corpo’

que ‘atua’ sem mediação da ‘mente’ ou ‘consciência’, de toda uma ‘hierarquia de conduta’ que define espaços e limites de ação constantemente de todos nós (SOUZA, 2011, p. 400).

Sob essa ótica, podemos afirmar que a socialização primária favoreceu o sucesso escolar de Gabriel na Educação Básica e na escolha de “boas companhias”, em um ambiente escolar caracterizado por um ensino de baixa qualidade. Na perspectiva proposta por Souza, a socialização familiar permitiu que Gabriel incorporasse um estilo de vida baseada na disciplina. Apesar da ausência de práticas culturais mais legítimas, como o hábito de leitura, Gabriel incorporou disposições como disciplina e resiliência que justifica a sua longevidade escolar. Entretanto, para sua *afiliação* ao ensino superior, será necessária a incorporação de outras disposições.

Para Gabriel, apesar de sempre ter tido boas notas na escola, nunca foi de fato cobrado para estudar de forma mais sistemática:

‘Ah, hoje eu vou tirar três horas para estudar tal matéria’ . Nunca fui, nunca estudei, peguei empenhado em casa para estudar, para *destrinchar* um livro, eu nunca fiz isso não. Porque, sinceramente, não precisava. Não precisava! As coisas na escola se resumiam em prestar atenção na aula e fazer provas e alguns trabalhos, alguma coisa assim. Eu não precisava de estudar em casa. Por isso que eu adquiri esse hábito e aqui eu estou tendo de mudar drasticamente. Então, isso tá pesando bastante. Tá sendo muito complicado [criar uma rotina metódica de estudos] (Entrevista de Gabriel).

Somado a essa socialização primária, Gabriel demonstrou desde cedo um gosto mais aguçado pela Matemática, gosto cuja origem parece remontar ao ato da mãe o ensinar a fazer as operações básicas, como adição e subtração, mesmo antes de entrar na escola. O gosto pela Matemática, a realização de dois cursos de aprendizagem no Senai, na área de Eletricidade, além da realização do curso popular preparatório para o ENEM, contribuíram, sobremaneira, para a escolha do curso superior e uma boa performance no ENEM. Cabe-nos lembrar aqui que o nosso entrevistado ingressou na UNIFEI beneficiado pela Lei de Cotas. Sendo assim, em termos de políticas públicas, podemos elencar a existência de uma universidade na cidade onde mora, em Itabira, viabilizada por meio da expansão e interiorização das universidades federais, além de uma política nacional de reserva de cotas para estudantes oriundos da rede pública de educação básica, como fatores que permitiram o acesso de Gabriel ao ensino superior. Vale lembrar que nosso entrevistado também foi aprovado em uma faculdade particular em que era beneficiário de bolsa integral de estudos, por meio do PROUNI. Logo, as políticas públicas de expansão do acesso ao ensino superior desempenharam papel importante na longevidade escolar de Gabriel.

4.2.2 Integração e afiliação no ensino superior

Gabriel estava cursando, no momento da entrevista, o terceiro período da graduação. Foi reprovado em quatro disciplinas no segundo período. Até o momento não realizou nenhuma atividade extracurricular. Em 2013, procurou o professor coordenador do Curso Popular Preparatório para o ENEM, para atuar como monitor, porém não teve êxito. No segundo semestre de 2013, a convite da direção, foi professor de Matemática do terceiro ano do Ensino Médio, na escola de seu bairro onde concluiu a Educação Básica. Para Gabriel, conciliar as atividades de graduação e a nova tarefa de professor foi complicado, principalmente, pela dificuldade em planejar o tempo, o que explicaria, em parte, a sua reprovação em quatro das seis disciplinas cursadas no segundo período.

Nosso entrevistado é beneficiário do Programa de Assistência Estudantil desde o início do curso. Teve acesso às informações do Programa quando efetivou sua matrícula. Em 2013, recebia o benefício da Bolsa Auxílio Moradia, no valor de R\$400,00, porém, em 2014, devido a um processo institucional de reformulação do programa, passou a receber uma bolsa no valor de R\$250,00, apesar da manutenção da situação socioeconômica da família. Sobre essa reavaliação, Gabriel somente demonstrou interesse em entrar com recurso para reanálise de seu benefício após orientação da entrevistadora, que o encaminhou para a Assistente Social do *Campus* de Itabira. Aqui, como ocorreu com a cassação da aposentadoria do pai, Gabriel parecia aceitar a nova situação sem contestar.

Essa reação remete à noção discutida por Lareau, sobre a influência da classe social na criação dos filhos. Para essa autora, os filhos da classe de trabalhadores e pobres não apresentam o mesmo reconhecimento de direitos e vantagens que os filhos das classes médias. É comum nos agentes da classe trabalhadora, por exemplo, aceitarem, sem questionamento, inclusive com um certo constrangimento, as assertivas colocadas pelos representantes de instituições legítimas, como médicos e professores. Segundo Lareau:

A lógica de criação dos filhos e as diferenças na dinâmica familiar entre as classes têm consequências em longo prazo. Quando os membros da família saíam de casa e interagiam com representantes das instituições formais, os pais e filhos de classe média sabiam negociar por resultados mais rentáveis do que suas contrapartes trabalhadoras e pobres. Nas interações com agentes das instituições dominantes, os filhos de trabalhadores e pobres aprendiam a se sentirem constrangidos, enquanto os filhos de classe média desenvolviam um sentimento de direito (LAREAU, 2007, p. 75).

No primeiro período, Gabriel não teve nenhuma reprovação e sua principal dificuldade foi se adaptar ao ritmo do ensino superior em relação à organização do tempo e a necessidade de dedicar ao estudo, além dos horários escolares. Falta-lhe, sobretudo, a incorporação de um *habitus* estudantil cujo acesso ao ensino superior lhe tem exigido. No segundo período, essa necessidade de uma boa gestão do tempo se intensifica, já que Gabriel assumiu a função de professor. Sua não adequação às demandas de estudo, realização de listas de exercícios ou participação nas atividades de monitoria, por exemplo, levou-o a reprovação em quatro disciplinas. Prefere estudar em grupo a individualmente e nesse sentido já tem um grupo de colegas mais próximos, com quem estudam juntos e realizam as atividades curriculares.

Gabriel se relaciona bem com colegas e professores, embora, não nos pareça evidente uma relação de amizade mais estreita, relaciona-se, sobretudo, com colegas que conheceu nos cursos de aprendizagem no Senai. Não gosta de sair muito e não participa de atividades de confraternização organizadas pelos colegas do curso. Nos momentos de lazer, fica em casa e convive mais com seus vizinhos, aqueles amigos de infância. Sente bastante constrangimento em participar das aulas, emitindo sua opinião apenas quando tem certeza do que vai falar. Embora sua participação nas aulas seja limitada, Gabriel procura os professores após aulas para tirar alguma dúvida:

Eu sou um pouco travado até hoje, principalmente, em participar aqui. Não sei se é porque a é, a mudança de ambiente, vamos dizer assim, até hoje, na hora de participar, de dá a minha, a minha palavra, vamos dizer assim, em determinados assuntos, eu sou um pouco [...] Raras as vezes que eu participo. Quando eu participo é porque eu tenho certeza absoluta daquilo que eu estou falando, mas nem sempre. Nem sempre eu participo não [...] (Entrevista de Gabriel).

Nosso entrevistado parece apresentar muita angústia ao não conseguir atender às exigências de um estudante de nível superior, sobre a disciplina de Física cursada no segundo período, por exemplo, nos descreve a seguinte situação:

Assim, nada a reclamar dele, ele é um excelente professor, mas eu, sei lá. Eu boiava na aula! Eu boiava. Sei lá. Não sei se é porque eu não tive cobrança no Ensino Médio, eu não peguei Física afinho, vamos dizer assim. Mas, meu primeiro dia de aula, na aula dele, ao invés de ser uma revisão do Ensino Médio, foi tudo novo. Tudo novo! Parecia que eu não tinha estudado, que eu nunca tinha estudado Física na minha vida. Então foi, foi muito complicado (*risos*). Foi uma disciplina que assim, eu tô repetindo agora mas [...] (Entrevista de Gabriel).

Sendo assim a baixa qualidade de ensino da escola onde estudou na educação básica parece influenciar, sobremaneira, a integração acadêmica e social de nosso entrevistado. Pelo

relato de Gabriel, encontramos indícios de que, embora a trajetória do Ensino Fundamental ao Ensino Médio tenha ocorrido sem reprovações e sem dificuldades, a conclusão do Ensino Médio não certificou o aluno de conhecimentos e habilidades necessários ao ensino superior.

Pelo exposto, podemos afirmar que o processo de integração ao ensino superior não se efetivou de maneira completa. No terceiro período, Gabriel parece encaminhar para uma integração acadêmica, formal, e integração social informal. Pode-se esperar, assim, pela *afiliação*, intelectual e institucional, quando a integração estiver consolidada.

4.2.3 Considerações sobre a trajetória acadêmica de Gabriel

Objetivamente, reiteramos o pertencimento social da família de Gabriel às camadas populares, sobretudo, por apresentarem as seguintes características: pai de baixa escolaridade – terceira série do Ensino Fundamental -, que exerce ocupação manual, de baixo prestígio social e sem vínculo empregatício formal; mãe, que exerce ocupação manual de baixo prestígio social e sem vínculo empregatício formal, nível médio de escolaridade, que concluiu já adulta, por meio da EJA; baixa renda familiar. Aliada a essas questões objetivas, outro fatores corroboram para essa classificação social, aqui defendida, tais como: estilo de criação dos filhos baseado no “crescimento natural”, tal como discutido por Lareau, em que excetuando o tempo da escola e realização das tarefas escolares, as crianças crescem com uma certa liberdade, ocupando-se de brincarem nas ruas e convivendo com a família extensiva (avós e tios), sem a realização organizada de atividades extracurriculares como a prática de esportes e cursos de línguas; a dificuldade de reconhecimento dos direitos ou de pleiteá-los, no trato com as instituições formais, como nos ficou claro ao Gabriel relatar a cassação da aposentadoria do pai e a revisão do valor da bolsa de assistência estudantil, processos que ocorreram sem um questionamento de ambos (LAREAU, 2007).

Apesar dessas questões acima discutidas, Gabriel foi socializado em um ambiente familiar estável, o que o permitiu incorporar disposições como disciplina e valorização do espaço escolar; disposições que aliadas às políticas públicas de expansão do acesso ao ensino superior o permitiram chegar à universidade. Seus pais o apoiam financeira e emocionalmente em sua trajetória acadêmica. Entretanto, para sua *afiliação*, outras disposições ainda precisam ser incorporadas.

Gabriel tem dificuldade de participar das aulas de forma mais ativa. Procura um professor, de forma separada, como se sentisse um constrangimento em expor suas dúvidas e demonstrar dificuldade com a matéria; não nos parece também que tenha ocupado outros

espaços da universidade, de forma natural e sem constrangimento, pouco participa dos eventos festivos com seus colegas de curso. Por esses motivos, parece-nos razoável defendermos aqui que nosso entrevistado não se integrou socialmente e academicamente, de forma plena. Gabriel está integrado acadêmica e socialmente, em seu aspecto informal apenas, ele ainda vive o tempo de *estranhamento*, caminhando para um lento processo de *afiliação*.

4.3 Natasha

Natasha, no momento da entrevista, estava cursando o terceiro período do curso e tinha 19 anos de idade. É natural de uma pequena cidade do Sul de Minas, onde a família vive, próximo de Itajubá, sede do *campus* da UNIFEI. É a segunda filha de uma fratria de quatro irmãos. Seu pai é autônomo, tem uma oficina na própria casa e lá trabalha com “coisas que aprendeu a fazer ao longo da vida”, ocupação que Natasha identifica como serralheiro, “estudou até quinta série no máximo” (Entrevista de Natasha). Sua mãe não trabalha fora de casa e estudou até a oitava série.⁶²

Seu pai já desempenhou várias funções, como trabalhar em supermercados, loja de móveis, mas, a morte do sogro e a necessidade de cuidar da sogra, portadora de problemas psíquicos, o fez montar uma oficina própria em casa, o que facilitaria o cuidar da avó de Natasha, que passou a morar na mesma casa. A família mora em residência própria, construída com ajuda do avô materno, em um terreno cedido pela Paróquia da cidade.

Nossa entrevistada estudou, durante toda a Educação Básica, inclusive a Educação Infantil, em escolas públicas. Não sofreu nenhuma reprovação. Sempre foi considerada uma boa aluna, com boas notas e bom comportamento. Concomitante ao Ensino Médio, cursou, em um período de 1,5 ano curso técnico em Eletrônica, porém o trancou quando decidiu que iria fazer curso superior. Concluído o Ensino Médio, foi aprovada, primeiramente, em uma faculdade particular de São José dos Campos, onde conseguiu bolsa integral pelo Prouni, mas logo após sua aprovação na UNIFEI *Campus* Itabira, trancou a matrícula naquela instituição. Ambas as matrículas foram para o curso de Engenharia Elétrica. Sua vinda a Itabira aconteceu contra a vontade dos pais, que prezavam que a filha ficasse mais próximo de casa. Ela é beneficiária do Programa de Assistência Estudantil. Desde o primeiro ano do Ensino Médio, realizou provas do ENEM, na condição de treineira.

⁶² No QSE ENEM 2012, Natasha indicou que pai e mãe teriam Ensino Médio Incompleto.

Seu irmão, mais velho, concluiu o técnico em Eletrônica e, está fazendo outro curso técnico, não ingressou no Ensino Superior. Os irmãos mais novos estão regularmente matriculados na Educação Básica. Financeiramente, não viveu nenhuma dificuldade ou nenhuma privação das necessidades básicas. O orçamento da família é administrado pela mãe que preza para atender todas as necessidades básicas da família. É ela também a responsável pela cobrança do bom desempenho dos filhos na escola e é descrita como bastante exigente.

A família nos momentos de folgas e férias viaja para a praia e costuma ir para a roça. Com exceção de Natasha, não realizam práticas culturais mais legítimas como ir ao teatro, cinema e leitura.

Natasha sempre participou de atividades extracurriculares, como envolvimento com Organização não governamental (ONG), aulas de violão, gosta de ler e de história do Brasil. Concomitante ao Ensino Médio, trabalhou como estagiária no Fórum da sua cidade e também abriu uma própria loja de confecções. Nossa entrevistada apresenta disposições para determinação, empreendedorismo, dedicação, organização e um sonho de grandeza, de ascensão social.

4.3.1 Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior

Os pais de Natasha se conheceram em São José dos Campos quando ainda eram adolescentes. Seu pai, natural de Pernambuco, migrou para a região central do Brasil em busca de melhores condições de vida. A família paterna apresenta um itinerário típico de migrantes nordestinos, que chegam à região de São Paulo para reconstruir a vida. Seu pai, entretanto, foi o último dos irmãos que saiu da terra natal, ele foi resistente à migração, chegando, inclusive, a morar com a avó enquanto toda a família já tinha se mudado para o estado de São Paulo. Morou na Bahia, no Mato Grosso, onde trabalhou para o exército e depois se instalou em São José dos Campos, quando conheceu a mãe de Natasha, ainda adolescentes. Eles se conheceram, tiveram filhos, mudaram para a cidade onde Natasha foi criada, se casaram e construíram a vida com a ajuda dos avôs maternos de nossa entrevistada.

Na infância, frequentava as aulas, realizava os deveres de casa e depois estava livre para brincar na rua, com vizinhos e irmãos. Para a mãe, se os filhos tivessem um bom desempenho na escola, poderiam brincar livremente na rua, nesse sentido, não havia controle rígido dos pais. Natasha e seus irmãos foram criados próximos de sua família extensiva, com tios, avôs e primos

maternos. É um tipo de educação baseada no que Lareau classificou de “crescimento natural” (LAREAU, 2007).

Na escola, Natasha e o irmão mais velho sempre foram considerados os melhores da turma e ela sempre se destacou como uma liderança, seja para reivindicar melhorias na sua escola, cujo ensino é descrito como ruim, seja para realizar eventos de confraternização, como a formatura do terceiro ano. Desde nova, demonstrou um interesse mais aguçado para a Matemática, interesse que é reforçado pela presença dos professores de Matemática e Física cuja acessibilidade para o diálogo e incentivo à dedicação aos estudos despertou o interesse em Natasha para a engenharia. Esses dois professores parecem ter um papel importante na escolarização de nossa entrevistada:

Desde a quinta série, sempre a mesma coisa. Matemática não. Porque assim, lá meus professores eram bem ruinzinhos, só que o de Matemática e o de Física eram sempre muito bons, eu sempre estudei com eles. Só que Biologia, nossa! Esses professores davam, todos os anos, sempre a mesma coisa, nossa! Era tipo assim, sete anos vendo só Ecologia, você não via nada além disso. Só que tipo, como não mudava de professor, então ela não mudava de assunto. Era todo ano a mesma coisa. Só que, por exemplo Biologia no ENEM foi um fracasso, porque era uma matéria que eu nunca estudei a fundo, porque era matéria que nunca foi dada (Entrevista de Natasha).

Um ponto importante para melhor compreendermos a trajetória de Natasha parece estar relacionado à recusa de seu pai em seguir a trajetória de vida de seus irmãos. Para Natasha, seus pais optaram por viver naquela cidade, do interior, pequena, como uma maneira de criar a família e os filhos, sem a necessidade de grandes salários, mas que pudessem viver juntos:

Porque meu pai não tem muita ligação com a família dele não. Porque na verdade todo mundo saiu de lá e resolveu ir para São Paulo. Na verdade foi para Bahia e depois foi para São Paulo. E meu pai foi o único que não foi. Só que no meio dessa história toda acabou que todo mundo ficou rico, estudando, fazendo um monte de coisas. E meu pai foi o único ‘ovelha negra da família’. Então, a gente não tem muito contato com o povo de lá. A minha avó vai lá, de cinco em cinco anos, vê a gente; às vezes liga, mas não tem muito contato não. Por isso meu pai, meu pai e minha mãe prezam muito, por tipo assim: a gente não precisa de muito dinheiro para ser feliz. Você não precisa ficar rico, não precisa sair, só precisa ficar aqui com a gente (Entrevista de Natasha).

Os pais de Natasha optaram pela vida familiar e, sobretudo, a mãe, sempre buscou manter os filhos sob sua proteção. É rigorosa na educação, principalmente, dos dois mais velhos, cobrando deles desempenho acima de 80%, na escola. Buscou inculcar neles disposições para a obediência, disciplina e sucesso escolar.

A mãe parece ter priorizado um modelo de educação voltado para a austeridade e para o mundo do trabalho. Deseja manter os filhos sob sua proteção, porém sua expectativa foi

frustrada quando Natasha optou por estudar longe de casa, primeiro em São José do Campos, depois em Itabira, ainda que sem o apoio imediato dos pais. Sair de casa seria uma forma encontrada por Natasha para colocar seus planos de ascensão social em ação, ainda que sob a revelia dos pais? Seria uma forma de reviver a trajetória de vida de seus parentes paternos de ascensão social?

No primeiro ano do Ensino Médio, Natasha e seu irmão mais velho foram matriculados no curso Técnico em Eletrônica, por iniciativa da mãe. Porém, Natasha, não deu continuidade ao curso, embora reconheça que por meio dele seu interesse para a área de Engenharia Elétrica foi despertado. Não concluir o curso seria uma forma encontrada por nossa entrevistada de tomar as rédeas de sua trajetória escolar, optando por fazer o curso superior e não seguindo as determinações colocadas pela mãe, que considera que seria suficiente para a filha fazer o técnico e trabalhar na área, na mesma cidade, vivendo junto com a família.

Concomitante ao Ensino Médio, Natasha começou, por conta própria, a vender roupas e depois abriu um próprio comércio, que pareceu lhe dar bastante lucro. Entretanto, sua atuação como estagiária no Fórum da cidade e a necessidade de estudar para o ENEM, a fez fechar a loja. É importante enfatizarmos que ter o seu próprio negócio e o seu salário é uma estratégia adotada por Natasha para não se render às limitações colocadas pela mãe. Foi também a poupança gerada com esses trabalhos que permitiu a Natasha vir estudar em Itabira, sem o apoio direto dos pais:

Porque o jeito da minha mãe barrar a gente era o dinheiro, tipo assim: ‘você não vai estudar em Itajubá porque eu não tenho dinheiro’. Ai eu fiz o técnico no primeiro ano do colegial, eu fiz um ano e meio, só que eu não queria fazer técnico, eu queria fazer faculdade, só que minha mãe não entendia isso. Ela queria que eu fizesse o técnico para eu trabalhar ali e eu não queria. Então, com um ano e meio eu desisti do técnico. Foi quando eu comecei a loja. Mas eu sempre fazia as provas de bolsas, em Itajubá, ai ela sempre que me barrou. Meu irmão, minha irmã e o pessoal lá de casa são assim muito submissos assim a essas ideias da minha mãe. Hoje ela aceita que eu esteja aqui [em Itabira], mas ela não foi a favor de quando eu vim pra cá [para Itabira]. Ai eu tive quer vir bem com minhas pernas mesmo, pesquisar, mesmo, tudo sozinha (Entrevista de Natasha).

Também essa rotina de escola, trabalho e estudar a noite a permitiu inculcar disposição para organização do tempo, o saber estudar de forma autônoma, fatores que favorecerão, sobremaneira, seu sucesso acadêmico no ensino superior: “Eu ia para a escola de manhã, a tarde eu trabalhava e a noite eu estudava para o vestibular” (Entrevista de Natasha).

Em resumo, podemos afirmar que Natasha foi socializada em um ambiente familiar estável, conviveu com irmãos, tios, primos e avôs maternos próximos e sob a tutela de uma mãe, rigorosa, que incentivava o sucesso escolar dos filhos. Desde nova, apresentou disposição

para a iniciativa própria, estudava sozinha e buscava se destacar nas atividades que realizava. Natasha, ao fazer uma autorreflexão sobre sua trajetória escolar, considera que seu sucesso escolar não decorre de uma capacidade intelectual superior sua, porém, gosta de estudar antes da apresentação do conteúdo pelo professor, antecipando os aprendizados, o que favorece sua boa performance na escola:

Ah uma vez quando eu estava no segundo período, eu já sabia ler, escrever, fazia tudo porque eu aprendi a fazer isso antes de entrar na escolinha, eu tinha uma mania assim de querer aprender as coisas, ai eu fiz uma prova. Na época o governo mandava uma prova para gente. As professoras foram lá falavam que eu atrapalhava muito a sala, porque eu aprendia a fazer as coisas muito rápidas, porque eu lia, tipo eu fazia as coisas muito rápidas. Quando eles estavam ensinando a ler, eu já tinha aprendido a ler. Ai eles me mandaram uma prova assim, para eu fazer, uma prova enorme, para escrever umas palavrinhas idiotas ai eu poderia passar do segundo período para o primeiro ano, ai eu chorei porque minha mãe não deixou eu ir, ai até hoje eu falo, porque eu teria avançado um ano na escola. Mas, minha mãe nunca deixou, eu ter saído do segundo período para o primeiro ano direto. (Entrevista de Natasha)

Essa sua disposição para estudar, pela busca do aprender, associado a um ambiente familiar estável, que lhe proporcionou autoconfiança emocional, associado a uma querer se destacar e trilhar um outro caminho, diferente daquele planejado pela mãe, parecem ter contribuído, sobremaneira, para a longevidade escolar de Natasha. Além do mais, cabe-nos mencionar que a presença dos dois professores, um de Matemática e outro de Física, em um contexto escolar marcado pela precariedade, como mencionado pela nossa entrevistada, parecem reforçar em Natasha sua disposição em querer descobrir coisas novas, fatos novos, viver uma vida nova. Por fim, a realização do curso Técnico em Eletrônica, ainda que não concluído, contribuiu para reforçar o interesse de Natasha para a área de exatas, direcionando-a para o curso de Engenharia Elétrica. Sob essa ótica, essas disposições de Natasha, aliadas às recentes políticas de expansão do acesso ao ensino superior, aqui, sobretudo o REUNI e criação de novos *campis* universitários, permitiram nossa entrevistada a chegar ao ensino superior.

Um outro ponto que cabe-nos, igualmente, mencionar, seria a representatividade da UNIFEI, sobretudo do curso de Engenharia Elétrica, para a população da região de São Paulo e Sul de Minas. São palavras da nossa entrevistada:

Na verdade, eu sempre quis estudar na UNIFEI. Porque a UNIFEI Itajubá, tipo eu nem sabia o que era engenharia, mas como é perto da minha cidade. O pai da minha prima trabalhava lá, então eu sempre ia com ela para passear. Então, eu achava aquele lugar mais lindo do planeta terra, eu nem sabia o que era engenharia, não sabia nada, mas eu gostava do lugar. Só sabia que alguma hora eu ia acabar estudando lá. Então, quando eu falo que queria transferir para Itajubá é muito mais do que ir para perto de casa, lá é uma idealização que a gente da nossa cidade fala: ‘Nossa, você estuda na UNIFEI!’ É como se fosse. (...) É uma referência. Porque todo mundo lá, porque são

100 anos, então todo mundo vive em função da faculdade, então se você estuda lá, você passa na frente. Só depois que eu fui crescendo, que fui vendo que era Engenharia e tal. Só que a nota lá é muito alta, então eu sabia que entrar direto lá não ia ser possível (Entrevista de Natasha).

Sendo assim, passar na UNIFEI, principalmente no curso em que a universidade é referência no imaginário popular e avaliada positivamente pelos órgãos oficiais, pela oferta de cursos na área de Engenharia, foi uma forma encontrada por Natasha para se destacar. Porém, ela mesma, como a sua disposição de buscar conhecer as regras, antecipadamente, pesquisou sobre os critérios de seleção para ser aprovada, o que a permitiu criar estratégias, para ingressar na UNIFEI *Campus* Itajubá, ainda que pela via da transferência interna. Natasha identificou sua dificuldade em ser aprovada em Itajubá e reconheceu a impossibilidade de fazer, por limitações financeiras, um ano de cursinho preparatório para o ENEM e por isso optou pelo curso em Itabira, cuja nota de entrada é menor, mas já sabendo que após um ano, poderia solicitar transferência para Itajubá. O que de fato aconteceu: no primeiro semestre de 2014, Natasha tentou, pela segunda vez, o processo seletivo de transferência interna para Itajubá e foi aprovada. A partir do segundo semestre de 2014 já está matriculada em Engenharia Elétrica do *campus* sede da UNIFEI.

Por fim, a ida de Natasha a Itabira que, a princípio, aconteceu contra a vontade dos pais, que não queriam a filha morando distante da família, só se tornou viável porque a estudante já havia uma reserva financeira, fruto do seu estágio no Fórum e de sua atuação como lojista. Essa reserva cobriu as despesas de Natasha com a mudança de cidade, compra de móveis e bens de uso pessoal, além de custear os seus gastos pessoais até que fosse contemplada com o auxílio financeiro da Assistência Estudantil.

4.3.2 Integração e afiliação no ensino superior

Natasha, na data da entrevista, estava cursando o terceiro período da graduação e não tinha nenhuma reprovação.⁶³ Até o momento não realizou nenhuma atividade extracurricular, como o Programa Jovens Talentos, Monitoria ou Iniciação Científica. É beneficiária do Programa de Assistência Estudantil, dinheiro com que custeia todas as suas despesas na cidade. Tem perspectivas de um intercâmbio internacional, por meio do Programa Ciência sem Fronteiras. Tem média de coeficiente geral de desempenho de 75,3.

⁶³ Foi transferida para Unifei *Campus* Itajubá a partir do quarto período da graduação.

Relata que no primeiro período teve dificuldade de se adaptar às demandas do ensino superior, sobretudo, pela defasagem de conhecimento em relação à educação básica. Em disciplinas como Matemática ou Química, que seriam uma espécie de revisão do Ensino Médio, apresentou necessidade de estudar mais que a média de seus colegas uma vez que lhe parecia ser a primeira vez que estava tendo contato com os conteúdos abordados na disciplina. Sabe organizar bem o tempo e conseguiu, apesar das dificuldades relatadas, ser aprovada em todas as disciplinas. Segundo Natasha: “Tipo assim, eu poderia ter tirado notas melhores, mas no primeiro semestre eu tive muita dificuldade, por causa desse negócio, porque muita coisa eu não tinha aprendido” (Entrevista de Natasha). Porém, no terceiro período já conseguiu atualizar e mobilizar as disposições necessárias para o bom desempenho acadêmico, cumprindo as exigências que lhe são colocadas: “Hoje, agora no terceiro, período não tem mais essa dependência do Ensino Médio, mas no primeiro e segundo período foi mais [complicado]” (Entrevista de Natasha).

Academicamente, em seu aspecto formal, Natasha se encontra integrada, porém, ela nos parece apresentar dificuldades em se relacionar com os professores, seja para procurar um professor para tirar dúvidas, seja para participar das aulas. Se na época da escola ela se destacou como líder de turma, discutindo e tentando buscar melhorias para a escola, na faculdade, ela tem receios de se posicionar em relação a possíveis reivindicações ou reclamações. Prefere a discrição:

Com professor, dentro da universidade, eu procuro evitar porque eu sei que isso pode trazer muitos problemas, porque, aqui na universidade, eu prefiro ser mais escondida em relação a ‘vai lá falar com o professor’. Prefiro deixar outra pessoa ir, porque eu sei que aqui pode dá muitos problemas, mas lá, durante a escola não. Porque sei lá, às vezes a gente pega o professor em outra matéria, aí a gente vai lá reclamar uma coisa e aqui a gente tem uns professores meio doidos. Ai eu acho que não vale a pena, aí, muitas vezes, eu fico na minha para não criar confusão (Entrevista de Natasha).

Essa posição não significa, entretanto, que Natasha tenha algum tipo de dificuldade para se relacionar com os professores, porém, conhecendo as regras implícitas da relação professor-aluno, opta por não criar possíveis conflitos que, na sua percepção, colocariam em xeque sua estratégia de sucesso acadêmico.

Sua disposição para iniciativa, liderança de turma, portanto, está em suspenso, por receio que isso possa trazer algum prejuízo a sua trajetória acadêmica. Como indicamos em pontos anteriores, Natasha planeja muito bem a sua trajetória, prevendo, antecipadamente, meios para alcançar o seu sucesso acadêmico. Foi assim, por exemplo, quando pesquisou sobre as notas de corte e sua dificuldade em ser aprovada, diretamente, em Itajubá, como também no

caso da bolsa da assistência estudantil que antes de fazer a matrícula já tinha feito uma simulação de sua situação socioeconômica e sabia que conseguiria as duas bolsas de Auxílio Moradia e Auxílio Alimentação. Foi assim também com a estrutura curricular do curso, a qual, antes mesmo de seu ingresso, já conhecia e já tinha comparando as estruturas curriculares dos cursos de Itabira e Itajubá. É uma estudante, por conseguinte, que conhece de forma antecipada as regras formais e informais da instituição, conhecimento que, aliado a sua desenvoltura com colegas de curso, a tem proporcionado sucesso acadêmico.

Baseando nesses argumentos podemos afirmar que Natasha, no momento da entrevista, estava integrada academicamente, decorrente de seu bom desempenho acadêmico e a ausência de reprovações, e socialmente, em seu aspecto informal, mantendo boas e profundas relações de amizade com colegas de curso. Ele já vive o tempo de *afiliação* à universidade, apesar da não estar integrada no curso, do *Campus* Itabira, em virtude de sua transferência para o *Campus* Itajubá.⁶⁴

4.3.3 Considerações sobre a trajetória acadêmica de Natasha

Os seguintes critérios objetivos permitem-nos reafirmar o pertencimento da família de Natasha às camadas populares: pai que estudou até a quarta série, no máximo, que exerceu ocupações básicas, como trabalhar em supermercado, loja de imóveis e hoje tem uma pequena oficina em casa, de modo informal; mãe que estudou até a oitava série; renda familiar em torno de R\$ 1000,00; modelo de educação dos filhos baseado no que Lareau denominou de “crescimento natural”.

Apesar dessas características, essa família apresenta um modelo de organização baseado em critérios racionais e planejamento: cobrança pelo sucesso escolar dos filhos, administração racional do orçamento doméstico, priorizando as necessidades básicas e evitando gastos com supérfluos, ou luxo, como gosta de dizer Natasha, além de uma educação que prioriza a harmonia entre os filhos e a ajuda entre seus entes, incluindo, a família extensiva, no caso a materna. Natasha, por meio da atuação rigorosa, sobretudo da mãe, incorporou disposição para o planejamento, organização, racionalidade, dedicação aos estudos, além de um sonho de mudança de vida, para poder sustentar suas vontades, que são impedidas pela restrição financeira da família. Essas questões explicam seu bom desempenho acadêmico e sua *afiliação* ao ensino superior.

⁶⁴ A transferência para o Campus Itajubá ocorreu no segundo semestre letivo de 2014.

4.4 Gustavo

Gustavo é natural de Itajubá, onde a família vive, tinha 22 anos de idade no momento da entrevista e estava cursando o terceiro período da graduação. É o segundo de uma fratria de dois irmãos. Gustavo é beneficiário do Programa de Assistência Estudantil e também estava realizando uma pesquisa de Iniciação Científica, na época da entrevista. Ingressou na UNIFEI no primeiro semestre letivo de 2013, após preparação para o ENEM em curso popular ofertado por servidores e alunos da UNIFEI *Campus* Itajubá.

O pai de Gustavo é vigilante e estudou até a oitava série. Concluiu o Ensino Fundamental já adulto, como uma exigência do ofício de vigilante. Sua mãe, atualmente, por questões de saúde, não trabalha, mas já exerceu a função de cozinheira e estudou até a quarta série. O irmão de Gustavo é graduado em Física, também pela UNIFEI, é professor da disciplina em uma escola particular e está concluindo o mestrado.

A família vive em residência cedida e, apesar de restrições, o orçamento atende às necessidades básicas. Não há registro de práticas culturais mais legítimas e, nas férias, passeavam na casa de parentes.

Gustavo estudou durante toda a Educação Básica em escolas públicas e não teve nenhuma reprovação, também não interrompeu os estudos. Ingressou na escola na Educação Infantil. No primeiro ano do Ensino Médio se interessou pela carreira militar, e começou a se preparar para o ingresso na Escola Militar, por meio de um cursinho onde ganhou uma bolsa parcial após pedido do pai à escola para o desconto nas mensalidades. Gustavo, porém, não conseguiu ser aprovado e passou a se dedicar para a aprovação na UNIFEI Itajubá.

4.4.1 Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior

Gustavo é o segundo filho de uma fratria de dois irmãos e relata uma infância tranquila, sem constrangimentos materiais. Ingressou na educação infantil, em uma escola municipal e continuou toda a sua trajetória em escolas públicas. Até os dez anos de idade, os pais eram bem rigorosos, impedindo-os até mesmo de brincar na rua, com vizinhos e primos: “a gente tinha que ficar só em casa, estudando, ali, não podia fazer nada, só estudar.” (Entrevista de Gustavo). Assim, costumava ficar em casa, jogando *videogame*. Para nosso entrevistado, seus pais “[...] não sabiam, não souberam educar crianças” (Entrevista de Gustavo). Porém, com o avançar da

idade de Gustavo, eles acabaram aceitando os filhos brincando na rua e convivendo com outras crianças, fora do espaço doméstico.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, relembra a importância de uma professora com quem estudou da primeira à quarta série: “[...] Eu gostei muito dela, porque ela exigia muito. Ela brincava também, não era só professora séria lá na frente.” (Entrevista de Gustavo). Não relata momentos de indisciplina e problemas de comportamento na escola que necessitassem de uma intervenção de pais e profissionais da escola. Pai e mãe frequentavam reuniões escolares, em conjunto.

A partir da quinta série descreve dificuldades com Matemática, uma vez que, apesar de ter tido bons professores, não conseguia acompanhar o desenvolvimento da turma: “Eu me lembro que eu tinha professores bons, assim, só que eu, era raciocínio mesmo, eu não tinha base para acompanhar onde a gente estava, entendeu? Então, eu sempre estava atrasado, tentando aprender uma coisa anterior para tentar entender o que a gente estava vendo aquilo ali, agora.” (Entrevista de Gustavo).

A superação dessa dificuldade foi solitária já que não encontrava no pai e no irmão a paciência necessária para que eles pudessem estudar com o ele. Aqui, assim como em outras situações, nos parece que Gustavo não encontrava em seus pais um espaço propício para a troca de ideias sobre suas necessidades escolares, áreas de interesse e seu próprio anseio em uma trajetória escolar prolongada. Nos parece que, e isso é condizente com o capital escolar e econômico de seus pais, era suficiente para os pais os filhos estarem estudando, matriculados e não precisarem trabalhar.

Aos pais competia, portanto, fornecer as condições elementares para a manutenção dos filhos na escola, e isso de fato já era um grande investimento, tendo em vista, inclusive, a situação econômica da família. Gustavo não encontrava na figura dos pais uma orientação quanto à necessidade de mudança para uma escola de melhor ensino ou possibilidades de ingresso na universidade federal existente na cidade em que viviam. São exemplos que corroboram com a nossa hipótese de que os pais não exerciam um papel mais ativo na orientação quanto às escolhas e necessidades escolares de nosso ator, em análise: o reconhecimento pelo próprio Gustavo de sua dificuldade em Matemática e a necessidade de superá-la; a iniciativa do próprio Gustavo em mudar para uma escola considerada melhor, no Ensino Médio; sua preparação para entrada na Escola Militar. Aqui, por exemplo, seu pai de fato intermediou na negociação do valor da mensalidade do cursinho preparatório, mas a iniciativa pela realização do curso foi de Gustavo, foi ele quem buscou informações sobre a carreira militar e formas de ingresso. Dessa forma, a ausência de capital escolar, social e

econômico, impedia esses pais de fornecerem um apoio simbólico, cultural e material mais direto na trajetória escolar de Gustavo.

Progressivamente, Gustavo foi superando a sua dificuldade com a Matemática e no primeiro ano do Ensino Médio, período em que, concomitantemente com as disciplinas regulares da escola, passou a estudar de forma mais intensa Matemática, Física e Português, já que eram disciplinas que estavam presentes na prova de seleção para a escola militar. Não conseguindo aprovação para a carreira militar, intensificou os estudos, por conta própria, já planejando a sua entrada no ensino superior. Foi somente no final do terceiro ano do Ensino Médio que Gustavo fez a opção pelo curso de Engenharia Elétrica. Essa opção é favorecida pela presença do professor de Física da escola, além das aulas no cursinho popular preparatório para a UNIFEI onde Gustavo se matriculou já no terceiro ano:

Então, eu comecei a gostar mais de exatas, no primeiro ano do Ensino Médio, quando eu comecei o cursinho para a escola militar. Que a prova era Português, Matemática e Física. Então, eu comecei a estudar essas três matérias, quase tudo, na mesma época. Principalmente, Matemática e Física, Português eu não gostava muito não. Ai que eu comecei a interessar pela área, não ficava tão chato mais estudar como antigamente. E no segundo ano do Ensino Médio, também, eu já, já, a dificuldade estava diminuindo. Então, eu já estava gostando mais de Física e Matemática. Ai, no segundo ano, eu tive um professor, do Fundamental também, que dava aula de Física, ai que eu fui aprender. Assim, que eu fui aprender não, que eu fui gostar assim mais da parte de Eletricidade (Entrevista de Gustavo).

A renda principal da família decorre do salário do pai e está situada entre um e um salário mínimo e meio. Não há relatos de privação de necessidades básicas na família, entretanto, houve um momento em que pais estiveram desempregados e houve uma piora da situação financeira da família:

A gente começou a passar em um ano por uma dificuldade financeira, quando, foi ali, quando meu irmão tinha 18, 19 anos, que ai ele saiu do trabalho, ele pegou o dinheiro da rescisão, pagou um ano de cursinho, pagou tudo de uma vez só, ai ficou sem dinheiro nenhum, ai minha mãe ficou desempregada e meu pai ficou desempregado, ao mesmo tempo. Ai eu lembro que minha mãe demorou uns seis meses para conseguir outro emprego, meu pai demorou mais. Demorou, mais ou menos, um ano. Ai eu me lembro que teve dificuldade financeira. Eu assim, em termos de alimentação, roupa, não faltou, mas eu lembro que meu pai ficou muito nervoso com essa situação ai. Ai, até arrumar o emprego, fazia vários *bicos* assim, para tentar conseguir o dinheiro, porque o seguro desemprego era de seis meses, cinco meses, então ele ficou seis meses (*com ênfase*) sem ganhar nenhum dinheiro (Entrevista de Gustavo).

Para Gustavo, essa situação lhe permitiu dar mais valor ao dinheiro. Podemos situar nesse episódio de desemprego na família a intensificação da disposição de nosso em entrevistado para a resiliência e o reconhecimento da necessidade de superação da condição

social da família pelo prolongamento de sua escolarização. A superação de sua dificuldade em Matemática, a dedicação para aprovação na escola militar, a dedicação aos estudos para ingresso no ensino superior e a realização por dois anos subsequentes do cursinho popular preparatório para entrada no curso de Engenharia Elétrica da UNIFEI Itajubá, mesmo sendo aprovado em outros cursos, inclusive em Engenharia Elétrica da UNIFEI Itabira, nos exemplificam a disposição para resiliência e disciplina escolar em Gustavo.

A família extensa, materna, de Gustavo, vive na região do Vale do Aço e o contato com os parentes aconteciam nos períodos de férias escolares e por isso não há relato de um laço estreito com esses familiares. Parece existir uma distância socioeconômica em relação a esses parentes:

Todos têm um trabalho um pouco melhor, trabalham na [*nome da empresa*], que é uma empresa grande lá. Eu acho que quase todos os meus tios trabalhavam lá. Eu tinha uma tia que era dona de casa, duas na verdade, mas uma tia que era dona de casa tinha uma casa para alugar, uma casa de aluguel, que ela alugava. E essa outra tia minha era casada e o marido dela tinha um serviço bom, então, acho que todos tinham condição um pouco melhor que a nossa (Entrevista de Gustavo).

Entretanto, não há relatos de acesso ao ensino superior entre esses parentes: “É, por parte da minha mãe, ninguém fez faculdade. Acho que nem primos. Ninguém. Primos, eu tenho alguns mais novos também.” (Entrevista de Gustavo).

Em síntese, afirmamos que Gustavo foi socializado em um ambiente familiar estável com o controle rigoroso dos pais, sobretudo, até os dez anos de idade, em que esse controle incluía a proibição de brincar fora do espaço doméstico. Esse contexto permitiu inculcar em nosso entrevistado a disposição para a disciplina. Não nos parece claro, entretanto, que tenha encontrado, nesse espaço, um apoio simbólico em relação ao universo escolar: a maior parte das tomadas de decisão de Gustavo, relativas ao universo escolar, foram iniciativas dele, os pais o encorajaram após a consolidação de uma decisão, mas não há evidências de uma decisão em conjunto entre pais e filho ou mesmo uma orientação dos pais em relação à trajetória escolar do filho. Competia aos pais o fornecimento das condições básicas para a manutenção dos filhos na escola. Essa situação é condizente, como dito, com o capital econômico, social e cultural dessa família.

Encontrando condições materiais para a sua permanência na escola, nosso entrevistado sempre buscou superar as suas dificuldades cognitivas, nesse sentido, o apoio de professores parece ter desempenhado um papel importante. É também no universo escolar que encontrou orientações e esclarecimentos para a escolha do ensino superior, o professor de Física, no

Ensino Médio, e o professor de Eletricidade do curso popular preparatório para a UNIFEI contribuíram para o despertar de seu interesse para a área de exatas, de forma mais geral, e a Engenharia Elétrica, de forma mais específica. A frequência nesse cursinho tem uma importância para Gustavo que vai além da preparação para a prova do ENEM, mas, sobretudo pela orientação da escolha do curso superior por meio do contato com professores e alunos da UNIFEI Itajubá, de Engenharia Elétrica. Esse contato lhe permitiu conhecer o curso, os laboratórios da universidade e, inclusive, as estratégias de ingresso nessa universidade.

Podemos, também, localizar no irmão mais velho, graduado em Física pela UNIFEI e mestrando pela mesma instituição, um papel importante, exemplificando que o acesso a essa universidade seria um caminho possível, factível para aquela realidade social, inclusive para Gustavo. Quando questionado se existiam pessoas que teriam desempenhado papel relevante para sua chegada no ensino superior, assim nos responde:

Meu irmão sim. Porque eu não sabia o que era faculdade, até o Ensino Fundamental. Foi no último ano, no último ano quando meu irmão entrou na faculdade que eu fui saber o que era faculdade, o que [é] UNIFEI. Até UNIFEI, eu não sabia o que era. Eu sabia que tinha lá a faculdade, mas eu não sabia que era Engenharia tal, Engenharia tal. O que era a UNIFEI com 100 anos, quase, na época. Então, assim, quando ele passou foi aí que eu fui saber o que era o Ensino Superior. (...) Ele me falava as coisas que fazia, da Iniciação que ele fazia, porque ele também trabalhava lá dentro também. Das matérias lá também, então aí que eu fui descobrir o que era o ensino superior (Entrevista de Gustavo).

Assim, apesar da influência da UNIFEI na região do Sul de Minas, a universidade, até o ingresso do irmão no curso de Física, não era um horizonte plausível para Gustavo. Cabe-nos lembrar aqui que o irmão seria o primeiro da família extensiva a frequentar uma instituição de ensino superior.

No segundo semestre do terceiro ano do Ensino Médio, Gustavo se matriculou no curso popular, preparatório para o ingresso na UNIFEI e desde a conclusão do Ensino Médio foi aprovado em Engenharia Elétrica da UNIFEI Itabira, mas não em Itajubá. Pelas restrições financeiras da família, continuou o cursinho para tentar a aprovação em Itajubá. Entretanto, após dois anos e meio de cursinho, resolveu vir para Itabira, com a condição de tentar transferência para o *campus* sede da UNIFEI:

Ah, então, mesmo eu tendo dificuldade de passar lá [UNIFEI *Campus* Itajubá], ter que fazer dois anos de cursinho, eles [pais de Gustavo] sempre me incentivaram. Eu, inclusive, no último ano do cursinho, desanimei muito, aí eu queria trabalhar. Aí eles [pais de Gustavo] falaram: 'Não.' Porque aí eu mesmo queria arrumar um trabalho para mim, sei lá. Porque eu nunca fui de ficar pedindo dinheiro para fazer alguma coisa, aquilo ou outra. É, inclusive ele me oferece as coisas assim. Por exemplo, meu

primeiro celular eu não pedi na verdade. Eu ganhei, eu nunca fui lá e falei: ‘Não, eu quero o celular e tal, tal, tal.’ Então, tipo assim, eu sempre fui consciente e eu não vou ficar gastando dinheiro à toa, esse tipo de coisa. Ai eu falei: ‘Não, vou arrumar um trabalho para mim.’ Vou trabalhar de dia, normal e de noite, fazer o cursinho. E continuar estudando, só que trabalhando. Só que eles me incentivaram a não: ‘Tenta esse último ano ai, trabalhar agora é bobeira.’ Meu irmão também falou isso. Eu acabei só estudando, nesse, no último ano de cursinho e passei. (...)Passei, mas eu já tinha passado em outros anos também, só que ai. (...) Só que ai eu decidi vir para cá [UNIFEI *Campus* Itabira]. (Entrevista de Gustavo)

Nesse sentido, a possibilidade de continuar só estudando e não ter que trabalhar favoreceu o êxito escolar de Gustavo, apesar de não conseguir a aprovação em Itajubá. Esse evento também nos dá indícios de que, apesar da dificuldade dos pais em orientar os filhos em questões mais específicas do ensino superior, eles reconheciam a importância do filho continuar estudando e se esforçavam para que o mesmo não trabalhasse, em uma atitude de encorajamento a longevidade escolar do filho.

Somado aos fatores acima descritos, temos que considerar como condição favorável ao acesso de Gustavo ao ensino superior o SiSu, adotado pela UNIFEI, desde 2010. Por meio desse sistema, o candidato pôde optar por dois cursos superiores, primeira e segunda opção. Assim, apesar de não conseguir aprovação desde 2010 em sua primeira opção, Gustavo sempre foi aprovado seja pela segunda opção ou pela lista de espera e essa aprovação contribuiu para que a disposição de Gustavo para a superação e resiliência fosse constantemente renovada:

[...] no segundo ano do Ensino Médio eu já tinha feito o ENEM. Ai eu fiz no terceiro ano, porque ai sim, eu poderia jogar a nota no SisU. Ai, eu passei em uns cursos lá [UNIFEI *Campus* Itajubá]. E aqui [UNIFEI *Campus* Itabira] eu sempre passei também. Passei em 2010, 2011 e 2012. Eu passei aqui [UNIFEI *Campus* Itabira], em Elétrica aqui. Só que eu não vim não, com a esperança de passar lá, mas ai eu não consegui passar lá. Ai no último ano, eu decidi vir para cá. Porque ai eu cansei. (...) E lá [UNIFEI *Campus* Itajubá] é muito concorrido. Tanto é que a nota de corte de Elétrica aqui e Elétrica lá, tem uma diferença muito grande. Aqui, se eu não me engano, os últimos que entram aqui [UNIFEI *Campus* Itabira], sem cota, acho que são uns 70, 680, lá é 720, 730. 740, os últimos.” (Entrevista de Gustavo).

Nesse sentido, entendemos que esse sistema favoreceu a longevidade escolar de Gustavo, assim como o acesso em um curso de outro *campus*, cuja nota de corte para ingresso e concorrência são menores.

4.4.2 Integração e afiliação no ensino superior

Gustavo, no momento da entrevista, estava cursando o terceiro período e acumulava três reprovações. É beneficiário do Programa de Assistência Estudantil e estava realizando um

projeto de pesquisa por meio do Programa de Iniciação Científica da universidade, no momento da entrevista. Também é monitor voluntário do curso popular preparatório para ingresso na UNIFEI, em Itajubá, auxiliando na confecção de material didático e avaliações. Antes de se matricular já tinha conhecimento do Programa de Assistência Estudantil, por intermédio do irmão, que também era beneficiário, na época em que cursava a graduação em Física. Pleiteia ainda a transferência para o curso em Itajubá e por isso realizou um novo ENEM, em 2013, mas não teve êxito, entretanto tentará transferência interna, no final do ano de 2014, por meio de processo seletivo próprio.

Gustavo descreve um impacto nos modos de estudar, reconhecendo a diferença da exigência na postura do aluno da Educação Básica, do cursinho e do ensino superior. No ensino superior, ele parece reconhecer, mesmo que não diga isso, explicitamente, que não é mais o suficiente atender apenas ao que é explicado em sala de aula, é preciso buscar biografias complementares, estudar fora da sala de aula, fazer resumos. Se no cursinho ele se limitava a fazer os exercícios propostos nas apostilas, na graduação Gustavo reconhece a necessidade de se aprofundar nos diferentes conteúdos. Esse impacto justificaria uma reprovação nas disciplinas do primeiro e segundo períodos:

[...] a aprendizagem foi difícil. Porque eu estava acostumado muito com cursinho. Foram dois anos, mais um semestre do cursinho. E é muito diferente do Ensino Fundamental, para o cursinho e para o Ensino Superior. Não diferente assim, as matérias, isso é claro, mas o modo de estudar em casa. No Ensino Médio, por mais que eu estudava ali, eu estudava mais para o cursinho, já as matérias que eu mais gostava: Física, Matemática e Química, também um pouco. História também eu gostava bastante. Ai é, do ensino, do cursinho para a faculdade eu tive dificuldade em relação aos estudos. Eu ainda comecei a estudar na faculdade igual eu estudava para o cursinho. E não foi bom não.” (Entrevista de Gustavo)

A trajetória escolar de Gustavo é marcada pelo esforço, dedicação. A sua longevidade escolar resulta de um processo de escolarização laborioso, de necessidade de autossuperação das dificuldades cognitivas, sem o apoio, entretanto, de atividades de esforço extracurriculares, por exemplo. Apesar dessa trajetória laboriosa, Gustavo ainda não interiorizou todas as disposições necessárias para sua *integração* e *afiliação* no ensino superior. Vejamos por exemplo o relato de Gustavo sobre o seu primeiro período:

Foi, a maior dificuldade, na verdade, foi em Programação e em Desenho. Em Programação, eu passei com 60 e Desenho eu passei com 60 também. Só que eu tive que estudar muito nessas matérias para eu passar. Porque de Desenho eu não sabia nada (*com ênfase*), de desenhar, de Desenho Técnico assim, eu não sabia nada, nada. Fui aprender aqui. Com um professor ótimo que tem aqui, aliás, o (*nome do professor*). Ai, é, e Programação também. Ai depois que eu fiquei sabendo assim, não

é, que eu peguei um pouco a manha de fazer os exercícios, os desenhos técnicos, comecei a estudar, realmente, as regras lá, ai ficou entre Programação e BAC000 (...) Ai, eu me lembro que eu foquei muito a Programação, ai quando eu fui para o BAC000, BAC000 já estava no final. (Entrevista de Gustavo)

Assim, como ocorreu em outras etapas de sua escolarização, Gustavo deverá mobilizar outras disposições e aperfeiçoar outras habilidades para conseguir se adaptar ao ensino superior, porém, como já está habituado a uma trajetória de esforço e dedicação não nos parece que essa fase de transição será prolongada. No terceiro período, nosso entrevistado parece mais seguro e mais à vontade com essa nova etapa da vida acadêmica.

Ao lado da dificuldade de adaptação às exigências de um curso superior, Gustavo também viveu problemas de adaptação à vida nas repúblicas, processo que se sobrepôs às questões acadêmicas. No seu primeiro ano de faculdade, morou em três repúblicas diferentes em que questões como falta de organização da casa, dificuldade para a divisão de tarefas domésticas, consumo de álcool pelos colegas e festas, incomodaram Gustavo. Essa situação foi potencializada pela restrição financeira de Gustavo: as despesas com a mudança de repúblicas sobrecarregaram o orçamento de Gustavo, que, evitando procurar os pais para ajuda na solução da situação, recorreu ao irmão e a empréstimos bancários.

Gustavo não gosta de participar das festas organizadas pelos seus colegas e não parece manter relações de amizade mais profundas com os colegas do curso, da faculdade ou da própria república. Nos momentos de lazer costuma ficar com a namorada, ver filmes e pouco participa de momentos de confraternização com colegas.

Relaciona-se adequadamente com professores e parece conhecer bem as regras da instituição, buscando informações nos setores pertinentes quando julga necessário. Ainda tem intenção de se transferir para Itajubá, essa intenção decorre, basicamente, de dois fatores: restrição financeira da família e por considerar o curso de Engenharia Elétrica de Itajubá melhor, uma vez que seria mais bem estruturado e ministrado por professores mais experientes.

Pelos motivos expostos, podemos afirmar que Gustavo já se encontra integrado academicamente, em seu aspecto informal, em virtude de seu adequado relacionamento com professores. Ele também já está integrado socialmente, em ambos os aspectos; por essas razões, podemos afirmar que Gustavo vive o tempo de aprendizagem.

4.4.3 Considerações sobre a trajetória acadêmica de Gustavo

A baixa escolaridade dos pais, a natureza da ocupação do pai e da mãe, vigilante e cozinheira, respectivamente, e renda familiar nos permite reafirmar aqui o pertencimento da

família de Gustavo às camadas populares. Em termos de *habitus* e disposições, os agentes dessa família são dotados de disposição para a valorização do trabalho, para a disciplina, planejamento e resiliência. Essas disposições favoreceram, em parte, uma trajetória escolar prolongada dos dois filhos.

A par dessa socialização familiar, Gustavo soube identificar, no ambiente escolar, professores que puderam orientá-lo vocacionalmente, além de buscar sanar as suas dificuldades em conteúdos específicos. Devemos localizar no irmão mais velho, estudante da UNIFEI Itajubá, o descobrimento de Gustavo do ensino superior, da UNIFEI e da possibilidade de seguir o caminho, aberto pelo irmão.

Somado a esses fatores, aqui também temos uma influência direta nas políticas públicas de expansão do ensino superior e mudança nas formas de ingresso às universidades federais, por meio do ENEM/ SiSu, como fator favorável para a longevidade escolar de nosso entrevistado. Como dito, apesar de ter como foco o curso de Engenharia Elétrica da UNIFEI *Campus* Itajubá, o sistema de seleção SiSu permitiu a Gustavo, o ingresso na universidade, porém em outro *campus*, cuja nota de entrada é menor. Já matriculado na instituição, ainda resta a nosso entrevistado a via da transferência interna para o *campus* desejado.

Superada a problemática de entrada no ensino superior, Gustavo precisa mobilizar outras disposições para superação das suas dificuldades, sobretudo, cognitivas e de gestão do tempo, particulares da vida acadêmica. Ele ainda precisa aprender o ofício de ser estudante do ensino superior, encontrando outras formas de estudar que, como ele mesmo já reconhece, são diferentes da Educação Básica e do cursinho. Porém, o próprio reconhecimento por Gustavo de que ser estudante no ensino superior requer outras habilidades, já nos demonstra que ele está no tempo de *aprendizagem*, em vias de *afiliação* ao ensino superior. Gustavo, academicamente, em seu aspecto informal, já se encontra integrado, porém, as suas reprovações nos impedem de afirmar que formalmente esteja integrado. Socialmente, como vimos, ele já está plenamente integrado.

4.5 Bruno

Bruno é natural de Guanhães, Minas Gerais, estava cursando o quinto período de Engenharia Elétrica e tinha 19 anos na data da entrevista. Seu pai é Almojarife e estudou até a oitava série do Ensino Fundamental. Sua mãe é secretária e estudou até o segundo ano do

Ensino Médio.⁶⁵ Tem uma irmã, mais nova, de dezessete anos, que está cursando Ensino Médio em uma escola particular, onde recebe bolsa parcial. Ela é descrita como bastante estudiosa.

A família vive em residência própria e quitada. Não há relatos de dificuldades financeiras, o orçamento é gerido, com austeridade, pelos pais que buscam poupar gastos supérfluos. Há uma convivência intensa com a família extensiva e não há evidências de práticas culturais mais legítimas neste grupo familiar.

Bruno entrou na escola aos cinco anos de idade, na Educação Infantil, em uma instituição particular. Da primeira a quinta série estudou em uma escola pública, mas a partir da quinta série até o terceiro ano do Ensino Médio frequentou uma escola particular, onde era bolsista integral. A bolsa integral foi resultado da aprovação de Bruno em um processo seletivo, de conhecimentos gerais, da escola. Foi aprovado na UNIFEI logo após conclusão do Ensino Médio. Não interrompeu os estudos durante a Educação Básica, também não sofreu nenhuma reprovação. Durante sua vida escolar, foi considerado um bom aluno, com comportamento e rendimento adequados, dispensando maiores preocupações dos pais.

4.5.1 Práticas socializadoras familiares e condições para ingresso no ensino superior

Bruno foi socializado em um ambiente familiar estável, com a presença dos pais na vida escolar. Nos primeiros anos da escola, como pai e mãe trabalhavam, Bruno e sua irmã eram cuidados por uma tia que também os auxiliava nos deveres de casa. Essa tia parece ter contribuído para inculcar nos sobrinhos a responsabilidade para a realização dos deveres de casa e um gosto pelos estudos. Além desse incentivo, podemos elencá-la como igualmente importante, ao lado dos pais, para o controle das amizades e horários de Bruno, permitindo a incorporação da disposição para a organização e respeito às ordens.

Bruno relata uma infância tranquila, sem eventos traumáticos. Brincava com vizinhos e primos, principalmente em casa. Quanto ao controle dos horários, além da obrigação de fazer os deveres de casa e auxiliar em algumas tarefas domésticas, poderia brincar, livremente, com os primos e amigos, conhecidos da família. É um tipo de educação baseado no “crescimento natural” (LAREAU, 2007). Além das atividades escolares, não há relatos de práticas de atividades extraescolares, como cursos de língua estrangeira, esporte, música ou outro tipo de

⁶⁵ No QSE ENEM, Bruno havia indicado que a mãe tinha estudado “Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental”.

atividade. Podemos considerar os pais como protagonistas da trajetória escolar de Bruno e de sua irmã, participando das reuniões, encontros com professores, além da cobrança pelo bom desempenho: “Eles sempre falavam para a gente melhorar, buscar estudar para tirar nota melhor e a gente nunca deu, eu e minha irmã, nunca deu trabalho, ficar de recuperação, essas coisas assim” (Entrevista de Bruno).

Bruno apresenta um percurso contínuo de escolarização, ingressou no ensino superior logo após a conclusão do Ensino Médio, sendo que o anseio de ingressar em uma universidade é fruto de um planejamento iniciado no Ensino Fundamental: “Mas, a ideia sempre foi entrar na faculdade, depois do Ensino Médio.” (Entrevista de Bruno). Frequentou a Educação Infantil em uma instituição particular e da primeira à quarta série, estudou em uma escola pública. Como dito, a partir da quinta série do Ensino Fundamental, recebeu bolsa integral em uma escola de Guanhães, onde estudou até a conclusão do Ensino Médio. A oportunidade da bolsa surgiu com a indicação de uma professora da quarta série, que observando o potencial de Bruno, orientou a sua mãe para que o inscrevesse no processo de seleção de bolsistas. O bom desempenho de Bruno, nesse processo, garantiu-lhe sua permanência na escola até a conclusão do Ensino Médio.

Quando questionado se sentiu uma dificuldade de aprendizagem nesta nova escola, responde: “Então, ela [professora da quarta série] já trazia muito da escola particular para gente, na estadual. Ai não teve muita diferença, ela [professora da quarta série] cobrava bastante.” (Entrevista de Bruno). Nos parece que Bruno também conviveu adequadamente com os colegas de escola e professores, e apesar da mudança para uma nova escola, Bruno não teve problemas de integração nesse novo ambiente. Sobre o relacionamento com os diferentes sujeitos da sua escola, diz que: “Agora, da quinta ao terceiro ano eu tinha contato. O diretor da escola me dava aula, então eu tinha contato com a direção toda, o pessoal da secretaria, os professores, a gente estava sempre conversando.” (Entrevista de Bruno)

Acredita que seu gosto pela Engenharia advém de seu hábito de montar e desmontar carrinhos, a uma curiosidade pela construção e desconstrução de brinquedos: “Oh, eu sempre gostava de montar as coisas, de construir as coisas. Quando um carrinho meu quebrava, eu pegava as peças dele, ficava tentando mexer.” (Entrevista de Bruno). Ao lado disso, na escola sempre apresentou um interesse mais aguçado para as disciplinas das áreas de exatas, como Matemática e Física.

Bruno foi socializado em um ambiente estável, financeira e afetivamente, o que lhe permitiu se dedicar aos estudos de forma intensa, sem necessitar dispensar energia em questões que envolvessem conflitos familiares, doenças, ou dificuldades financeiras. Desde os primeiros

anos da escola, com o auxílio dos pais, tia e professores, incorporou disposição para a disciplina, o gosto pelos estudos, disposições que justificam a sua trajetória escolar retilínea e contínua. Além do mais, convivia com outros agentes que tinham o ensino superior como futuro provável de suas trajetórias escolares. Parte considerável de seus colegas de infância e de colégio estão no ensino superior, seja em universidades públicas, seja em particulares, beneficiários do Prouni. A incorporação de *habitus* condizente com as exigências do ambiente escolar desde os seus primeiros anos da escola, por meio da socialização com a tia professora, os pais atuantes na vida escolar e o encaminhamento de Bruno para a escola particular, após orientação de sua professora, ao lado da estabilidade financeira da família, são fatores importantes para a sua longevidade escolar.

Bruno ingressou na faculdade logo após terminar o terceiro ano do Ensino Médio. Assim, realizou o ENEM em 2011, quando ainda estava no terceiro ano e sem realizar um curso específico para a prova do ENEM. Obteve um bom desempenho na prova objetiva, mas na prova de redação sua nota foi consideravelmente menor, o que é justificável já que não tinha hábito de leitura: “Ler, eu nunca tive muito hábito não.” (Entrevista de Bruno).

Desde os primeiros anos da escola, era mais interessado pela Matemática. No Ensino Médio, esse interesse se estendeu para a área de Física, influenciado também pela simpatia com o professor dessa disciplina: “[...] eu gostava mais de Matemática, Física e Geografia também. [...] Matemática eu gostava desde sempre. Ai, depois, Ciências eu gostava. [...] Ai, depois teve Biologia, Física e Química, ai eu fiquei gostando mais de Física. [...] Mas, Matemática, desde pequeno eu gostava.” (Entrevista de Bruno).

O contato com o professor de Física, no Ensino Médio, parece ter desempenhado um papel muito importante na orientação de Bruno para a escolha do curso de nível superior. Graduado na UFV, o docente de Física orientava seus alunos sobre as diferentes instituições de nível superior, as diferentes engenharias, criando nos alunos a expectativa de que o acesso à universidade era um caminho possível, além do esclarecimento sobre a vida profissional, já que Bruno não encontrava nos pais, lugar para este tipo de orientação. O baixo capital escolar dos seus pais não lhe possibilitaram orientar Bruno para além da cobrança de notas ou encorajamento aos estudos. Contudo, se eles não eram capazes de levar informações mais precisas sobre o ensino superior e seus diferentes cursos de graduação, no professor de Física, Bruno reconhece a importância para sua orientação profissional, suprimindo o papel dos pais:

Porque ele [professor de Física] tinha, assim, ele era a pessoa que a gente mais, como ele é da área de exatas também, ai era o professor que eu tinha mais contato e tal, por questão de faculdade. (...) Ai, ele ficava auxiliando a gente. Eu e outros colegas também que queriam

fazer Engenharia. (...)Ai, eu, no início estava meio em dúvida se era Civil ou Mecânica ou Elétrica, ai ele sempre estava conversando, auxiliando. (...)A diferença, qual que, o que cada uma trabalhava. (Entrevista de Bruno)

Ainda sobre opção pela Engenharia Elétrica, embora não tivesse um conjunto sistematizado de informações sobre o curso, o gosto pelo desafio, de superação de dificuldades também parece ter favorecido a sua escolha. Como é um curso que tem poucos egressos, já que o curso é considerado difícil, e por isso há uma demanda pelo mercado de Engenheiros Elétricos, Bruno a escolheu em detrimento das outras engenharias, como Mecânica e Civil. Embora tivesse essa percepção, nosso entrevistado não conhecia a estrutura curricular do curso e as perspectivas de mercado que lhe permitissem um conhecimento mais aprofundado da área de formação que pretendia atuar.

A par dessas questões próprias do itinerário de Bruno, o SiSu e a existência de um *campus* universitário em uma cidade próxima a sua, favoreceram a sua matrícula na UNIFEI Itabira. Se antes tinha a intenção de estudar na Universidade Federal de Viçosa (UFV) ou no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), em Belo Horizonte, a sua pontuação no ENEM foi apenas suficiente para a aprovação na UNIFEI em Itabira e na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) *Campus* João Monlevade. Assim, se necessitou readequar a instituição inicial pretendida, a opção do curso pôde ser mantida: “Ai eu vi que minha nota não dava para Viçosa, ai eu fui ver qual faculdade tinha Engenharia Elétrica. Ai eu vi aqui e em Monlevade. Ai, Monlevade era mais difícil eu ir para lá, ai eu fui e coloquei minha nota aqui.” (Entrevista de Bruno)

4.5.2 Integração e afiliação no ensino superior

Bruno, na data da entrevista, estava cursando o quinto período da graduação. É beneficiário do Programa de Assistência Estudantil. Não realiza atividades extracurriculares como o Programa Jovens Talentos para a Ciência, Iniciação Científica, Monitorias ou estágios relacionados ao curso superior. Foi reprovado em três disciplinas, incluídas algumas disciplinas do quinto período. Segundo nosso entrevistado, somente a partir dessa atual fase do curso em que estava iniciando é que existem as disciplinas cujos conteúdos lhe são mais interessantes, assim, a busca pela Iniciação Científica, por exemplo, deverá envolver essas disciplinas que lhe despertaram maior motivação.

Bruno convive adequadamente com os colegas do curso e professores e não descreve nenhum problema de adaptação social, embora reconheça que já não há tanta proximidade como

tinha com os professores de sua escola, do nível Médio e Fundamental. No primeiro ano da faculdade, vivia com uma conhecida da mãe, em Itabira, e a partir do segundo ano, passou a viver em república, época em que pleiteou a Assistência Estudantil e foi beneficiado. Alguns desses colegas de república também são usuários do Programa de Assistência Estudantil. Tem os gastos controlados e evita festas e outros eventos que possam sobrecarregar o seu orçamento. Em Itabira, também convive com outros colegas de Guanhães que estão matriculados na UNIFEI.

No primeiro período foi aprovado em todas as disciplinas, embora tenha relatado uma maior dificuldade na disciplina “Ciências do Ambiente”, já que não teria estudado, conforme orientação do docente: “Acho que eu estudei errado para a primeira prova, achei que era para estudar outras coisas, e caiu outra na prova. Ai eu fui mal. Mas, ai eu fiz o trabalho que o professor deu, ai eu recuperei.” (Entrevista de Bruno). Percebemos, aqui, a dificuldade de nosso entrevistado em reconhecer as exigências implícitas do trabalho universitário, como Coulon afirma, reconhecer a “praticidade” dos trabalhos exigidos (COULON, 2008), reconhecer aquilo que não é dito, claramente, pelo docente. No segundo período, que considera que foi o mais complicado, foi reprovado em Cálculo I. Aqui também acredita que sua reprovação seria consequência de não saber estudar de forma correta: “Eu acho que eu estudava, também, de forma errada. Porque ele cobrava alguns exercícios parecidos com os do livro e eu não estudava de forma correta. Não escrevia do jeito que ele, fazia resolução sem ser certinha do jeito que ele gosta, pulava algumas etapas. Ai ele era rigoroso, ai.” (Entrevista de Bruno)

Não nos parece evidente, portanto, que Bruno tenha incorporado todas as habilidades e competências necessárias à sua integração acadêmica no ensino superior. Falta-lhe compreender a melhor forma de estudar, os objetivos a serem alcançados nas disciplinas e, assim, estudar da forma esperada pelo docente. Nesse viés, ainda não podemos considerar Bruno como um membro do ensino superior. Retomando Coulon, tem sucesso é quem se afiliou, quem compreende o tipo de trabalho a ser realizado, quem compreende o que é solicitado. Bruno, entretanto, ainda se comporta como estrangeiro, sobretudo, nas atividades avaliativas do curso, o que explica as suas reprovações em três disciplinas.

Uma explicação razoável para essa dificuldade de afiliação pode estar relacionada ao fato das disciplinas dos primeiros períodos não lhe serem tão interessantes, como vemos no relato a seguir:

Mas, no início eu esperava uma coisa, que fosse assim, aprender a fazer instalação, que fosse, essas coisas. Ai, cheguei aqui e comecei a ter as Eletrônicas. No início, o que a gente vê primeiro. Ai, a parte de Eletrônica eu não gostei muito não. Ai, eu fiquei meio abalado. Mas,

agora que eu estou começando a ver as outras matérias, Máquinas, as coisas assim. (Entrevista de Bruno).

Contudo, se ele considera as primeiras disciplinas menos interessantes, temos que considerar que duas das suas três reprovações ocorreram no quinto período, e uma delas em disciplinas específicas do curso, como “Modelagem e Análise de Sistemas Dinâmicos”. Em resumo, podemos afirmar que Bruno está integrado academicamente e socialmente ao curso, em seu aspecto informal, uma vez que se relaciona adequadamente com docentes e colegas de curso, mas ele ainda vive o tempo de *aprendizagem*, precisa se integrar academicamente, obtendo o rendimento necessário para a aprovação nas disciplinas, além de buscar realizar atividades extracurriculares. Só assim, após a integração acadêmica e social formal, ele terá condições de se afiliar ao ensino superior.

4.5.3 Considerações sobre a trajetória acadêmica de Bruno

Bruno é filho de Secretaria e Almojarife, ambas profissões exigem uma capacidade de organização, boa gestão dos espaços e atenção. São ocupações que vão além da exigência do trabalho manual, da força corporal: elas exigem uma capacidade mental para a organização, além de concentração e atenção. A mãe possui Ensino Médio Incompleto e o pai, oitava série. A família também possui baixa renda o que justifica a caracterização desse grupo familiar como pertencente às camadas populares. Esse núcleo familiar apresenta disposições favorecidas pela própria natureza de ocupação dos pais, como estabilidade financeira e afetiva, organização, solidariedade entre os membros da família, que o distancia das características típicas de outros grupos pertencentes às camadas populares. São essas diferenciações que explicam, em parte, a longevidade escolar de Bruno e o gosto pelo mundo escolar, evidentes em nosso entrevistado e também em sua irmã.

A par das características específicas desse grupo familiar, encontramos na trajetória de Bruno outros atores importantes em sua vida escolar: a professora da quarta série, que o encaminhou para a seleção de bolsistas da escolar particular, o professor de Física do Ensino Médio, que além de continuar despertando o interesse de Bruno pela área de exatas, forneceu-lhe subsídios para a orientação da escolha do curso de nível superior, suprimindo a falta desse tipo de informações no grupo familiar. Temos também a presença da tia, professora, que nos primeiros anos da escola auxiliou Bruno nos seus deveres de casa e a inculcar disposição para a disciplina e controle dos horários.

Porém, se esses fatores nos ajudam a explicar a sua entrada no ensino superior, Bruno ainda não vive o tempo da *aprendizagem*. Ele ainda precisa incorporar regras, competências e habilidades, para se tornar efetivamente membro do ensino superior.

4.6 Pedro

Pedro, no momento da entrevista, estava cursando o terceiro período da graduação e tinha 22 anos de idade, é natural de Santa Bárbara, Minas Gerais, onde a família vive. Foi beneficiário da Lei de Cotas, na modalidade “*Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas*”. É o caçula de uma fratria de três irmãos. Seu pai tem Ensino Fundamental Incompleto e é aposentado, porém continua exercendo a ocupação de Mecânico, em sua própria oficina. A mãe tem Ensino Fundamental completo e é dona de casa.

Os dois irmãos de Pedro já são casados, um é servidor efetivo da Prefeitura Municipal de uma cidade vizinha a Santa Bárbara, ocupante do cargo de Topógrafo, possui nível técnico de escolaridade. É egresso do curso Técnico em Mineração no Cefet de Belo Horizonte. Outro irmão é maquinista de uma mineradora da cidade onde mora e é graduado em Engenharia de Produção cuja formação ocorreu junto com o trabalho.

Não há relatos de dificuldades financeiras. Também não há relatos de práticas culturais mais legítimas nesse núcleo familiar. A família vive em residência própria e quitada. Pedro estudou durante toda a educação básica em escolas públicas, não teve nenhuma reprovação e também não interrompeu os estudos. Frequentou a Educação Infantil. Concomitante ao Ensino Médio, realizou curso Técnico em Eletromecânica no Senai. Após conclusão do Ensino Médio e desse curso técnico, mudou-se para Mariana, cidade também mineradora, e foi morar com uma tia, materna, para realizar outro curso técnico, em uma instituição particular. Começou a trabalhar nesta cidade como Eletricista e quando saiu, para estudar na UNIFEI, já ocupava a função de Técnico em Programação. Realizou cinco meses de cursinho preparatório para o ENEM, em uma instituição particular. Optou por deixar o emprego para estudar na UNIFEI, com o consentimento dos pais.

4.6.1 Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior

Pedro é o filho caçula de uma fratria de três irmãos e parece cultivar uma relação de cumplicidade e apoio com os irmãos. Brincavam juntos e na companhia de outros primos, jogava bola, *videogame*, a maior parte do tempo no espaço doméstico. Relata uma infância tranquila, sem eventos traumáticos. Segundo Pedro, seus pais não são nem rígidos nem liberais demais e competia à mãe, sobretudo, o papel de controle dos horários dos filhos e acompanhamento na escola. O pai é descrito como mais fechado, bastante caseiro, centrado no trabalho e de poucas palavras. O orçamento familiar é administrado pela mãe. No momento da entrevista, a renda principal da família é a aposentadoria e o rendimento como Mecânico, do pai, que é bastante variável. A mãe não trabalha fora de casa e essa disponibilidade para os afazeres domésticos explica, em parte, o sucesso escolar dos filhos: ausência de reprovação e não interrupção dos estudos durante a Educação Básica. Assim Pedro descreve a atuação dos pais na educação dos filhos:

O meu pai é bem desleixado, eu diria. Ele nunca chega para mim para perguntar como estou na escola, se estou indo bem, nada do tipo. Mas, minha mãe acompanhava de perto a escola. Sempre quando tinha reunião ela ia, perguntava como estavam minhas notas, se estava tendo dificuldades, mandava estudar. Minha mãe cobrava mais. (Entrevista de Pedro)

Há relato de convivência frequente e harmoniosa com a família extensiva materna e uma relação de cumplicidades nesse núcleo.

Durante a educação básica, não relata problema de indisciplina, de aprendizagem ou de relacionamento na escola. Porém, por ser tímido, às vezes ficava com dúvidas por receio de questionar o professor e não buscava, em casa, com irmãos ou mãe, a solução de suas dúvidas. Pedro se descreve como enrolado: “Eu tinha facilidade de pegar a matéria, mas não tinha hábito de pegar a matéria que eu tinha estudado naquele dia e estudar, esse tipo de coisa. [...] Me limitava muito a dentro de sala de aula.” (Entrevista de Pedro). Frequentou, durante o Ensino Fundamental, um curso de Inglês, porém o abandonou por falta de interesse. Também durante o Ensino Fundamental participou de uma mostra de profissões em uma universidade federal, momento que teria despertado seu interesse para a área de Elétrica e Automação.⁶⁶ Já teve interesse pela área de Aeronáutica, porém, por considerar que não tinha uma formação que lhe permitisse a aprovação no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (Ita), desistiu: “Eu tinha até tentado a fazer Aeronáutica. Só que aí eu comecei a ver as provas, aí eu falei: ‘Nossa, isso vai ser muito difícil para mim.’ Com que eu tenho de bagagem de escola pública vai ser muito

⁶⁶ Pedro não soube dizer se essa Mostra de Profissões foi promovida pela Universidade Federal de São João del Rei ou Universidade Federal de Viçosa.

difícil.” (Entrevista de Pedro). Basicamente, os colegas da escola foram os mesmos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental o que permitiu a Pedro criar laços de companheirismo bem estreitos, amenizando, inclusive, a sua timidez.

No Ensino Médio, houve uma mudança significativa da rotina de Pedro, uma vez que, ao lado das atividades escolares, também se matriculou no curso de Eletromecânica do Senai, e como uma exigência desse curso, também começou a trabalhar. Assim, em decorrência dessas outras atividades, precisou mudar de turno na escola. Então, no Ensino Médio ele frequentou os três turnos, manhã, tarde e noite, o que teria prejudicado, sobremaneira, seus estudos, bem como sua preparação para o ingresso no ensino superior:

Só que no Ensino Médio eu tinha feito Senai e no Senai ele era um pouco diferente. Porque ele era vinculado junto com a (*nome de empresa que atua em uma cidade próxima a Santa Bárbara*). Ai era um período dentro do Senai e um período dentro da empresa. Ai eu tive que fazer algumas mudanças no Ensino Médio meu, tanto é que em um período eu estudei a noite e o rendimento a noite era muito ruim, era pessoal mais velho que estudava comigo (*risos*), era cada coisa que passava lá, era bem fraco. E, fui, estudei um período a noite e depois passei para tarde, ai ficou um pouco melhor. Depois eu consegui mudar para de manhã, adaptando ao Senai. (Entrevista de Pedro)

Apesar das dificuldades em adequar o curso às atividades escolares, cabe-nos ressaltar que a frequência ao Senai e a realização de um outro curso técnico pós-médio, foram fatores favoráveis à escolha do curso de Engenharia Elétrica. Além dos cursos técnicos, também devemos mencionar o contato com a empresa e o mercado de trabalho.

Na sua trajetória escolar, Pedro não relata dificuldades financeiras da família, entretanto, indica que a mãe, responsável pela administração do orçamento, sempre soube poupar gastos supérfluos, mantendo assim a austeridade:

Nunca fomos limitados a alguma coisa, não vamos comprar, não vamos fazer isso. A gente, a gente não, meus pais (*risos*), meus pais nunca foram apegados a coisas de marca. (...) Nunca foi de comprar tal alimento, porque tal alimento é de tal marca e essa marca é 50% mais barato, então vamos levar o mais barato por causa disso. Eles sempre, como eu vou dizer. (...)Tipo eles nunca foram de comprar nada de marca, essas coisas, acho que nunca faltou por causa disso. Acho que muita gente se deixar cair no marketing. (Entrevista de Pedro)

Essa disposição da mãe para a economia parece, portanto, ter favorecido a realização de cursos pagos, como o Inglês e o técnico pós-médio, bem como auxiliado a inculcar nos filhos a disposição para o planejamento e a organização. Em complementação à disposição para a gestão da economia doméstica, encontramos no pai indícios de disposição para o trabalho, para a disciplina e também para o controle dos gastos. O pai é descrito como um homem focado no

trabalho, que trabalhava, inclusive de segunda a segunda, até bem recentemente. Não gosta de viajar e é bastante caseiro. Sendo assim, parece-nos razoável supor que as características desses pais permitiram inculcar nos filhos a disposição para o trabalho, a disciplina e o planejamento financeiro.

O percurso escolar de Pedro é contínuo, não há reprovações nem interrupções e, nesse percurso, a mãe sempre esteve presente. Embora não se considere um aluno excelente, sempre respondeu, de forma regular, às exigências da escola. Ao lado dessa trajetória contínua, a longevidade escolar de Pedro é favorecida por um núcleo familiar coeso, bem organizado e que proporcionou segurança existencial aos filhos, além de permitir a incorporação de disposições como planejamento, organização, valorização do trabalho, disposições essenciais ao universo escolar.

Apesar dessas características, o ingresso no ensino superior não era um caminho esperado por Pedro logo após a conclusão do Ensino Médio, ao contrário de muitos dos seus colegas:

Quando eu formei Ensino Médio, eu não pensava em fazer. (...) Com certeza eu sempre quis fazer um superior. Só que não, naquele momento eu não achava que era minha prioridade. Meu objetivo sempre foi, formar o Ensino Médio, já era para eu fazer o técnico junto com o Ensino Médio e foi o que eu tentei no Cefet Ouro Preto, para eu fazer Integral, só que também não fui aprovado. É, começar a trabalhar, e dentro da empresa, fazer curso superior. Porque eu sempre achei que era muita perda de tempo, fazer cinco anos de faculdade, sem trabalhar, sem ter experiência, para só depois começar a trabalhar. Só que acabou que o destino fez tudo ao contrário, veio como eu não tinha planejado (Entrevista de Pedro)

Essa preferência pelo ensino superior, concomitante ao exercício profissional, é condizente com as características de sua família na qual encontramos uma valorização do trabalho, inclusive, cabe-nos lembrar, um dos irmãos mais velhos de Pedro realizou a graduação quando já estava inserido no mercado de trabalho. Encontramos aqui, portanto, agentes com forte disposição para o trabalho e que percebem a educação como instrumento de preparação para o mercado de trabalho, dessa forma, parece-nos razoável defender que o saber é valorizado pela sua aplicabilidade e pela sua capacidade de instrumentação para o trabalho. A opção de Pedro pelos cursos técnicos também nos subsidia nessa assertiva.

Como já descrito, Pedro, ao concluir o Ensino Médio e o curso técnico em Eletromecânica no Senai, se mudou para Mariana aconselhado pela tia materna e com ela foi morar para realizar, em uma escola particular, onde também a tia trabalhava como Pedagoga, outro curso técnico, cujas primeiras mensalidades foram custeadas pelos seus pais, até que Pedro começasse a trabalhar. Durante ainda esse curso Técnico, Pedro começou a trabalhar e

conviveu em um ambiente onde encontrou orientações sobre a escolha do curso de Engenharia Elétrica.

A visita de Pedro, ainda no Ensino Fundamental na Mostra de Profissões, a realização do curso de Eletromecânica e a atuação de Pedro como Técnico em Programação na empresa em que trabalhou, permitiram despertar em Pedro seu interesse para a área de Controle de Automação e Elétrica. Mas, foi, sobretudo, por meio de uma orientação de seu chefe que decidiu pela Engenharia Elétrica ao invés da Engenharia de Controle e Automação. Esse chefe foi capaz de orientar Pedro quanto à distinção entre essas duas áreas, perspectivas de mercado e área de atuação, proporcionado assim uma maior segurança na escolha:

A gente voltava conversando sobre várias coisas, e eu sempre conversava com ele sobre essa dúvida minha: se eu fazia Automação ou fazia Engenharia Elétrica. Ai ele começou a me falar que se eu fizesse Engenharia de Controle e Automação, que um Engenheiro de Controle e Automação nunca vai trabalhar como Engenheiro Eletricista, mas um Engenheiro Eletricista pode trabalhar como Engenheiro de Controle e Automação. (...)E ele sempre falou que é bem mais fácil começar com o leque abaixo e diminuir do que começar com leque mais curto, para abrir. Foi ali que eu fui começando a falar: “Não, eu quero Automação, mas vou começar por Elétrica”. Depois eu me especializo. (Entrevista de Pedro)

É, portanto, no ambiente externo à sua família nuclear, que nosso entrevistado encontrou orientações para sua escolha profissional, suprimindo assim a ausência desse tipo de orientação como iniciativa dos pais. Ausência que decorre da falta de capital escolar e social desses pais e não por um descaso ou na desvalorização da escolarização do filho.

Como tentamos demonstrar, o mundo do trabalho exerceu forte influência na orientação de Pedro para o ensino superior. Além da orientação na escolha do curso superior, o tempo durante o qual Pedro trabalhou lhe permitiu uma economia financeira, cujos recursos economizados lhe possibilitaram custear todas as despesas no seu primeiro ano em Itabira, já que não foi contemplado pelo Programa de Assistência Estudantil. Apenas a partir do segundo ano, quando sua poupança terminou, é que Pedro passou a solicitar dinheiro da família para o pagamento de suas despesas decorrentes de moradia, transporte e alimentação.

Ao lado dessa questão, aqui também percebemos a importância do novo sistema de seleção para ingresso nas universidades federais, SiSu e Lei de Cotas, e a interiorização dos campi universitários, como fatores favoráveis a chegada de Pedro ao ensino superior. A opção de Itabira, por exemplo, decorre de sua proximidade com a cidade de sua família, Santa Bárbara.

4.6.2 Integração e afiliação no ensino superior

Pedro ingressou no curso de Engenharia Elétrica no ano letivo de 2013, foi convocado na Lista de Espera e foi beneficiário da Lei de Cotas. Para se preparar para o ingresso no ensino superior, realizou um cursinho preparatório, particular, em Mariana. Deixou o emprego, após sua aprovação na UNIFEI e com o consentimento dos pais. Apesar de ter se inscrito para o Programa de Assistência Estudantil da UNIFEI, não foi selecionado, nem no ano de 2013 nem em 2014. No momento da entrevista, estava cursando o terceiro período e acumulava cinco reprovações, incluídas as disciplinas do terceiro período. Uma das reprovações foi por frequência. Não realiza atividade extracurricular como iniciação científica, monitorias ou estágios.

No primeiro período, foi reprovado em Matemática 0, uma disciplina de revisão de conteúdos do Ensino Médio, porém, considera que muito do que foi exposto seria seu primeiro contato com o conteúdo e não uma revisão:

O que a grande maioria falava: ‘Ah, eu vi isso no primeiro ano; eu vi isso no segundo ano.’ O meu Ensino Fundamental⁶⁷, nessa questão, foi muito fraco (*com ênfase*). Não sei se em relação, eu ter rodado os três turnos e não ter acompanhado, continuamente, com o mesmo professor, se isso afetou em alguma coisa, ou se, realmente, o conteúdo das escolas privadas é muito diferente da pública que eu estudei, eu tive muita dificuldade. (Entrevista de Pedro)

Tem dificuldade em administrar seu tempo de estudo e ainda não incorporou todas as habilidades necessárias a um estudante de nível superior: “Hum, hoje eu tento dividir mais a matéria. Tipo, a matéria que eu vi hoje, eu tento revê-la, pelo menos, hoje e no máximo amanhã. Ah, mas ainda eu não peguei o hábito de fazer a lista de exercício.” (Entrevista de Pedro). Essa dificuldade, cabe-nos mencionar, pode estar relacionada ao fato de, desde a educação básica, Pedro não ter incorporado à disposição para estudo em casa e complementação das atividades escolares. Foi um aluno, como ele próprio reconhece, que sempre se limitou à sala de aula e isso tem dificultado o seu processo de integração e afiliação ao ensino superior. Embora tenha uma trajetória retilínea na educação básica, essa não foi suficiente para inculcar em Pedro o ofício de ser estudante, com plena autonomia intelectual para as atividades escolares. Sendo assim, não podemos afirmar que Pedro esteja integrado academicamente em seu aspecto formal e informal, uma vez que também não demonstra ter uma facilidade em se relacionar com os professores.

⁶⁷ Se referia, na verdade, ao Ensino Médio.

Segundo Pedro, apesar de se limitar ao espaço de sala de aula, sempre foi considerado como um bom aluno pelos seus professores da educação básica, sendo inclusive hoje referência para os atuais alunos da escola onde estudou em Santa Bárbara. Porém, se ele era um aluno destaque na educação básica e no curso técnico, hoje sua presença na sala de aula não lhe parece ser significativa ou notória. Quando questionado sobre a sua relação com os professores da faculdade, responde: “Em relação ao que eu sempre tive antes, hoje é muito baixa. Antes, se eu chegasse, se uma terceira pessoa perguntasse sobre mim, teria respostas, saberia falar qualquer coisa sobre mim. Hoje, acredito que não.” (Entrevista de Pedro). Pedro, portanto, ainda não está apto para se relacionar com desenvoltura e naturalidade com os agentes institucionais.

Uma outra explicação razoável para a não adequação de Pedro às exigências do ensino superior seria a sua preferência pelas atividades mais práticas, decorrente de sua percepção do saber como instrumentação para o trabalho. Nos primeiros períodos, há um predomínio das disciplinas básicas e teóricas, mas, Pedro diz gostar mais das disciplinas aplicadas, de realizar atividades mais práticas e menos teóricas. Esse gosto, portanto, explicaria, em parte, a sua dificuldade em se integrar ao curso: “Acho que o que o pessoal vai ver aqui, realmente, é muito teórico. O que a gente vai encontrar lá fora é muito diferente. Tanto é, até no técnico eu vi isso. Na sala de aula de aula é muito diferente do que a gente vê lá fora.” (Entrevista de Pedro)

Em relação aos colegas do curso, não nos parece claro que exista uma relação de companheirismo mais profunda, há, inclusive, relato de um certo mal-estar de Pedro em relação aos seus colegas. Quando perguntado sobre sua relação com os colegas, se sente à vontade no ambiente universitário, ele responde: “Em relação acadêmica, muitas vezes não. Não me sinto muito confortável.” (Entrevista de Pedro)

Sendo assim, a dificuldade acadêmica de Pedro parece interferir na sua boa relação, em uma relação mais desinibida, descontraída com os seus colegas, impedindo também a sua integração social. Ele se sente menos preparado academicamente que seus colegas e isso tem interferido na sua atuação social no curso: há um sentimento de desvalorização o que o faz distanciar, afetivamente, dos colegas. Esse sentimento de distanciamento, compete-nos lembrar, também está presente na sua relação com os professores do curso. Dessa forma, pelo exposto acima, não podemos afirmar que Pedro esteja integrado acadêmica e socialmente na instituição, ele ainda vive o tempo de *estranhamento*.

4.6.3 Considerações sobre a trajetória acadêmica de Pedro

Pedro foi socializado em um ambiente familiar estável, com o acompanhamento da mãe nas atividades escolares. Também encontramos nesse universo familiar a disposição para o trabalho, disciplina, boa gestão do orçamento doméstico, estabilidade afetiva e solidariedade entre os membros. Essa estabilidade financeira permitiu, em parte, a longevidade escolar de Pedro. Entretanto, como vimos, nosso entrevistado não está apto para mobilizar as disposições necessárias para sua *afiliação* ao ensino superior. O seu interesse pelas atividades práticas e pelo saber aplicado ao mundo do trabalho seria uma das razões que explicariam a reprovação de Pedro nas disciplinas básicas do curso, já que as considera teóricas demais e distante do que é cobrado no mercado de trabalho. Não há, portanto, uma percepção de nosso entrevistado de que essas disciplinas, poderão, posteriormente, instrumentar as disciplinas profissionalizantes e específicas do curso o que poderia, por exemplo, motivá-los para uma maior dedicação nessa fase inicial do curso.

Diante dessa situação, Pedro sugere, como maneira de minimizar essa dificuldade de adaptação ao ensino superior, uma melhor atuação dos docentes, bem como uma reestruturação curricular que integrasse disciplinas básicas e específicas:

Um professor, para mim, é que ele tente, tanto em termos de linguagem, quanto explicação, está bem nivelado com o aluno. Não procurar linguagem muito técnica, muito profissional, é, que tente desmembrar, ao máximo, tudo o que ele está falando. Não ser tão específico, explicar o porquê ele está falando aquilo, qual o objetivo daquilo lá no futuro, para que ele vai precisar. Você está fazendo isso e isso, mas porque tem um fundamento para tal coisa. Que saiba explicar para o aluno. Não, porque eu acho que muitos professores aqui estão fazendo mestrado, doutorado, esse tipo de coisa, eu acho, ah sei lá, que eles estão treinando para uma banca (*risos*) ou coisa desse tipo. (Entrevista de Pedro)

Somado a isso, devemos mencionar também a bagagem escolar de Pedro que, como ele mesmo reconhece, não lhe forneceu todas as condições necessárias para o ingresso ao ensino superior. Sendo assim, nosso entrevistado ainda vive o tempo de *estranhamento* no ensino superior.

4.7 Bia

Bia, na data da entrevista, estava cursando o quinto período de graduação e tinha 22 anos de idade. É natural de Alpinópolis, uma cidade localizada da região do Sul de Minas. Seus pais são separados e têm Ensino Médio Incompleto de escolaridade. O pai é diretor de uma rede

de comércio da cidade onde mora, começou como vendedor da loja de autopeças até chegar a essa ocupação de gestão: “[...] acho que já deve fazer uns 20 anos. Porque ele trabalhava como vendedor da autopeças, depois ele passou a ser gerente do posto de gasolina e depois ele passou a ser diretor de tudo, do hotel, do restaurante.” (Entrevista de Bia). A mãe é proprietária de uma loja de confecções de roupas. Ela sempre trabalhou no ramo de vendas de roupas. Tem uma irmã, mais velha, casada, e que fez um curso técnico por obrigação, como afirmou Bia, uma vez que não gostava de estudar.

Bia sempre estudou em escola pública, não teve nenhuma reprovação, também não interrompeu os estudos durante a Educação Básica. Frequentou Educação Infantil também em escola pública. Para se preparar para o ENEM e ingresso no ensino superior realizou, no período de um ano e meio, um curso preparatório em instituição particular. Também fez curso técnico em Eletrotécnica na cidade de Furnas, após aprovação em processo seletivo próprio. Nesse curso, se destacou como uma das melhores estudantes, o que lhe permitiu estagiar na usina de Furnas. A conclusão desse curso técnico e a experiência no estágio favoreceu a escolha do curso de Engenharia Elétrica como opção para o ensino superior.

Não há relatos de dificuldades financeiras. A família vive em residência própria e quitada. Parte da renda da família provém da pensão alimentícia paga pelo pai para Bia. Nas férias, costumavam ir à praia e não há evidências de práticas culturais mais legítimas neste grupo familiar.

4.7.1 Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior

Bia ingressou na escola ainda na Educação Infantil. Relata uma infância tranquila, sem eventos traumáticos: “Sempre brinquei muito, sempre falei muito.” (Entrevista de Bia). É uma garota comunicativa, que sempre teve facilidades em realizar amizades e na educação básica se relacionava adequadamente com colegas e professores. Atendia com bom desempenho às exigências da escola, porém não tinha o hábito de estudar fora do período de aulas. Em casa, se restringia aos deveres de casa. Apresentava um gosto mais aguçado para a Matemática:

Ah, eu acho que eu sempre gostei muito das minhas professoras, sempre eu gostei muito. Sempre gostei mais de matemática, então eu gostava mais das professoras de Matemática (*risos*), de Física. Eu não sei se é porque eu já tinha dificuldade de Português, que para mim não faz muito sentido para algumas coisas, então eu já não, eu já não associava muito bem a professora, entendeu? E com isso eu também aprendia menos. Porque quando você não gosta do professor, você aprende menos ainda. (Entrevista de Bia).

Embora não tenha demonstrado certeza, diz que participou de uma Olimpíadas de Matemática organizada pela escola. Sobre o seu rendimento escolar, diz: “É, não era aquela coisa extraordinária, mas era bom.” (Entrevista de Bia). Gostava de brincar de bonecas, fazer comidinhas e outras atividades típicas da infância. Seus pais são descritos como tranquilos, abertos ao diálogo, com quem “pode conversar todos os assuntos, pode perguntar tudo para eles, são bem abertos.” (Entrevista de Bia). Encontrou no ambiente familiar incentivo aos estudos, embora reclame que se tivesse, desde os primeiros anos de escolarização, criado o hábito de estudar em casa e não se restringir ao espaço de sala de aula, hoje seus problemas de adaptação ao ensino superior poderiam ter sido minorados. Há uma convivência harmoniosa com a família extensiva.

Até, aproximadamente, seus 14 anos, grande parte das atividades eram realizadas com o pai que é relatado como “paciente”. (Entrevista de Bia). Quando perguntada se o pai era presente, responde:

Muito, muito. Então, eu acho que talvez, a gente sinta, eu e minha irmã, a gente sinta tanto, entendeu? Porque ele era um pai muito presente em todos os aspectos. Você tira 10, você ganha um chocolate, não sei o que, sabe? Ele ficava sempre incentivando a gente, se precisasse de alguma ajuda dele, em relação a algum dever, alguma coisa assim, ele e minha mãe sempre ajudaram, entendeu? A minha mãe continua sendo presente, foi até os 14 anos e continua sendo. Mas, meu pai foi mais ou menos até os 14 anos. (Entrevista de Bia)

A separação de seus pais, no início da adolescência, desencadeou uma fase conturbada para Bia. A mãe viveu problema de saúde, como depressão, e coube à Bia, o cuidado da mãe. O adoecimento da mãe a levou, inclusive, a deixar de frequentar a escola por dois meses. Bia passou a cuidar da mãe, controlando o uso de remédios e alimentação. Nossa entrevistada localiza nessa separação um distanciamento progressivo do pai na participação de sua vida, embora o descreva como importante na escolha do ensino superior. Podemos assim, situar neste evento da separação dos pais de Bia, a mobilização de sua disposição para a preocupação com os outros, o cuidado com o bem estar dos outros e um certo nervosismo em lidar com a situação de cobrança que tem vivido na faculdade. Essa separação também abalou a autoconfiança existencial e emocional cuja estabilidade familiar teria proporcionado na sua infância.

Podemos localizar no Ensino Médio, o início de um direcionamento, ainda que difuso, para a escolha do curso superior, uma vez que, ao lado da preferência pelas disciplinas da área de exatas, Bia passou a cursar Eletrotécnica. Nesse período, também houve uma mudança significativa de suas atividades, já que além das atividades regulares da escola do Ensino Médio,

fazia cursinho preparatório para o ENEM e o curso técnico. Uma rotina cheia de atividades, o que lhe permitiu mobilizar a disposição para organização do tempo.

Em resumo, podemos dizer que os primeiros anos de vida de Bia se caracterizaram por uma socialização que lhe permitiu inculcar a disposição para a disciplina, o gosto pelo ambiente escolar e uma certa autoconfiança emocional e existencial. Entretanto, podemos elencar como hipótese que o evento da separação dos pais, tem trazido problemas para sua *afiliação* ao ensino superior. O adoecimento da mãe e o distanciamento do pai colocou em estado de vigilância a sua autoconfiança que, embora passados alguns anos, ainda não foi atualizada. Mas, se não podemos falar de autoconfiança existencial, a estabilidade financeira da família tem proporcionado a Bia a sua continuidade no mundo acadêmico.

Desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, Bia apresentou interesse mais aguçado para a Matemática. A sua disposição para a comunicação e sua facilidade em fazer amizades, aliadas ao fato de morar em cidade pequena onde, facilmente, todos se conhecem, lhe proporcionaram uma boa integração social na educação básica. Dessa forma, a sociabilidade do ambiente escolar lhe permitiu atingir um desempenho adequado às exigências escolares: “Eu acho que por a cidade ser menor, alguma coisa assim, eu já conhecia alguns deles [professores], entendeu? Aquela coisa de que já conhece seu pai, conhece a sua mãe, já conversou com sua mãe na rua, então é mais fácil, entendeu?” (Entrevista de Bia). Diz que sempre convivia bem com colegas e professores, desfrutava de uma certa facilidade, de uma relação mais aberta com os professores da escola. Ao contrário disso, hoje, no ensino superior, , enfrenta dificuldades.

Anteriormente ao divórcio, recebia apoio direto dos pais acerca de seu desempenho escolar, sendo inclusive gratificada com presentes pelo bom rendimento. Porém, a separação dos pais e sua necessidade em cuidar mãe lhe obrigaram a tomar a iniciativa pelas tarefas domésticas. Fato que se, por um lado, lhe permitiram mobilizar disposição para o cuidado do outro e para a responsabilidade, por outro lado, colocou em estado de vigília sua autoconfiança existencial, sua confiança no pai e sua disposição para um agir mais natural e elegante nos relacionamentos interpessoais. Obrigada a lidar com a confusão mental e o frágil estado de saúde da mãe, atualmente, Bia se considera bastante nervosa, insegura o que a pode estar impedindo de um melhor aproveitamento no ensino superior. Seria razoável supormos, portanto, que a separação e seu distanciamento afetivo do pai lhe afetou, inclusive, em sua capacidade, ou mesmo necessidade, de tomar decisões por conta própria.

Para ilustrarmos essa hipótese, podemos eleger a matrícula de Bia no curso de Eletrotécnica. Nossa entrevistada diz que sempre teve vontade de cursar Medicina⁶⁸, mas, a passagem pelo curso técnico, cuja matrícula foi, sobretudo, obra de incentivo/pressão do pai, a direcionou para a Engenharia Elétrica. Sobre a opção do curso técnico, nos apresenta o seguinte relato:

Eu sempre tive vontade de fazer Medicina. Ai eu falava com meu pai que queria fazer Medicina. Até ai, tudo bem. Ai, como esse é um curso [Eletrotécnica] é muito bom, porque lá tem a, o apoio de Furnas e tal, ai a minha cidade, toda quase, faz a prova. Ai, eu fui e falei: 'Pai, não vou fazer não. Não vou fazer o curso mesmo. Não quero. Quero Medicina.' Ai meu pai: 'Não, faz, essas coisas, servem para você aprender. Vai lá e faz. Eu levo você.' 'Ai eu fui: 'Mas, não vou passar não, se eu passar eu não vou fazer.' 'Ai meu pai: 'Não, tá bom. Tudo bem.' Ai, eu passei, ai meu pai: 'Não, começa. Tenta fazer, se você não gostar, você para.' Ai, eu gostei. (Entrevista de Bia)

A escolha pela graduação de Engenharia Elétrica está, sobretudo, relacionada a sua passagem pela Eletrotécnica, seu bom desempenho no curso e a sua atuação como estagiária da Hidrelétrica de Furnas. No estágio, conviveu com outros Engenheiros Elétricos, graduados na UNIFEI e na UFMG que lhe incentivaram a seguir a carreira na graduação, orientando-a inclusive na escolha da melhor instituição para que tivesse uma boa formação. Foi nesse estágio que Bia teve acesso a informação de que a UNIFEI era uma instituição renomada e reconhecida pela formação de Engenheiros Elétricos. ´

Foi também sua passagem pelo curso técnico junto com o Ensino Médio, e depois a sua atuação como estagiária e a realização do curso preparatório para o ENEM que, sobrecarregando sua rotina de atividades, lhe permitiram atualizar a disposição para organização do tempo. É também no curso técnico que passa a criar a rotina de estudos em casa, o que antes não acontecia:

Porque, como assim, todo mundo falava o tempo todo: 'Bia, técnico é difícil, não sei o que' Todo mundo falava que era muito difícil (*com ênfase*), então eu me dedicava, absurdamente, aquilo lá, sabe? Tanto que meu Ensino Médio, eu fiz de qualquer jeito, para eu me dedicar ao técnico. Oh, vou dedicar ao técnico, porque é difícil, não sei o que. Ai, no técnico, eu tive um desempenho excelente. (Entrevista de Bia)

Embora a sua dedicação e bom desempenho no curso técnico, sua trajetória na área de Elétrica e seu abandono, ainda que temporário pelo interesse em cursar a Medicina, parece estar

⁶⁸ Bia diz que ainda tem vontade de fazer Medicina e que poderá cursá-lo quando concluir a graduação em Engenharia Elétrica. Supomos que a vontade de cursar Medicina advém de seu interesse em cuidar das pessoas, assim a sua atuação com médica lhe permitiria ajudar outras pessoas mais necessitadas. Como mencionado, parece-nos que essa disposição em ajudar ao próximo está relacionada a sua atuação como cuidadora da mãe, na época da separação dos pais.

relacionado a uma estratégia de Bia, não consciente, de se reaproximar do pai, seguindo um caminho por ele delineado. Apesar de afirmar gostar do curso de Engenharia Elétrica, o interesse pela Medicina ainda está forte em Bia:

Só que eu tenho um aspecto de Medicina, porque sabe, um tipo, eu faço Elétrica porque eu gosto mesmo, mas Medicina, eu acho que tem gente muito carente, sabe? As pessoas, acho que muita carente não no aspecto de médico, mas de gente querendo ajudar. Então, eu tenho vontade de formar em Elétrica, e depois fazer Medicina, e por exemplo, ir para a África um tempo e ser voluntária, entendeu? Então, eu acho que com Elétrica eu não consigo ajudar muito, entendeu? E com Medicina eu consigo ajudar um pouco mais. (Engenharia Elétrica)

Contudo, se essa hipótese da estratégia de Bia em reaproximar do pai, por meio da realização do curso de Engenharia Elétrica, for realmente verdadeira, ela tem trazido problemas para Bia se integrar no ensino superior. Como veremos no próximo tópico, ela foi reprovada em disciplinas específicas do curso, disciplinas que já tinha uma bagagem teórica e prática do curso técnico. Sob essa ótica, cabe-nos questionar seu real interesse pela área de Elétrica.

Ao lado dessas questões mais pessoais em Bia, bem como a sua estabilidade financeira, aqui novamente encontramos como fator favorável a longevidade escolar e o ingresso no ensino superior pelo sistema de seleção adotado pela UNIFEI, o SiSu. Bia, ainda no Ensino Médio participou do ENEM como *treineira* o que lhe permitiu acumular experiência com o tipo de prova. No processo seletivo do SisU, 2012, ano de ingresso de Bia na UNIFEI Itabira, ela colocaria nas duas opções Engenharia de Telecomunicações da UFF e Engenharia Elétrica da UNIFEI *Campus* Itajubá, entretanto, como sua nota no ENEM não lhe permitiria ser aprovada em Itajubá, optou por Itabira e foi aprovada em ambas, porém escolheu Itabira, também como consequência do direcionamento do pai:

É, eu fui, cheguei a ir lá [UFF], fiz a matrícula, fui lá, fiz. Ai, depois eu passei aqui, ai eu fiquei até com pesar, porque eu cheguei lá, olhei meu *campus* de frente para a Ponte Rio-Niterói (*risos*) e eu cheguei aqui, ai meu pai riu demais. Porque eu tinha cinco dias para desistir de lá, eu demorei os cinco dias, foi no último dia que eu enviei meus documentos de desistência. (...) Porque eu não queria, eu falei: ‘De jeito nenhum, eu não vou morar nessa cidade aqui.’ Ai meu pai me induziu, de um jeito que ele consegue fazer, a eu ficar aqui. Porque ele falou assim: ‘Se você for para o Rio, você está perdida, você não forma. Você vai viver em festa (*risos*)!’ (...) ‘Você vai viver em festa! Você precisa de uma cidade menor para que você consiga focar um pouquinho mais.’ (Entrevista de Bia)

Aqui, mais uma vez, percebemos a influência do pai no itinerário escolar de Bia.

Em síntese, podemos elencar os seguintes fatores que favoreceram o acesso de Bia ao curso de Engenharia Elétrica da UNIFEI *Campus* Itabira: socialização primária marcada pela

estabilidade financeira e afetiva da família; regularidade e acompanhamento dos pais na vida escolar de Bia, associado a uma desenvoltura natural e desinibida nas atividades escolares, bem como uma relação adequada com os professores da educação básica; disposição para a disciplina e responsabilidade. Responsabilidade que é aguçada, sobretudo, quando Bia precisa cuidar da mãe; na realização do curso de Eletrotécnica e no estágio na Hidrelétrica de Furnas, bem como na facilidade proporcionada pelo Sisu para a escolha dos cursos de graduação nas universidades federais.

4.7.2 Integração e afiliação no ensino superior

Bia, na data da entrevista, estava cursando o quinto período da graduação. Por problemas de saúde, trancou o seu terceiro período, o primeiro semestre letivo de 2013. Não é beneficiária do Programa de Assistência Estudantil da universidade, nunca se inscreveu no processo seletivo por acreditar que seu perfil socioeconômico não é compatível com as exigências do programa. Também não realiza ou já realizou atividades extracurriculares como o Programa Jovens Talentos para a Ciência, Iniciação Científica, Monitorias ou estágios relacionados ao curso superior. Foi reprovada em cinco disciplinas, incluídas as do quinto período.

No primeiro período de graduação, Bia foi aprovada em todas as disciplinas regulares do curso. Nesta fase de transição soube adequar seu tempo, estabelecendo rotina de estudos em casa. Porém, a partir do segundo período apresenta dificuldade em atender às exigências do ofício do estudante universitário. Nesse período, é reprovada em Matemática I, já que acabou abandonando a disciplina, e em Eletricidade, apesar de julgar ter conhecimento suficiente para ser aprovada na disciplina, resultado de sua bagagem do curso Técnico de Eletrotécnica. Ao analisar a sua reprovação nessas disciplinas, nos apresenta o seguinte quadro:

Cálculo I, de 120, 130 pessoas, passaram seis. E na, em Eletricidade também. Eletricidade. O Cálculo I, o problema não é o professor. Assim, o professor é rígido, né, então, ele pode cobrar de acordo com a aula dele. Que a aula dele é boa. Mas, Eletricidade, não! Eletricidade o problema é do professor, que a gente até tenta resolver aqui, entendeu? É um professor que, assim, não só na minha turma. (...) Você pergunta para ele, eu acho que ele decorou o tipo de aula que ele vai dá. Por exemplo, se você pergunta a tensão de um jeito, ele está fazendo de cá para lá, ele sabe. Mas, se você perguntar voltando, ele não sabe te informar. (...) Mas, eu acho que ele é péssimo no aspecto de poder passar o que ele sabe, para alguém, entendeu? Então, eu resolvia as minhas coisas, as minhas contas, de acordo com o que eu aprendi no técnico, e eu acho que ele queria, meio que de acordo, com o que ele tinha ensinado, entendeu? (Entrevista de Bia)

Aqui, Bia, ao lado do reconhecimento da sua necessidade de estudar mais, extraclasse, e melhor organizar seu tempo, também reconhece o papel do professor como fator responsável pela sua reprovação. Ela é capaz de estabelecer uma reflexão crítica, ainda que não muito consciente, sobre a pedagogia universitária, semelhante ao que defende Lareau. Bia assume uma postura de reivindicação de direitos ao avaliar a atuação de seu professor universitário.

Acredita que seu desempenho acadêmico irá melhorar, caso se dedique mais ao curso, estudando de forma mais rotineira:

“(...) Eu acho que, assim, você precisa estudar sozinho e ir às aulas. O correto para mim seria, só que eu não consigo, eu preciso de conseguir isso, é minha meta (*risos*). Você estudar antes e chegar lá. Porque, o que que acontece, às vezes a aula não te resolve muito, porque você está chegando lá e você não vai ter dúvidas, porque o assunto é inicial, entendeu? Se você estudar antes, você vai adquirir dúvidas ali, que quando você chegar, você: ‘Ah não, isso eu entendo!’; ‘Isso eu não entendo!’; ‘Professor, tem como você me explicar isso e tal?’ Porque quando, por exemplo, tem gente que fala que não é importante porque, hoje em dia, você tem muito vídeo no *youtube* que pode te ajudar, entendeu?” (Entrevista de Bia)

A par das reprovações em cinco disciplinas, Bia também não apresenta uma relação natural no lidar com seus professores universitários. Fica nervosa em caso de apresentação de trabalhos em sala de aula, costuma não participar das aulas, não gosta de procurar um professor para tirar uma dúvida ou mesmo questionar sobre a nota de uma avaliação, opta assim pelo silenciamento. Para ela:

Apesar de ser comunicativa. Comunico muito bem com meus colegas, falo, falo, mas, determinadas pessoas, eu meio que coloco um impedimento. Não sei porquê. (...) Não sei também porque, talvez, alguma coisa na minha cabeça que professor de faculdade é uma coisa do tipo: ‘Nossa! É um rei’ (*risos*)! Eu não sei (*risos*), entendeu? Deve ser alguma coisa assim, porque até eles brincarem comigo, eu fico, assim, muito desconfortável. Todo mundo acredita que, por eu falar muito assim, coloca eu para apresentar um trabalho. Assim, eu posso saber a matéria muito bem, eu não consigo falar. Já teve vez, que o professor falou comigo: ‘Calma, Bia, respira, depois você apresenta.’ (Entrevista de Bia)

Bia apresenta um conflito grande por não conseguir atender de forma regular as demandas que o ensino superior lhe tem exigido academicamente. Entretanto, se há um sentimento de culpa por não conseguir um bom desempenho na graduação, podemos supor a ausência de uma autoconfiança de que é capaz de realizar, com sucesso, as disciplinas de graduação como explicação, parcial, para a sua não integração acadêmica.

Como mencionado anteriormente, temos como hipótese de que essa perda da autoconfiança em Bia é resultado do distanciamento do pai, após o divórcio. Relacionado a essa ausência de autoconfiança, temos os episódios de depressão, que inclusive a levou a trancar o

terceiro período, e o desenvolvimento do nervosismo. Por fim, também supomos que a própria escolha de Engenharia Elétrica está mais associada a uma busca de atender ao desejo, a um direcionamento do pai do que pelo interesse da própria Bia.

Como exposto, Bia não está integrada academicamente ao curso. Ela somente alcançou a integração social, em seu aspecto informal, uma vez que se relaciona adequadamente com seus colegas de curso. Ela ainda vive o tempo de *estranhamento*, embora estivesse no quinto período de Engenharia Elétrica, na data da entrevista.

4.7.3 Considerações sobre a trajetória acadêmica de Bia

Encontramos, sobretudo, na estabilidade financeira e na valorização do ambiente escolar pelos pais, explicação razoável para a longevidade escolar de Bia. Entretanto, como vimos, a sua *afiliação* ao ensino superior não está efetivada. Supomos que a sua dificuldade em *afiliação* relaciona-se ao fato de que Bia escolheu a área de elétrica, como influência do pai para cursar Eletrotécnica em Furnas. Temos como hipótese de que essa opção seria uma estratégia inconsciente de Bia, para se reaproximar afetivamente do pai, para resgatar uma dedicação que antes o pai tinha com ela, seguindo um caminho por ele delineado.

Se está na graduação como meio de chamar a atenção do pai, entretanto, o seu nervosismo e a ausência de uma autoconfiança não lhe permitem um bom desempenho na faculdade. Nesse sentido, o seu sentimento de culpa por não alcançar um bom desempenho acadêmico, apenas agrava esse nervosismo. Por essas razões, Bia ainda vive o tempo de *estranhamento* no ensino superior:

4.8 René

René, na data da entrevista, tinha 21 anos de idade e estava cursando o quinto período de Engenharia Elétrica. É natural de Itabira, onde vive a família. O pai é comerciante, trabalha com compra e venda de ouro e é proprietário de um estacionamento no centro da cidade. A mãe é dona de casa e auxilia o marido nas atividades de compra e venda de ouro. Pai e mãe estudaram até a quarta série do Ensino Fundamental. Moram em residência própria e quitada.

René é o terceiro filho de uma fratria de quatro irmãos e estudou durante toda a educação básica em escolas públicas, em regiões centrais de Itabira. Frequentou a Educação Infantil. Durante a educação básica não interrompeu os estudos, também não teve nenhuma reprovação. Concomitantemente ao Ensino Médio, frequentou curso de Aprendizagem em Mecânica, porém

não concluiu, e Técnico de Mecatrônica, também no Senai. Também fez um curso preparatório para o ENEM, em uma instituição particular, ainda no terceiro ano do Ensino Médio. Matriculou-se na UNIFEI logo quando concluiu o Ensino Médio.

O irmão mais velho de René, casado, trabalha com manutenção de computadores, mas René não soube dizer se ele teria feito algum curso técnico. O segundo filho da fratria trabalha em uma empresa mineradora de Itabira e também cursa Engenharia Elétrica, porém, na UFOP, *campus* João Monlevade, cidade próxima a Itabira. O irmão caçula está no Ensino Médio, em idade regular de escolarização.

4.8.1 Práticas socializadoras familiares e condições para o ingresso no ensino superior

René ingressou na educação infantil aos cinco anos de idade, onde foi alfabetizado. Ao falar dessa etapa de sua escolarização demonstra bastante afeto. Durante a Educação Básica frequentou duas escolas, em uma estudou de primeira à quarta série e na outra, da quinta série ao terceiro ano do Ensino Médio. Da primeira à quarta série participou de campeonatos de redação nos quais sempre era premiado, internamente. Gostava de ler revistas em quadrinhos e esse gosto teria facilitado a sua boa atuação nos campeonatos de redação: “Naquela época, eu era bom de contar história, sabe? Literatura mesmo. Eu era bom nisso [...]” (Entrevista de René). Da quinta a oitava série participou de campeonatos de xadrez em que também foi premiado. Diz que aprendeu a jogar por conta própria, por curiosidade, lendo os manuais e jogando: “Eu aprendi, era tipo uma balsa e atrás tinha mostrando os movimentos, aí eu aprendi os movimentos e fui lá, na seletiva do JEI.⁶⁹” (Entrevista de René). Nas competições de xadrez, foi premiado na modalidade individual e em equipe, inclusive foi selecionado para participar de umas das etapas do campeonato na cidade de Itajubá, porém, não foi autorizado pelo pai.

Ao longo da entrevista de René, pudemos perceber uma facilidade do mesmo em descrever cada etapa de sua vida escolar, narrando eventos com detalhes, entretanto, não percebemos essa mesma facilidade em descrever questões relacionadas a sua vida familiar. René, por exemplo, não soube dizer a idade dos irmãos, a cidade onde os pais nasceram ou se o irmão mais velho teria feito um curso técnico, ou não. Percebemos assim um distanciamento de René em relação a sua vida familiar. Ele, inclusive, relata que a maior parte de suas decisões, como por exemplo, fazer o curso de aprendizagem e técnico do Senai e o cursinho preparatório

⁶⁹ Jogos esportivos itabiranos (JEI)

para o ENEM, foram iniciativas dele. Encontramos aqui, portanto, evidências de uma trajetória escolar com fortes sentimentos de solidão, no que se refere à participação do núcleo familiar.

Nos conteúdos escolares, há um predomínio de preferências pelas disciplinas da área de exatas como Matemática e Física. Sempre se destacou como um ótimo aluno e esse seu bom desempenho na escola, dispensou da mãe de um acompanhamento mais próximo: “Só que eu, desde pequeno, eu gostava de escola. Nas matérias, eu ia bem. Então, ela não precisava preocupar muito, entendeu?” (Entrevista de René). Não há relatos de indisciplina e problemas de relacionamento. Participava, inclusive com premiações, de competições, como campeonato de redação e xadrez. Foi alfabetizado ainda na educação infantil, não interrompeu os estudos e também não teve nenhuma reprovação. Seu bom desempenho nas redações esteve ao lado do interesse pela Matemática e conteúdos da área de exatas.

Na infância, costumava brincar na rua, jogar *videogame*, futebol e outras brincadeiras típicas de crianças. Não há lembrança de algum evento traumático. Gostava de ler, mas não nos ficou claro se essa prática teria sido incentivada pelos pais. Durante o Ensino Médio, também auxiliava o pai no trabalho.

O pai é descrito como um homem bravo, com pouca disponibilidade para o diálogo. Parece compreender a educação como instrumentação para o trabalho. Decorrente dessa percepção, apresenta uma certa ressalva pelo fato de René apenas estudar e não trabalhar. Para ele, filhos devem ser sustentados pelos pais até os 18 anos de idade, após isso devem caminhar sozinhos: “Assim, meu pai até tem condições de comprar mais coisas, mas meu pai é um tipo de cara que não mima, sabe? Que não te dá aquilo que você, tipo assim, como ele falou: para ele, filho, tem que sustentar até os 18 anos, entendeu? Ai depois, a gente se vira.” (Entrevista de René) Nos parece que essa percepção decorre de um estilo de vida baseado na valorização do trabalho, de um homem que se fez na vida pela dedicação ao trabalho, disciplina, sem contudo, necessitar de um capital cultural institucionalizado. Nesse sentido, como conseguiu obter os bens materiais e sustentar a família pelo fruto do trabalho, acredita que esse caminho também poderia ser seguido pelos filhos, sendo a escolarização um aspecto secundário na formação dos filhos. A mãe, contudo, nos parece ter um comportamento diferente do marido, buscando inculcar nos filhos uma dedicação aos estudos.

René diz que sempre gostou de estudar e tentou fugir dessas determinações; mas foi uma escolha solitária, resultando inclusive em mal estar com o pai:

Então, meu pai e minha mãe não incentivam assim: ‘Ah, faz isso, faz aquilo.’ Eles me incentivam a arrumar um emprego. Acho que é essa a preocupação da maioria dos pais, quer que você arrume um emprego. E isso não é tão difícil assim, quando é, para

qualquer emprego, entendeu? Você quer, sei lá, esses técnicos de informática, por exemplo, até que meu irmão é (*risos*) Técnico em Informática só que ele já tem uma loja, tal, ele conseguiu evoluir bem. Mas, assim, você faz um cursinho e você já consegue. Como eu vou explicar, é, se nessa trajetória toda não tem ninguém para te incentivar, quando você chegar lá no final do Ensino Médio você vai, sei lá, virar peão em qualquer lugar, ou fazer um serviço, vendedor de loja, essas coisas assim, bem básicas. (Entrevista de René)

Nosso entrevistado, então, longe de seguir as determinações colocadas pelos pais, que seria arrumar um emprego logo que concluísse o Ensino Médio, optou pelo ensino superior, em uma escolha sem base simbólica de apoio. Isso nos permite supor que René não encontra no seio familiar um sentimento de identidade e solidariedade com seus entes, o próprio fato dele não conhecer a origem dos pais, não saber dizer a idade certa dos irmãos ou se o mais velho teria feito curso técnico, ou não, nos demonstram que ele sente um certo isolamento em relação aos entes de seu núcleo familiar.

Financeiramente, não há relatos de dificuldades. É um núcleo familiar marcado pela austeridade do orçamento e que busca inculcar nos filhos a valorização do trabalho e dos bens adquiridos. René é um jovem que apresenta um gosto pelo saber, uma curiosidade de descobrir novas coisas o que, portanto, tem contribuído, sobremaneira, para seu sucesso escolar. Essas disposições de René, aliada a estabilidade financeira de sua família, apesar da sobrevalorização do pai pelo mundo do trabalho, permitiam o ingresso de René no ensino superior.

Em termos de escolha do curso superior, a frequência aos cursos de Senai forneceu aos nossos entrevistados subsídios para a decisão, já que, no ambiente doméstico, não encontrava recursos suficientes para esse tipo de orientação. Assim, os cursos de aprendizagem em Mecatrônica e o curso técnico em Mecatrônica, do Senai, possibilitaram a René ter contatos com profissionais da área, novas tecnologias que lhe subsidiaram a escolha do ensino superior.

Como dito, ainda no terceiro ano, René também frequentou um curso preparatório para o ENEM em que muitos dos professores eram alunos de Engenharia Elétrica da UNIFEI Itabira e esse contato também favoreceu a escolha de René, que inicialmente, tinha interesse em cursar Engenharia de Controle Automação, na UFMG. Dessa forma, as atividades realizadas fora do ambiente da escola do Ensino Médio foram ferramentas importantes para o ingresso de René no ensino superior. De outro lado, em termos mais subjetivos, o gosto pelo saber, a disciplina escolar e a curiosidade, justificam a longevidade escolar de nosso entrevistado: “Acho que tudo, a maioria das coisas que eu fiz, foi meio que por curiosidade. O xadrez, eu fiz por curiosidade, é, o, a aprendizagem no Senai, o técnico, foi tudo por curiosidade. A primeira vez que eu fiz o ENEM também foi por curiosidade (*risos*). Só para testar.” (Entrevista de René).

Apenas em um segundo momento é que a UNIFEI Itabira apareceu como opção para René, que tinha interesse pela graduação na UFMG, onde inclusive foi aprovado na primeira etapa do vestibular. Entretanto, para contenção das despesas, o pai de René o orientou para que ficasse mesmo em Itabira e por isso desistiu de realizar a segunda etapa do vestibular na UFMG. Aqui também, cabe-nos destacar que é clara a importância da interiorização dos *campi* universitários.

A entrevista de René nos evidencia uma trajetória marcada pelo gosto pelo saber e pela curiosidade, que tem o apoio material e a segurança financeira da família. Entretanto, simbolicamente, há evidências de uma trajetória solitária. Não nos ficou claro que René, encontre nos pais, ou mesmo nos irmãos, apoio simbólico, espaço para o diálogo em que possa, inclusive, discutir questões com a escolha do ensino superior, a participação, ou não no Ciências sem Fronteiras, por exemplo. A entrevista de René nos desenha um núcleo familiar que se preza pela garantia das condições básicas de existência, mas que relega o diálogo e o apoio simbólico na trajetória de vida dos entes. Quando, por exemplo, é perguntado sobre qual a participação de seus pais na escolha do ensino superior, ele responde: “Nenhuma”. (Entrevista de Pedro).

Em síntese, podemos, portanto, elencar a presença de um *campus* universitário na cidade onde mora, o gosto pelo saber, a curiosidade, a existência de um núcleo familiar com estabilidade financeira e a frequência aos cursos do Senai, como condições favoráveis à chegada de René ao ensino superior.

4.8.2 Integração e afiliação no ensino superior

René ingressou no curso de Engenharia Elétrica no ano letivo de 2012. Não é beneficiário do Programa de Assistência Estudantil. Não participou de nenhuma seleção para o programa uma vez que diz não precisar do auxílio. No quinto período de graduação, não tem nenhuma reprovação. Sua média de coeficiente de rendimento é 84,45. Como atividades complementares, já foi bolsista do Programa Jovens Talentos para as Ciências e, atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti), um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*Capes*).

Nosso entrevistado deixa em evidência o gosto pelo curso e considera que não teve problemas de adaptação ao ensino superior. Ele já estava acostumado com uma rotina recheada de atividades complementares, o que favoreceu a sua organização do tempo e forma de estudos

na universidade.⁷⁰ Paralelo ao bom rendimento nas disciplinas regulares do curso, René apresenta bom desempenho nas atividades de pesquisa, reconhecendo, inclusive, seu desenvolvimento intelectual quando comparado a sua participação no Programa Jovens Talentos, ocorrida no primeiro ano do curso e agora no Pibiti:

Eu acho, eu acho (*com ênfase*) que escrevo bem, né. Tem o exemplo do “Jovens Talentos”, quando eu fui fazer o relatório, final. Eu estou fazendo com o (*nome do professor*), meu orientador, então eu fiz o relatório e foi uma coisa bem difícil, assim. De colocar cada coisa, em um lugar, sabe? E montar aquilo. Ele me mandava, várias vezes, para eu refazer e tal. E fui aprendendo. Já nesse, no relatório de PIBIT. (...)Eu já fui bem melhor. Eu peguei, o parcial, eu fiz e ele só corrigiu erros de português, praticamente. Não teve. (...)Estava perfeito, entendeu? (Entrevista de René)

Com base nisso, podemos supor que René já está integrado acadêmica e socialmente ao curso. Ele já alcançou o tempo da *afiliação* ao ensino superior uma vez que já internalizou, já tem inculcadas as regras, explícitas e implícitas, e demonstra capacidade de construção autônoma do conhecimento. Pelos relatos de René e seu histórico escolar, podemos supor que ele é capaz de ler, escrever e pensar, de forma autônoma, apresentando as competências necessárias ao ofício de estudante no ensino superior.

Além de atender a exigências do ofício do estudante universitário, René inclusive apresenta, com confiança, críticas para a melhoria do curso. Para ele, as disciplinas básicas dos primeiros períodos são muito distantes da área profissionalizante do curso e, não fosse o seu envolvimento nos projetos de pesquisa, teria considerado essa fase pouco interessante. Segundo René:

Acho que essa parte de Iniciação Científica foi a que mais me atraiu na universidade. (...) É, porque você sai de um Técnico e chega aqui você só vê teoria. Porque o técnico você vê, você vê direto só técnica, né? Só prática. E você chegar de lá, aquela prática toda e começar aqui, tudo teoria, sabe? E às vezes nem é relacionado diretamente à Eletricidade, você fica até meio triste. Nossa, eu tenho que estudar dois anos de *bac*⁷¹! Eu que estava mexendo em tudo lá no técnico. (Entrevista de René)

Assim como vimos em Pedro, os graduandos, egressos de cursos técnicos, possuem subsídios para fazer uma reflexão crítica acerca da estrutura curricular do curso, orientando para a necessidade de melhor articulação entre teoria e prática e proximidade da estrutura curricular com a perspectiva de atuação profissional. Seria necessário, portanto, uma formação acadêmica que conseguisse aliar teoria, prática e formação profissional, aliança que tem sido

⁷⁰ Temos que lembrar que no terceiro ano do Ensino Médio, além das atividades da escola regular, cursava o técnico no Senai, o cursinho preparatório para o ENEM e ainda auxiliava o pai no trabalho.

⁷¹ Termo utilizado para se referir às disciplinas básicas do curso.

proporcionada apenas pelas atividades complementares e não da estrutura curricular do curso, como um todo.

Da mesma forma que se encontra bem integrado academicamente, René também não transparece problemas de adaptação social ao ensino superior, afirmando inclusive que teve facilidade em realizar novas amizades: “[...] até que com o pessoal de Itabira, que eu já conhecia, já foi pegando amizade com os outros, com os colegas deles das outras turmas e tal, meio que uma rede de amigos.” (Entrevista de René). Também participa das festas organizadas ou frequentadas pelos colegas da turma do curso e relaciona-se adequadamente com os professores.

René apresenta ser um garoto bastante seguro de sua trajetória, tem clareza das áreas de atuação e perspectivas para o egresso de Engenharia Elétrica. Entretanto, não nos parece que essa segurança ou autoconfiança em conseguir atender com sucesso às cobranças que o curso lhe tem impostas, tem alicerce no ambiente familiar. Se por um lado, René fala com bastante desenvoltura sobre o curso, as disciplinas e seus projetos de pesquisa, essa desenvoltura, ou mesmo prazer na fala, não é percebida quando se trata de assuntos familiares.

Pelos motivos expostos, portanto, podemos afirmar que nosso entrevistado está integrado acadêmica e socialmente no curso. Ele vive o tempo da afiliação intelectual e institucional.

4.8.3 Considerações sobre a trajetória acadêmica de René

A análise da entrevista de René nos traz o desenho de uma família cuja estabilidade advém da dedicação ao trabalho dos pais, que se estabilizaram na vida em decorrência do trabalho e daí podemos encontrar a explicação pela tentativa de inculcar nos filhos essa disposição para o trabalho.

Como vimos, encontramos, sobretudo na figura do pai, uma supervalorização do trabalho que não está espelhada na valorização da longevidade escolar dos filhos. Parece-nos, portanto, razoável supor que a o acesso a uma universidade federal, em um curso de considerável seletividade socioeconômica, não encontra neste seio familiar a suficiente valorização, cuja ausência, inclusive, é sentida afetivamente por René. O seu sucesso acadêmico não parece ser compartilhado no ambiente escolar o que nos permite supor que, embora afiliado ao curso superior, não encontra, no seio familiar, o apoio simbólico. Assim, fica-nos uma

pergunta: seria o sucesso escolar, a intensa dedicação de René e o seu excelente desempenho acadêmico uma resposta, silenciosa, ao apagamento do pai na trajetória acadêmica do filho?

René viveu uma socialização familiar que lhe permitiu inculcar disposição para a disciplina, dedicação e austeridade, disposições que explicam seu sucesso escolar. Entretanto, parece-nos também importante para a longevidade escolar de René, a relação ambígua que vive com o pai, uma relação que tanto busca o reconhecimento pelo pai, mas também busca negar uma história de vida deles a qual prioriza o trabalho em detrimento do gosto pelo saber, pelo conhecimento e a curiosidade, características tão fortes em René.

4.9 Considerações sobre as trajetórias acadêmicas

As oito trajetórias escolares apresentadas neste capítulo têm em comum o pertencimento às famílias com baixo capital econômico e cultural. São grupos familiares que, apesar das restrições financeiras, souberam administrar o orçamento, evitando gastos com supérfluos e garantindo as condições mínimas de sobrevivência material. Não há, portanto, em nenhuma dessas famílias, relatos sobre privação de necessidades básicas ou situação de miserabilidade. Os três últimos agentes apresentados nesse capítulo, Pedro, Bia e René, entretanto, pertencem a grupos familiares que têm maior posse de capital econômico, mas aos restantes se assemelham em decorrência da permanência do baixo capital cultural. Assim, apesar da posse de maior capital econômico, os dados não nos permitem incluí-los no rol de agentes de classe média. Retomando Souza, eles estariam mais próximos do grupo de trabalhadores, ou “batalhadores”, brasileiros (SOUZA, 2012).

Um outro ponto em comum que podemos elencar é que, embora não tenham clareza das informações dos estabelecimentos de ensino, das carreiras universitárias e novas formas de acesso ao ensino superior, os pais buscaram inculcar nos filhos a disposição para a vida escolar, a disciplina, um estilo de vida modesto e o reconhecimento da necessidade de superação das condições presentes da família por meio do sucesso escolar. São pais, portanto, que buscaram encorajar os filhos para o sucesso escolar, embora sejam limitados em termos de informações mais precisas sobre as instituições escolares e carreiras de nível superior, o que levou aos nossos agentes a buscar, fora do ambiente familiar, informações mais concretas e práticas para a escolha do curso superior e formas de ingresso na universidade.

Essa falta de clareza acerca das diferentes possibilidades do percurso universitário não deve ser entendida como uma forma de desvalorização da carreira universitária, como podemos exemplificar com a posição da mãe de Natasha, quando essa optou pela Engenharia Elétrica ao

invés de Direito. Nos parece que esse caso está mais relacionado ao desconhecimento da mãe das instituições e cursos universitários, do que uma falta de encorajamento às decisões da filha. Bourdieu, ao discutir sobre as estratégias de investimento escolar dos agentes de classes médias, nos chama a atenção para o fato de que as escolhas das famílias devem trazer a perspectiva de retorno do investimento, é preciso investir naquilo que se tem maior possibilidade de êxito, diminuindo as possibilidades de fracasso (BOURDIEU, 2012a). Sendo assim, para a mãe de Natasha, a conclusão do curso técnico daria a filha, a chance de ingressar no mundo do trabalho, rapidamente, garantindo um retorno financeiro seguro. O mesmo raciocínio é válido para a escolha do ensino superior: Natasha já estava envolvida com a área jurídica, por meio do estágio que realizava no fórum, sendo assim, o curso de Direito, aos olhos da mãe, ao mesmo tempo que possui maior notoriedade no imaginário popular, proporcionaria à Natasha maior segurança de retorno financeiro do que um curso na área de Engenharia Elétrica, cujas atribuições e carreiras a mãe não tinha condições de compreender.

Semelhantemente à mãe de Natasha, o pai de René também apresenta receio quanto à opção do filho pela Engenharia Elétrica: para esse pai, René já deveria estar no mercado de trabalho, e o curso de ensino superior deveria ser aquele que têm mais notoriedade na sociedade, como por exemplo, Engenharia Civil. O pai de René, assim como a mãe de Natasha, parecem apresentar receio quanto à garantia de retorno financeiro e social em decorrência da opção pela Engenharia Elétrica, cuja carreira e área de atuação, para eles, são desconhecidos. Como afirmamos anteriormente, esse comportamento não se refere a uma falta de zelo dos pais com os filhos, mas, em decorrência da falta de capital cultural, é notória uma preocupação quanto a garantia, ou não, de uma melhoria da posição social dos filhos, uma preocupação, por fim, com a garantia, ou não, do retorno do investimento nos filhos. Nesse sentido, encontramos semelhanças com as estratégias de escolarização comuns entre os agentes de classes médias. Porém, aos aspectos de escolarização dos agentes de camadas populares também se aproximam, conforme podemos exemplificar com as seguintes ocorrências: percepção do saber como instrumento para a profissionalização, ausência de contato com línguas estrangeiras, a maioria dos filhos-estudantes são a primeira geração da família a ingressar no ensino superior, encorajamento, periférico ao campo estritamente escolar, das famílias no que se refere às escolhas dos filhos-estudantes das profissões e carreiras de nível superior.

Em virtude do baixo capital escolar e social desses pais, que os impediram de orientar os filhos em questões práticas, no momento de saída da Educação Básica e escolha do ensino superior, um ponto relevante na escolha do curso ensino superior parece estar relacionado à realização de cursos técnicos e de aprendizagem. Esses cursos, realizados por seis dos nossos

agentes, funcionaram como importante instrumento de orientação das carreiras de nível superior, permitindo-lhes, inclusive, acesso ao conhecimento prévio das exigências do mundo do trabalho. A oferta de curso populares preparatórios para o ingresso nas universidades federais, cursos estes realizados por Eduardo, Gabriel e Gustavo, também contribuiu para a recuperação de uma defasagem de aprendizagem, originária de uma trajetória escolar em escolas públicas, além de uma orientação sobre as carreiras universitárias e novas formas de acesso ao ensino superior.

Ao lado dessas questões, também vimos a importância do aumento do número de vagas, da interiorização dos *campi* universitários e o SiSU, como um novo sistema de seleção de estudantes para as universidades federais, como fatores determinantes para a entrada no ensino superior, em um curso de alto prestígio social. Assim, ao lado de configurações familiares, favoráveis a longevidade escolar, encontramos no REUNI, ao permitir a expansão de vagas nas universidades federais, um fator relevante para a longevidade escolar desses agentes.

Entretanto, se encontramos na política de expansão de vagas das universidades federais e interiorização dos *campi* universitários, fatores favoráveis para a entrada no ensino superior, em um curso de elevado prestígio social, ao analisarmos os fenômenos de integração e afiliação desses agentes, de camadas populares, encontramos limitadores para um sucesso escolar pleno. A análise dos processos de integração e afiliação nos remete para a necessidade de novas ações, institucionais, capazes de promover uma melhor integração, e conseqüentemente, a *afiliação* ao ensino superior.

É notória, por exemplo, a dificuldade desses atores, em se relacionar, de uma forma descontraída e desinibida com os agentes institucionais, o que os impede, inclusive, de participar de forma efetiva das atividades didáticas. Se antes, esses alunos eram reconhecidos pela sua boa performance nas escolas de origem, fator inclusive que contribuiu sobremaneira para sua entrada no ensino superior, na universidade eles entram para uma espécie de anonimato institucional. Essa situação, como vimos, dificulta uma integração, tanto social, quanto acadêmica.

Por outro lado, também nos cabe ressaltar, sobretudo para aqueles que já realizaram um curso técnico, uma crítica em relação à prevalência de disciplinas básicas nos primeiros períodos, o que os impede de ter acesso aos conteúdos específicos e profissionalizantes do curso. Há sugestões inclusive por parte de alguns de nossos entrevistados, de uma reestruturação curricular que consiga mesclar disciplinas básicas e profissionalizantes, tornando o curso mais interessante logo nos primeiros períodos. Cabe-nos lembrar de que essa visão dos discentes vai ao encontro da política do REUNI ao indicar a necessidade de uma *reestruturação*

acadêmico-curricular e renovação pedagógica, por meio de uma estrutura curricular mais flexível, inter e transdisciplinar, além da necessidade de atualização de metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem e a implementação de políticas de capacitação pedagógica do docente.

Em resumo, os casos relatados pelos alunos de dificuldade em estudar para as provas, gestão do tempo, participação em sala de aula, não nos parece que estejam relacionados apenas a uma trajetória escolar em escola pública – com exceção de Bruno - que eles reconhecem ser de baixa qualidade, ou a origem social desses, mas também a uma estrutura acadêmica que não implementou todas as formas necessárias para a integração de seus estudantes de diferentes origens sociais. Relaciona-se, por conseguinte, a não implementação, de forma efetiva, de pelo menos outras três, das seis diretrizes previstas pelo REUNI, além da ampliação da oferta de educação superior pública, a saber: reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica da educação superior e compromisso social da instituição.

Em conclusão, portanto, devemos reconhecer no SiSu, ao estabelecer novas formas de acesso às universidades federais e no REUNI, por meio da expansão das vagas e interiorização dos *campi* universitários, condições favoráveis para o ingresso no ensino superior, contudo, a ausência de uma reestruturação acadêmica e novas práticas pedagógicas dificultam o processo de integração acadêmica e social, e portanto, a afiliação ao ensino superior. A configuração institucional, sob a ótica da “Teoria da Integração do Estudante”, de Tinto, não consegue, portanto, minorar a defasagem, acadêmica e social, desses estudantes, para que alcancem à integração e, conseqüentemente, à afiliação. No universo de oito estudantes, apenas dois, no momento desta pesquisa, alcançaram o tempo de afiliação.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste trabalho a trajetória escolar de oito estudantes, identificados a partir das respostas ao Qse do ENEM, como pertencentes às camadas populares, por apresentarem as seguintes características: pais de baixa escolaridade, renda familiar de até cinco salários mínimos. Somados a esses critérios, desvendamos, por meio das entrevistas, a ocupação desses pais, os quais desempenham atividades de baixo prestígio social, entre elas a ocupação de pedreiro, diarista, vigilante, mecânico, almoxarife, etc. Embora tenhamos identificado, entre esses estudantes, grupos familiares com maior posse de capital econômico e, inclusive na condição de proprietários e cargos de gerência (famílias de Pedro, René e Bia) não encontramos nesses estudantes um estilo de vida e disposições que os distanciavam dos demais colegas. Sob essa ótica, supomos que o baixo capital cultural desses grupos familiares é um fator unificador dessas oito trajetórias, sendo o capital econômico condição periférica para compreender esses casos de longevidade escolar. Assim como Souza, aqui somos instigados a concluir que esses agentes, cujas famílias souberam administrar o orçamento familiar ou mesmo superar uma condição de pobreza em decorrência da valorização e dedicação ao trabalho, tiveram, em virtude mesmo desse contexto de superação, inculcadas disposições para a disciplina, organização e, portanto, valorização do trabalho escolar. Esse contexto familiar, ao qual soma-se a disposição dos estudantes para a autodeterminação escolar, parece explicar a chegada na universidade federal em um curso de alto prestígio social.

Somadas às condições acima expostas, também devemos incluir a estrutura socioeconômica e política nacional como fatores favorecedores para a longevidade escolar dessas oito trajetórias. Dessa forma, se os primeiros trabalhos que discutiam o acesso de estudantes de camadas populares ao ensino superior (VIANA, 2001, 2007; PORTES, 2001; ZAGO, 2006) se valiam da imagem de uma “embarcação ao léu” (VIANA, 2001) para explicar o percurso escolar de estudantes de camadas populares, o qual se caracterizava, sobretudo, pela trajetória não retilínea, marcada por interrupções e reprovações escolares, sendo que cada oportunidade, aleatoriamente surgida, encontrava nesses agentes a disposição para aproveitá-las, aqui o contexto de universalização do Ensino Fundamental, expansão do Ensino Médio e expansão e interiorização das vagas das universidades, como as políticas do Prouni e REUNI, são fatores importantes para a chegada ao ensino superior. Assim, tanto as questões estruturais, do contexto brasileiro, do início do século XXI, quanto às condições específicas de cada um desses grupos familiares nos apresentam como condições igualmente importantes. Portanto, parece-nos razoável concluir que as novas condições objetivas funcionam em um duplo sentido:

com a oferta de oportunidades educacionais, o que, por sua vez, permite inculcar as esperanças subjetivas de acesso ao ensino superior nos agentes de origens populares, cujo acesso a esse nível de ensino, como sabemos, não se coloca sem conflitos ou obstáculos. Contudo, se reconhecemos a importância do aumento das oportunidades educacionais, em termos quantitativos, devemos reconhecer que a qualidade dessa oferta não parece ser suficiente.

Observamos nos relatos de nossos estudantes, que apresentaram desde os primeiros anos de escolarização bom rendimento escolar, ou mesmo entre aqueles que apresentaram alguma dificuldade de aprendizagem, como é o caso de Eduardo e Gustavo, mas que logo a superaram em decorrência da disposição para a disciplina, dedicação ou mesmo pelo encorajamento familiar, a percepção de que a escola pública, não cobrava o suficiente. Prestar atenção nas aulas e fazer as tarefas em casa era o suficiente para alcançarem o bom resultado. Sob esse viés, o percurso escolar, na educação básica, de maneira geral, não teria sido suficiente para inculcar nesses estudantes um *habitus* estudantil, no sentido de ofício, como propõe Coulon. Por outro lado, é também esses sucessos escolares, parciais, observados desde os primeiros anos, que encorajaram as famílias a investirem na escolarização dos filhos (VIANA, 2000; 2007).

Apesar de uma trajetória escolar caracterizada por êxitos, é somente com a chegada ao ensino superior que esses estudantes começaram a perceber, então, que é necessário estudar, de forma autônoma, disciplinada e metódica e que aquele sucesso escolar, anterior, não é o suficiente para a afiliação ao curso de Engenharia Elétrica. Essa nova aprendizagem parece especialmente árdua para Gustavo, Gabriel, Bruno, Pedro e Bia. Assim, retomando Zago, parece-nos que a conclusão da educação básica, não implica, necessariamente, em um acesso ao conhecimento, o qual é, fortemente, requerido no ensino superior:

Um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes em questão [moradores de aglomerados urbanos] reside na qualidade do ensino público, do qual dependem para prosseguir sua escolaridade. Sabemos que a ampliação do número de vagas no ensino fundamental e médio não eliminou os problemas relacionados a qualidade do ensino. Como observa Oliveira (2000, p. 92), 'em breve, todos terão oito anos de escolarização, mas nem todos terão acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Muitos, nem mesmo a patamares mínimos. Elimina-se assim, a exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento, criando-se condições historicamente novas por demandas por qualidade de ensino' (ZAGO, 2006, p. 232).

Como uma forma de recuperar a aprendizagem, os cursinhos preparatórios para o ENEM foram uma estratégia importante para o acesso à universidade, mas insuficiente para afiliação ao ensino superior. Igualmente importante na orientação da escolha das carreiras também foi a realização de cursos de aprendizagem e técnicos.

Como mencionado acima, uma das razões que dificultam o processo de afiliação ao ensino superior está relacionado, além da origem familiar desses estudantes, com a trajetória escolar na educação básica⁷², que embora exitosa, não contribuiu para o acesso ao conhecimento, de forma eficiente, e também apresentou inadequada para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, na forma de um *habitus* estudantil. Somado a esses fatores, vimos que o processo de criação do *campus* Itabira, de uma forma geral, e do curso de Engenharia Elétrica, especificamente, assumiu uma característica muito mais expansionista, de certa forma, reprodutora das condições da centenária Escola de Engenharia de Itajubá, transformada em UNIFEI, em 2002, e pouco contribuiu para o processo de reestruturação acadêmica, como proposto pelo REUNI. A expansão de vagas, permitiu assim, o aumento das oportunidades educacionais, ainda que de forma incipiente para estudantes de origens populares, contudo, os processos de integração e afiliação desses estudantes não tem ocorrido, igualmente, de forma inclusiva.

Embora ofereça atividades importantes, favorecedoras da integração desses estudantes, entre elas a oferta de atividades de iniciação científica, monitorias, incentivos à mobilidade acadêmica internacional, fatores que decorrem, em boa medida, da política nacional de ensino superior, as dificuldades de integração acadêmica e social, e, portanto, à afiliação ao ensino superior, colocam em xeque a perspectiva de democratização de acesso e permanência no ensino superior, tal como formulada pelo REUNI. É, sobretudo, nessa relação aluno-instituição, para além da problemática do maior acesso de estudantes de origens populares às universidades, independentes dos tipos de cursos e carreiras escolhidos, que podemos compreender essa dificuldade da permanência com sucesso.

Bourdieu e Passeron, ao analisarem o percurso escolar de estudantes universitários franceses, reafirmam que a origem social, mais que idade, sexo ou afiliação religiosa, é condição para o sucesso escolar, sobretudo, no ensino superior. Segundo esses autores, a tradição pedagógica, da educação básica ao ensino superior, estaria ligada à reprodução da cultura das classes dominantes, ambiente familiar para os herdeiros somente, estudantes filhos de pais, com elevado capital cultural, os quais em virtude mesmo dessa origem social, desenvolvem uma relação despreocupada com a profissionalização precoce. Esse restrito grupo social apresenta uma relação com o saber pouco instrumentalizada, de certa forma diletante. De outro lado, para aqueles que não são portadores dessa herança cultural, a relação com o saber,

⁷² Lembremos que somente Bruno frequentou, durante a maior parte da Educação Básica, instituição particular de ensino.

de forma geral, e com o ensino superior, se caracteriza pela atividade laboriosa, de esforço, além da perspectiva de mobilidade social por meio da certificação profissional, mas, se são os agentes desses segmentos sociais que tendem a conduzir seriamente o jogo do ensino superior, a pedagogia universitária não tende a considerar as características peculiares de cada um dos grupos sociais que frequentam o ensino superior. Nessa perspectiva, eleva-se a chance de fracasso acadêmico. Como uma forma de superar essa situação, Bourdieu e Passeron propõem a Pedagogia Racional o que constituiria em um novo modelo pedagógico no ensino superior em que deve ter como ponto de partida o diagnóstico da origem social dos estudantes universitários. Ao citarem Libânio, que “tinha o costume, quando um aluno novo se apresentava em sua escola, de questioná-lo sobre seu passado, seus pais, sobre o seu país.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 90) Bourdieu e Passeron sugerem, fortemente, a necessidade de se conhecer o perfil social dos estudantes como primeiro momento de um planejamento pedagógico, preocupado com a democratização real do conhecimento.

A pedagogia racional, assumindo, dessa forma, a perspectiva de equidade social, deveria reconhecer as desigualdades sociais entre os estudantes, e promover um processo de ensino devidamente planejado, metódico por meio do qual seria capaz de comunicar saberes, que embora sejam considerados como comuns a qualquer estudante, mas que de fato só o são para aqueles socializados em famílias dotados de alto capital cultural, tais como a escrita adequada, o hábito de leitura, a boa retórica, o domínio da língua materna, prática cotidiana de idas a museus, visitas a bibliotecas e teatros, entre outras. Na medida em que o processo de ensino na educação superior parte do pressuposto de que essas habilidades são comuns a todos os estudantes, a pedagogia universitária exclui todos aqueles desprovidos dessas virtudes hereditárias.

É nesse sentido que a pedagogia racional seria um caminho para romper com essa lógica de manutenção dos privilégios sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Semelhantemente, Coulon, também propõe a pedagogia da afiliação, ou seja, um modelo de ensino em que se busque inculcar nos estudantes técnicas de escrever, realização de pesquisa bibliográfica, visita a museus, atividades coordenadas pelas instituições de ensino como forma de compensar um déficit em termos de capital cultural. A pedagogia da afiliação, para Coulon, deve se basear em práticas que vise fomentar a escrita, que possibilite ao aluno ingressar no mundo das ideias, como caminho para a autonomia intelectual do discente (COULON, 2008). Nesse sentido, aqui nos parece razoável supor que uma mudança do fazer acadêmico, que tenha como foco a promoção da permanência com sucesso dos estudantes e acesso desses ao conhecimento,

independentes da origem social, passaria pela alteração da pedagogia universitária, na perspectiva tanto da pedagogia racional quanto da pedagogia da afiliação.

Conforme os argumentos apresentados, somos instigador a concordar com os autores acima de que para uma democratização real das oportunidades educacionais, fundamentada na real socialização do conhecimento, é necessário a implementação de uma nova pedagogia universitária:

Se se concorda que o ensino realmente democrático é aquele que se atribui como fim incondicional *permitir ao maior número possível de indivíduos aprender no menor tempo possível, o mais completamente e o mais perfeitamente possível, o maior número possível de aptidões que caracterizam a cultura escolar em um dado momento*, vê-se que ele se opõe tanto ao ensino tradicional voltado à formação e à seleção de uma elite de pessoas bem nascidas quanto ao ensino tecnocrático voltado à produção em série de especialistas sob medida. Mas não basta atribuir-se como fim a democratização real do ensino. Na ausência de uma pedagogia racional que coloque tudo em prática para neutralizar metodicamente e continuamente, da escola maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural, a vontade política de oferecer a todos chances iguais de ensino não consegue vencer as desigualdades reais, ainda que se arme de todos os meios institucionais e econômicos; e, reciprocamente, uma pedagogia realmente racional, isto é fundada numa sociologia das desigualdades culturais, sem dúvida contribuiria para reduzir as desigualdades diante da escola e da cultura, mas somente poderá concretizar-se efetivamente se forem oferecidas todas as condições de uma democratização real do recrutamento dos mestres e dos alunos, a começar pela instauração de uma pedagogia racional. (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 101)

Aqui, por fim, reafirmamos nosso pressuposto inicial de que somente poderemos falar em democratização do ensino superior, quando as oportunidades educacionais, de acesso e permanência com sucesso, aqui conceituada como afiliação ao ensino superior, forem comuns a todos os agentes, independentes de origens sociais. Para esse fim, a pedagogia racional se colocaria como um caminho plausível para a real democratização, ao lado da garantia das condições econômicas elementares para a vivência no ensino superior. Bourdieu e Passeron, além de Coulon, lançaram as bases dessa nova pedagogia, necessária ao ensino superior, em um contexto de expansão universitária, entretanto, novos estudos devem ser realizados para o aprimoramento dessa proposta.

Consoante ao que apresentamos, a restrição econômica não é condição suficiente para compreendermos as facilidades e dificuldades para os processos de integração e afiliação ao ensino superior de nossos estudantes, porém, certamente, condições básicas de sobrevivência, como alimentação, transporte, moradia, gastos com xerox e compras de material escolar não deixam de ser requeridas. Sob esse aspecto, a política de assistência estudantil é vital para a permanência na universidade, permitindo aos estudantes se dedicarem, integralmente, aos estudos, sem a necessidade de um trabalho fixo e contínuo, desconexo do mundo acadêmico.

Ressaltamos que essa conclusão parece razoável para a análise dos sujeitos de nossa pesquisa, os quais proveem de famílias com relativa estabilidade financeira e que não vivem em condições de miserabilidade. Contudo, como discutido ao longo deste trabalho, se não podemos falar de democratização das condições de permanência na instituição, tampouco podemos falar de democratização do acesso, já que conforme nosso recorte, apenas, nove estudantes, em um total de 99, foram identificados como pertencentes às camadas populares, taxa bem inferior à taxa nacional. Nesse sentido, se tivéssemos um maior número de estudantes de origens sociais mais baixas, as questões econômicas poderiam ser referidas com maior grau de importância, diferentemente, portanto, dos resultados que aqui obtivemos. Ou seja, não queremos negligenciar a importância das condições materiais de existência para a afiliação ao ensino superior, porém, nesse grupo específico, elas não aparecem em primeiro plano.

Um outro aspecto que nos pareceu singular nessa análise é a semelhança, em termos de percursos escolares, desses estudantes com o processo de escolarização dos agentes das camadas médias e altas, como a ausência de reprovação ou interrupção de estudos, durante a educação básica. Parece-nos que essas características estão relacionadas, como dito, à expansão quantitativa da oferta de educação para a população brasileira, mas também, à melhoria das condições de vida da população brasileira, com a valorização do salário mínimo e o aumento da oferta de empregos formais, condições que permitem aos pais investirem na educação dos filhos, ainda que seja apenas pela dispensa desses de trabalharem para contribuir com a renda familiar. Nesse sentido, é razoável supormos que uma nova camada popular parece emergir no contexto brasileiro nesse início de milênio. Para confirmar ou refutar essa nossa hipótese, estudos que tenham como objeto a trajetória escolar desses novos agentes, de camadas populares, devem ser realizados.

Por fim, é oportuno advertimos o nosso leitor de que a relação família-escola aqui foi analisada de forma tangencial, uma vez que a família foi analisada à luz das questões levantadas pelos filhos-estudantes, o que sabemos, pode apresentar uma visão diferente das dos pais. Sob esse viés, e tentando complementar a hipótese de existência uma nova camada popular, outros trabalhos com foco na trajetória acadêmica de estudantes pobres, podem assumir uma reflexão mais direta com os familiares, complementando e, inclusive, contrariando a visão dos estudantes-filhos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. **Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do REUNI: avanços e controvérsias**. Educação: Teoria e Prática, vol.22, n.39, p. 117-138, jan/abr. 2012.
- BOURDIEU, P. **O conhecimento pelo corpo** in: “Meditações Pascalianas”. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs) 13^a Edição- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.
- _____. “Compreender” in: BOURDIEU, P (coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais**. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesREUNI.pdf> . Acesso em 03/08/13.
- _____. **Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).
- _____. **Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação.
- _____. **Lei nº 10.435 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a transformação da Escola Federal de Engenharia de Itajubá em Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI e dá outras providências.
- _____. Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007.
- _____. **Lei nº 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.
- BRASIL/ Mec/Inep. **Questionário Socioeconômico (QSE) do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2011 e 2012**.
- CACHAPUZ, A. F. “Bolonha 2010” In: Pereira, Elisabete M.de Aguiar; Almeida, Maria de Lourdes P.de.. (Org.). **Reforma Universitária e a Construção do Espaço Europeu de Educ. Superior**. 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- CATANI, A. M; GILIONI, R. S. P. “O processo de Bolonha na produção acadêmica brasileira: incursões preliminares.” In: Pereira, Elisabete M.de Aguiar; Almeida, Maria de Lourdes P.de.. (Org.). **Reforma Universitária e a Construção do Espaço Europeu de Educ.Superior**. 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- COSTA, A. F.; LOPES, J. T. **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de boas práticas**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto de Sociologia, 2008.
- COSTA, A. F.; LOPES, J. T.; CAETANO, A. RODRIGUES, E. A. “Um modelo teórico e metodológico: análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior.” In: COSTA, A.

F.; LOPES, J. T.; CAETANO, A. (orgs). **Percursos de estudantes no ensino superior – fatores e processos de sucesso e insucesso**. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2014.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

DUBET, F.; BELLAT, M. D.; VÉRÉTOU, A. **As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas**. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan/abr, 2012, p. 22-70.

GOMES, A. M.; MORAES, K.. **Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa**. Educação & Sociedade, Campinas: V.33, n. 118, p. 171-190, jan-mar. 2012.

INEP. **Sinopses estatísticas da educação básica (2011 e 2012)**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 20/01/14.

_____. **Sinopses estatísticas da educação superior (2002, 2003, 2007)**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em 16/12/14.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAREAU, A. **A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas**. Educação em Revista, Belo Horizonte: n. 46, p.13-82, dez. 2007.

LIMA, L. C; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova**. Avaliação, vol.13, nº 1, p.7-39, Mar 2008.

MASSI, L. **Relação aluno-instituição: o caso da Licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara**. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 2013. Tese de Doutorado.

MERLE, P. “Democratização do Ensino” in: VAN ZANTEN, A. (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 174 a 179.

NERI, M. **A nova classe média: o lado brilhante da base da pirâmide**. São Paulo: Saraiva, 2012.

NEVES, C. B. **Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior** in: NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. “Família e escola: novas perspectivas de análise.” Petrópolis: Vozes, 2013.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M.M. **A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu**. Educação & Sociedade, n. 78, p. 15-36, abril/2002.

PASTORE, J; SILVA, N. V. **A metodologia básica da mobilidade social** in: “Mobilidade social no Brasil”. São Paulo: Makron Books, 2000.

PEIXOTO, M. C. L ; BRAGA, M. M. **Acesso à educação superior e inclusão social: análise do modelo da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil.** Revista Argentina de Educação Superior, Ano 2 , n. 2 , Outubro 2010.

PINTO, J. M. R. **O acesso à educação superior no Brasil.** Campinas: Educação & Sociedade, vol. 25, n 88, p. 727-756, Especial – Out, 2004.

PINTO, J.M.R. **O acesso à educação no Brasil.** Educação & Sociedade, vol. 25, nº 88, p. 727-756, Especial – Out. 2004.

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

PORTES, E. A. **Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de 05 casos.** Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2001. Tese de doutorado.

RISTOFF, D. **Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009).** Cadernos do GEA, n. 4, jul/dez. 2013. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

ROSSATO, R. . “A Universidade Brasileira Face ao Processo de Bolonha.” In: Pereira, Elisabete M.de Aguiar; Almeida, Maria de Lourdes P.de.. (Org.). **Reforma Universitária e a Construção do Espaço Europeu de Educ.Superior.** 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SAMPAIO, S. M. R; SANTOS, G. G. **O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior.** S/D. Disponível em [http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_1/Sampaio_Sonia%20\(UFB-Brasil\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_1/Sampaio_Sonia%20(UFB-Brasil).pdf) Acesso em 03/08/13.

SANTOS, B. S; FILHO, N. A. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova.** Coimbra: 2008.

SANTOS, J. A. F. “Posições de classe destituídas no Brasil” in: SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SOBRINHO, J. D. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão.** Educação & Sociedade, vol.31. nº 113, p. 1223-1245, out/dez. 2010.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____. **Os batalhadores brasileiros:** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TINTO, V. “A theory of individual departure from institutions of higher education” in: **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition.** Chigago: The university Chicago Press, 2012.

VARGAS, H. M. **Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil.**Estudos de Sociologia, Araraquara, v.15, n.28, 2010.

_____. “REUNI na UFF: aspectos da interiorização” In: BARBOSA, M. L. O. **Ensino superior, expansão e democratização.** Rio de Janeiro, 7 letras, 2014.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

_____. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade** in: NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. “Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.” Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAGO, N. “Agricultura familiar e destino sociais dos jovens – entre a permanência na agricultura e a busca de novos horizontes via escolarização” in: NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, maio/agosto 2006.

Universidade Federal de Itajubá. **Projeto da UNIFEI para o REUNI: Formulário de apresentação de propostas**. Itajubá, 2007.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica**. Itabira, 2010. Disponível em <https://portalacademico.UNIFEI.edu.br/index.php?link=cursos&subsistema=grad&cursocod=020&localcod=C02> Acesso em 19/19/14.

_____. Norma para os Programas de Formação em Graduação da Universidades Federal de Itajubá. Disponível em <http://www.UNIFEI.edu.br/files/NORMA%20PARA%20OS%20PROGRAMAS%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20EM%20GRADUA%C3%87%C3%83O%20DA%20UNIFEI.pdf>. Acesso em 19/10/14.

ANEXO A

Roteiro para a realização de Entrevistas com os Discentes.

Primeira Entrevista:

1. Origens sociais: pais -escolaridade, profissão, práticas culturais, lazer, formas de educar os filhos-, irmãos, infância).
 - Onde seus pais/responsáveis trabalham? Até quando seu pai estudou? E sua mãe?
 - Você tem irmãos? Quantos? O que eles fazem?
 - Como foi/é a educação que seus pais/ responsáveis deram a você e a seus irmãos?
 - O que vocês costumam fazer nos momentos de lazer? E em casa?
 - Como foi sua infância? Quais eram seus amigos mais próximos? Costumava brincar? Com quem?
 - Permitir que o entrevistado rememore os momentos que julgar importantes.

2. Configuração e mobilização familiar a respeito da vida escolar (buscar identificar a gênese das disposições que favorecem/ram a longevidade escolar do entrevistado).
 - De que você gosta de fazer nos momentos livres?
 - Qual a participação de seus pais em sua vida escolar?
 - Você se considera um bom aluno?
 - O que seria um bom aluno?
 - Durante sua vida escolar, você e sua família passaram por alguma dificuldade financeira? Como resolveram o problema?

3. Descrição da trajetória escolar (início da vida escolar; Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; relação com professores e colegas; buscar identificar crises –atualização de disposições e estado de vigília de algumas disposições conforme determinados contextos; modos de estudar; buscar identificar a gênese das disposições que favorecem a longevidade escolar do entrevistado).

- Quando você entrou na escola? Quantos anos você tinha?
 - Em quais escolas você estudou? Como eram seus colegas da escola? E qual sua relação com esses colegas? E com os professores?
 - Quais suas lembranças a respeito de seus primeiros anos na escola?
 - Têm algum momento/caso que te marcou, positiva ou negativamente?
 - Quais atividades de sua preferência na escola?
 - Algum professor? Professora te marcou? De que forma?
 - Quanto aos deveres de casa, qual era a sua rotina? Alguém o auxiliava?
 - Como eram as suas notas no Ensino Fundamental? E no Ensino Médio?
 - Como você foi identificando sua aptidão para a área de exatas?
4. Ingresso e trajetória no ensino superior: escolha da instituição e do curso; comportamentos dos pais, irmãos; Primeiro período: relação com professores e colegas; processos de aprendizagem; desempenho acadêmico; encantamento X desencantamento; primeiros resultados; participação em atividades extracurriculares; buscar identificar as disposições mobilizadas, atualizadas para a adequação das exigências do ensino superior; participação de outros agentes , familiares, afetivos, na trajetória escolar.
- Indique o motivo que levou você a escolher a UNIFEI – *Campus* de Itabira para cursar o Ensino Superior.
 - Indique o motivo que levou você a escolher o curso Engenharia Elétrica na UNIFEI – *Campus* de Itabira.
 - Você conhece a estrutura curricular e o projeto pedagógico do seu curso?
 - Qual o papel dos seus pais na escolha do ensino superior? Houve outras pessoas que foram importantes nesta escolha? Amigo? Namorado (a)? Professor?
 - Você conhece as ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil realizadas na UNIFEI? Você recebe algum benefício?
 - Como foi seu primeiro semestre na faculdade? E o segundo?
 - Como é sua rotina na faculdade? Com que mora? Participa de festas? Quais atividades de lazer frequenta? E quais atividades gostaria de frequentar?
 - Como é sua rotina de estudos? Participa de atividades de monitoria? E estudos em grupo?

- Qual sua relação com os professores, coordenadores de curso e técnicos relacionados ao curso?
 - Financeiramente, você enfrenta dificuldades? Quais? Como as resolve? Essas dificuldades interferem no seu rendimento acadêmico?
 - Você considera que teve problemas para se adaptar no Ensino Superior?
 - Para você, quais os fatores, práticas e ações institucionais que interferiram, positivamente, em sua trajetória acadêmica? E negativamente?
 - Você teria sugestões para a realização de práticas institucionais que favoreçam sucesso acadêmico dos estudantes? Quais seriam?
 - O que pretende fazer quando se formar?
5. Outras sociabilidades: redes de amigos, família extensiva e outros relacionamentos que contribuíram para a formação / escolarização do entrevistado.
- Fale de você... como você avalia a sua trajetória escolar?
 - Como você percebe a sua trajetória escolar em relação a outras pessoas da família ou amigos próximos?
 - Na sua opinião, quais foram as pessoas mais importantes em sua escolarização?
 - Gostaria de comentar sobre outro assunto?

Segunda Entrevista:

1. Esclarecimentos de pontos obscuros da primeira entrevista (se houver).

ANEXO B

Questionário aplicado aos Discentes

Este questionário deverá ser aplicado antes da realização das entrevistas:

Data da entrevista: ___/___/___

Local: _____.

I) Dados de identificação do estudante:

Nome: _____

RA: _____

Período: _____

Data de nascimento: ___/___/____.

Cidade de residência da família: _____ UF _____

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Em uma união estável () Divorciado () Viúvo

Número de filhos () 0 () 1 () 2 () 3 () Mais de 04 filhos

Ocupação/Profissão Pai: _____

Ocupação / Profissão Mãe: _____

II) Informações sobre atividades acadêmicas e extracurriculares

Você realizou algum curso preparatório para ingresso no Ensino Superior?

() Sim () Não

Se sim, qual? _____ Por quanto tempo? _____

Você exerce alguma atividade remunerada?

a) Sim

b) Não

c)

Qual? _____

Quantas horas semanais você trabalha?

- a) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais
- b) De 11 a 20 horas semanais
- c) De 21 a 30 horas semanais
- d) De 31 a 40 horas semanais

Quais dos benefícios listados abaixo, oferecidos pelo Programa de Assistência Estudantil, você recebe?

- Bolsa Auxílio Moradia
- Bolsa Auxílio Alimentação
- Bolsa Auxílio Moradia e Bolsa Auxílio Alimentação

Quais dos programas listados abaixo, você já participou ou participa? (Poderá marcar mais de uma opção)

- Programa Jovens Talentos para a Ciência
- Programa Ciência sem Fronteiras
- Programa Institucional de Iniciação Científica e Iniciação Tecnológica
- Programa de Educação Tutorial (PET)
- Monitorias.
- Estágio Supervisionado Não Obrigatório
- Outros – Especificar _____

Você já foi reprovado em alguma disciplina?

- Não.
- Sim. Já fui reprovado em 01 disciplina.
- Sim já fui reprovado em 02 disciplinas.
- Sim já fui reprovado em 03 disciplinas.
- Sim já fui reprovado em 04 ou mais disciplinas.

Qual seu Coeficiente Geral de Desempenho? _____**Você autoriza a pesquisadora a ter acesso a seu histórico escolar, via Portal Acadêmico?**

- Sim Não