

ROBERTO CEZAR DE SOUZA SILVA

**UNIVERSIDADE, DIVERSIDADE SOCIAL
E DIPLOMA DE LICENCIATURA:
Estratégias de rentabilização do título
por estudantes de Letras**

Belo Horizonte

2011

ROBERTO CEZAR DE SOUZA SILVA

**UNIVERSIDADE, DIVERSIDADE SOCIAL E DIPLOMA DE LICENCIATURA:
Estratégias de rentabilização do título por estudantes de Letras**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: instituições, sujeitos e currículos.

Orientador: Prof. Antônio Augusto Gomes Batista

Belo Horizonte

2011

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada “Universidade, Diversidade Social e Diploma de Licenciatura: estratégias de rentabilização do título por estudantes de Letras”, de autoria do mestrando Roberto Cezar de Souza Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista – FaE/UFMG – Orientador

Prof. Dra. Delaine Cafiero Bicalho – FALE/UFMG

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

Profa. Dra. Maria Alice Nogueira – FaE/UFMG

Belo Horizonte, 02 de março de 2011

AGRADECIMENTOS

Pelo cumprimento de mais uma fase de meu percurso escolar, agradeço à minha mãe por seu intenso ascetismo (mesmo não tendo sido sempre uma mãe das classes médias), que tão importante foi para que eu obtivesse o que a Sociologia costuma às vezes chamar de “sucesso escolar nos meios populares”;

Agradeço também à minha “rimã”, Paula, pelo apoio e carinho tão importantes para minha “segurança ontológica”, peça fundamental para a firmeza em meu percurso;

Agradeço ao Dute, meu orientador, com quem tanto aprendi, pela Calma, Paciência, Atenção, pela grande qualidade de suas orientações, por ter sido realmente um Orientador, não um desorientador, por ter sido um grande motivador de meu trabalho como pesquisador;

À Professora Maria Alice Nogueira, pelo valioso parecer, por ter se disponibilizado a participar de minha banca, e por ter, direta ou indiretamente, produzido inúmeros trabalhos que foram extremamente importantes para essa pesquisa;

Ao Professor Cláudio Nogueira também agradeço pela participação na banca e pelos excelentes trabalhos realizados, muito relevantes para essa pesquisa, mas que na redação desta dissertação não tiveram o destaque merecido;

À Professora Delaine Cafiero agradeço por ter aceitado o convite de trazer *um dos olhares* da Faculdade de Letras para minha banca;

Agradeço ainda a todos os pesquisadores, professores e estudantes, que publicaram e/ou disponibilizaram seus trabalhos;

À Juanita agradeço pelas diversas maneiras que me ajudou com sua presença;

E agradeço especialmente aos estudantes de Letras que com boa vontade responderam ao questionário desta pesquisa e permitiram ser observados em suas aulas, e agradeço principalmente àqueles que abriram sua intimidade nas entrevistas e aos professores da FaE que cederam um espaço em suas aulas para que eu as observasse e aplicasse meus questionários.

A tudo, ao Tudo e a todos que de alguma forma contribuíram para o que houver de bom neste trabalho, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo de caráter exploratório sobre as estratégias de rentabilização do diploma de licenciatura realizadas por estudantes de Letras (habilitação em português ou em português/língua estrangeira), bem como sobre as relações dessas estratégias com determinadas propriedades sociais dos estudantes. Além de considerar propriedades como capital cultural e econômico, o trabalho levou também em conta gênero, raça, religião e posição na fratria. A análise dos dados – coletados por meio de um questionário aplicado a uma amostra de 131 licenciandos da UFMG –, considerou as estratégias de rentabilização e as relacionou com as propriedades sociais. As hipóteses formuladas com base nessa análise foram, em seguida, relacionadas com seis retratos sociológicos de egressos do curso de Letras da mesma Universidade, que refizeram, por meio de entrevistas, seu percurso na Faculdade e seu ingresso (ou tentativas de ingresso) no mercado de trabalho. Dentre as principais conclusões da pesquisa se destacam: (i) os estudantes pertencentes às classes médias foram os que mais realizaram investimentos em geral, conciliando investimentos profissionais de longo prazo, como aqueles de natureza acadêmica, que colocam o mestrado e o doutorado no horizonte, e de curto prazo, como a docência; (ii) os estudantes com capital *cultural* elevado se caracterizaram por investir predominantemente na docência em cursos livres de línguas estrangeiras, na experiência no exterior e em disciplinas da área de literatura, sendo que essas duas últimas estratégias foram as únicas que apareceram com maior frequência também entre os estudantes mais capitalizados *economicamente*, os quais demonstraram uma postura mais laxista em relação ao curso; (iii) estudantes dos meios populares apresentaram um menor grau de investimento em relação às estratégias consideradas pela pesquisa, sendo que só se destacaram por uma maior inclinação para a realização de investimentos na área de linguística, o que indicaria uma maior adequação entre suas disposições e aquelas requeridas pelas disciplinas da área; (iv) propriedades sociais como gênero e posição na fratria confirmaram em linhas gerais tendências já observadas pela literatura, de que as mulheres e os filhos primogênitos e caçulas investiriam de forma mais intensa nos estudos; são, conseqüentemente, aqueles que mais investiram em estratégias de rentabilização do diploma; observou-se, porém, que homens e filhos do meio se destacaram por realizar investimentos em disciplinas de literatura e, no caso dos homens apenas, na docência; (v) em relação a cor/raça, um achado importante, que exige maiores aprofundamentos, foi o alto investimento de estudantes negros em literatura; (vi) um outro achado importante diz respeito à religião: observou-se uma inversão da relação que estudos estabelecem, na escola básica, entre sucesso escolar e religião, já que, nesse nível de ensino, ser religioso se apresentaria como um fator positivo para os estudos; no curso de Letras, entretanto, estudantes religiosos investiram menos em estratégias que os estudantes não religiosos; (vii) por último, em relação à formação docente, constatou-se, em geral, um investimento bem mais elevado na *prática* docente do que nas *disciplinas* ligadas ao ensino. Sobre todos esses dados, procurou-se elaborar hipóteses que pudessem explicá-los. Os retratos sociológicos auxiliaram em sua elaboração e discussão e trouxeram indícios de que o investimento em estratégias nem sempre resulta em bons rendimentos, bem como de que a qualidade do investimento e um nível maior de reflexividade em sua realização trariam maiores benefícios. A qualidade e a reflexividade, no entanto, estariam relacionadas à estrutura dos capitais possuídos, sobretudo o capital cultural, que quanto mais antigo e mais bem incorporado, maiores rendimentos traria, o que revelaria uma tendência à reprodução das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Estratégias educativas; licenciatura; curso de Letras; diploma

ABSTRACT

This thesis presents an exploratory study on the strategies used by Language Majors (Licentiates in Portuguese or in Portuguese and English) to increase profitability of their diploma, and the way these strategies relate to certain social properties of the students. The study took into consideration gender, race, religion and place in the sibling position, on top of considering properties such as cultural and economic capital. Analysis of the data – collected through a questionnaire answered by a sample of 131 UFMG licentiates – observed the profitability strategies and related them to the social properties. The hypotheses derived from this analysis were, subsequently, related to six sociological portraits of former Language graduates from the same University who revisited, through interviews, the years they spent in College and their transition (or attempts do so) into the job market. Among the main conclusions of the study, the following can be highlighted. (i) Students belonging to the middle classes, in general, were the ones who most invested, mixing long-term professional investments, such as those of academic nature and which might lead to master and doctorate degrees, and short-term investments, such as teaching. (ii) Students with high *cultural* capital invested predominantly in teaching at language schools, traveling abroad, and in literature courses. These last two strategies were the only ones which were also frequently present among the students with more *economic* capital, and which were shown to take the course more laxly. (iii) Students from the lower classes showed less inclination to invest in relation to the strategies considered in the study. However, a tendency to invest in the linguistics field was observed, which shows a homology between students' dispositions and dispositions required by the field. (iv) Social properties such as gender and place in the sibling position confirmed in general terms tendencies already observed in literature, which show that women, and the oldest and the youngest children invest more in education. They are, therefore, the ones who most invest in the profitability of their diplomas. It was observed, nevertheless, that men and middle siblings showed a tendency to invest in literature courses and, when taken separately, men chose to invest more in teaching. (v) As to color/race, an important finding, and which requires more investigation, was that black students invest heavily in literature courses. (vi) Another important finding pertains religion: an inversion of research findings which show that in elementary school there is a connection between academic success and religion since, at this educational level, being religious comes as a positive factor in the students' academic life. What was seen among religious students in the Language department is that they invest less in strategies than their non-religious counterparts. (vii) Finally, as to what concerns teacher development, it was observed that, in general, students invest much more in teaching *practices* than in *courses* related to teaching. Hypotheses were drawn so as to explain the aforementioned conclusions. The sociological portraits helped in the formulation and discussion of these hypotheses and showed signs that investing in strategies not always result in good profits. Also, quality and a higher level of reflexivity of the investment point to more beneficial yields. Quality and reflexivity, however, seem to be linked to the structure of the possessed capital, mainly the cultural capital, which the older and the more incorporated, the more profits seems to yield; and which would point to a tendency to reproduce social inequalities.

Key-words: Educative strategies; licentiates; Language Major; diploma

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Relação candidato/vaga na UFMG de 2008 a 2011.....	21
TABELA 2 – Iniciação científica X Acúmulo de capital científico.....	48
TABELA 3 – Monitoria de graduação X Acúmulo de capital científico.....	49
TABELA 4 – Extensão X Acúmulo de capital científico.....	50
TABELA 5 – Tipo de projeto X Acúmulo de capital científico.....	50
TABELA 6 – Percentual de estudantes que participaram de projetos acadêmicos e também atuaram como monitores/estagiários no ensino básico.....	51
TABELA 7 – Percentual de estudantes que participaram de projetos acadêmicos e também atuaram como monitores/estagiários em curso de línguas na universidade.....	52
TABELA 8 – Tipo de projeto X Desejo de fazer mestrado.....	52
TABELA 9 – Tipo de projeto X Preparação para ingressar num mestrado.....	53
TABELA 10 – Tipo de projeto X Preparação para exercer uma profissão na área de Letras.....	53
TABELA 11 – Tipo de projeto X Pretensão de trabalhar na área de Letras.....	53
TABELA 12 – Tipo de projeto X Rejeição à docência no ensino básico.....	54
TABELA 13 – Monitoria no ensino básico e docência em curso de línguas X Rejeição à docência no ensino básico.....	54
TABELA 14 – Tipo de projeto X Preparação para docência no ensino básico.....	55
TABELA 15 – Tipo de experiência docente (% do total de alunos)	57
TABELA 16 – Experiências docentes X Preparação para docência no ensino básico.....	58
TABELA 17 – Experiências docentes X Rejeição à docência no ensino básico.....	58
TABELA 18 – Experiências docentes X Desejo de fazer mestrado.....	59
TABELA 19 – Experiências docentes X Preparação para ingressar num mestrado.....	59
TABELA 20 – Experiências docentes X Preparação para uma profissão na área de Letras.....	60
TABELA 21 – Experiências docentes X Pretensão de trabalhar na área de Letras.....	60
TABELA 22 – Disposições daqueles que tiveram experiências profissionais diversas.....	62
TABELA 23 – Destino e permanência dos estudantes que tiveram experiência no exterior por um mês ou mais durante a graduação.....	63
TABELA 24 – Disposições daqueles que tiveram experiência no exterior durante a graduação.....	64
TABELA 25 – Tipo de experiência X Campo de trabalho de interesse.....	65
TABELA 26 – Área de disciplinas mais cursada.....	67
TABELA 27 – Área de disciplinas preferida.....	67
TABELA 28 – Área que mais cursou X Preparação e interesse por um mestrado.....	68
TABELA 29 – Área que mais cursou X Disposições para uma profissão e para o ensino básico.....	68
TABELA 30 – Área que mais cursou disciplinas X Tipo de experiência docente.....	69
TABELA 31 – Tipo de experiência docente X Rejeição à docência no ensino básico.....	69
TABELA 32 – Área de disciplinas mais cursada X Campo de trabalho de interesse.....	70
TABELA 33 – Disposições dos alunos que não realizaram as estratégias listadas.....	71
TABELA 34 – Classificação das estratégias que mais se relacionaram com a rejeição à docência no ensino básico.....	72
TABELA 35 – Classificação das estratégias que mais se relacionaram com a preparação para a docência no ensino básico.....	73
TABELA 36 – Classificação das estratégias que mais se relacionaram com a pretensão de trabalhar na área de Letras após a graduação.....	74
TABELA 37 – Classificação das estratégias que mais se relacionaram com a preparação para exercer uma profissão na área de Letras.....	75

TABELA 38 – Classificação das estratégias que mais se relacionaram com o desejo de fazer um mestrado.....	77
TABELA 39 – Classificação das estratégias que mais se relacionaram com a preparação para ingressar num mestrado.....	78
TABELA 40 – Outras estratégias daqueles que fizeram Iniciação Científica.....	80
TABELA 41 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também fizeram Iniciação Científica.....	80
TABELA 42 – Outras estratégias daqueles que atuaram em Monitoria de Graduação.....	81
TABELA 43 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também fizeram Monitoria de Graduação.....	82
TABELA 44 - Outras estratégias daqueles que fizeram Extensão.....	83
TABELA 45 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também fizeram Extensão.....	83
TABELA 46 – Outras estratégias daqueles que tiveram experiência no exterior.....	84
TABELA 47 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também tiveram experiência no exterior.....	85
TABELA 48 – Outras estratégias daqueles que tiveram experiência docente no ensino básico.....	85
TABELA 49 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também tiveram experiência docente no ensino básico.....	86
TABELA 50 – Outras estratégias daqueles que tiveram experiência docente em curso de línguas estrangeiras.....	87
TABELA 51 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também tiveram experiência docente em curso de línguas estrangeiras.....	87
TABELA 52 – Outras estratégias daqueles que tiveram outras experiências.....	88
TABELA 53 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também tiveram outras experiências profissionais.....	88
TABELA 54 – Outras estratégias daqueles que cursaram principalmente disciplinas da área de literatura.....	89
TABELA 55 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e cursaram principalmente as disciplinas da área de literatura.....	89
TABELA 56 – Outras estratégias daqueles que cursaram principalmente disciplinas da área de linguística.....	90
TABELA 57 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e cursaram principalmente as disciplinas da área de linguística.....	90
TABELA 58 – Outras estratégias daqueles que cursaram principalmente disciplinas da área de línguas estrangeiras.....	91
TABELA 59 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e cursaram principalmente as disciplinas da área de línguas estrangeiras.....	91
TABELA 60 – Outras estratégias daqueles que cursaram principalmente disciplinas da área voltada ao ensino.....	92
TABELA 61 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e cursaram principalmente as disciplinas da área voltada ao ensino.....	93
TABELA 62 – Censo UFMG – Fator Socioeconômico e Classe Social de todos os alunos regularmente matriculados no curso de Letras da UFMG com entrada de 2003 a 2007.....	100
TABELA 63 – Censo UFMG – Fator Socioeconômico e Classe Social de todos os alunos regularmente matriculados no curso de Letras da UFMG.....	101
TABELA 64 – Cor/raça.....	103
TABELA 65 - Cor/raça (negros e brancos).....	103
TABELA 66 – Origem escolar (onde cursou maior parte do ensino médio).....	104

TABELA 67 – Origem escolar.....	104
TABELA 68 – Semestre de ingresso (geral)	105
TABELA 69 – Ingresso no 1º semestre por cor/raça.....	105
TABELA 70 – Ingresso no 1º semestre por cor/raça X origem escolar privada.....	105
TABELA 71 – Ingresso no 1º semestre por origem escolar.....	106
TABELA 72 – Ingresso no 1º semestre por cor/raça X origem escolar pública.....	106
TABELA 73 – Cor/raça X Estratégias de rentabilização do título.....	107
TABELA 74 – Origem escolar X Estratégias de rentabilização do título.....	110
TABELA 75 – Brancos de diferente origem escolar X Estratégias de rentabilização do título.....	112
TABELA 76 – Negros de diferente origem escolar X Estratégias de rentabilização do título.....	113
TABELA 77 – Negros e brancos de escola privada X Estratégias de rentabilização do diploma.....	116
TABELA 78 – Negros e brancos de escola pública X Estratégias de rentabilização do título.....	118
TABELA 79 – Capital cultural X Cor/raça e origem escolar.....	119
TABELA 80 – Capital econômico X Cor/raça e origem escolar.....	120
TABELA 81 – Ocupação dos pais X Cor/raça e origem escolar.....	121
TABELA 82 – Ocupação dos pais X Capital econômico e Capital cultural.....	122
TABELA 83 – Divisão dos estudantes em relação à ocupação dos pais.....	123
TABELA 84 – Ocupação dos pais X Estratégias de rentabilização do diploma.....	124
TABELA 85 – Capital cultural de todos os estudantes pesquisados.....	125
TABELA 86 – Capital cultural X Estratégias de rentabilização do título.....	126
TABELA 87 – Capital cultural X Capital econômico dos pesquisados.....	127
TABELA 88 – Capital econômico de todos os estudantes pesquisados.....	128
TABELA 89 – Capital econômico X Estratégias de rentabilização do título.....	129
TABELA 90 – Capital cultural X Capital econômico médios e altos e a relação com as estratégias.....	136
TABELA 91 – Capital cultural X Capital econômico médios e baixos e a relação com as estratégias.....	137
TABELA 92 – Capital cultural X Capital econômico baixos, médios e altos e a relação com as estratégias.....	139
TABELA 93 – Capital cultural X Capital econômico baixos e altos e a relação com as estratégias.....	142
TABELA 94 – Gênero X Estratégias de rentabilização do título.....	144
TABELA 95 – Características em relação ao gênero.....	145
TABELA 96 – Religião X Gênero.....	149
TABELA 97 – Religião X Estratégias de rentabilização do título.....	151
TABELA 98 – Características em relação à religião.....	153
TABELA 99 – Os “sem religião” X Estratégias de rentabilização do título.....	155
TABELA 100 – Posição na fratria X Estratégias de rentabilização do título.....	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA.....	11
CAPÍTULO 1 – O CAMPO, SUAS LUTAS E SUAS REGRAS.....	18
O processo de desvalorização de diplomas.....	18
O valor do diploma de licenciatura.....	19
A desvalorização desigual na atualidade.....	21
A legitimação dos efeitos da desigualdade na inclusão.....	23
Discutindo as políticas de inclusão.....	25
A avaliação do desempenho acadêmico.....	26
O conceito de estratégia.....	28
As forças do campo sobre o habitus dos jogadores.....	31
A constituição de algumas regras no campo universitário.....	36
Relações de força no campo de Letras.....	37
CAPÍTULO 2 – AS ESTRATÉGIAS.....	44
Iniciação Científica.....	46
Monitoria de Graduação.....	48
Extensão.....	50
Iniciação, Monitoria e Extensão.....	51
Experiências docentes.....	56
Outras experiências profissionais.....	61
Experiências no exterior.....	62
A escolha de disciplinas.....	66
Os jogadores “sem estratégias”.....	70
As estratégias e a formação do professor para o ensino básico.....	71
As estratégias e o campo profissional de Letras.....	73
As estratégias e a pós-graduação.....	76
Relações entre as estratégias.....	79
CAPÍTULO 3 – AS ESTRATÉGIAS E OS JOGADORES.....	96
O gosto e a ideologia do dom.....	96
O perfil dos estudantes de Letras da UFMG.....	99
Perfil dos estudantes em relação à cor/raça e à origem escolar.....	102
O desempenho dos estudantes no vestibular.....	104
As estratégias em relação à cor/raça.....	107
As estratégias em relação à origem escolar.....	109
As estratégias em relação à cor/raça X origem escolar.....	111
Algumas propriedades sociais em relação à cor/raça e à origem escolar.....	119
As estratégias em relação à ocupação dos pais.....	121
As estratégias em relação ao capital cultural.....	125
As estratégias em relação ao capital econômico.....	126
Algumas conclusões preliminares.....	132
As estratégias e as relações de gênero.....	144
As estratégias e a religião.....	149
As estratégias e a posição na fratria.....	156
As estratégias e os indivíduos.....	161
Rita: crença e rejeição aos valores acadêmicos.....	161

Richarlison: uma dupla trajetória de “sucesso” na classe popular.....	174
Gislene: crença e adesão aos valores acadêmicos.....	181
Anderson: o blefe e a “ascensão” através da docência.....	188
Cecília: a estratégia racional.....	194
Tiago: a ação contra a inação.....	200
CONCLUSÃO.....	205
Sobre a realização de estratégias.....	206
Sobre as estratégias mais relacionadas ao campo acadêmico.....	209
Sobre as estratégias e o mercado de trabalho.....	213
Sobre a relação da licenciatura com a cultura e a reprodução social.....	218
REFERÊNCIAS.....	223
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos estudantes de Letras.....	232

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA¹

No atual contexto, em que as políticas públicas de inclusão e de ampliação do acesso ao ensino superior ascendem calorosos debates, o tema da *democratização* do ensino toma um lugar de grande destaque no meio acadêmico e na sociedade em geral. Porém, essa questão já há muitas décadas é objeto de intensos estudos, sobretudo de sociólogos da educação, entre os quais destacamos o francês Pierre Bourdieu (1930-2002).

Os impactos, positivos e negativos, dessa chamada “democratização” sobre a sociedade e, mais especificamente, sobre o próprio sistema de ensino, em todos os níveis, é algo bastante conhecido dos estudiosos da educação. No entanto, a ampliação do acesso ao *ensino superior*, ao menos no Brasil, é algo que vem se intensificando nos últimos anos. Não podemos dizer, contudo, que ela não tenha já há muito tempo acontecido de forma mais ou menos intensa em alguns ramos desse nível de ensino, sobretudo naqueles menos valorizados ou que se desvalorizaram socialmente.

Diversos são os fatores que contribuíram para que a ampliação do acesso ao ensino superior tenha acontecido de forma desigual entre os diferentes setores do ensino superior. Tentaremos abordar aqui alguns desses fatores. Acreditamos que a abordagem desse tema se torna muito importante diante da intensificação das políticas que se pretendem democráticas, que buscam agora tornar menos desigual o acesso ao ensino superior em todas as áreas do conhecimento. Esse não é, no entanto, o tema principal do presente trabalho, ainda que seja de muita relevância para sua compreensão, pois pretendemos analisar aspectos relacionados à trajetória de estudantes que já se encontram inseridos no ensino superior, verificando algumas das possíveis relações existentes entre as diferenças sociais e as estratégias de agregação de valor ao diploma. Sendo uma das principais consequências da democratização do ensino superior a inclusão de estudantes diversos, de diversas origens sociais, de diversas etnias, com diversos valores dentro de instituições que até pouco tempo lhes tinha a entrada mais restrita, acreditamos que esse assunto é de grande importância para a educação, principalmente se considerarmos que a palavra *diversidade* traz inserida em si também a palavra *desigualdade*. Muitos são os estudos, no entanto, que exploram a questão da desigualdade no acesso ao ensino superior e suas consequências. Nosso trabalho, porém, pretende se focar mais sobre a

¹ Maiores detalhes sobre a metodologia utilizada, assim como alguns “problemas” metodológicos, serão abordados no decorrer deste trabalho, principalmente em notas de rodapé, que serão bastante utilizadas para esse fim.

questão da *permanência* no ensino superior e como ela se relaciona com essa diversidade do corpo discente e pode (ou não) se relacionar com as questões de desigualdade.

É claro, contudo, que o nosso trabalho, devido a todas as limitações que são naturalmente impostas a uma pesquisa de mestrado, além das limitações relacionadas às escolhas metodológicas feitas, não poderá abordar esses assuntos de uma forma idealmente exaustiva e completa. Precisamos então circunscrever bastante nosso objeto de pesquisa. Consideramos este trabalho, portanto, como um estudo de caráter *exploratório*, que visa a elaborar algumas *hipóteses* sobre os assuntos abordados, hipóteses que podem ser ou não contrariadas por outros estudos e que podem servir de base para pesquisas mais abrangentes. No entanto, procuramos trabalhar também com dados de outras pesquisas, de forma a enriquecer nosso estudo, e acreditamos que as análises, reflexões e hipóteses aqui trazidas podem contribuir, junto com diversos outros trabalhos, para o debate acerca de questões maiores das quais nosso problema de pesquisa faz parte.

Escolhemos como principais sujeitos de nossa pesquisa os estudantes de *licenciatura em Letras* com habilitação em português ou português e uma língua estrangeira da Universidade Federal de Minas Gerais. A escolha pelo curso de Letras ocorreu não só devido a serem os pesquisadores graduados nesse curso (o que certamente tem grande relevância na escolha, principalmente por terem naturalmente uma grande familiaridade e um maior conhecimento das questões relativas ao curso), mas também por ser esse um curso que, entre outras coisas, apresenta um perfil que pode ser considerado *mais democrático* do que grande parte dos cursos superiores da UFMG, devido a sua *baixa seletividade* e, conseqüentemente, maior inclusão de estudantes com perfis variados, além de ser um curso que trabalha com *formações diversas*, algumas *mais prestigiadas e valorizadas* socialmente, como a formação mais voltada para a pesquisa, sobretudo nas áreas de literatura, mais relacionadas à chamada “alta cultura”, outras *menos valorizadas*, como a formação para a docência no ensino básico, e outras com um *valor mais relativo*, como aquela mais relacionada com o mercado de línguas estrangeiras.

Apesar de ser um curso menos seletivo em relação a grande parte dos cursos, ele é um curso que internamente acaba por atuar na seleção de alunos para uma área ou outra, para setores de maior ou menor prestígio, como aqueles mais relacionados à pesquisa e que orientariam para a pós-graduação e aqueles que orientam mais para a docência no ensino básico (também em relação a cursar inglês, por exemplo, são exigidas competências prévias nesta língua), e, além disso, o fato de ser um curso de uma universidade federal de grande

prestígio faz com que apresente possivelmente uma maior seletividade entre os diversos cursos de Letras do país, e isso também tem grande importância para nossa escolha, já que, entre outras coisas, ajuda na diversidade do corpo docente, pois ele atrairia sujeitos mais capitalizados, que possuem uma relação mais íntima com a cultura socialmente mais legitimada, mas também não seria muito restrito a sujeitos de capitais mais restritos. Além disso, o fato de pesquisarmos um curso dentro de uma grande universidade pública também é de grande relevância, pois muitas das políticas públicas atuais, como aquelas relativas a cotas para estudantes negros e de camadas socioeconômicas mais baixas, buscam justamente democratizar mais esse tipo de instituição.

Finalmente, a escolha pela licenciatura em *português* tem como principal motivo o fato de nessa habilitação serem formados professores para o ensino básico, os quais poderão atuar em uma das que são consideradas como principais disciplinas desse nível de ensino, mas que também poderá formar profissionais para atuar em diversas áreas de Letras, o que poderá acarretar em uma trajetória bastante diversificada na graduação².

Quanto à trajetória dos estudantes, analisaremos o que chamamos de *estratégias de valorização ou rentabilização do título (ou diploma)*. Verificaremos como e o que fazem os estudantes pesquisados para rentabilizar o diploma e qual a relação dessas ações com as propriedades sociais que apresentam. Sendo que o título de licenciado em Letras possui um valor relativo, como pressupomos, cremos que isso impulsionará, mais do que em cursos que dão acesso a diplomas por si só mais valorizados, as estratégias de rentabilização desse título. As formas de rentabilizar o diploma, no entanto, poderão ser mais ou menos eficazes para essa valorização.

As principais estratégias que abordaremos se referem à participação ativa em projetos na universidade, como iniciação científica, extensão e monitoria de graduação, as experiências profissionais, as experiências no exterior do país e a escolha de quais disciplinas cursar.³ Decidimos trabalhar mais especificamente com essas estratégias por serem as que consideramos mais adequadas para uma abordagem estatística,⁴ que é uma das abordagens que fazemos neste trabalho, sendo que estratégias mais complexas dificultariam trabalhar com

² Acreditamos que uma análise comparativa entre os estudantes de licenciatura e bacharelado seria muito rica para esse trabalho, porém, as limitações desse tipo de pesquisa nos obrigaram a manter o foco sobre os licenciandos e licenciados. Abordamos, no entanto, muitas questões relativas à dicotomia licenciatura X bacharelado e também consideramos questões relativas à formação em línguas estrangeiras.

³ Detalharemos mais cada estratégia abordada no capítulo 2.

⁴ Por ser este um estudo de natureza mais exploratória, as estatísticas não permitem um alto grau de confiabilidade, mas acreditamos que servem de forma mais ou menos adequada para o nosso objetivo de elaborar *hipóteses*, que poderão ser testadas em estudos posteriores.

as estratégias em conjunto. Todavia, abordaremos, mesmo que rapidamente, alguns outros tipos de estratégias, fora da análise quantitativa.

Em nossas análises avaliaremos, por exemplo, se, conforme muitos estudos tendem a nos fazer crer, os estudantes⁵ menos capitalizados culturalmente adotariam, em relação aos demais, estratégias menos eficazes de agregação de valor ao diploma, o que poderia fazer com que saíssem do curso em desvantagem em comparação com alunos mais capitalizados e faria com a que a democratização não fosse então completa, mas, sim, parcial, e, portanto, não poderia ser chamada exatamente de democratização, mas de *pseudo* ou *aparente* democratização, já que, neste caso, incluiria esse tipo de estudante na universidade, porém manteria a distância em relação a estudantes mais capitalizados, *reproduzindo* a desigualdade social quando o intuito, ao menos na teoria, seria superá-la.

Examinaremos, portanto, as estratégias dos alunos em relação a diferentes fatores. Primeiramente, compararemos alunos brancos e negros e alunos oriundos de escolas públicas e privadas de ensino médio. Escolhemos iniciar nosso estudo com esses fatores por serem principalmente eles levados em consideração pela maioria das políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior, sendo que na própria universidade pesquisada há atualmente uma política de bônus nos exames de seleção destinados a alunos que tenham cursado todo ensino médio e os quatro anos finais do ensino fundamental em escola pública e um bônus extra para aqueles que se autodeclaram negros (pardos e pretos). Verificaremos como esses e os demais alunos do curso pesquisado estabeleceram suas estratégias de agregação de valor ao diploma e então apontaremos se, nesse caso, um grupo apresentou ou não estratégias que seriam menos vantajosas quando comparadas ao outro grupo. Além das relações raciais e da origem escolar, trataremos em seguida de outros fatores específicos (que podem estar, certamente, relacionados aos dois primeiros, mas que tomados separadamente podem ou não se revelar também relevantes), como o capital cultural, o capital econômico, gênero, religião e posição na fratria, fatores que podem estar associados a determinado *habitus* ou disposições que poderão ser mais ou menos favoráveis à tomada de estratégias eficazes no campo universitário e profissional. Tentaremos estabelecer as relações, para o caso pesquisado, desses fatores com determinadas estratégias e veremos que hipóteses podemos elaborar a partir dos dados obtidos.

⁵ É sempre bom lembrarmos que estamos tratando dos sujeitos aqui pesquisados. Uma amostra diferente poderá (ou não) trazer resultados distintos.

Acreditamos que tudo isso poderá contribuir para os estudos acerca do diploma, para os problemas relativos à formação de professores para o ensino básico, além de colaborar com o debate sobre as políticas de inclusão no ensino superior.

Como já dissemos, trata-se de uma pesquisa restrita, que não poderá nem pretende dar alguma resposta definitiva sobre qualquer assunto, mas sim contribuir para as discussões que foram, são e serão feitas sobre os temas abordados.

A pesquisa empírica foi realizada utilizando três instrumentos metodológicos: o questionário, a observação e a entrevista. A análise foi feita numa abordagem quantitativa e qualitativa de modo que uma complementasse a outra.

Realizamos uma análise estatística baseada em dados recolhidos em um questionário de 91 perguntas aplicado a 131 estudantes enquanto cursavam a licenciatura em português⁶. Sabemos que o número relativamente pequeno de sujeitos aos quais aplicamos os questionários não é o ideal para um estudo estatístico, porém acreditamos que eles podem nos revelar dados proveitosos para a elaboração de hipóteses. O questionário procurou estabelecer o perfil socioeconômico e étnico do estudante e de sua família, descrever sua trajetória escolar e acadêmica e suas perspectivas como estudante e profissional, além possibilitar uma avaliação do curso de graduação em alguns aspectos, entre outras questões (ver APÊNDICE A – Questionário aos estudantes de Letras da UFMG). O questionário foi aplicado aos estudantes enquanto cursavam as disciplinas de Prática de Ensino do Português ou Fundamentos Metodológicos do Ensino do Português⁷ na Faculdade de Educação. Ele foi respondido na maioria das vezes durante as aulas, sendo que em alguns casos o estudante levou o questionário para casa e o entregou posteriormente⁸.

A análise também se baseou nas anotações das cerca de 60 horas de observação que fizemos em sala de aula, por dois semestres, principalmente durante as disciplinas de Prática

⁶ A amostra foi casual. Os alunos poderiam também estar cursando a licenciatura dupla (português e uma língua estrangeira). Muitos alunos fazem, além da habilitação em português, também uma habilitação em língua estrangeira, e isso parece ter forte relação com suas trajetórias, como veremos mais adiante. Em apenas um caso, o estudante já havia concluído, há um semestre, a licenciatura em português, mas continuava como licenciando em Letras na habilitação em espanhol. Todos, no entanto, foram contabilizados na análise como licenciandos em português, já que o critério utilizado para a construção da amostra era selecionar alunos que se diplomariam na licenciatura em português, mesmo que, além disso, se diplomassem em outra área.

⁷ Selecionamos nessas disciplinas os alunos que responderiam aos questionários por serem elas as únicas, até então, que agregavam numa mesma turma apenas alunos de licenciatura em português, além de, geralmente, nesse momento eles *já terem cursado a maior parte da graduação*.

⁸ O fato de alguns estudantes (uma minoria) terem respondido os questionários em casa ocorreu devido a alguns professores responsáveis pelas turmas terem preferido não ceder o tempo de aula para isso. Acreditamos, no entanto, que isso não influenciou muito nas respostas, pois a maioria das questões era de múltipla escolha, não necessitando um tempo muito elevado para serem respondidas (média de cerca de 20 minutos). Foi sempre frisada a questão do anonimato e os próprios pesquisadores entregaram e recolheram os questionários, de forma a tentar impedir que as respostas fossem influenciadas pelo fato de estarem dentro de uma instituição e diante de professores que também seriam avaliados pelo questionário.

de Ensino do Português, ministradas aos estudantes por professores da Faculdade de Educação da UFMG. Decidimos observar as aulas dessa disciplina por ser ela a que coloca os licenciandos em português mais diretamente em contato com a perspectiva do trabalho como professores, seja pelas discussões teóricas, seja por causa do estágio obrigatório que devem realizar em instituições de ensino básico. Por ser a observação um tipo de recurso que permitiria a coleta de dados gerados de forma mais espontânea (diferentemente da entrevista e do questionário, que permitem aos sujeitos refletirem mais sobre os dados que fornecem), ela serviu para que compreendêssemos melhor o tipo de relação dos alunos com esse tipo de disciplina e com o trabalho docente, o que é importante para compreendermos a orientação maior ou menor para algumas áreas da formação mais do que para outras. Procuramos não intervir durante a observação, mas em algumas (poucas) situações lançamos perguntas para a turma ou nos inserimos nas discussões, mas sempre buscamos mais induzir as discussões do que emitir opiniões. A observação de aulas ocorreu principalmente em três⁹ turmas da disciplina de Prática de Ensino do Português – uma do noturno e duas do diurno –, e foram interrompidas quando consideramos ter atingido um alto nível de saturação dos dados. Consideramos, contudo, que a pesquisa de observação de sala de aula

não interpreta as representações dos atores de campo, mas representações de atores de campo. Por isso, ela se restringe a observar intensamente um pequeno número de professores ou alunos. Os resultados de uma pesquisa de observação de sala de aula não dizem respeito a todos os professores e alunos, mas identifica fenômenos que não se encerram sobre os poucos atores observados na pesquisa. (CARDOSO; PENIN, 2009: 119)

Além dos questionários e das observações, realizamos entrevistas semiestruturadas com 06 alunos e recentes ex-alunos do curso pesquisado, de forma a acrescentar mais dados aos já coletados e tentar aprofundar nossa reflexão em alguns aspectos que são naturalmente limitados pela pesquisa estatística e pela observação. A escolha da entrevista semiestruturada ocorreu por permitir uma flexibilidade maior na elaboração do roteiro de entrevista, que pôde ser adaptado ao entrevistado e ajustado durante sua execução. Sobre esse tipo de entrevista, Triviños (1987: 146) informa que

é aquela que parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o

⁹ Aproveitamos também os momentos de aplicação dos questionários para realizar observações em outras turmas.

informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da entrevista.

Durante a entrevista abordamos basicamente os mesmo temas do questionário, porém, dessa vez, consideramos mais as especificidades de cada indivíduo, numa abordagem microssociológica, que, conforme afirma Bernard Lahire (1997: 14), permite compreender singularidades, casos particulares que não são necessariamente exemplares, mas que podem ajudar a compreender as regularidades.

Realizamos apenas uma entrevista com cada um dos sujeitos e elas duraram, em média, 80 minutos cada, sendo realizadas em ambientes diversos, variando de acordo com o desejo do próprio entrevistado, mas sempre em locais onde poderiam falar à vontade, sem serem ouvidos por outros indivíduos. A seleção dos entrevistados aconteceu por indicação ou aleatoriamente, mas buscamos entrevistar uma maior diversidade¹⁰ possível de sujeitos, escolhendo sempre aqueles que já haviam concluído ao menos a licenciatura em Letras-português¹¹, porém nunca a um período superior a três anos, pois decidimos manter o foco da pesquisa sobre o momento da formação e o momento imediatamente posterior à titulação¹².

Utilizamos ainda alguns dados de 03 entrevistas realizadas por Batista (2009) com alunos do sexo masculino para sua pesquisa, ainda em andamento, que busca relacionar o cursar a graduação em Letras com questões relativas à orientação sexual dos indivíduos¹³.

Procuramos sempre relacionar os dados obtidos através desses três métodos, seja para acrescentar, reforçar ou contrariar com um dado o que outro dado demonstrou, ou para exemplificar algumas hipóteses levantadas.

¹⁰ Procuramos entrevistar sujeitos de diversas origens sociais, negros e brancos, homens e mulheres, com trajetórias diversificadas no curso. Mais detalhes sobre os sujeitos serão fornecidos, em nota ou no corpo do texto, à medida que forem sendo citados.

¹¹ Todos os sujeitos haviam se graduado em português, sendo que 01 sujeito cursava a continuidade em espanhol, 01 sujeito cursava o mestrado na área de literatura, 01 sujeito cursava o mestrado na área de linguística, 01 sujeito era recém-formado no mestrado em literatura, 01 sujeito era recém-graduado e não estudava mais e 01 sujeito era recém-graduado e tentava o vestibular para outro curso.

¹² Uma pesquisa que abordasse também os sujeitos que já tivessem há muitos anos se formado traria demandas que extrapolariam nossas possibilidades, ainda que isso fosse extremamente enriquecedor para este trabalho.

¹³ Quando citarmos dados das entrevistas realizadas por Batista, indicaremos a fonte e os sujeitos serão identificados por números. No caso das entrevistas realizadas especificamente para este trabalho, usaremos um nome fictício e forneceremos dados mais detalhados dos sujeitos entrevistados.

CAPÍTULO 1 – O CAMPO, SUAS LUTAS E SUAS REGRAS

O processo de desvalorização de diplomas

Entre os estudiosos da educação, é difícil encontrar alguém que se posicione abertamente contra a democratização do ensino, sendo que as polêmicas se focam principalmente sobre as maneiras de democratizar. No Brasil, hoje, depois que se consolidou o acesso de grande maioria das crianças e jovens ao ensino básico, a atenção tem se voltado para o ensino superior, ainda que, conforme aponta Simon Schwartzman (2008: 26), o ensino médio seja o grande funil que limita o acesso ao ensino superior, pois “não forma pessoas em quantidade suficiente para alimentar a expansão que o ensino superior vem tendo”. Democratizar o acesso ao ensino superior, no entanto, é posto hoje como algo emergencial, principalmente nas universidades públicas, consideradas de melhor qualidade, mas que oferecem uma quantidade de vagas muito inferior ao setor privado – em 2005 o setor público oferecia “somente cerca de 15% das vagas abertas”, de acordo com dados do Censo Escolar (SCHWARTZMAN, 2008: 27).

Ainda que a taxa de matrícula no ensino médio no Brasil pareça estar se estabilizando abaixo de 50% (SCHWARTZMAN, 2008: 27), houve uma democratização do ensino básico público que trouxe como uma de suas consequências a desvalorização desse nível de ensino. A qualidade do ensino básico público então caiu, em geral, em relação ao ensino privado no que concerne à preparação dos alunos para os exames de acesso ao ensino superior, no entanto, essa democratização impulsionou uma “democratização” de certos ramos do ensino superior, que também acabaram se tornando menos valorizados.

A democratização do ensino básico, nos ramos posteriores ao antigo primário, no Brasil ocorreu principalmente a partir da década de 1970, exigindo então que o recrutamento docente se tornasse mais amplo e, conseqüentemente, menos seletivo, o que ocasionou em queda do prestígio da ocupação, diminuição dos salários e precarização das condições de trabalho (BATISTA, 2009¹⁴). Com isso, estudantes oriundos das famílias menos providas econômica e culturalmente tiveram então acesso ao diploma de ensino superior; nesse caso, de licenciatura. A multiplicação desse diploma trouxe como consequência sua desvalorização

¹⁴ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *As “invasões bárbaras”: benefícios sociais, econômicos e culturais da escolarização longa*. Relatório parcial de pesquisa. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2009. Trabalho não publicado.

simbólica – ao se perder a raridade, perde-se também o efeito distintivo – e econômica, da qual os próprios detentores seriam as primeiras vítimas (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007: 221).

O valor do diploma de licenciatura

Diversos fatores ajudam a corroborar a afirmação de que o diploma de licenciatura é um diploma pouco valorizado e prestigiado e a formação para professor possui um baixo prestígio entre grande parte das carreiras universitárias e seus respectivos diplomas: dados do ENADE 2005 revelaram que os estudantes de licenciatura no Brasil concentram-se em cursos noturnos de instituições privadas de ensino superior e são oriundos predominantemente do ensino médio público (BRITO, 2007: 440), o que demonstra que sujeitos com maior posse de capitais, os quais frequentam predominantemente o ensino médio privado, tendem a não investir nesses cursos, entre outros motivos porque eles trariam baixos rendimentos e assim poderiam representar uma queda na hierarquia social para esses sujeitos. Um exemplo disso é o caso do estudante Richarlison, que entrevistamos para esta pesquisa. Ele fez o ensino médio em uma das escolas privadas de maior prestígio da cidade de Belo Horizonte e, nessa época, quando contou aos colegas de turma que tentaria o vestibular para o curso de Letras, foi bastante criticado por eles e acabou, em seu primeiro vestibular, desistindo desse curso:

Eu queria fazer Letras, mas por um preconceito de lá mesmo, dos meus próprios amigos, eu não tive coragem de fazer vestibular pra Letras, [...] porque, quando eu falei que eu ia fazer o vestibular pra Letras, os meninos falaram: “é um absurdo você estudar aqui no Colégio [X] pra fazer Letras” [...] e eu acabei me deixando levar por isso.

Além disso, o Censo da Educação Superior de 2007 mostrou que por dois anos consecutivos houve queda no número de universitários formados em cursos voltados a disciplinas específicas do magistério – 9,3 pontos percentuais a menos que em 2005 (TAKAHASHI; PINHO, 2009). Tomando como exemplo a UFMG e comparando a média da relação candidato/vaga dos setenta e oito cursos oferecidos em seu vestibular para o ano de 2011 com a média dos cursos que formam professores para algumas das principais disciplinas do ensino básico (Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Química e, também, Pedagogia), vimos que os cursos que oferecem a licenciatura são menos seletivos, pois, enquanto a média na relação candidato/vaga da UFMG

foi de 10,56, para esses cursos ela foi de 4,06, e poderia ser ainda menor se fossem excluídos os estudantes que se matriculam apenas na área de bacharelado dos cursos citados.

Também devemos considerar que os graduados nesses cursos, atuando na área de formação, recebem um salário médio de R\$2.362,11, bem abaixo da média salarial de todas as carreiras de formação universitária (sem mestrado ou doutorado), que é de R\$3.399,95 para a população em idade ativa, segundo apontam dados da Fundação Getúlio Vargas (2007). Ainda sobre remuneração, pode-se também mencionar que o valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, com jornada de 40 horas semanais, foi fixado pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 em R\$950,00 (MEC, 2009) e mais de 80% dos professores da educação básica atuam apenas na rede pública (INEP, 2009), sendo que a renda média do trabalhador brasileiro alcançou em outubro de 2010 um valor bem superior, atingindo R\$1.515,40, de acordo com dados do IBGE (2010). Ou seja, o piso salarial do professor do ensino básico é quase 40% inferior à renda média do brasileiro.

Há ainda várias pesquisas e especialistas que ressaltam o grande nível de estresse relacionado à docência (BATISTA, J. *et al.*, 2010; CARLOTTO, 2002, 2003; CARLOTTO; CÂMARA, 2004, 2007; CARLOTTO; PALAZZO, 2006; LEVY *et al.*, 2009; MORENO-JIMENEZ, 2002; REIS *et al.*, 2006). Em reportagem à Folha de São Paulo (2010), Duílio de Camargo, psiquiatra do trabalho ligado ao Hospital das Clínicas, afirmou que médicos, professores e policiais são grupos de risco para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout, que é um “tipo de estresse de caráter duradouro vinculado às situações de trabalho, sendo resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada ao intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo” (CARLOTTO, 2003: 14). Segundo Mary Sandra Carlotto (2003), há pesquisas que chegam inclusive a apontar a Síndrome de Burnout como algo que atualmente é mais comum em profissionais do magistério do que entre profissionais da saúde.

Finalmente, cabe aqui citar o estudo de Antônio Augusto Gomes Batista (2007), que ao investigar o caso de 300 professores de português que atuavam na rede estadual de ensino de Minas Gerais e se formaram, em sua maioria, em instituições de ensino superior privadas, concluiu que a aquisição do diploma por esses sujeitos parece não ter apresentado "os benefícios culturais, sociais e econômicos associados a um efetivo processo de formação universitária" (BATISTA, 2007: 87). Talvez o menor prestígio das IES privadas, principalmente em relação a grande parte das IES federais, tenha contribuído para esse resultado, mas o menor prestígio dos cursos que formam professores, mesmo dentro de instituições de grande prestígio, e a desvalorização da profissão docente certamente

contribuem para que esse resultado possa se repetir, em maior ou menor grau, entre os professores do ensino básico em geral.

A desvalorização desigual na atualidade

O processo de desvalorização de alguns cursos, diplomas e carreiras, contudo, parece se acentuar a cada ano, sendo que com a ampliação de vagas e criação de novos cursos, que vêm ocorrendo fortemente nas universidades federais – na UFMG, enquanto o vestibular 2008 oferecia 49 cursos e 4.714 vagas, o vestibular 2011 ofereceu 75 cursos e 6.640 vagas –, a seletividade tende a se tornar cada vez menor, sobretudo em cursos que sofrem com o desprestígio e a desvalorização profissional, como é o caso dos cursos de licenciatura. Porém, mesmo com a abertura de novos cursos e vagas nas universidades, cursos de grande prestígio continuam, na maioria dos casos, aumentando a concorrência, enquanto nos cursos que formam professores a concorrência diminui gradativamente, como mostra a tabela abaixo sobre a relação candidato/vaga dos últimos quatro anos de alguns dos cursos mais tradicionais da UFMG e de alguns dos cursos que formam professores para o ensino básico, sendo que podemos considerar que para estes a relação candidato/vaga pode ser ainda menor para a licenciatura, já que eles também podem formar apenas bacharéis.

TABELA 1 – Relação candidato/vaga na UFMG de 2008 a 2011

Curso*	Relação candidato/vaga			
	2008	2009	2010	2011
Letras	5,01	3,45	2,68	1,96
Matemática	4,60	2,89	2,69	1,86
História	10,43	7,73	6,59	5,41
Geografia	9,15	7,08	5,23	5,05
Física	4,80	4,58	3,98	2,48
Química	11,20	7,40	5,22	5,04
Ciências Biol.	20,31	12,49	10,46	10,85
Ed. Física	12,83	8,25	6,60	3,53
Pedagogia	8,29	6,11	3,98	3,00
Medicina	31,95	31,50	34,54	54,03
Direito	18,28	15,52	18,71	20,02
Odontologia	11,78	8,57	9,42	10,72
Engenharias**	13,12	13,29	12,26	14,47

* só foram considerados os cursos diurnos

**média dos 08 cursos de Engenharia que são ofertados desde 2008

A baixa competitividade, além de apontar um baixo prestígio do curso e/ou das profissões às quais ele dá acesso, acabaria também por selecionar alunos menos bem preparados ou menos capitalizados para o ensino superior, e a aquisição de certos diplomas por sujeitos com esse perfil em número cada vez maior terminaria por desvalorizá-los ainda mais.

Segundo dados do Censo Socioeconômico e Étnico dos Estudantes de Graduação da UFMG (CensoSE) de 2003 a 2005 – ou seja, antes da adoção da políticas de bônus¹⁵ para alunos oriundos de escola pública e para aqueles que, além disso, se autodeclarem negros e antes da ampliação de vagas e criação de novos cursos proporcionadas principalmente pelo REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, “que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior” (MEC, 2010)) –, o aluno de "cursos de baixo prestígio social, como os de licenciatura e a grande maioria dos noturnos", poderia “ser classificado como de classe média baixa, com renda familiar média inferior a 10 SM, sendo mais de 2/3 egressos da rede pública do ensino médio, mais de 1/3 se declara negro e cerca da metade trabalha” (BRAGA; PEIXOTO, 2006: 70).

Em contrapartida, os estudantes “típicos” que ingressavam na UFMG eram identificados como de classe média, brancos, com ao menos um dos pais com nível superior, estudaram no ensino médio privado, sendo apenas 2/5 oriundos da rede pública de ensino médio e grande parte não trabalhava quando se inscreveu no vestibular (2006: 23), enquanto

Cursos de elevado prestígio social, como Medicina, Direito, Odontologia, Economia, Veterinária e alguns ramos da Engenharia, quando ofertados no turno diurno, recebem um alunado que pode ser classificado como de classe média alta, com famílias cuja renda média é próxima de 20 SM [salários mínimos], e para os quais a proporção de egressos da rede pública e de negros situa-se em torno de 20% e a proporção dos que trabalham é da ordem de 10% (BRAGA; PEIXOTO, 2006: 70).

É importante ainda ressaltarmos que os cursos noturnos que não são de licenciatura são em geral recentes na UFMG, e sendo os cursos noturnos voltados principalmente para alunos que precisam trabalhar durante o dia, isso mostra em que perfil de alunos parecia estar focada a formação de professores.

¹⁵ A UFMG oferece um bônus de 10% à nota final de cada etapa do vestibular aos alunos que comprovem ter cursado os quatro últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública ou um bônus de 15% aos alunos que, além desse requisito, se autodeclarem negros (de cor parda ou preta).

Sobre a política de bônus adotada pela UFMG, vimos que, de acordo com dados do vestibular de 2009,

Os cursos com maiores percentuais de alunos aprovados com ajuda do bônus foram os de Licenciatura em Química noturno (70%), Pedagogia noturno (68,18%) e Biblioteconomia noturno (65%). Engenharia de Produção (7,78%), Arquitetura e Urbanismo diurno (10%) e Direito diurno (11,5%) foram os que tiveram, em termos relativos, menos aprovados com o benefício do bônus (RIGUEIRA JR., BOLETIM DA UFMG, 2009).

Ou seja, o impacto do bônus talvez tenda a ser mais forte em cursos de menor prestígio. No entanto, em um dos cursos de maior prestígio, que é o curso de Medicina, o universo de estudantes egressos de escola pública aumentou de 2008 para 2009 de 16,2% para 33,7%. No mesmo período, o bônus parece ainda ter influenciado sobre o aumento de 33,1% para 44,8% no número de egressos de escola pública na UFMG. Contudo, como o bônus funciona para todos os cursos, ainda que haja um aumento de estudantes de escola pública em cursos nos quais predominavam alunos egressos de escolas privadas, ele faria com que também se elevasse o percentual de egressos de escola pública em cursos nos quais estes já se encontravam em grande número. Ou seja, haveria um aumento na inclusão, mas o perfil desigual do alunado entre os cursos tenderia a se manter.

Conforme defende José Murilo de Carvalho (2008: 236),

Na implantação de medidas diversificadoras do corpo discente, é essencial levar em conta as diferenças entre os cursos. Alguns deles, sobretudo, se contam com turnos à noite, já quase não precisam de tais medidas. É importante enfrentar a diversificação nos cursos mais seletivos que são, também, os que mais distribuem poder, *status* e renda. Nesses cursos, não basta admitir alunos pobres. É preciso dar-lhes condições financeiras de concluir o curso.

A legitimação dos efeitos da desigualdade na inclusão

Esses dados e opiniões parecem indicar que a chamada "democratização do ensino superior" e a multiplicação dos diplomas desse nível de ensino, que muitas vezes acabam levando à desvalorização dos mesmos, não afetam de uma maneira mais geral as camadas socioeconomicamente mais elevadas da sociedade, pois, como se vê pela variação do perfil dos estudantes entre os cursos, "as classes mais favorecidas reviram as suas estratégias, e jogaram novas cartadas", passando a investir nas "novas carreiras nobres" (PERRENOUD, 1995: 80). Dessa forma, com grandes dificuldades para concorrer com os alunos "bem

nascidos" por uma vaga nas seções nobres e que conduzem às posições de poder econômico e político, os estudantes procedentes de famílias mais desprovidas seriam "votados a investir, na hora errada e no lugar errado, um capital cultural, no final de contas, extremamente reduzido" (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007: 223).

Dessa forma, poderíamos dizer que grande parte dos estudantes mais desprovidos socioeconomicamente passariam, com a entrada na UFMG, por uma inclusão (ou exclusão) relativa: seriam incluídos na universidade, mas excluídos das seções mais valorizadas. Isso faria com que um possível "fracasso" após a obtenção de um diploma com pouco valor social seja algo que crie um estigma ainda maior do que a sua não obtenção, pois seriam sujeitos diplomados, que tiveram "sua chance" e ainda assim não conquistaram os benefícios que a aquisição de um diploma de nível superior pressupõe, sendo, portanto, comum que a responsabilidade do "fracasso" seja totalmente imputada a eles (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007: 221). Nas palavras de Bourdieu e Champagne (2007: 223), esse funcionamento faz com que o sistema de ensino "consiga a façanha de reunir as aparências da 'democratização' com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social".

No caso de IES de prestígio, como a UFMG – segundo dados do INEP (2009), a instituição está entre os apenas 1,1% de Instituições de Ensino Superior do Brasil avaliadas com nota máxima –, existem algumas peculiaridades. Um diploma conquistado em uma instituição de prestígio, apesar de ser por si só mais distintivo, acaba exigindo mais daqueles que o obtêm e também cria nestes maiores expectativas, podendo agravar ainda mais a estigmatização diante de um possível "fracasso". As expectativas quanto ao diploma da UFMG podem ser vistas na fala de um estudante entrevistado por Batista (2009) lembrando sua trajetória:

[...] incrivelmente no final desse ano eu passei na UFMG... quase que ninguém esperava [...]. É... no curso de Letras... uma coisa que foi até incrível, assim... todo mundo ficou meio que admirado [...] eu tinha que estudar na UFMG... aqui que eu ia estudar [...] [Aluno 2]

O problema estaria no fato de que muitas vezes os sujeitos não possuiriam os capitais necessários para investir e rentabilizar o diploma, principalmente quando se fala de sujeitos de camadas "populares", como é o caso de grande parte do alunado dos cursos menos prestigiados socialmente, como os de licenciatura. Este é, inclusive, um dos argumentos recorrentes contra as políticas de democratização da forma como são feitas. Discutindo sobre isso, Schwartzman (2008: 36), por exemplo, diz que “uma criança que não consegue se

alfabetizar direito terá dificuldades de completar a educação básica, e uma pessoa sem hábitos de leitura e familiaridade com números dificilmente vai conseguir terminar bem um curso de nível superior”.

Discutindo as políticas de inclusão

Em relação às políticas de inclusão, para muitos, como é o caso de Carlos Antônio Leite Brandão (2008: 258), o mais correto “é dar a todos a mesma oportunidade, ou seja, oferecer um bom ensino público em todos os níveis e isonômico a todos”. A má qualidade do ensino básico seria, como defende Schwartzman (2008: 42), um limite a qualquer avanço no ensino superior. O ensino básico público de qualidade faria com que alunos de condição socioeconômica inferior pudessem concorrer com menor desigualdade com os alunos das camadas mais elevadas. Do contrário, a inclusão desses alunos, caso não sejam oferecidos pelas IES “cursos de nivelamento, ou básicos,” que realmente compensassem ou corrigissem as “diferenças de formação prévia”, traria como alternativas eliminar esses alunos do curso quando não conseguissem “passar em determinadas provas depois de um período inicial”, eliminá-los “aos poucos”, na medida em que não conseguissem “completar determinadas matérias mais exigentes”, ou “baixar o nível de exigência dos cursos, estabelecendo alguma forma de promoção automática” (SCHWARTZMAN, 2008: 36). Haveria ainda o risco, não se realizando nenhuma dessas alternativas, de que as IES reproduzissem as desigualdades sociais, pois alunos menos preparados não saberiam e/ou não conseguiriam rentabilizar e lidar adequadamente com o diploma de forma a obter os benefícios que estariam a ele associados.

A experiência de cotas para alunos de escola pública e/ou negros da UERJ mostrou, num primeiro momento, que a maior inclusão de “estudantes oriundos das camadas sociais menos providas econômica e socialmente” ampliou “um quadro de carência já existente”, pois esses alunos muitas vezes “não tinham recursos suficientes sequer para os gastos com transporte e alimentação”; situação que se agravava em cursos tradicionalmente ocupados por alunos de “classes sociais mais abastadas”, como Medicina, Odontologia e Direito, devido à necessidade de “material ou equipamento próprio caro ou inexistente em quantidade suficiente na universidade”, como mostrou Sônia Wanderley (2008: 183-184). Várias ações foram tomadas para tentar solucionar os problemas resultantes das ações de inclusão na UERJ, mas ficou claro nessa experiência a necessidade de, além de incluir, promover políticas de permanência e que “possam suprir as possíveis lacunas que os alunos tenham trazido da

educação básica” (WANDERLEY, 2008: 187). Observou-se, no entanto, que o rendimento médio dos alunos da UERJ durante o curso não variava muito entre cotistas e não cotistas.

O resultado da comparação feita por Queiroz e Santos (2008: 215) entre o desempenho de cotistas e não cotistas da UFBA ainda mostrou que em onze dos dezoito cursos mais concorridos “os cotistas tiveram coeficientes de rendimento igual ou melhor que os não cotistas”. Da mesma forma, Leandro R. Tessler (2008: 71), analisando dados da UNICAMP, que trabalha com uma política de bônus na pontuação dos exames vestibulares para alunos egressos de escola pública e/ou que se autodeclarem negros, apontou que “entre estudantes com notas semelhantes no vestibular, aqueles que cursaram o ensino médio em escolas públicas apresentaram uma variação do desempenho acadêmico ao longo do curso positiva e superior em relação aos demais”.

A avaliação do desempenho acadêmico

A questão mais polêmica sobre as políticas de inclusão talvez seja a que interroga se os alunos de inclusão teriam condições de acompanhar adequadamente um curso superior. Algumas das pesquisas que citamos acima se baseiam na média das notas obtidas nas disciplinas dos cursos para defender que sim, que os alunos beneficiados pelas políticas de inclusão conseguem obter geralmente um desempenho similar e, muitas vezes, até superior aos demais alunos. Acreditamos que a análise da trajetória dos estudantes a partir de algumas de suas estratégias de rentabilização do diploma possa servir para pensarmos sobre esse assunto, mas não consideramos que a nota obtida pelos estudantes possa ser um indicador muito seguro de um desempenho de qualidade. Quando perguntamos, por exemplo, em entrevista, à estudante Cecília¹⁶, mestranda e graduada no curso de Letras, como ela considerava o nível de exigência das disciplinas na graduação, ela respondeu:

É o professor que faz. Rola sempre aquele papo no começo do semestre: ‘o professor tal, você sabe como que ele é? O professor tal, ele pega no pé? Se você for fazer essa matéria, você separa esse semestre porque você vai penar. O professor tal não, é tranqüilão.’ [...] Então eu acho que o nível de exigência na Letras depende demais do professor, mas muito mesmo!

Ou seja, em cursos de currículo mais flexibilizado, como o da Faculdade de Letras da UFMG, por exemplo, o aluno pode escolher com qual professor cursar determinadas

¹⁶ Todos os nomes de estudantes são fictícios.

disciplinas, dessa forma, pode selecionar professores que seriam mais “tranquilos” em relação a notas e presença, por exemplo. Isso é reafirmado pelo aluno Anderson, recém-graduado em Letras pela UFMG e professor na rede privada de ensino básico, que diz que o curso é relativamente fácil, pois

os professores colaboram com os alunos. Tem mais professor que exige menos do que professor que exige mais. [...] Não que eles [os professores] negligenciam na hora de transmitir o conteúdo, mas eles negligenciam acho que na hora de corrigir trabalho, prova, essas coisas.

A estudante Gislene, apesar de considerar que o nível de exigência das disciplinas também varia de acordo com o professor e com o tipo de disciplina, concorda com a afirmação acima ao dizer que

Eu fiz provas que... eu não sei... eu não achava que eu merecia uma nota e eu tirei uma nota além, assim, eu acho que eu não merecia não.

Outro dado que reforça esse ponto de vista é o e-mail¹⁷ enviado por uma aluna da Letras a nós e aos colegas de curso com o seguinte pedido:

Desculpe o incômodo, mas sei q posso contar c. vcs. sou da noite, mas infelizmente só me resta fazer [a disciplina de] **sintaxe** pela manhã. então por favor me digam as características destes professores: X ou Y? quem sabe explicar a matéria ou não, quem pega pesado nas avaliações, estas picunhas q vcs já sabem. eu preciso pegar o menos pior, ou seja, o mais fácil de levar. SE não, eu não vou conseguir formar em português este semestre. ainda por cima vou fazer prática [de ensino do português]...ninguém merece.

Por favor me respondam assim q puderem hoje é o último dia e eu não me decidi pq não conheço os profes;

Ou seja, aprovação e notas altas não seriam necessariamente um indicador de bom desempenho acadêmico. Também por isso, no caso da nossa pesquisa, o rendimento dos estudantes em relação às notas obtidas no curso não será avaliado, mas sim algumas estratégias de valorização do diploma. No entanto, tampouco consideramos que os fatores com os quais aqui estamos trabalhando para analisar as trajetórias dos estudantes possam servir como indicadores infalíveis de um bom desempenho, porém acreditamos que são indicadores mais seguros, pois para entrar num projeto de iniciação científica, de extensão ou de monitoria de graduação, por exemplo, ou para conseguir uma vaga como professor em uma instituição, o estudante precisa, geralmente, passar por vários processos, que podem incluir

¹⁷ A publicação do texto do e-mail neste trabalho foi autorizada por sua autora.

provas escritas, testes diversos, análise de currículo, entrevistas, ou ao menos devem ser convidados, o que acaba por tornar esses tipos de experiências mais seletivas.

Além disso, boas notas não parecem ter uma importância tão grande na valorização de um diploma quanto as estratégias que listamos. E considerando que os benefícios de um diploma podem estar bastante relacionados ao tipo de estratégias adotadas, analisar essas estratégias e sua relação com algumas propriedades sociais pode nos ajudar a pensar sobre como acontece a distribuição dos benefícios do diploma entre os grupos.

Todavia, será analisado neste estudo exclusivamente o curso de Letras da UFMG, o que certamente trará alguns resultados muito particulares. Porém, acreditamos que eles poderão contribuir, sempre levando em consideração todas as especificidades da nossa pesquisa, para essa discussão maior que aqui procuramos rapidamente abordar.

Em poucas palavras, diante dos efeitos da democratização, do valor relativo dos diplomas e da entrada de um público diversificado nas instituições de ensino superior, e considerando a importância que esse tema vem ganhando na atualidade, principalmente a partir do avigoramento das políticas de inclusão nas universidades públicas, esta pesquisa pretende então fornecer alguns dados, análises e reflexões que possam acrescentar algo às discussões. Queremos ver, sobretudo, como estudantes de diferentes perfis fazem para rentabilizar seus diplomas, quais são as estratégias que utilizam, já que em um campo onde a desvalorização é algo que ameaça os títulos que serão conquistados, a reversão ou compensação dessa desvalorização se torna algo essencial, sobretudo para os grupos de “recém-chegados” ao ensino superior, que poderiam, ao se diplomarem, ao invés de conseguirem uma mobilidade social através da escolarização mais longa, se perceberem como vítimas de um engodo (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007: 221).

Antes, porém, é importante esclarecermos o que denominamos como *estratégia*.

O conceito de estratégia

Existe uma discussão entre muitos sociólogos quanto ao conceito de estratégia. Teóricos como Boudon, principal representante da *Teoria da Escolha Racional*, ainda que considerem que “os custos e os benefícios associados ao investimento escolar variam de acordo com a posição social”, defendem que, em relação à escolarização, “os alunos não seguem simplesmente um preceito cultural, mas que, ao contrário, avaliam racionalmente os

riscos do investimento escolar, calculando, em cada caso, suas chances de sucesso futuro a partir da experiência escolar passada” (NOGUEIRA, C. 2004:28). Contudo, essa teoria, apesar de explicar como os agentes articulam meios e fins, não explicaria "como são definidos os fins ou as preferências individuais", ou "como se constitui, se mantém e se transforma o conhecimento sobre os meios ou sobre as alternativas de ação disponíveis", conforme aponta Cláudio Nogueira (2004: 52).

Similarmente a Boudon, segundo Bourdieu (1990: 81), Lévi-Strauss utiliza o conceito de estratégia como sinônimo de "escolha, escolha consciente e individual, guiada pelo cálculo racional ou por motivações 'éticas e afetivas'", com o que ele não concorda. Para Bourdieu, a estratégia não é produto de um cálculo consciente e racional, ainda que para crer nisso não seja preciso caracterizá-la como o "produto de um programa inconsciente". A estratégia seria o "produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...]" (BOURDIEU, 1990: 81). Ou seja, a partir de seu grupo social e das experiências vividas socialmente, os sujeitos incorporariam um sistema de disposições duráveis e adaptáveis – um *habitus* – que, por sua vez, estruturaria suas práticas e representações, produzindo dessa forma estratégias que se ajustariam – bem ou mal, dependendo da familiaridade com as condições objetivas do campo no qual se esteja jogando – às diversas situações ou ao campo no qual os sujeitos estiverem inseridos. Os indivíduos não atuariam mecanicamente nem calculariam racionalmente suas ações, mas agiriam pelo *senso prático do jogo*.

A disposição em apreciar algo como “bom” ou “ruim”, “certo” ou “errado”, a capacidade para saber o que é mais ou menos eficaz tendo em vista certos objetivos dentro de um campo é algo, portanto, que estaria relacionado às experiências vividas socialmente; e as experiências vividas socialmente estão, obviamente, bastante relacionadas ao lugar que o sujeito ocupa na sociedade, aos grupos sociais aos quais pertence, ao perfil de sua família, à sua trajetória de vida. Por isso se torna extremamente importante verificar o perfil dos sujeitos para melhor compreender seus *habitus* e, conseqüentemente, melhor analisar suas estratégias (algumas críticas são feitas a Bourdieu por deduzir o *habitus* familiar ou individual diretamente do *habitus* de classe. O que o *habitus* de classe indicaria, segundo as críticas, seriam "certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002: 27)).

É importante ainda, para a análise da estruturação das estratégias, verificar a chamada *reflexividade*, que alguns autores, como Agnès van Zanten (2007), consideram como um dos principais processos envolvidos nas tomadas de decisões dos sujeitos sociais. Essa

pesquisadora chama atenção para o caráter racional das práticas dos sujeitos, ainda que elas sejam "muito mais complexas do que supõem as versões mais simplistas das teorias do 'ator racional'", baseadas na relação custo x benefício (ZANTEN, 2007: 249). Para Zanten, a difusão do conhecimento e o aumento da percepção dos riscos sociais e individuais na sociedade permitiram aos sujeitos, sobretudo aos da classe média e alta, adotarem "uma posição distanciada, informada, estratégica e politicamente consciente em relação à sua experiência social" (ZANTEN, 2007: 249-250), ou seja, desenvolveram uma maior capacidade reflexiva. Contudo, o mais importante para nossa pesquisa é verificar que essa autora faz relação entre a capacidade reflexiva dos sujeitos e a posição social que eles ocupam, mais especificamente dizendo ser a reflexividade mais presente nas "classes médias e altas". Os sujeitos das classes médias, por exemplo, "em razão de sua posição intermediária na estrutura social, de sua heterogeneidade interna e de suas possibilidades de mobilidade ascendente ou descendente", tenderiam mais do que os sujeitos de outras categorias a se conceberem como "autores de sua própria vida, capazes de lutar contra as pressões sociais e de alterar o rumo das experiências individuais" (ZANTEN, 2007: 250).

Similarmente, Bourdieu considera que o investimento de algumas frações das classes médias na escolarização é mais intenso, pois elas "devem sua posição social, quase que exclusivamente, à certificação escolar", enquanto as elites econômicas e culturais investiriam, ainda que intensamente, "de uma forma bem mais descontraída – 'laxista', como diria Bourdieu –", pois já teriam como natural o sucesso escolar e já estariam "livres da luta pela ascensão social", enquanto as classes populares investiriam menos intensamente porque veriam no mercado escolar uma chance de "retorno baixo, incerto e a longo prazo" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002: 23-26).

Ou seja, ainda que haja diferenças na forma como alguns teóricos analisam as ações dos indivíduos, há certo consenso de que elas estão bastante relacionadas à posição social dos sujeitos, e é isso o que mais nos importa neste trabalho, já que queremos ver relações entre estratégias e diversidade social.

Bem resumidamente, estamos considerando como estratégia, portanto, a ação dos indivíduos. No caso desta pesquisa, as ações que se relacionam com a formação em Letras e que trariam algum tipo benefício ao diploma, sejam esses benefícios mais ou menos valorizados socialmente e sejam essas ações mais ou menos conscientes. Considerando a graduação em Letras como um jogo, os estudantes como jogadores e o diploma como a premiação, as estratégias seriam, portanto, as *jogadas*, que teriam como consequência um prêmio de maior ou menor valor em determinado(s) campo(s) de referência.

Os benefícios ou não benefícios de uma estratégia estariam, portanto, relacionados a um campo de referência. Uma estratégia poderia dar rendimentos, por exemplo, no campo acadêmico, mas não em determinado campo profissional, e vice-versa (veremos isso de forma mais enfática nos retratos sociológicos de alguns indivíduos analisados).

Este trabalho procurará estabelecer algumas das estratégias mais recorrentes em alguns grupos sociais, sendo que consideraremos em nossas análises fatores como o capital cultural e econômico dos estudantes, além de outros fatores como gênero, religião, pertença étnico-racial, trajetória familiar, tipo de escola de origem, etc., não só estatisticamente, mas também particularmente através da história pessoal de alguns sujeitos, pois a análise de casos particulares pode ajudar a identificar e caracterizar mecanismos sociais mais gerais (NOGUEIRA, C., 2004: 21). Além disso, "a tentativa de compreensão de situações atípicas, que não nos mostram aquilo que poderíamos esperar, constitui um verdadeiro desafio sociológico" (LAHIRE, 1997: 12).

As forças do campo sobre o habitus dos jogadores

Antes de falarmos das principais estratégias que relacionamos para nossa pesquisa, faremos uma rápida exposição do curso de Letras da UFMG, que é o campo no qual se travam as lutas simbólicas que estimulariam e hierarquizariam essas estratégias, e tentaremos apontar as origens e o desenvolvimento dessas lutas, pois isso poderá nos ajudar a compreender o que faria com que algumas estratégias de valorização do diploma sejam mais eficazes do que outras tendo em vista determinados objetivos e nos ajudará também a justificar a razão pela qual decidimos realizar nossa pesquisa levando em consideração as estratégias que serão aqui expostas.

Excluindo o curso de Pedagogia, a Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa possui o maior número de matrículas entre as licenciaturas do Brasil. O número de cursos cresceu de 617 para 971 entre 2001 e 2006 e o de matrículas aumentou em mais de 27 mil no mesmo período, ainda que tenha diminuído cerca de 4 pontos percentuais entre 2004 e 2006, mesmo com a manutenção da expansão da quantidade de cursos nesses anos (GATTI; NUNES, 2008). Além disso, o maior número de professores em exercício no ensino básico no país é de língua/literatura portuguesa (INEP, 2009). Isso faz com que um diploma de licenciatura em

português seja algo pouco raro, portanto, pouco distintivo e, conseqüentemente, menos valorizado.

O curso de Letras, ao mesmo tempo em que oferece essa formação relativamente pouco prestigiada, que é a formação para o magistério, oferece também uma formação associada à "alta cultura", relativa principalmente à literatura e às artes canônicas ou em vias de canonização e ao domínio de algumas línguas estrangeiras, além da formação como pesquisador.

Parece haver uma divisão entre aqueles que desejam se tornar professores do ensino básico e aqueles que desejam seguir outras carreiras ou continuar os estudos na pós-graduação. Tudo indica, porém, que essa divisão ocorre muitas vezes de forma simbolicamente violenta, conforme pode ser visto na fala de um estudante que disse haver na Faculdade de Letras (FALE) um pequeno grupo de alunas que

[...] fazem língua portuguesa e querem ser as professorinhas... assim... e virar as amélias de escola de ensino público...[...] [Aluno 3] (BATISTA, 2009).

O tom pejorativo na fala do estudante contrasta com o tom elogioso ao se remeter a alguns de seus colegas que segundo ele não faziam

[...] o curso de Letras só para ser professor de português... não... tinha uma intenção a mais... de fazer um... de passar num projeto de pesquisa... do CNPq, entendeu? De... de fazer mestrado... [Aluno 3] (BATISTA, 2009)

Ou seja, cursar Letras para ser professor não é algo bem visto por alguns alunos. Contudo, a quantidade de licenciandos na FALE é muito maior do que a de bacharelados, sendo que, por exemplo, no 1º semestre de 2008, 76% dos formandos eram da licenciatura, contra 24% do bacharelado. Devemos ainda levar em consideração que os alunos podem se formar no bacharelado e pedir continuidade na licenciatura, e vice-versa, o que muitas vezes é feito para prolongar o tempo de estudos. Para Bourdieu e Champagne (2007: 222), isso é uma forma de adiar as conseqüências advindas de uma escolarização desvalorizada,

como se tudo conspirasse para encorajar e sustentar os alunos ou estudantes, em *sursis*, no trabalho que devem fazer para adiar o balanço final, a hora da verdade, em que o tempo passado na instituição escolar será considerado por eles como um tempo morto, um tempo perdido.

Uma das estudantes por nós entrevistadas declarou que não se sentia bem na Faculdade de Letras, que quando estava lá “começava literalmente a passar mal”, tamanha era

a antipatia que sentia por alguns colegas e professores, no entanto, ainda assim ela já iria iniciar o 12º período de curso, pois estava adiando o momento em que deveria fazer definitivamente a transição de estudante para profissional diplomada. Questionada sobre o motivo de estar fazendo isso, a estudante informou que a principal razão era financeira: para poder continuar nos estágios que estava participando, era preciso que estivesse matriculada na graduação. Além disso, declarou: “ficar sem estudar não dá, prefiro o inferno [que é a Faculdade de Letras] do que ficar sem nada, do que o vazio”. Ou seja, para essa estudante, é como se não houvesse perspectivas no mercado de trabalho, sendo melhor manter os ganhos financeiros como estagiária, já que o diploma daria entrada para o “nada”, para o “vazio”. Conseguir valorizar de alguma forma esse diploma seria portanto algo muito importante para muitos estudantes. O adiamento da saída do curso e entrada definitiva no mercado poderia até mesmo ser considerado como uma estratégia, já que enquanto estudantes alguns sujeitos conseguiriam um maior acesso ao campo profissional, ainda que apenas como estagiários, o que, no entanto, poderia trazer rendimentos como a ampliação do capital social e o aumento das experiências profissionais (entre os alunos desta pesquisa, 20% já estavam em continuidade de estudos ao responderem ao questionário, sendo que, destes, 15% haviam se formado no bacharelado).

O bacharelado parece ser mais atrativo para alguns alunos, mas o campo de trabalho é mais restrito do que para aqueles que se formam em licenciatura, que podem atuar nas mesmas áreas que um bacharel, mas também podem atuar no ensino básico, o que é impedido a alguém formado apenas no bacharelado. O estudante Richarlison, mestrando em literatura, citou, por exemplo, o caso de uma amiga que

formou no bacharelado tem dois anos e me dizia: ‘Richarlison, eu não sou nada, porque, assim, era tudo tão perfeito e agora nem aula eu consigo, nem pegar aula. Eu não quero dar aula, mas nem pegar aula eu consigo’. Ela tá trabalhando na X [empresa de telemarketing] como atendente de telemarketing e tal.

Este mesmo estudante falou o que acha do mercado de Letras em relação ao bacharelado:

Eu vejo as outras áreas ainda como áreas bem restritas. Sabe, eu não vejo como áreas amplas, assim, quando a gente entra na Faculdade de Letras inclusive elas são apresentadas como campos de trabalho, mas não são campos de trabalho, eu acho que elas são no máximo é... num sei... elas são no máximo um quarteirão fechado de trabalho, sabe, uma rua sem saída de trabalho.

Ele ainda afirma que, de acordo com suas observações, os estudantes de Letras acabam geralmente se tornando professores:

De modo geral, o que eu tenho visto... assim... dos meus colegas de modo geral, o que eu tenho visto é que a galera acaba caindo na docência. Sabe, quem queria... esse é o grande problema da Letras até... quem queria e quem não queria ser professor acaba encontrando refúgio sendo professor.

Isso é reforçado por um entrevistado de Batista (2009) que disse ter se interessado mais em cursar o bacharelado, mas foi repreendido pela mãe:

[...] Aí a gente conversou, eu falei que eu queria fazer o bacharelado e ela falou... falou/ na verdade a gente brigou, né... “você não vai fazer o bacharelado, você vai fazer a licenciatura, porque depois você não arruma emprego [...] e isso e aquilo outro”.[...] [Aluno 6]

Este mesmo aluno explica de onde veio sua vontade em cursar o bacharelado:

[...] aquela descrição da revistinha de... do curso tem tanta/ fala tão bem do bacha/ “o aluno como bacharel pode trabalhar em tá, tá, tá...” aí em licenciatura está assim: “o licenciado pode trabalhar em escolas de primeiro e segundo graus”. Não é tão legal... eu achei: “acho que eu vou fazer bacharelado”.[...] [Aluno 6]

Essa fala demonstra que o discurso da Faculdade de Letras pode influenciar a postura dos seus estudantes. Até meados do ano de 2008, era assim que o site da instituição apresentava resumidamente o profissional de Letras:

O PROFISSIONAL – considerando-se a flexibilização curricular implementada na Faculdade de Letras a partir do 2º Semestre de 2001, o profissional formado em Letras tem à sua disposição recursos que lhe permitem atuar no mercado de trabalho de maneiras diversas, dependendo da forma como irá compor sua trajetória acadêmica. Assim, o profissional poderá encontrar no curso de Letras instrumentos que subsidiem sua atuação como redator, revisor, editor, tradutor, crítico literário, profissional de áreas diversas no âmbito da cultura, pesquisador de aspectos diversos de língua e literatura e interfaces destas, entre outros. (FACULDADE DE LETRAS DA UFMG, 2008)

Como podemos perceber, não era sequer citada a atuação como professor. Apenas mais adiante, quando cada profissão era retomada, a atividade aparecia. Contudo, a palavra "professor" era usada somente para designar a docência no ensino superior. Para o ensino básico usava-se a expressão "exercício do magistério". E não era deixado de lembrar, quase

como uma forma de compensação, que o profissional poderia ainda cursar uma pós-graduação. Transcrevo:

O Licenciado em Letras está habilitado ao exercício do magistério no Ensino Fundamental e Médio em uma das línguas e sua(s) literatura(s) ofertadas pelo curso. A sua formação permite-lhe, ainda, ser professor de Ensino Superior, assim como prosseguir estudos em programa de Pós-Graduação. (FACULDADE DE LETRAS DA UFMG, 2008)

Percebemos, com isso, que o *campo acadêmico*, ou *campo científico*, é um "lugar de lutas", "o espaço de jogo de uma luta concorrencial" (BOURDIEU, 1983: 122), onde se opõem interesses de ordem simbólica, pois, com base no site antigo, cujo trecho foi transcrito, poderíamos dizer que a Faculdade de Letras estaria então tentando desvincular de sua imagem uma formação socialmente pouco valorizada, enquanto, de outro lado, o Projeto Pedagógico do curso de Letras da UFMG encontrado no *novo site* afirma que "a formação do professor de educação básica é a base da proposta pedagógica da Faculdade de Letras e sempre constituiu, desde a sua fundação, a sua vocação principal" (FACULDADE DE LETRAS, 2007). Contudo, apesar de o novo currículo da faculdade dar à formação do professor de português uma ênfase maior do que a que era dada anteriormente – cerca de 30% do novo currículo de licenciatura se dedica mais especificamente à Educação e formação de professores –, a maior parte do currículo – cerca de 70% – é igual ao currículo do bacharelado, ainda que 22% possam ou não ser dedicados a atividades ou disciplinas relacionadas mais especificamente à formação do professor, dependendo de como o aluno direcionará seus estudos. Ou seja, a formação em licenciatura está mais relacionada à formação do bacharel do que propriamente do licenciado.

Obviamente, todas as disciplinas e atividades são importantes para a formação do professor. Como disse aos seus alunos uma das professoras de Prática de Ensino do Português durante a aula, "não se pode jogar no lixo nenhuma disciplina, pois muita gente fala que não quer nem se lembrar de tal ou tal disciplina". O problema, como observamos na aula, é que quando a professora propôs uma discussão sobre o que do que foi aprendido na Faculdade de Letras era importante para a formação do professor, os alunos, em geral, tiveram dificuldade em falar, ainda que com um *esforço* a discussão tenha rendido e vários apontamentos tenham sido feitos. Portanto, a relação existente entre algumas disciplinas e a formação docente não é algo muito claro, exigindo um esforço dos alunos para percebê-la.

A constituição de algumas regras no campo universitário

Essas questões retomam discussões travadas quando ainda se pensava na criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da UFMG, então UMG, em Belo Horizonte, no início da década de 1930. Em dissertação de mestrado, Maria de Lourdes Amaral Haddad (1988) cita a polêmica em torno dos objetivos da criação desta faculdade, da qual se originou a Faculdade de Letras. Muitos defendiam que a instituição deveria ter um caráter não-profissionalizante, mas com funções culturais, fundamentando-se principalmente sobre a pesquisa científica. Contudo, chegou-se a um consenso de que a instituição deveria ter um caráter misto, e decretos foram publicados para fazer valer a resolução. Segue trecho de Haddad (1988: 18), para que percebamos como a discussão continua atual:

[...] a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras deverá levar em conta "os pontos fracos e as lacunas de nossa cultura", identificando "os vícios de nosso ensino" em relação aos quais deverá atuar. [...] Tendo em vista "as imperiosas necessidades do presente", era urgente que este papel pragmático fosse imediatamente assumido pela nova instituição universitária e, "ao lado de órgão de alta cultura e de ciência pura e desinteressada", ela se tornasse "antes de tudo e eminentemente um Instituto de Educação para formação e o recrutamento de professores para o ensino secundário e normal". Daí, "o caráter especial e misto" que é conferido à nova Faculdade, "atribuindo-lhe, ao mesmo tempo, funções de cultura e papel utilitário e prático".

Apesar do primeiro interesse daqueles que lutaram pela implantação da faculdade ter sido o de não criar uma instituição que se limitasse à formação de profissionais liberais, ocorreu que, devido à baixa demanda de seus cursos, que poderia comprometer seu funcionamento, a faculdade acabou cedendo aos interesses *utilitários* logo após sua criação e trabalhou, principalmente, pela formação do professor secundário, tornando-se assim a *pesquisa*, apesar de desejada, uma atividade bastante incipiente, conforme aponta Júlio Emílio Diniz Pereira (2000: 186-187).

Contudo, a Reforma Universitária de 1968 criou as bases para que esse quadro começasse a mudar, pois, ao responder "aos interesses de ordem acadêmica do grupo específico ligado à pesquisa", ao qual se opunha o grupo "que se identificava com a formação profissional e, conseqüentemente, com o ensino da graduação", a Reforma fez da pesquisa a principal atividade acadêmica, "e os méritos dela advindos são acumulados na forma de *capital científico*", enquanto o ensino (de graduação) se tornou pouco valorizado e passou a

pouco ou nada contribuir "para a acumulação de capital científico" (PEREIRA, 2000: 194-195).

Esse quadro com o tempo se consolidou – impulsionado pela criação dos cursos de mestrado (e, posteriormente, dos cursos de doutorado) – e fortaleceu-se com a implantação dos sistemas de avaliação na Universidade e no campo científico.

Relações de força no campo de Letras

Entretanto, as relações de força ainda persistem, conforme pode ser visto pelas mudanças citadas no currículo e no *site* da Faculdade de Letras. Essas mudanças refletem as relações de força entre professores mais orientados para a formação docente – em geral, professores de Linguística Aplicada ao ensino e da Faculdade de Educação – e professores mais voltados para a pesquisa e para os "estudos desinteressados"; ainda que haja diferentes posicionamentos também entre os docentes de cada área de estudos dentro de cada instituição (as mudanças também têm relação com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu duração e carga horária dos cursos de licenciatura maior do que a que era aplicada na Faculdade de Letras da UFMG).

Esse embate também pode ser visto na relação dos alunos com as Faculdades de Letras (FALE) e de Educação (FAE), pois é muitas vezes na Faculdade de Educação que os estudantes de Letras entram em contato com as questões e discussões educacionais, mas não é raro que o contato ocorra ora com repúdio, ora com satisfação, pois alguns o veem como algo desagradável, “chato”, inútil para suas aspirações, e outros como única forma de contato e preparação para a realidade social e profissional.

Para Anderson,¹⁸ o foco da Letras no ensino é “muito pouco”. Ele considera que o que se oferece no curso de Letras

é muito distante do que eu faço, do que eu trabalho, na academia quase não tem nada, no curso de Letras, alguma coisa voltada, prática, pra questão do ensino de língua portuguesa. É muita teoria. Tem uns nomes lá, umas disciplinas, tal, mas no fundo é a mesma teoria em cima de teoria e etc. [...] Eu fiz uma disciplina que chamava linguística aplicada, que teoricamente era voltada ao ensino, mas que não teve nada a ver.

¹⁸ Ex-estudante do curso de Letras que tem ampla experiência como professor em diversos tipos de instituições e que atuou como professor-monitor durante praticamente toda a graduação em um projeto de extensão da Faculdade de Educação.

Quando questiono esse aluno, no entanto, sobre como ele avalia as disciplinas da Faculdade de Educação, ele é enfático:

Horríveis! A FAE é uma enrolação, eu acho um desrespeito! [...] porque na FAE eles juntam, amontoam gente da Educação Física com gente da História, com áreas diferentes, é uma proposta interessante, mas eles não sabem conduzir. As aulas são fracas, os professores são mal preparados [...] A única exceção foi [disciplina X], que a professora era melhor, era mais séria... [Disciplina Y] a professora era séria, mas parecia que ela dava aula para a 4ª série [...].

Para este aluno, a solução seria que cada faculdade ficasse responsável pela formação de seus alunos como professores:

A impressão que eu tenho é que se as próprias faculdades investissem nessa formação pro lado da educação dentro da própria faculdade seria melhor. [...] Eu acho que se eles [professores da Faculdade de Letras] tivessem essa obrigação de fazer essas disciplinas, eu acho que eles fariam bem, porque tem professores lá competentes pra isso, que têm envolvimento na FAE e que podem dar essas disciplinas lá na Letras, mais voltadas pro curso. [...]

Similarmente, o aluno Richarlison avalia que a Faculdade de Letras “deixou a formação de professor pra FAE”, o que ele considera um problema. Segundo ele,

é responsabilidade da FAE, sim, formar professor, claro, de forma integrada. Se a formação do professor não for integrada, basta a gente ir lá e cumprir alguns créditos... [...] Não vai formar ninguém.

Este aluno também criticou o modo como algumas das disciplinas da Faculdade de Educação são oferecidas. Segundo ele, algumas disciplinas são bem ministradas, outras não.

Algumas disciplinas elas são meio que jogadas. [...] Por exemplo, Didática da Licenciatura eu fiz numa turma que tinha mais aluno de engenharia do que aluno de licenciatura. Eu acho que é enriquecedor os alunos de engenharia poderem fazer disciplinas optativas e terem possibilidade de refletir sobre a educação, eu acho que é importante, mas eu acho que a Didática da Licenciatura ou a Psicologia da Educação, ou a Sociologia da Educação, são disciplinas tão sérias para a nossa formação para a FAE permitir que se forme uma turma com mais de 60% dos alunos sendo da engenharia, gente que tava fazendo aquilo ali meramente pra cumprir créditos [...] porque eles tavam lá só pra cumprir créditos, passar com 60 e foi. E aí a coisa se tornava improdutiva, a professora ficava desmotivada, os alunos da licenciatura que queriam aquilo de fato ficavam desmotivados, os alunos de licenciatura que não queriam ficavam mais desmotivados ainda, e a coisa foi empurrada pela barriga. [...] Agora, algumas discussões na FAE eu acho que foram muito importantes.

Porém, segundo este sujeito, o principal motivo do desgosto de muitos estudantes pelas disciplinas da Faculdade de Educação ocorre devido a eles começarem a cursá-las muito tardiamente.

Eu acho que a universidade peca na formação do professor mesmo porque ela não tem, a Faculdade de Letras... o próprio fato das disciplinas serem desintegradas, o próprio fato da gente só começar a fazer disciplinas [...] da Faculdade de Educação no 5º período... Com isso, até o 5º período a gente já teve dois anos de, abre aspas, bacharelado na Letras, fecha aspas, porque é um bacharelado. [...] Quando chega na FAE, pelo menos no currículo que eu fiz, a gente já tá contaminado pelo bacharelado da Letras e a gente não consegue enxergar a importância das disciplinas da FAE. [...] Como você já está com o foco muito de bacharel, assim, “ah, eu gosto de literatura, então eu não tenho nada a ver com isso”, “eu gosto de linguística”, “eu gosto de produção de texto”, “eu gosto de língua estrangeira”, no momento em que as reflexões sobre educação entram no currículo da gente, a gente, o aluno não tá dando muito significado, muita importância para aquilo.

A solução, segundo ele, seria que as disciplinas mais voltadas para as questões da educação permeassem toda a graduação do aluno:

Eu acho que as discussões sobre educação elas deveriam ser desde o primeiro período. [...] Em cada período você deveria ter uma disciplina, de modo que ao longo do curso você fosse se integrando com essa lógica da educação.

A estudante Gislene, que teve durante a graduação um grande envolvimento com projetos da Faculdade de Educação diz que “não conseguia entender porque a FAE e a Letras eram separadas”. Ela afirma que gostou das disciplinas da FAE e que “ficava com raiva de quem falasse mal”, mas diz que entendia o desgosto de alguns alunos, que estaria, em sua opinião, relacionado à desvalorização da educação e da profissão docente.

Assim, eu entendia que as pessoas falavam mal da FAE [...] não era porque a FAE era ruim, porque a disciplina era ruim, é porque a educação... é o resquício do que é a educação, ela não é vista, não é valorizada, então, assim, é uma revolta latente. “Eu não gosto da FAE”, os alunos diziam, “eu odeio a FAE”. [...] Eu acho que isso é uma revolta latente em dizer assim: “eu odeio porque o país não dá valor à educação, porque eu escolhi uma profissão que não é valorizada, porque eu escolhi viver nesse mundo que não é valorizado, o ensino, o professor não é valorizado, o aluno não valoriza o professor, os professores não valorizam os professores, o governo, ninguém valoriza”. Então, assim, “eu odeio ir pra FAE e ficar falando de educação”, então eles diziam isso. [...] Eu não acho os professores da FAE ruins, eu acho, assim, eles sintonizados com as questões da educação.

Mas, segundo ela, o estilo de dar aula na FAE também é um fator que ajudava no desgosto pelas disciplinas:

Porque a maioria das aulas da FAE eram em grupo também, o que não acontece na Letras, são as aulas mais individuais, a gente estuda mais individualmente, se tiver trabalho em grupo, são aqueles trabalhos pra casa. E os professores da FAE dão trabalho em grupo às vezes lá dentro da sala de aula.

Durante as observações das disciplinas de Prática de Ensino do Português, por exemplo, uma aluna nos manifestou, discretamente: “odeio a FAE! Isso aqui é um elefante branco! Não serve pra nada!”. O descaso dessa mesma aluna pela disciplina se manifestava, por exemplo, quando ela jogava “paciência” em seu notebook enquanto a professora dava aula. Outro aluno disse em uma discussão durante a aula que as disciplinas da FAE, “por mais doloridas que sejam”, dão uma visão crítica da escola, dão uma visão social, mas que “aprender mesmo é só na prática”, e outra disse que “o recurso para se formar como professor é buscar cursar disciplinas na FAE”. Contudo, apareceram também aqueles que elogiaram as disciplinas de linguística aplicada ao ensino da Faculdade de Letras, dizendo que foram muito “úteis” para a formação como professor, ainda que quando perguntados sobre o que achavam dessas disciplinas a primeira reação de muito alunos tenha sido questionar em tom de espanto: “Quais? Quem são os professores?”, insinuando que nem sabiam da existência de disciplinas voltadas à formação do professor na FAE¹⁹. No entanto, as manifestações dos poucos alunos que as haviam cursado foram geralmente elogiosas. Contudo, o estudante Richarlison, que teve desde o 2º período do curso de Letras várias experiências docentes em instituições privadas, nos declarou em entrevista que, durante a graduação, por estar envolvido com o ensino, sentiu a necessidade de “construir reflexões sobre a prática docente”, então decidiu cursar na Letras uma disciplina de linguística aplicada ao ensino, porém,

De toda a carga horária da disciplina, se em duas ou três aulas nós falamos sobre a sala de aula, foi muito. Sabe, porque o restante foi um professor de linguística [...] dando uma disciplina sobre a teoria que ele pesquisa e que ele estuda, que não tem nada a ver com a sala de aula, que não tem nada a ver com o ensino. Sabe, se é uma disciplina de linguística aplicada ao ensino, então eu acho que pelo menos reflexões sobre o ensino tinham que ser construídas²⁰.

¹⁹ No quadro de oferta de disciplinas para o 2º semestre de 2010 havia, por exemplo, em cada turno, apenas 03 opções de disciplinas de Linguística aplicada ao ensino do português, sendo que 02 delas eram ofertadas no mesmo horário (ao todo, contando todas as habilitações, eram ofertadas 208 disciplinas das diversas áreas).

²⁰ Os nomes das disciplinas de Linguística aplicada ao ensino ofertadas no 2º semestre de 2010 dão uma pequena *ideia* do que abordam, ainda que seja impossível julgar se elas promovem ou não reflexões sobre o ensino sem

Este estudante ainda criticou o fato dessas disciplinas de linguística aplicada ao ensino da Faculdade de Letras poderem substituir algumas disciplinas da Faculdade de Educação²¹, o que causaria, em sua opinião, uma defasagem ainda maior na formação do estudante como educador.

A maioria dos alunos parecia perceber essas dicotomias presentes no curso, pois, respondendo aos nossos questionários, apontou que o curso de Letras enfatizava principalmente a pesquisa (34%), seguida dos estudos literários (28%) e dos estudos linguísticos (16%). Apenas 2% disseram que a ênfase era dada ao ensino. Consideraram que o curso destacava a formação profissional em áreas diversas e a formação do professor apenas 5% e 4% dos alunos, respectivamente. Entretanto, é justamente a essas áreas menos enfatizadas, de acordo com os alunos, que o curso *deveria* dar mais importância (40% achavam que o destaque deveria ser dado à formação do professor, 11% achavam que era ao ensino e 10% à formação profissional em áreas diversas – pesquisa, estudos literários e estudos linguísticos foram citados por apenas 2%, 8% e 10%, respectivamente).

Os diferentes posicionamentos em relação a esse tema podem ser vistos nos textos e declarações de alguns estudiosos, como o Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Edson Nunes, que defende, em nome de uma formação de qualidade, que

uma educação universitária ao nível da graduação deveria estar associada à diversidade de campus, pesquisa e pós-graduação em nível de doutorado, fazendo das 'universidades' instituições basicamente de orientação científica, humanista e de estudos clássicos (NUNES; CARVALHO, 2007: 195-196).

Outros estudiosos, como o linguista Marcos Bagno (2008), defendem, diferentemente, que se deve melhorar a formação profissional, pois, como ocorre no caso do magistério, sem os saberes técnicos básicos, os professores

[...] não poderão desempenhar sua principal tarefa: ensinar a ler e a escrever adequadamente! [As salas de aula] já estão ocupadas, neste momento, por

conhecê-las. São elas: “Ensino de gramática em livros didáticos”, “O processo de didatização de saberes no ensino de línguas”, “Prática de Ensino: Literatura e cinema brasileiro em sala de aula”, “A semântica lexical no ensino de português”, “Gêneros da esfera jornalística em sala de aula” e “Formação e classes de palavras no ensino do português”.

²¹ No currículo novo (2008), elas podem substituir as disciplinas de Sociologia e Política da Educação, ficando apenas a Didática da Licenciatura e a Psicologia da Educação como obrigatórias, além da Fundamentos Metodológicos do Ensino do Português, que foi introduzida, e da Análise da Prática e Estágio do Português, que substituiu a Prática de Ensino do Português, sendo que no currículo anterior (2001) a Didática da Licenciatura e a Política, a Sociologia e a Psicologia da Educação podiam ser substituídas, ficando apenas a Prática de Ensino do Português como obrigatória.

essas pessoas, de quem se cobra tanto e a quem não se oferece uma formação docente que também seja, minimamente, decente.

Para Bagno, despejam-se logo no primeiro semestre "teorias sofisticadas, que exigem alto poder de abstração e familiaridade com a reflexão filosófica, e textos de literatura clássica" sobre alunos de "camadas sociais pobres ou mesmo miseráveis", que são "a retumbante maioria dos estudantes de Letras" e "que não são falantes das normas urbanas de prestígio (as mesmas que supostamente terão de ensinar a seus futuros alunos) e têm domínio escasso da leitura e da escrita".

Como podemos perceber, essa dicotomia faz parte de uma discussão maior que se refere a como deve ser uma formação de nível superior. O posicionamento dos sujeitos implicados nessa discussão varia muito, estabelecendo dentro da universidade uma relação de forças e fazendo dela um campo de luta onde ora predominam os interesses de um grupo, ora de outro. Conforme aponta Boaventura de Sousa Santos (1996: 198-200), enquanto alguns questionam a "relevância econômica, social e política" da universidade e criticam seu suposto isolamento em uma "torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo", outros consideram que o "valor da educação geral e mesmo da formação cultural de tipo humanista" é recuperado diante da "mutação constante dos perfis profissionais". Para estes,

Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e de suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipe, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo (SANTOS, 1996: 198).

Em poucas palavras, podemos dizer que essas dicotomias remetem à formação das universidades no Brasil e que os instrumentos que avaliam atualmente a qualidade das Instituições de Ensino Superior do país privilegiam a pesquisa ao ensino, e para alguns isso acaba causando uma defasagem na formação profissional de muitos estudantes, enquanto para outros o papel da universidade é justamente oferecer essa formação menos técnica, sendo que isso seria o que melhor prepararia, valorizaria e prestigiaria o profissional diplomado.

No caso da formação docente, ocorre que, somado ao relativo desprestígio social do professor do ensino básico, o atual funcionamento das universidades leva a certa orientação

dos estudantes e dos cursos para as áreas mais valorizadas e prestigiadas socialmente. Dessa forma, grande parte dos estudantes se matricula na licenciatura, que possui um campo de trabalho de melhor acesso, mas paradoxalmente se dedica ou é levada a se dedicar mais às áreas do bacharelado, que são mais prestigiadas, o que põe em questão o papel das licenciaturas e a qualidade dos profissionais que elas formam (Como veremos mais adiante, no caso dos sujeitos desta nossa pesquisa, todos eles estudantes de licenciatura, não passa de 10% o número daqueles que cursaram principalmente disciplinas voltadas mais especificamente ao *ensino* e chegam a 22% os que tiveram *experiências docentes* no ensino básico, enquanto aqueles que se envolveram em atividades de *pesquisa* superam os 40%).

CAPÍTULO 2 – AS ESTRATÉGIAS

Participando desse *jogo*, encontramos os estudantes de Letras e, entre estes, os licenciandos em português. Envolvidos em um campo de lutas que poderá trazer resultados diversos, deverão, como jogadores, estabelecer estratégias, mais ou menos conscientes, que poderão ser mais ou menos eficazes tendo em vista determinados fins.

A principal pergunta desta pesquisa pretende nos induzir à compreensão de como a diversidade do corpo discente pode se refletir em lances estratégicos diferenciados que consequentemente trariam resultados também diferentes. Somos guiados por pressupostos que nos levam a crer que o perfil de um sujeito exercerá relação com sua forma de *jogar*, e que, portanto, sujeitos com um *habitus* favorável para o campo acadêmico tenderiam a obter nesse campo maiores rendimentos que os demais, sendo que um *habitus* favorável seria consequência de uma socialização também favorável para esse jogo. Como resultado, teríamos uma reprodução no campo acadêmico das desigualdades encontradas na sociedade. Já citamos aqui, contudo, alguns estudos que indicam que condição socioeconômica mais baixa não se reflete necessariamente em um desempenho acadêmico inferior. Veremos o que a nossa pesquisa, com todas as suas especificidades, aponta a esse respeito, sendo que é sempre bom lembrarmos que não trataremos de desempenho acadêmico no sentido de comparação de notas obtidas pelos estudantes nas disciplinas do curso, como foi o caso dos estudos citados, mas sim de estratégias de rentabilização do título.

Faremos, portanto, uma análise relacional entre as estratégias de agregação de valor ao diploma e o perfil dos sujeitos pesquisados, considerando diversas propriedades sociais. Porém, é preciso antes fazer uma rápida exposição das estratégias com as quais trabalharemos, tentar mostrar o que elas tenderiam a render, que lugar ocupam no campo, como estão hierarquizadas, entre outras questões.

Muitas e importantes estratégias certamente ficarão de fora de nossa análise, mas buscamos listar algumas daquelas que consideramos de grande relevância para ajudar a pensar sobre a questão que colocamos. Escolhemos abordar principalmente estratégias que pudessem possibilitar uma análise estatística (mesmo sabendo da pouca confiabilidade de dados estatísticos em pesquisas de caráter mais exploratório e com um número não muito elevado de sujeitos), sendo que outras estratégias serão também consideradas de forma mais ou menos aprofundada no decorrer do trabalho, principalmente a partir da análise das entrevistas.

Para a abordagem estatística, procuramos abordar estratégias que se relacionassem aos diversos campos de formação em Letras, por isso tratamos principalmente da participação em

projeto de iniciação científica (mais relacionada à formação do pesquisador acadêmico), a atuação como monitor de graduação (que possibilita a experiência de docência no ensino superior), a participação em projeto de extensão (que, geralmente, promove algum tipo de experiência profissional a partir de um grupo existente dentro da universidade), as experiências no exterior do país (que promoveriam, principalmente, o aprimoramento de uma língua estrangeira e um enriquecimento cultural distinto), as experiências docentes (em cursos de línguas estrangeiras ou no ensino básico, que estão mais ligadas à formação profissional), as experiências profissionais diversas (revisor, editor, tradutor, ou seja, experiências ligadas à profissionalização em áreas diferentes da docência) e a escolha de em que área de disciplinas focar a formação (ensino, línguas estrangeiras, linguística ou literatura, sendo que algumas seriam mais rentáveis do que outras em determinados aspectos, como o cultural e o profissional).

Analisaremos agora cada uma dessas estratégias de forma um pouco mais aprofundada e tentaremos estabelecer suas relações com as disposições maiores ou menores dos estudantes para o prolongamento dos estudos na pós-graduação, para a atuação profissional e para a atuação como docente no ensino básico. Escolhemos esses três fatores por serem eles mais ou menos relacionados com as áreas de maior ou menor prestígio entre as áreas de formação em Letras. Dessa forma podemos tentar perceber se a realização de certas estratégias está mais relacionada com disposições para setores mais ou menos prestigiados, mais ou menos valorizados da formação.

Quanto à pós-graduação, a pergunta feita foi se o estudante *desejava fazer mestrado* e se ele *se considerava bem preparado para ingressar num mestrado*. Acreditamos que a pós-graduação é algo que rentabiliza muito o título do estudante e pode aumentar as suas chances de se inserir em setores profissionais mais valorizados e prestigiados, além de promover uma maior distinção cultural. E questionando isso, podemos então tentar verificar relações existentes entre as estratégias e as disposições para a pós-graduação e para os campos de trabalho aos quais ela dá mais acesso.

Em relação à atuação profissional, questionamos se o estudante *pretendia, após a graduação, trabalhar na área de Letras* e se *se considerava bem preparado para exercer uma profissão na área de Letras*. Cremos que essas questões possibilitam perceber alguma relação das estratégias listadas com a disposição para o trabalho na área de formação, sendo que como *profissão na área de Letras* consideramos qualquer tipo de trabalho relacionado à área, *inclusive a docência*.

Quanto à *docência no ensino básico*, por ser a principal área de formação de um licenciado e a área de formação em Letras que, socialmente, possui, na atualidade, um menor prestígio, passando por diversos problemas quanto à valorização profissional, perguntamos se o estudante *trabalharia como professor no ensino básico e se se considerava bem preparado para trabalhar como professor no ensino básico*. Com essas questões achamos que podemos também estabelecer relações entre as estratégias e as disposições para essa área menos valorizada e prestigiada da formação.

As questões que versam sobre a preparação dos estudantes, tanto para ingressar num mestrado quanto para exercer uma profissão na área de Letras ou atuar como docente no ensino básico, foram autoavaliativas, portanto elas permitem perceber mais a autoimagem do estudante do que a sua real preparação. Tentar verificar a preparação do estudante seria algo que exigiria métodos muito mais complexos do que os aqui utilizados, e esse não foi, tampouco, o intuito dessas questões. O que pretendemos mesmo é verificar como, *durante a graduação*, principalmente já perto do seu término, é a percepção do estudante quanto a essas questões e como essa percepção se relacionaria com as estratégias que realizou. As entrevistas nos mostraram que alguns estudantes, após a diplomação, mudam um pouco a forma de ver o curso, a forma de avaliá-lo e a forma de se autoavaliarem em relação a alguns fatores, mas como a pesquisa quantitativa foi feita apenas com estudantes ainda graduandos, focamos nossa análise sobre esse momento.

Iniciação Científica

A Iniciação Científica (IC), por ser a atividade mais ligada à pesquisa na graduação, torna-se, nesse nível de ensino, uma das atividades mais prestigiosas academicamente. Participar de um projeto de iniciação científica talvez seja um dos melhores caminhos para prolongar os estudos numa pós-graduação *stricto sensu*, o que é, inclusive, um dos objetivos que constam no edital (2010) da Pró-reitoria de Pesquisa (PRPq) da UFMG sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Como demonstram as pesquisadoras Maria Alice Nogueira e Mariana Canaan (2010) ao estudarem o impacto da iniciação científica sobre o percurso acadêmico do estudante, em todas as áreas do conhecimento pesquisadas “os bolsistas de iniciação científica tiveram acesso tanto ao mestrado como ao doutorado em uma proporção bem superior aos não-bolsistas”, além de ingressarem na pós-graduação *stricto sensu* mais cedo e com menor intervalo de tempo após a graduação e

receberem mais bolsas de mestrado e doutorado do que os alunos que não foram bolsistas de iniciação científica. Eles ainda se tornaram professores universitários com maior frequência. Devemos considerar, portanto, que com a IC um estudante ampliaria suas chances de ingressar num mestrado e doutorado e, assim, aumentaria suas possibilidades de ingressar em carreiras mais valorizadas. Contudo, é importante ressaltarmos que as pesquisadoras não apontaram dados da área de conhecimento Linguística, Letras e Artes, que, para nossa pesquisa, é a que mais interessa. Porém, acreditamos que isso não diminui a importância dos dados que nos trazem para verificarmos a relação da iniciação científica com um habitus favorável no campo acadêmico-científico. As ambições dos estudantes de nossa pesquisa estão, inclusive, de acordo com os resultados apontados pelo estudo citado, já que, entre os que participaram de um projeto de iniciação científica, 48% dizem ter como principal interesse profissional atuar como professor no ensino superior, enquanto entre os que não foram bolsistas de IC apenas 19% têm esse campo de trabalho como o mais visado. Além disso, 94% dos estudantes que fizeram IC dizem que têm interesse em fazer mestrado, contra 71% dos que não fizeram. Com isso poderíamos dizer, dialogando com a pesquisa de Nogueira e Canaan (2010), que a iniciação científica consegue despertar nos alunos os interesses que estão em sua constituição e/ou que os alunos que possuem tais interesses sabem o que fazer para satisfazê-los.

Um bolsista de IC poderá despertar sua “vocação científica”, aprender “técnicas e métodos científicos” e desenvolver o “pensar cientificamente” e a “criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa”, tudo isso orientado “individualmente” por “pesquisador qualificado”, já que esses são alguns dos objetivos que constam no edital sobre o PIBIC (2010). Ou seja, participar de atividades de iniciação científica pode ajudar o aluno no desenvolvimento de um habitus acadêmico-científico, o que, conseqüentemente, o induziria a estratégias mais eficazes nesse campo.

A área de Linguística, Letras e Artes, no entanto, na qual se encontra o curso que aqui é especificamente pesquisado, é, entre todas as áreas de conhecimento, a que menos recebe bolsas de IC, tanto na UFMG quanto nacionalmente (NOGUEIRA; CANAAN, 2010: 46-49). Sendo a pesquisa o que mais agrega valor e prestígio às instituições, isso ajuda a reforçar nossas afirmações do menor prestígio do curso que pesquisamos em relação a grande parte dos outros cursos.

Apesar disso, 41% dos alunos que responderam aos nossos questionários afirmaram ter participado de um projeto de iniciação científica, o que consideramos como um número relativamente alto. Participar desse tipo de projeto, contudo, não é garantia de que o aluno

conseguirá usufruir dos benefícios que estariam a ele associados, mas podemos dizer que a tendência será maior para aqueles que o fizeram, já que

Todas as características da iniciação científica - o longo período que se passa no interior da universidade, o contato próximo e regular com os membros do grupo (professores e pós-graduandos), e a internalização de certas posturas e competências, muitas vezes transmitidas de modo implícito ou sutil - formam um ambiente propício ao desenvolvimento de um *habitus* acadêmico-científico (NOGUEIRA; CANAAN, 2010: 67).

Vimos, inclusive, que participar desse tipo de projeto dentro da universidade amplia as chances e/ou estimula o aluno a realizar dois outros tipos de estratégias de valorização do diploma: as *publicações e apresentações de trabalho em eventos*, que são alguns dos principais indicadores de posse de capital científico, conforme aponta Pereira (2000: 195).

Do total de alunos pesquisados, 28% afirmaram que *publicaram trabalhos relevantes para a formação em Letras em periódicos acadêmicos indexados e/ou capítulos de livros* e 56% disseram ter *apresentado trabalhos como pôsteres e/ou artigos durante a graduação em simpósios, seminários, congressos, encontros, entre outros tipos de eventos*. Entre os alunos que fizeram IC, no entanto, os percentuais de publicação e apresentação de trabalho foram muito mais elevados, subindo para 43% e 91%, enquanto entre os que não fizeram IC o percentual caiu para 18% e 32%, respectivamente, bem abaixo da média geral (28% e 56%, respectivamente).

TABELA 2 – Iniciação científica X Acúmulo de capital científico

Iniciação Científica (IC)	Publicaram	Apresentaram trabalho
Fizeram IC (n=54)	43%	91%
Não fizeram IC (n=77)	18%	32%
Média geral (n=131)	28%	56%

Monitoria de Graduação

A atuação como monitor de graduação e a participação em projetos de extensão, ainda que sejam atividades menos prestigiosas academicamente se comparadas à iniciação científica, pois são menos ligadas à pesquisa, podem, da mesma forma, estimular publicações e apresentações de trabalho em eventos, ainda que menos intensamente, além de também promoverem maior contato com os membros do grupo do qual inevitavelmente o aluno passa a fazer parte ao realizar essas atividades.

O Programa de Monitoria de Graduação (PMG), de acordo com o que consta nas *Diretrizes de Implantação de bolsas de monitoria nas unidades acadêmicas* (2007),

visa, essencialmente, a dar suporte às atividades acadêmicas curriculares vinculadas aos projetos pedagógicos dos cursos atendidos por cada departamento. Este suporte deverá contribuir para a melhoria da qualidade das disciplinas envolvidas e, conseqüentemente, dos cursos como um todo, bem como iniciar o estudante nas atividades de docência no ensino superior.

Ser um monitor de graduação é algo que, portanto, traz para o currículo do aluno uma experiência muito importante e distintiva, que é a da docência no ensino superior. Tendo, por exemplo, que esclarecer dúvidas dos colegas de curso, auxiliá-los em trabalhos, dar aulas de reforço, essa experiência ainda é algo que obriga o aluno a se tornar um conhecedor acima da média em determinados assuntos, permitindo-lhe, como dizem as Diretrizes (2007), um “ganho acadêmico”; que poderá ser converter, por exemplo, em uma melhor capacitação para concorrer a uma vaga na pós-graduação. Consta, inclusive, como “obrigação” do monitor manter seu rendimento semestral global (RSG)²² igual ou superior à média do seu curso. Outro benefício está no fato de que, atuando como monitor, o estudante deverá ter “orientação individualizada” pelos professores responsáveis.

No entanto, a porcentagem de alunos dentre os aqui pesquisados que atuaram como monitores de graduação não é muito elevada, chegando a apenas 14%²³. Podemos atribuir isso ao fato de que apenas em 2007 o PMG foi implantado como um programa nas unidades acadêmicas e o número de bolsas não era muito elevado (eram disponibilizadas 19 bolsas para toda Faculdade de Letras no ano de 2010, de acordo com o Ofício Circular PROGRAD 034/2009).

Entre os alunos que atuaram como monitores de graduação, a porcentagem daqueles que fizeram publicação e apresentaram trabalho em eventos também foi bem acima da média (44% e 83%, respectivamente).

TABELA 3 – Monitoria de graduação X Acúmulo de capital científico

Monitoria de Graduação	Publicaram	Apresentaram trabalho
Atuaram (n=18)	44%	83%
Não atuaram (n=113)	26%	52%
Média geral (n=131)	28%	56%

²² O RSG é uma média das notas obtidas pelo aluno em todas as disciplinas cursadas no semestre e pode variar de 0 a 5.

²³ O percentual tão baixo de alunos que atuaram como monitores de graduação faz com que os dados estatísticos referentes a ele sejam ainda menos confiáveis, mas ainda assim trabalhamos com ele.

Extensão

Entre os alunos que participaram de um projeto de extensão (40% dos alunos pesquisados), a porcentagem dos que publicaram e apresentaram trabalho também subiu consideravelmente em relação à média, mas com menor força, atingindo 37% e 77%, respectivamente.

TABELA 4 – Extensão X Acúmulo de capital científico

Extensão	Publicaram	Apresentaram trabalho
Participaram (n=52)	37%	77%
Não participaram (n=79)	23%	43%
Média geral (n=131)	28%	56%

Ou seja, entre atuar num projeto de iniciação científica, de monitoria de graduação ou de extensão, é na IC que o aluno parece tender a acumular mais capital científico, seguido da monitoria e, em último lugar, da extensão. As três atividades, no entanto, se relacionaram com a elevação do capital científico do estudante acima da média.

TABELA 5 – Tipo de projeto X Acúmulo de capital científico

Projeto	Publicaram	Apresentaram trabalho
Iniciação Científica (n=54)	43%	91%
Monitoria de graduação (n=18)	44%	83%
Extensão (n=52)	37%	77%
Média geral (n=131)	28%	56%

De acordo com as informações encontradas no site da Pró-reitoria de Extensão (PROEX) da UFMG, nessa universidade a extensão teve início em 1930, institucionalizando-se em 1932. Ainda de acordo com o site da PROEX (2010),

segundo o regimento geral da UFMG a Extensão é uma atividade identificada com os fins da universidade; é um processo educativo, cultural e científico articulado com o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, ampliando a relação entre a universidade e a sociedade.

Ou seja, participar de um projeto de extensão traria a vantagem de propiciar ao aluno não só o desenvolvimento de um habitus acadêmico-científico como também o colocaria mais próximo da realidade profissional e social, promovendo “a interação entre teoria e prática”, já que a extensão universitária visa à interação “entre a universidade e a comunidade em que está inserida, sendo uma espécie de ponte entre a instituição e os diversos setores da

sociedade” e pode se apresentar de diversas formas, como, por exemplo: “oferta de cursos, palestras, conferências, ensino à distância, viagens de estudo, apresentações musicais, teatrais ou feiras, campanhas educativas e assistenciais, programas e eventos culturais e esportivos, escolas e hospitais itinerantes, dentre outros” (PROEX, 2010).

Iniciação, Monitoria e Extensão

Ainda que a pesquisa esteja intrínseca à extensão, e que ensino, pesquisa e extensão, de maneira indissociável, tenham se tornado os três pilares que constituiriam “as funções bases que sustentam o saber universitário” – fato garantido, inclusive, pela Constituição Brasileira –, sendo que esses três pilares “deveriam ser equivalentes, merecedores do mesmo tratamento por parte das instituições de ensino superior” (PROEX, 2010), vimos, no entanto, que a pesquisa ainda ocupa um lugar mais alto na hierarquia acadêmica. Para uma formação profissional mais abrangente, no entanto, a extensão, devido a suas características, *poderia* ser considerada como mais vantajosa.

Para os alunos desta pesquisa, a extensão pode proporcionar, por exemplo, experiências como monitores e/ou estagiários em escolas de ensino básico e experiências como professores-monitores em cursos de línguas dentro da própria universidade, como os oferecidos pelo Centro de Extensão (CENEX) à comunidade em geral²⁴. Como aponta a tabela abaixo, ficou bem acima da média geral a porcentagem daqueles que fizeram extensão e atuaram como monitores no ensino básico, enquanto entre os que fizeram iniciação científica ou atuaram como monitores de graduação esse percentual quase não variou.

TABELA 6 – Percentual de estudantes que participaram de projetos acadêmicos e também atuaram como monitores/estagiários no ensino básico

Projeto	Atuaram como monitores ou estagiários no ensino básico
Extensão (n=52)	42%
Iniciação Científica (n=54)	26%
Monitoria de Graduação (n=18)	28%
Média geral (n=131)	26%

Similarmente, do total de alunos, 14,5% atuaram como professores em curso de línguas dentro da universidade, como os do CENEX, mas entre os que participaram de projeto de extensão esse percentual sobe para 31%, enquanto entre os que fizeram IC ou atuaram

²⁴ Os cursos de línguas oferecidos pelo CENEX têm como professores, geralmente, os alunos do curso de Letras que passaram por um processo de seleção.

como monitores de graduação o número fica em 20% e 11%, respectivamente. Ainda que fique, no entanto, acima da média entre os que fizeram IC, o percentual não subiu tanto como entre os que fizeram extensão.

TABELA 7 – Percentual de estudantes que participaram de projetos acadêmicos e também atuaram como monitores/estagiários em curso de línguas na universidade

Projeto	Atuaram como monitores e/ou estagiários em curso de línguas na universidade
Extensão (n=52)	31%
Iniciação Científica (n=54)	20%
Monitoria de Graduação (n=18)	11%
Média geral (n=131)	14,5%

Esses tipos de atividades que seriam mais estimuladas pelos projetos de extensão, porém, não gozam do mesmo prestígio no campo acadêmico-científico das atividades mais estimuladas pela pesquisa, como as publicações e as apresentações em eventos, nem seriam tão eficientes no desenvolvimento de um habitus favorável para esse campo, mas podem ser consideradas importantes estratégias de agregação de valor ao diploma, sobretudo para o mercado de trabalho mais amplo. No entanto, também é bastante elevado o número de estudantes que participaram de um projeto de extensão e desejavam fazer mestrado, chegando a 94%, mesmo percentual daqueles que fizeram iniciação científica e ficando acima do percentual daqueles que atuaram como monitores de graduação (89%). Entre os que não fizeram extensão, 72% queriam cursar um mestrado.

TABELA 8 – Tipo de projeto X Desejo de fazer mestrado

Projeto	Desejam fazer um mestrado
Extensão (n=52)	94%
Iniciação Científica (n=54)	94%
Monitoria de Graduação (n=18)	89%
Média geral (n=131)	81%

Entre os que fizeram extensão, no entanto, enquanto 50% se consideravam, ao responderem ao questionário desta pesquisa, *bem preparados* para ingressar num mestrado, entre os que fizeram iniciação científica este percentual sobe para 65%, quase o mesmo percentual daqueles que atuaram como monitores de graduação, que é de 67%, sendo que a média geral é de 47%.

TABELA 9 – Tipo de projeto X Preparação para ingressar num mestrado

Projeto	Consideram-se bem preparados para ingressar num mestrado
Extensão (n=52)	50%
Iniciação Científica (n=54)	65%
Monitoria de Graduação (n=18)	67%
Média geral (n=131)	47%

Ou seja, ainda que apresente relação com o desejo pela continuação dos estudos na pós-graduação, a extensão não parece se relacionar tanto quanto a IC e a monitoria de graduação com uma boa preparação para ingressar num curso de mestrado, de acordo com a autoavaliação dos estudantes.

Quanto a exercer uma profissão na área de Letras, seja ela qual for, poderíamos esperar que os alunos que fizeram extensão se considerassem os mais bem preparados, já que as experiências de extensão são geralmente mais relacionadas com a atuação profissional, mas isso não aconteceu, ainda que a diferença em relação aos que fizeram IC e monitoria de graduação não tenha sido muito significativa. Contudo, vimos que a participação nesses três tipos de projetos parece se relacionar com o fato de os estudantes se considerarem mais bem preparados do que a média geral para o mercado profissional de Letras.

TABELA 10 – Tipo de projeto X Preparação para exercer uma profissão* na área de Letras

Projeto	Consideram-se bem preparados para exercer uma profissão na área de Letras
Extensão (n=52)	85%
Iniciação Científica (n=54)	87%
Monitoria de Graduação (n=18)	89%
Média geral (n=131)	79%

*Qualquer profissão relacionada à área de Letras, incluindo a docência

Já quanto à pretensão de trabalhar na área de Letras, mais uma vez entre os alunos extensionistas encontramos o menor percentual, igual à média, enquanto entre os alunos de IC e que atuaram como monitores de graduação o percentual se elevou em quase 10 pontos.

TABELA 11 – Tipo de projeto X Pretensão de trabalhar na área de Letras

Projeto	Pretende trabalhar na área de Letras
Extensão (n=52)	85%
Iniciação Científica (n=54)	94%
Monitoria de Graduação (n=18)	94%
Média geral (n=131)	85%

Dessa forma, poderíamos considerar que as experiências proporcionadas pela extensão não se relacionariam com um aumento do interesse pela atuação profissional na área de formação tanto quanto a IC e as monitorias de graduação, ainda que não se relacionem com uma diminuição desse interesse.

Os alunos extensionistas também foram, em relação aos que fizeram IC e monitoria de graduação, os que mais rejeitaram o trabalho como professor no ensino básico. A rejeição daqueles que fizeram IC foi pouco acima da média, e apenas entre os que foram monitores de graduação a rejeição foi menor.

TABELA 12 – Tipo de projeto X Rejeição à docência no ensino básico

Projeto	Não trabalhariam como professor no ensino básico
Extensão (n=52)	41%
Iniciação Científica (n=54)	28%
Monitoria de Graduação (n=18)	19%
Média geral (n=131)	26%

Essa rejeição dos alunos extensionistas pode ser atribuída, entre outras razões, a alguns tipos de experiências proporcionadas pela extensão, no entanto, não deve ser atribuída às experiências de *monitoria no ensino básico*, pois entre os alunos que tiveram esse tipo de experiência a rejeição à docência no ensino básico diminuiu em relação à média. Já a experiência em *curso de línguas estrangeiras*, que é maior entre aqueles que participaram de um projeto de extensão, se relacionou com uma rejeição muito elevada ao trabalho como professor no ensino básico.

TABELA 13 – Monitoria no ensino básico e docência em curso de línguas X Rejeição à docência no ensino básico

Tipo de experiência	Não trabalharia como professor no ensino básico
Monitoria/estágio no ensino básico (n=34)	19%
Docência em cursos de línguas estrang.(n=30)	43%
Média geral (n=131)	26%

Isso pode ser em parte explicado pelas falas de três alunos que registramos durante as observações em sala de aula: um deles, que teve experiência como professor de língua estrangeira, disse que quer dar aula de línguas porque “é mais fácil, pois os alunos são adultos, a metodologia é diferente”; outro disse que também acha mais fácil dar aula de língua estrangeira, pois não é língua-mãe, então “é mais frio, não envolve emoção”, e um terceiro afirmou que considera o mercado de línguas estrangeiras “menos restrito”. Tudo isso

contribuiria para que alunos que têm experiências ou desenvolvem um conhecimento maior de línguas estrangeiras criem uma maior rejeição pela docência no ensino básico (veremos isso se reforçar mais adiante, ao tratarmos de outras estratégias de valorização do diploma).

A participação em um projeto de IC, de monitoria de graduação e, em menor grau, de extensão, se relacionaram, portanto, com um desejo maior e uma melhor preparação²⁵ para a pós-graduação e para o exercício de alguma profissão na área de Letras. Contudo, excetuando-se no caso da monitoria de graduação²⁶, essas experiências não apareceram como algo positivo em relação ao interesse pela docência no ensino básico, e quanto à preparação para essa carreira, não houve grande diferença em relação à média na avaliação dos alunos que tiveram esses tipos de experiências.

TABELA 14 – Tipo de projeto X Preparação para docência no ensino básico

Projeto	Consideram-se bem preparados para trabalhar como professor no ensino básico
Extensão (n=52)	65%
Iniciação Científica (n=54)	67%
Monitoria de Graduação (n=18)	67%
Média geral (n=131)	69%

A pós-graduação (no nosso caso, o mestrado) e as áreas de trabalho a que ele dá acesso, entre as quais se destaca a docência no ensino superior, parecem ser o principal foco dos alunos que participaram das atividades acadêmico-científicas listadas aqui e/ou o que elas mais estimulariam. Esses alunos também se consideraram mais bem preparados do que a média para o ingresso no mestrado, sendo que os alunos que tiveram experiência de extensão foram os que proporcionalmente menos se sentiam preparados, ficando percentualmente muito próximos da média.

Alunos que participaram desses projetos também se sentiam proporcionalmente mais bem preparados do que a média para o exercício de uma profissão na área de Letras, mas a extensão, no entanto, não pareceu se relacionar de forma especial com a pretensão de atuar no mercado profissional de Letras.

Apenas quanto a atuar como professor no ensino básico esses projetos não se relacionaram, em média, com um aumento do interesse do estudante. Podemos supor que, ao ajudar a desenvolver nele um habitus acadêmico-científico, esses projetos desviariam o

²⁵ Lembrando que essa “melhor preparação” se refere sempre a uma autoavaliação.

²⁶ Talvez a monitoria de graduação, por ser uma experiência de docência, ainda que no ensino superior, diminua a rejeição à docência em geral, porém é preciso considerar que o número pequeno de estudantes que investiram nessa estratégia de monitoria de graduação é muito pequeno e torna os dados relativos a ela bem menos confiáveis, como já dissemos.

interesse do estudante para as áreas mais nobres da Letras, afastando-o das áreas menos valorizadas, como a da docência no ensino básico, e/ou que estudantes com um habitus acadêmico-científico, ou com maiores disposições para o desenvolvimento de um habitus acadêmico-científico, tenderiam a se envolver mais com esses projetos e tenderiam a ter um menor interesse pela docência no ensino básico.

Participar desses projetos acadêmicos seria, portanto, uma estratégia que funcionaria para os estudantes no sentido de orientá-los e prepará-los para as áreas mais prestigiadas e valorizadas da formação, sendo que a iniciação científica se destacaria nesse aspecto, seguida da monitoria de graduação e, com menor força, da extensão, ainda que esta tenha se relacionado com uma maior rejeição pela área menos valorizada, que é a da docência no ensino básico.

Experiências docentes

Ainda que a carreira de professor no ensino básico seja algo que possua certo desprestígio e esteja relativamente desvalorizada, ela é o principal campo de trabalho de um licenciado em Letras. Mesmo utilizando estratégias que possam ajudá-los a seguir carreiras mais nobres, podemos dizer que será muitas vezes em escolas de ensino básico que os alunos de licenciatura irão trabalhar. Portanto, ter experiências docentes durante a graduação pode também ser considerado uma estratégia de agregação de valor ao diploma, já que esse tipo de experiência poderá, por exemplo, facilitar a inserção do aluno no mercado e ampliar suas chances de conseguir um emprego como professor que ofereça melhores condições de trabalho. Além disso, esse tipo de experiência pode aumentar o capital social do estudante, pois permitirá que ele faça contato com profissionais que já estão envolvidos no mercado de trabalho, e também poderá, com essa proximidade, estimular o desenvolvimento de um habitus favorável para aquele mercado, como uma *hexis* corporal mais adequada e uma linguagem mais valorizada, por exemplo. O estudante Richarlison reforça esse ponto de vista ao contar como conseguiu se inserir no mercado de trabalho, tendo várias experiências como professor, após entrar em cursos pré-vestibulares através de seleção para trabalhar como estagiário²⁷:

²⁷ Quando o entrevistamos ele estava atuando como professor de literatura em uma escola de ensino básico privada e em um curso pré-vestibular, além de estar cursando o mestrado na área de literatura.

a partir daí, nesses pré-vestibulares... *é... fui aprendendo, me desenvolvendo*, o tempo passando [...] deixei de ser estagiário e comecei a dar aula num desses pré-vestibulares, e aí comecei fazendo uma *rede de contatos*, assim, e de uma hora pra outra as coisas foram surgindo, sabe, tipo, *uma amiga me indicou* a primeira escola regular em que eu comecei a dar aula [...] e eu fui, o trabalho foi bacana e aí no outro ano me chamaram pra trabalhar lá de novo e tô nessa escola até hoje. *E daí em diante um contato chamou o outro...*

Atuar como professor também poderá promover o aprimoramento do conhecimento relativo às disciplinas envolvidas na área de atuação – um estudante que trabalhar, por exemplo, como professor de literatura, poderá aprimorar seus conhecimentos sobre literatura, assim como aquele que trabalhar com produção de textos ou com línguas estrangeiras poderá desenvolver mais seus conhecimentos sobre o assunto –, e isso poderá provocar no aluno um efeito distintivo em relação aos que não tiveram que se especializar em algo.

Do total de alunos, 42% disseram já ter exercido a docência em alguma instituição, a maioria em curso de línguas (23%) e no ensino fundamental e/ou médio (19%), sendo que 23% dos alunos tiveram mais de um tipo de experiência docente.²⁸

TABELA 15 – Tipo de experiência docente (% do total de alunos)

Curso de línguas	23%
Ensino fundamental e/ou médio	19%
Curso pré-vestibular	7%
Professor particular	5%
Educação infantil	4%
Alfabetização de jovens e adultos	3%
Curso supletivo privado	3%
Curso preparatório para concursos públicos	2%
Outros somados	6%

Diferentemente do que aconteceu entre os estudantes que tiveram experiência em projetos acadêmico-científicos, os estudantes que tiveram experiências docentes em geral e principalmente aqueles que tiveram essa experiência no ensino básico foram os que mais se consideraram bem preparados para trabalhar como professores nesse nível de ensino, como seria de se esperar, já que seriam mais experientes nessa área. Já em relação aos que tiveram experiência em curso de línguas estrangeiras o percentual praticamente não variou em relação à média. Não ter algum tipo de *experiência docente em geral* apareceu como algo negativo em relação à percepção da boa preparação para o ensino básico (estamos separando aqui três grupos em relação às experiências docentes: o grupo que teve experiência *no ensino básico*, o

²⁸ O questionário não considerou, nesse caso, em qual disciplina aconteceram as experiências docentes, se, por exemplo, foram em português ou em língua estrangeira.

grupo que teve experiência *em curso de línguas estrangeiras* e o grupo que teve *experiências docentes em geral*, que, neste último caso, engloba as experiências no ensino básico e em curso de línguas estrangeiras, mas também outros tipos de experiências como docência em curso pré-vestibular, em curso supletivo, em cursos preparatórios para concursos públicos, empresas de reforço escolar e aulas particulares²⁹).

TABELA 16 – Experiências docentes X Preparação para docência no ensino básico

Experiência docente	Consideram-se bem preparados para trabalhar como professor no ensino básico
Tiveram experiência (n=55)	80%
Não tiveram experiência (n=76)	62%
No ensino básico (n=29)	82%
Em curso de línguas estrang. (n=30)	70%
Média geral (n=131)	69%

Contudo, a rejeição a trabalhar como professor no ensino básico caiu pouco em relação à média entre os alunos que tiveram experiências docentes em geral, apesar de ter sido menor do que a rejeição dos alunos que fizeram extensão e iniciação científica. Porém, entre aqueles que tiveram a experiência docente no ensino básico, a rejeição diminuiu, aumentando bastante quando a experiência foi em curso de línguas estrangeiras, conforme já mostramos anteriormente.

TABELA 17 – Experiências docentes X Rejeição à docência no ensino básico

Experiência docente	Não trabalhariam como professor no ensino básico
Tiveram experiência (n=55)	24%
Não tiveram experiência (n=76)	27%
No ensino básico (n=29)	15%
Em curso de línguas estrang. (n=30)	43%
Média geral (n=131)	26%

Já em relação ao desejo de fazer mestrado, entre os estudantes que tiveram experiências docentes em geral a porcentagem subiu apenas 3 pontos percentuais em relação à

²⁹ A pergunta do questionário era se já haviam trabalhado como professor em alguma instituição. As aulas particulares podem, no entanto, não se encaixar nesse aspecto. Porém, como os estudantes citaram essa experiência e não sabemos se elas aconteceram em instituições, como foi o caso de alguns alunos que deram aula particular em instituição de reforço escolar, então também as consideramos. Separamos desse grande grupo de estudantes que tiveram experiências docentes em geral apenas os estudantes que tiveram experiência no ensino básico e em curso de línguas estrangeiras por considerarmos que são mais relevantes para nosso trabalho. Além disso, o número de estudantes que tiveram experiências docentes em cada tipo de instituição listada é pouco expressivo para poder ser trabalho isoladamente. Cabe ainda apontar que muitos estudantes tiveram mais de um tipo de experiência docente, por isso a soma dos grupos de estudantes que tiveram experiência no ensino básico e em curso de línguas ultrapassa o número de estudantes que tiveram algum tipo de experiência docente em geral.

média geral de todos os estudantes, caindo 2 pontos entre os que não tiveram. No entanto, as experiências no ensino básico se relacionaram com um maior desejo de fazer mestrado, enquanto as experiências em curso de línguas estrangeiras se relacionaram com uma diminuição de 1 ponto percentual em relação à média.

TABELA 18 – Experiências docentes X Desejo de fazer mestrado

Experiência docente	Desejam fazer um mestrado
Tiveram experiência (n=55)	84%
Não tiveram experiência (n=76)	79%
No ensino básico (n=29)	89%
Em curso de línguas estrang. (n=30)	80%
Média geral (n=131)	81%

Quanto a estarem bem preparados para ingressar num mestrado, as experiências docentes em geral apontaram uma relação positiva mais forte do que a não realização dessas experiências. Também nesse quesito as experiências no ensino básico superaram as experiências em curso de línguas, porém por uma margem muito pequena (é interessante notarmos que nessa questão as experiências docentes chegaram a superar as experiências de extensão (50%), porém não ultrapassaram as experiências de IC (65%) e monitoria de graduação (67%).

TABELA 19 – Experiências docentes X Preparação para ingressar num mestrado

Experiência docente	Consideram-se bem preparados para ingressar num mestrado
Tiveram experiência (n=55)	58%
Não tiveram experiência (n=76)	40%
No ensino básico (n=29)	59%
Em curso de línguas estrang. (n=30)	53%
Média geral (n=131)	47%

No entanto, quanto à preparação para exercer uma profissão na área de Letras, as experiências docentes em geral superaram as demais experiências que tratamos aqui, sendo que ultrapassou os 90% o número de alunos que se autoavaliaram positivamente, destacando-se aqueles que tiveram experiência como professor de línguas estrangeiras.

TABELA 20 – Experiências docentes X Preparação para uma profissão na área de Letras

Experiência docente	Consideraram-se bem preparados para exercer uma profissão na área de Letras
Tiveram experiência (n=55)	91%
Não tiveram experiência (n=76)	71%
No ensino básico (n=29)	86%
Em curso de línguas estrang. (n=30)	93%
Média geral (n=131)	79%

Contudo, em relação à *pretensão* de trabalhar na área de formação após a graduação, as experiências docentes em geral não apresentaram uma variação muito importante em comparação com a média, sendo menos forte que entre os que fizeram IC e monitoria de graduação, cuja pretensão atingiu 94% dos estudantes, e um pouco mais forte do que a extensão, que atingiu 85%. Tanto as experiências no ensino básico quanto nos cursos de línguas estrangeiras relacionaram-se, no entanto, com uma diminuição em relação à média geral quanto à pretensão em trabalhar na área de Letras.

TABELA 21 – Experiências docentes X Pretensão de trabalhar na área de Letras

Experiência docente	Pretende trabalhar na área de Letras
Tiveram experiência (n=55)	87%
Não tiveram experiência (n=76)	79%
No ensino básico (n=29)	83%
Em curso de línguas estrang. (n=30)	83%
Média geral (n=131)	85%

Com isso podemos concluir que o grande diferencial das experiências docentes *em geral* estaria mesmo numa maior relação positiva com o trabalho como professor no ensino básico, já que a iniciação científica e a monitoria de graduação se relacionaram mais com um maior interesse e melhor preparação para um mestrado e também com um maior interesse em trabalhar na área de Letras, ainda que os alunos que atuaram como professores tenham se considerado mais bem preparados para exercer uma profissão na área. A extensão, ainda que seja uma experiência acadêmico-científica e possa promover contato com o campo profissional, parece ter com todas as questões listadas uma relação menos positiva³⁰ que as experiências docentes, ainda que esteja mais relacionada a um maior *interesse* pela pós-graduação.

³⁰ Essa relação negativa, ou menos positiva, no entanto, pode ser um reflexo do tipo de extensão promovida pelo curso de Letras, que em grande parte se refere à docência em cursos livres de línguas estrangeiras. Conforme veremos mais adiante e já vimos rapidamente mais acima, estudantes que se direcionaram mais para as línguas estrangeiras têm em alguns aspectos disposições diferentes dos estudantes que se direcionaram mais para as áreas do português, como uma maior rejeição à escola básica, por exemplo.

As experiências docentes se relacionaram, no caso pesquisado, com uma melhor autoavaliação dos estudantes quanto à preparação para exercer uma profissão na área de formação, principalmente para atuar como professor no ensino básico, contudo, não se relacionaram de forma muito importante com a pretensão de trabalhar na área de formação. No entanto, as *experiências em curso de línguas estrangeiras* se relacionaram com uma grande diminuição no interesse dos estudantes pela docência no ensino básico, enquanto as experiências nesse ramo do ensino se relacionaram com uma diminuição na rejeição por ele.

Outras experiências profissionais³¹

Além da docência, os estudantes ainda podem ter outros tipos de experiências profissionais, algumas mais prestigiadas do que outras. Experiências como *editor e tradutor*, por serem mais raras e exigirem competências menos comuns, podem ser consideradas como mais prestigiosas, diferentemente das experiências como revisor/corretor de textos que, no caso aqui pesquisado, foram citadas por muitos estudantes para designar o trabalho que exerceram como revisores e corretores de redações em instituições pré-vestibulares, que gozam de um menor prestígio acadêmico e profissional³². Como no questionário não foi pedido que detalhassem a experiência nem especificassem onde ela foi realizada, consideraremos todos os tipos de experiências relacionadas à formação em Letras como *outras experiências profissionais*, sendo que esse “outras” faz oposição às experiências docentes, que nesse caso não são consideradas. As experiências com edição e tradução, somadas, foram realizadas por apenas 6% dos alunos pesquisados, sendo que 17% disseram ter tido experiência como revisor/corretor (ainda foram citadas experiências descritas, *sem maior especificação*, como “estagiário”, além de bibliotecário e auxiliar de biblioteca, e outras como experiências na área da cultura e na área do jornalismo; juntas, elas somaram 5%). Ao todo, 27% dos estudantes disseram ter realizado ao menos uma dessas experiências, sendo que muitos realizaram mais de uma.

Assim como no caso das experiências docentes, essas atividades podem funcionar como uma estratégia de aumento do capital social, podem estimular um *habitus* favorável para o mercado e podem aprimorar o conhecimento do aluno a respeito daquilo com o que

³¹ Todas as experiências profissionais relacionadas à área de Letras, excluindo a docência, que foi tratada à parte.

³² Como apontamos acima em relação ao estudante Richarlison, que depois de se inserir em um curso pré-vestibular para trabalhar como estagiário conseguiu fazer contatos que o levaram a se tornar professor, as experiências nesse tipo de instituição, ainda que menos valorizadas, podem trazer ganhos em relação ao campo profissional.

trabalha, além de enriquecer seu *curriculum vitae*, conseqüentemente agregar valor ao seu diploma e, assim, facilitar sua vida profissional.

No caso pesquisado, esse tipo de experiência profissional apresentou uma relação mais importante com um maior interesse pelo mercado de trabalho, assim como com uma boa preparação para ele. Essas experiências se relacionaram ainda com um aumento da rejeição à docência no ensino básico e não pareceram exercer uma importante relação com a preparação para ser professor nem com a preparação para o ingresso num mestrado, ainda que entre os estudantes que tiveram essas experiências o interesse pela pós-graduação tenha se elevado um pouco acima da média.

TABELA 22 – Disposições daqueles que tiveram experiências profissionais diversas

Disposições	Tiveram (n=35)	Não tiveram (n=96)	Média (n=131)
Desejam fazer mestrado	86%	79%	81%
Consideram-se bem preparados para o mestrado	49%	47%	47%
Pretendem trabalhar na área de Letras	94%	82%	85%
Consideram-se bem preparados para trabalhar na área de Letras	89%	76%	79%
Não trabalhariam como professores no ensino básico	29%	25%	26%
Consideram-se bem preparados para trabalhar como professor no ensino básico	69%	69%	69%

Experiências no exterior

Experiências no exterior do país também são boas formas de rentabilizar o diploma. Além de poderem ajudar no aperfeiçoamento em línguas estrangeiras, essas experiências podem contribuir para o enriquecimento cultural do aluno e para a ampliação de seu capital social. Se forem associadas a cursos, sobretudo em instituições de ensino superior, trazem ainda mais benefícios (além do conteúdo dos cursos, o aluno poderá também adquirir um capital social no meio acadêmico em que se matricular).

As experiências no exterior podem ser também mais ou menos prestigiosas, dependendo, por exemplo, do que se faz no país para o qual se vai, do tempo de permanência, do prestígio do país, do valor de sua cultura e de sua língua no país de origem.

Do total de estudantes pesquisados, 20% disseram já ter *residido no exterior por um mês ou mais durante a graduação*³³. A maioria das experiências (12%) foram feitas com o

³³ Foram consideradas como experiências no exterior aquelas que se referem a uma *residência por um mês ou mais* em outro país que não seja o Brasil *durante a graduação*, independentemente do tipo de experiência. Escolhemos fazer esse recorte por acreditarmos que um mês no exterior já se reflete em benefícios variados para

intuito de estudar, 6% foram a trabalho e 4% como turistas³⁴. A Europa foi o principal destino dos estudantes, mas os Estados Unidos foram o país mais citado, seguido da Argentina. França e Itália apareceram em terceiro lugar, seguidos de Alemanha, Inglaterra e México. Rússia, Portugal, Nova Zelândia e Bolívia foram países citados por um estudante cada.

TABELA 23 – Destino e permanência dos estudantes que tiveram experiência no exterior por um mês ou mais durante a graduação

Classificação	Destino	Nº de estudantes	Tempo médio de permanência
1º	EUA	6	3,5 meses
2º	Argentina	5	4 meses
3º	França	3	5 meses
	Itália	3	6 meses
4º	Alemanha	2	3,5 meses
	Inglaterra	2	6 meses
	México	2	6 meses
5º	Bolívia	1	1 mês
	Nova Zelândia	1	1 mês
	Portugal	1	1 mês
	Rússia	1	12 meses
6º	n-r	2	n-r
Total		29*	4,4 meses**

*O número ultrapassa os 20% de estudantes, pois alguns tiveram mais de uma experiência no exterior.

**Média em relação àqueles que indicaram o tempo de permanência.

A maioria das experiências durou menos de 6 meses (57% dos que informaram o tempo de residência no exterior), sendo que 29% das experiências foram de 6 meses e 14% foram de mais de 6 meses, ficando a duração média da residência no exterior em 4,4 meses.

Ao pesquisar sobre “o ‘Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação’ da UFMG, através do qual os graduandos dessa universidade têm a oportunidade de cursar um semestre letivo em uma universidade parceira no exterior”, Viviane Ramos (2009: 08) mostrou, em dissertação de mestrado, que os alunos esperam basicamente duas coisas com esse tipo de experiência: “o desenvolvimento de competências instrumentais, como o aprimoramento linguístico,” e também tinham “expectativas quanto à formação de disposições identitárias de tolerância, autonomia, etc. Competências e disposições essas que se imagina que possam se converter em trunfos futuros no mercado escolar e de trabalho”.

o estudante, como o aprimoramento em uma língua estrangeira, sendo que um tempo menor pode ter efeitos mais reduzidos. Limitamo-nos ao período da graduação por considerarmos que nesse caso a experiência estaria mais relacionada com o curso de Letras, mas também faremos considerações em relação a experiências prévias.

³⁴ A soma ultrapassa os 20% devido a alguns estudantes que realizaram mais de uma experiência.

Esse tipo de experiência, por ser mais rara, trazer grandes rendimentos e exigir a mobilização de muitos capitais, como o econômico e o cultural – afinal, são experiências que podem ser bastante dispendiosas e também exigem quase sempre, por exemplo, o domínio de uma língua estrangeira ao menos em um nível intermediário –, é uma experiência bastante distintiva e pode, portanto, funcionar como uma excelente estratégia de agregação de valor ao diploma. Como afirma Ramos (2009: 122), “o intercâmbio seria um vetor de formação de competências e disposições altamente valorizadas no mundo atual, servindo, além do mais, como elemento de distinção entre aqueles que tiveram acesso a essa experiência e os que não o tiveram”.

É curioso perceber, no entanto, que, no caso de nossa pesquisa, o percentual de estudantes que tiveram experiências no exterior e se consideravam bem preparados para ingressar num mestrado não superou a média geral. Em relação a se considerar bem preparado para trabalhar na área de Letras, eles sobrepuseram a média, mas por apenas 2 pontos.

TABELA 24 – Disposições daqueles que tiveram experiência no exterior durante a graduação

Disposições	Tiveram (n=26)	Não tiveram (n=105)	Média (n=131)
Desejam fazer mestrado	81%	82%	81%
Consideram-se bem preparados para o mestrado	46%	48%	47%
Pretendem trabalhar na área de letras	88%	85%	85%
Consideram-se bem preparados para trabalhar na área de letras	81%	79%	79%
Não trabalhariam como professores no ensino básico	36%	22%	26%
Consideram-se bem preparados para trabalhar como professor no ens. básico	65%	71%	69%

Ou seja, as experiências no exterior não apresentaram, isoladamente, uma relação positiva com o desejo e com a preparação para ingressar num mestrado. A relação dessas experiências com o interesse e a preparação para o exercício de uma profissão na área de formação também não se mostrou muito importante. Elas surgiram como mais relevantes apenas em relação a um aumento da *rejeição* pela docência no ensino básico. Quanto a este último fator, era de se esperar que alunos que realizaram uma experiência tão distintiva e tão relacionada com a área de línguas estrangeiras sentissem uma maior rejeição por carreiras menos valorizadas como a de professor no ensino básico, mas esperaríamos que essas experiências se relacionassem com um aumento em relação à média pelo interesse pelos setores mais valorizados, como aqueles aos quais a pós-graduação dá acesso; porém isso não aconteceu. Isso pode ser em parte explicado pelo interesse profissional dos alunos que

realizaram esse tipo de experiência e/ou pela profissão que esse tipo de experiência mais estimularia, já que enquanto a maioria dos estudantes que realizaram experiências como docentes no ensino básico e em projetos acadêmico-científicos como iniciação científica, extensão e monitoria de graduação tinha como principal objetivo trabalhar como professor no ensino superior, os estudantes que realizaram experiências no exterior se focavam principalmente no trabalho como professor de línguas estrangeiras, sendo que esse é um trabalho que exige muito mais uma competência linguística do que um grande investimento acadêmico-científico e um título de pós-graduação.

TABELA 25 – Tipo de experiência X Campo de trabalho de interesse

Experiência realizada	Campo de trabalho que mais interessa		
	Professor no ensino superior	Professor no ensino básico	Professor de língua estrangeira
Experiência no exterior (n=26)	29%	10%	38%
Iniciação científica (n=54)	59%	14%	9%
Monitoria de graduação (n=18)	53%	27%	0%
Extensão (n=52)	36%	13%	16%
Docência em geral* (n=55)	43%	11%	18%
Média geral (n=131)	37%	16%	10%

*Sempre que usarmos a expressão “docência em geral”, estaremos no referindo às experiências docentes independentemente da área de atuação.

O investimento em experiências no exterior traria um retorno muito imediato – uma maior fluência em uma língua estrangeira – e seria, portanto, mais realizado, em geral, por alunos que buscam um retorno mais imediato no mercado de trabalho e em uma área mais valorizada e/ou essas experiências estimulariam os alunos a buscarem isso, já que com uma característica distintiva eles poderiam conseguir mais rapidamente uma inserção no mercado de trabalho, por isso se direcionariam mais para o mercado profissional de línguas estrangeiras – sobretudo o da docência em cursos livres, que seria mais abrangente, mas também o de aulas particulares, tradução, intérprete –, e menos para o da docência no ensino básico (menos valorizado) e da docência no ensino superior (mais valorizado, mas que exige um investimento em longo prazo).

A escolha de disciplinas³⁵

O estudo de línguas estrangeiras, sobretudo quando acrescentado a experiências no exterior, é algo que traz um traço distintivo maior para o diploma, mas o poder da distinção poderá variar em relação à língua estudada. O inglês, por exemplo, pode dar um retorno mais imediato no mercado, tanto em escolas de ensino básico como em cursos livres e em empresas que mantêm relações internacionais. Em menor escala, é também o caso do espanhol. Essas duas línguas, no entanto, podem ser estudadas com maior facilidade fora do meio acadêmico e já contam, em relação a outras línguas estrangeiras, com um número grande de falantes. Elas se tornam, portanto, menos distintivas, porém seriam as mais requisitadas pelo mercado. Sujeitos com conhecimento em francês, italiano e alemão, por outro lado, são mais raros, o que os torna mais distintos, no entanto, seriam menos requisitados pelo mercado de trabalho. No caso das chamadas línguas mortas, isso é ainda mais acentuado, sendo que o prestígio, sobretudo acadêmico, de línguas como o latim e o grego antigo são muito elevados, também devido à intensa dedicação que elas exigem, mas o mercado de trabalho oferece raríssimas oportunidades, a não ser, principalmente, em grandes universidades. Dedicar-se, portanto, ao estudo de línguas estrangeiras na universidade é uma estratégia de valorização do diploma que traria um valor relativo, ainda que seja maior do que não estudar língua alguma.

As disciplinas de estudos literários parecem ser as de maior prestígio acadêmico e as que mais elevam o capital cultural dos estudantes, principalmente por estarem associadas à “alta cultura”. Similarmente, as disciplinas de linguística “pura” (em oposição à linguística aplicada ao ensino) também gozam de bom prestígio, pois desenvolvem capacidades linguísticas diferenciadas e estão relacionadas a estudos e pesquisas que possuem maior valor acadêmico-científico. Tanto a literatura quanto a linguística “pura”, por estarem mais associadas aos chamados “estudos desinteressados” e à pesquisa, possuem *academicamente* um maior prestígio.

Diferentemente, as disciplinas mais voltadas ao ensino (dentre as quais se destacam as de linguística aplicada ao ensino), por estarem associadas sobretudo à formação do professor

³⁵ Abordamos as disciplinas das quatro áreas que consideramos como as principais da formação em Letras: literatura, linguística, línguas estrangeiras e ensino. Não foram abordadas disciplinas específicas de edição ou tradução, por exemplo, que não deixam de fazer parte, de alguma forma, dessas grandes áreas com as quais estamos trabalhando. É preciso considerar também que muitas vezes uma disciplina não se refere apenas a uma dessas áreas que listamos. Uma disciplina pode ser de literatura, por exemplo, mas ter seu foco no uso da literatura em sala de aula, o que a torna também uma disciplina mais voltada ao ensino. No entanto, como ficou a cargo do próprio estudante dizer em que área mais cursou as disciplinas, esses dados se referem, portanto, à percepção do estudante de qual era o principal foco das disciplinas que cursou.

para o ensino básico, profissão relativamente desvalorizada, possuem o menor prestígio acadêmico e trariam menos benefícios simbólicos.

Consideramos, portanto, que cursar as disciplinas de literatura, seguidas das disciplinas de linguística “pura”, é uma estratégia eficaz de valorização do diploma. Dar ênfase às disciplinas de línguas estrangeiras é algo que traz um valor relativo, enquanto a ênfase nas disciplinas voltadas ao ensino se constituiria, em geral, como o menos rentável dos investimentos. E isso parece ser percebido pelos alunos, já que a maioria diz ter cursado principalmente as disciplinas da área de literatura (35%) e de linguística (32%). 21% dos alunos cursaram principalmente as disciplinas da área de línguas estrangeiras e apenas 10% as disciplinas da área voltada ao ensino.

TABELA 26 – Área de disciplinas mais cursada

Ensino	10%
Línguas estrangeiras	21%
Linguística	32%
Literatura	35%
nr. ou ep.*	2% ³⁶

*não respondeu ou errou o preenchimento.

As disciplinas de literatura, além de serem as mais cursadas, são também as preferidas pela maioria dos alunos (31%). A preferência pelas disciplinas de linguística fica em 22% e pelas disciplinas de línguas estrangeiras em 15%, abaixo da preferência pelas disciplinas voltadas ao ensino, que é de 18%.

TABELA 27 – Área de disciplinas preferida

Ensino	18%
Línguas estrangeiras	15%
Linguística	23%
Literatura	31%
Todas/nenhuma	3%
nr. ou ep.	10%

O fato da preferência pelas disciplinas voltadas ao ensino ficar percentualmente acima da preferência pelas línguas estrangeiras e próxima da preferência pela linguística, mas ainda assim serem as disciplinas menos cursadas pode ser atribuído à percepção do baixo prestígio que possuem e/ou à sua baixa oferta no curso. Da mesma forma, a prevalência das disciplinas de literatura e de linguística no quadro de ofertas e na grade curricular obrigatória e/ou seu maior prestígio fariam com que elas fossem mais cursadas (quando perguntados, no

³⁶ Estes estudantes não serão abordados no decorrer da análise, por isso a soma não atingirá 100%.

questionário, o que o curso de Letras da UFMG enfatiza mais, os estudantes apontaram principalmente a pesquisa, os estudos literários e os estudos linguísticos, nessa ordem).

As disciplinas de literatura e linguística foram justamente as que mais se relacionaram com o interesse e a boa preparação para um mestrado. Já entre os alunos que cursaram principalmente disciplinas voltadas ao ensino, o percentual daqueles que desejavam fazer um mestrado e o percentual daqueles que se consideravam preparados para ingressar num mestrado ficou bem abaixo da média geral.

TABELA 28 – Área que mais cursou X Preparação e interesse por um mestrado

Mestrado	Ensino (n=13)	Línguas (n=27)	Linguíst. (n=42)	Literat. (n=46)	Média (n=131)
Desejam fazer mestrado	69%	78%	81%	91%	81%
Consideram-se bem preparados para o mestrado	38%	44%	54%	49%	47%

Quanto à pretensão de trabalhar na área de Letras, foi entre os alunos que cursaram mais disciplinas voltadas ao ensino que encontramos o maior percentual. Apenas entre os alunos que cursaram principalmente disciplinas de línguas estrangeiras esse percentual ficou abaixo da média, e foram estes também os que mais rejeitaram a possibilidade de trabalhar como professor no ensino básico, enquanto entre os que cursaram mais disciplinas nas áreas de literatura esse percentual ficou próximo da média, caindo um pouco entre os que cursaram mais disciplinas de linguística. Entre os alunos que afirmaram ter cursado mais disciplinas na área voltada ao ensino, *nenhum* apresentou rejeição à docência no ensino básico.

TABELA 29 – Área que mais cursou X Disposições para uma profissão e para o ensino básico

Disposições	Ensino (n=13)	Línguas (n=27)	Linguíst. (n=42)	Literat. (n=46)	Média (n=131)
Pretendem trabalhar na área de Letras	92%	74%	86%	89%	85%
Consideram-se bem preparados para trabalhar na área de Letras	77%	85%	74%	80%	79%
Não trabalhariam como professores no ensino básico	0%	41%	22%	27%	26%
Consideram-se bem preparados para trabalhar como professor no ensino básico	69%	78%	64%	70%	69%

Os alunos que mais rejeitaram o trabalho docente no ensino básico foram aqueles que cursaram principalmente disciplinas de línguas estrangeiras. Isso parece ter relação com o fato desses alunos terem tido mais experiências docentes em cursos de línguas estrangeiras, sendo

que este tipo de experiência docente se relacionou fortemente com uma maior rejeição pela docência no ensino básico, conforme já mostramos.

TABELA 30 – Área que mais cursou disciplinas X Tipo de experiência docente

Tipo de experiência docente	Área que mais cursou disciplinas				
	Ensino (n=13)	Línguas (n=27)	Linguíst. (n=42)	Literat. (n=46)	Média (n=131)
No ensino básico	38%	26%	17%	22%	22%
Em curso de línguas	0%	63%	14%	11%	23%

Aqueles que mais tiveram experiências docentes no ensino básico – os que cursaram mais disciplinas na área voltada ao ensino – foram os que menos rejeitaram a docência nesse nível de ensino, mostrando, mais uma vez, que a experiência no ensino básico teria forte relação com a diminuição da rejeição ao trabalho como professor nesse nível, conforme indica a tabela abaixo.

TABELA 31 – Tipo de experiência docente X Rejeição à docência no ensino básico

Tipo de experiência	Não trabalhariam como professor no ensino básico
Docência no ensino básico (n=29)	15%
Monitoria/estágio no ensino básico (n=34)	19%
Docência em cursos de línguas est. (n=30)	43%
Média geral (n=131)	26%

O que pudemos perceber nesses dados foi uma importante relação entre o tipo de disciplinas enfocadas pelo estudante, sua trajetória e suas disposições, sendo que as disciplinas de maior prestígio foram realmente as que mais estimularam os estudantes para as áreas mais prestigiadas e/ou as mais procuradas por esses alunos, já que entre os estudantes que cursaram principalmente disciplinas de literatura e linguística encontramos o maior percentual daqueles que desejavam fazer um mestrado e que queriam ser professor no ensino superior, e o menor percentual se encontrava entre aqueles que cursaram mais disciplinas na área menos prestigiada, que é a das disciplinas voltadas ao ensino. Entre estes, inclusive, estava o maior percentual daqueles que tinham como principal interesse profissional trabalhar na docência no ensino básico, área menos valorizada, atingindo um percentual quase 40 pontos superior à média geral. Similarmente, entre os estudantes que cursaram principalmente disciplinas de valor mais relativo – disciplinas de línguas estrangeiras – encontramos o maior percentual daqueles que tinham como principal objetivo um campo de trabalho também de valor mais relativo – a docência de línguas estrangeiras.

TABELA 32 – Área de disciplinas mais cursada X Campo de trabalho de interesse

Área mais cursada	Campo de trabalho que mais interessa		
	Professor no ensino superior	Professor no ensino básico	Professor de língua estrangeira
Ensino (n=13)	27%	55%	0%
Línguas estrangeiras (n=27)	29%	0%	33%
Linguística (n=42)	37%	26%	6%
Literatura (n=46)	44%	7%	0%
Média geral (n=131)	37%	16%	10%

Dessa forma, podemos considerar que a escolha de quais disciplinas enfatizar durante o curso também é uma estratégia de agregação de valor ao diploma muito importante, pois isso se relacionaria com uma trajetória mais ou menos prestigiosa e valorizada e poderia, assim, facilitar e/ou induzir a inserção em carreiras mais ou menos nobres.

Os jogadores sem estratégias

No geral, a realização de algum tipo de estratégia, seja ela qual for, apresentou, tanto para o estímulo e para a preparação para uma trajetória mais acadêmico-científica, quanto para a vida profissional na área de formação, uma relação mais positiva do que a não realização de tipo algum de estratégia

O percentual de estudantes que não realizaram ao menos um dos tipos de estratégias que relacionamos acima³⁷ não é muito elevado, chegando a apenas 15% do total dos pesquisados. Pouquíssimos desses alunos se consideravam bem preparados para ingressar num mestrado e o percentual deles que desejava ingressar na pós-graduação *stricto sensu* era bastante inferior à média. Um número mínimo tinha como principal interesse profissional atuar como professor no ensino superior, o que pode, inclusive, ajudar a explicar a ausência de investimentos em projetos acadêmico-científicos e/ou pode reforçar a hipótese de que as estratégias, em geral, estimulariam mais esse interesse.

O menor interesse pelo campo profissional de formação também pode ajudar a explicar que, em relação à pretensão de trabalhar na área de Letras, entre esses alunos o percentual caiu 18 pontos em comparação com a média geral. Caiu ainda 46 pontos quanto a estarem bem preparados para trabalhar na área de formação e 22 pontos em relação à preparação para atuarem como professores no ensino básico. No entanto, esses alunos rejeitaram pouco menos do que a média a docência nesse nível de ensino e 27% tinham como

³⁷ Excetuando-se as estratégias de escolha de disciplinas, pois é impossível alguém não realizar essa estratégia, pois, mais ou menos conscientemente, todos serão obrigados a escolher que disciplinas cursar.

principal interesse trabalhar como docente no ensino básico, número superior em 11 pontos percentuais à média geral, o que pode indicar que o interesse em ser professor no ensino básico faz com que alguns alunos não vejam muito sentido em estabelecer estratégias de agregação de valor ao diploma e/ou que os alunos que não estabelecem estratégias de agregação de valor ao diploma acabam sendo mais direcionados do que a média para a docência no ensino básico, campo menos valorizado e que, teoricamente, não exigiria um diploma muito distintivo.

Apenas em relação às disciplinas mais cursadas esses alunos corresponderam às estratégias de maior prestígio, pois a maioria deles cursou mais disciplinas de literatura e linguística.

TABELA 33 – Disposições dos alunos que não realizaram as estratégias listadas

Disposições	Não estratégicos (n=19)	Média geral (n=131)
Desejam fazer mestrado	33%	81%
Consideram-se bem preparados para o mestrado	7%	47%
Pretendem trabalhar na área de letras	67%	85%
Consideram-se bem preparados para trabalhar na área de letras	33%	79%
Não trabalhariam como professores no ensino básico	23%	26%
Consideram-se bem preparados para trabalhar como professor no ens. básico	47%	69%
Cursaram mais disciplinas de literatura	40%	35%
Cursaram mais disciplinas de linguística	33%	32%
Cursaram mais disciplinas de línguas estrangeiras	13%	21%
Cursaram mais disciplinas voltadas ao ensino	13%	10%
Desejam principalmente ser professor no ensino superior	7%	37%
Desejam principalmente ser professor no ensino básico	27%	16%

As estratégias e a formação do professor para o ensino básico

Em relação ao trabalho docente no ensino básico, um dos campos mais desvalorizados da formação em Letras, mas também um dos mais abrangentes, foi a experiência em sala de aula o que mais se relacionou com uma boa preparação e com um maior interesse por ele. Estudantes que tiveram experiências docentes no ensino básico durante a graduação rejeitaram menos esse campo de trabalho e também se consideraram em média mais bem preparados para atuarem nele.

As experiências como professor de línguas estrangeiras, ao contrário, se destacaram por terem sido as estratégias que mais se relacionaram com a rejeição à docência no ensino básico, ainda que a autoavaliação dos estudantes que tiveram essas experiências mostre que eles não se consideraram menos bem preparados que a média para atuar nesse nível de ensino.

Experiências no exterior, que estão bastante ligadas às experiências com línguas estrangeiras, também apresentaram relação com uma maior rejeição à docência no ensino básico, o mesmo acontecendo em relação àqueles que cursaram mais disciplinas na área de línguas estrangeiras. As experiências no exterior, no entanto, não pareceram surtir um efeito muito positivo na *preparação* para esse campo de trabalho, diferentemente do fato de cursar mais disciplinas na área de línguas, que pareceu ter um efeito mais positivo do que cursar disciplinas de outras áreas, na avaliação dos próprios estudantes.

A iniciação científica pareceu apresentar pouca relação com a rejeição e com a preparação para esse campo de trabalho. A monitoria de graduação apresentou relação com a diminuição da rejeição, mas também não surtiu muito efeito na avaliação da preparação. A extensão também não se relacionou muito com uma boa preparação do aluno para ser professor no ensino básico, mas se relacionou com um aumento da rejeição a esse campo de trabalho, sendo que um dos motivos estaria na ligação maior desse tipo de programa com as experiências docentes com língua estrangeira no curso de Letras.

TABELA 34 – Classificação das estratégias que mais se relacionaram com a rejeição à docência no ensino básico

	Estratégia	Não trabalhariam como professor no ensino básico (%)
1º	Docência em curso de línguas estrang. (n=30)	43
2º	Disciplinas de línguas estrangeiras (n=27)	41
	Extensão (n=52)	41
3º	Experiência no exterior (n=26)	36
4º	Outras experiências profissionais (n=35)	29
5º	Iniciação científica (n=54)	28
6º	Disciplinas de literatura (n=46)	27
Média geral (n=131)		26
7º	Docência em geral (n=55)	24
8º	Disciplinas de linguística (n=42)	22
9º	Monitoria de graduação (n=18)	19
10º	Docência no ensino básico (n=29)	15
11º	Disciplinas voltadas ao ensino (n=13)	00

Com isso podemos dizer que as experiências que se relacionaram de forma mais significativa a uma rejeição à docência no ensino básico foram aquelas mais vinculadas às línguas estrangeiras, sendo que aquelas que estão mais próximas da docência no ensino básico

se relacionaram mais com uma diminuição da rejeição por esse campo de trabalho. Experiências mais relacionadas à pesquisa, aos “estudos desinteressados” e a outras experiências profissionais apresentaram uma relação pouco expressiva, ainda que positiva, com o *aumento da rejeição* pelo trabalho docente no ensino básico.

Entre os estudantes que tiveram experiências docentes no ensino básico encontramos o maior percentual daqueles que se consideravam bem preparados para ser professor nesse nível de ensino, o que demonstra uma relação positiva entre a experiência *prática*, profissional, e a autoimagem de uma boa preparação. Já entre aqueles que cursaram mais disciplinas voltadas ao ensino, ou seja, que teriam um maior conhecimento *teórico* da docência no ensino básico, o percentual dos que se consideravam bem preparados para esse campo de trabalho não se sobrepôs à média geral, ainda que a rejeição a ele tenha sido zero.

TABELA 35 – Classificação das estratégias que mais se relacionaram com a preparação para a docência no ensino básico

	Estratégia	Consideram-se bem preparados para trabalhar como professor no ensino básico (%)
1º	Docência no ensino básico (n=29)	82
2º	Docência em geral (n=55)	80
3º	Disciplinas de línguas estrangeiras (n=27)	78
4º	Docência em curso de línguas estrang. (n=30)	70
	Disciplinas de literatura (n=46)	70
5º	Disciplinas voltadas ao ensino (n=13)	69
	Outras experiências profissionais (n=35)	69
Média geral		69
6º	Iniciação científica (n=54)	67
	Monitoria de graduação (n=18)	67
7º	Extensão (n=52)	65
	Experiência no exterior (n=26)	65
8º	Disciplinas de linguística (n=42)	64

As estratégias e o campo profissional de Letras

Vimos que algumas estratégias se relacionaram um pouco mais do que outras com uma maior pretensão dos estudantes de trabalhar na área de Letras após o fim da graduação. No geral, entre todos os estudantes pesquisados, esse percentual já se mostrou alto, atingindo 85%. Mas ele subiu quase 10 pontos em relação aos estudantes que participaram de projetos de iniciação científica e monitoria de graduação, e também entre aqueles que tiveram experiências profissionais diversas, como revisor, editor e tradutor. O percentual também

subiu de forma mais considerável entre os alunos que fizeram mais disciplinas voltadas ao ensino.

Entre aqueles que cursaram mais disciplinas na área de literatura e aqueles que tiveram experiências no exterior, o percentual de alunos que pretendiam trabalhar na área de Letras após a graduação também se elevou em relação à média geral, mas com um pouco menos de força.

Entre os que cursaram mais disciplinas de linguística e entre os que participaram de projeto de extensão, o percentual se manteve praticamente estável.

As experiências docentes, no geral, elevaram o percentual em 2 pontos, mas as experiências docentes no ensino básico e em cursos de línguas, isoladamente, fizeram o percentual cair um pouco, também em 2 pontos, sendo que foi entre aqueles estudantes que cursaram mais disciplinas de línguas estrangeiras que o percentual dos que pretendem trabalhar na área de Letras após a graduação diminuiu mais, caindo 11 pontos em relação à média.

TABELA 36 – Classificação das estratégias que mais se relacionaram com a pretensão de trabalhar na área de Letras após a graduação

	Estratégia	Pretendem trabalhar na área de Letras (%)
1º	Iniciação científica (n=54)	94
	Monitoria de graduação (n=18)	94
	Outras experiências profissionais (n=35)	94
2º	Disciplinas voltadas ao ensino (n=13)	92
3º	Disciplinas de literatura (n=46)	89
4º	Experiência no exterior (n=26)	88
5º	Docência em geral (n=55)	87
6º	Disciplinas de linguística (n=42)	86
7º	Extensão (n=52)	85
Média geral		85
8º	Docência no ensino básico (n=29)	83
	Docência em curso de línguas est. (n=30)	83
9º	Disciplinas de línguas estrang. (n=27)	74

Quanto a se considerarem bem preparados para exercer uma profissão na área de Letras, 79% dos alunos pesquisados responderam positivamente. Esse percentual só diminuiu, ainda que pouco, entre aqueles alunos que cursaram mais disciplinas na área de linguística (menos 5 pontos percentuais) ou na área de disciplinas voltadas ao ensino (menos 2 pontos percentuais).

Entre os alunos que cursaram mais disciplinas na área de literatura e entre aqueles que tiveram experiências no exterior, o percentual se elevou em apenas 1 e 2 pontos, respectivamente.

O percentual subiu de forma um pouco mais relevante entre os alunos que cursaram mais disciplinas na área de línguas estrangeiras e entre os que participaram de projeto de extensão (6 pontos a mais). Subiu ainda um pouco mais entre aqueles que fizeram iniciação científica e atingiu 10 pontos percentuais de diferença em relação à média entre aqueles que foram monitores de graduação ou tiveram experiências profissionais diversas, como revisores, editores e tradutores.

O maior percentual de alunos que se consideravam bem preparados para uma profissão na área de Letras está entre aqueles que tiveram experiências docentes, superando em 12 pontos a média. Mas entre os que tiveram essa experiência no ensino básico, a elevação em relação à média geral foi de 7 pontos, enquanto entre os que foram professores em cursos de línguas ela foi de 14 pontos percentuais (isso pode ter relação com o que foi apontado mais acima sobre a percepção dos estudantes sobre a docência em línguas estrangeiras, que seria menos complexa do que a docência nas áreas de língua portuguesa).

TABELA 37 – Classificação das estratégias que mais se relacionaram com a preparação para exercer uma profissão na área de Letras

	Estratégia	Consideram-se bem preparados para exercer uma profissão na área de Letras (%)
1º	Docência em curso de línguas estrang. (n=30)	93
2º	Docência em geral (n=55)	91
3º	Monitoria de graduação (n=18)	89
	Outras experiências profissionais (n=35)	89
4º	Iniciação científica (n=54)	87
5º	Docência no ensino básico (n=29)	86
6º	Extensão (n=52)	85
	Disciplinas de línguas estrang. (n=27)	85
7º	Experiência no exterior (n=26)	81
8º	Disciplinas de literatura (n=46)	80
Média geral		79
9º	Disciplinas voltadas ao ensino (n=13)	77
10º	Disciplinas de linguística (n=42)	74

A partir desses dados, podemos dizer que a *experiência* profissional se relaciona também com uma maior percepção de *boa preparação* para a vida profissional, pois foram justamente os estudantes que tiveram experiências com docência, com monitoria de graduação (que é uma espécie de docência no ensino superior) e outras experiências

profissionais que se julgaram mais como bem preparados para exercer uma profissão na área de Letras. No entanto, essas experiências nem sempre apresentam uma relação muito forte com a *pretensão* de trabalhar, após a graduação, na área de Letras, pois como ocorreu entre os estudantes que tiveram experiências docentes no ensino básico ou em cursos de línguas estrangeiras (e especialmente aqueles que tiveram experiências curriculares na área de línguas estrangeiras), o percentual dos que informaram que pretendiam trabalhar na área de Letras caiu em relação à média. Podemos talvez relacionar isso com o fato de essas duas experiências (docência em cursos livres e em escolas de ensino básico) poderem ser mais desgastantes e/ou menos valorizadas. Um exemplo é que entre aqueles que tiveram experiências mais relacionadas ao mercado profissional em áreas que *seriam*, em geral, menos desgastantes e muitas vezes mais valorizadas (monitoria de graduação e outras experiências profissionais), o percentual dos que pretendiam trabalhar na área se manteve elevado.

Cabe destacar ainda a boa posição ocupada pela iniciação científica na relação com disposições favoráveis para o mercado profissional, tanto na preparação para ele quanto no incentivo, mesmo ela sendo uma experiência mais ligada à academia, à pesquisa, e menos diretamente ao mercado profissional mais imediato³⁸.

As estratégias e a pós-graduação

A pós-graduação *stricto sensu* possivelmente é o que mais pode valorizar o diploma de graduação e é o que pode dar maior acesso aos campos de trabalho de maior prestígio, entre os quais se destaca a docência no ensino superior, que é o principal campo de trabalho almejado, em geral, pelos estudantes aqui pesquisados.

Algumas estratégias apresentaram uma relação mais forte com o desejo de cursar um mestrado do que outras. Entre elas se destacam a iniciação científica e a extensão, sendo que entre os alunos que tiveram essas experiências o percentual daqueles que querem cursar um mestrado se elevou em 13 pontos em relação à média.

O fato de cursar preferencialmente as disciplinas da área de literatura, assim como ter experiências docentes no ensino básico, também elevou esse percentual consideravelmente.

Estudantes que tiveram outras experiências profissionais (revisor, tradutor, editor, etc.) também apresentaram percentualmente um desejo maior por cursar um mestrado, porém com

³⁸ É bom lembrarmos que sempre que falamos de mercado profissional mais imediato, estamos fazendo oposição ao mercado acadêmico, que inclui a docência no ensino superior, que exigiria, geralmente, um prolongamento maior dos estudos.

menor diferença em relação à média. O mesmo aconteceu com aqueles que tiveram experiências docentes em geral.

Entre os que tiveram experiências no exterior ou cursaram mais disciplinas da área de linguística, o percentual não variou em relação à média, e caiu pouco em relação àqueles alunos que tiveram experiências docentes em curso de línguas estrangeiras e que cursaram mais disciplinas de línguas.

O percentual caiu consideravelmente apenas entre aqueles alunos que cursaram mais disciplinas voltadas ao ensino, sendo que entre esses alunos 69% desejavam fazer um mestrado, percentual que ficou 12 pontos abaixo da média (como já dissemos, isso parece ter relação com o fato de que o maior interesse profissional da maioria desses estudantes não era a docência no ensino superior, que exigiria mais a pós-graduação, mas a docência no ensino básico).

TABELA 38 – Classificação das estratégias que mais se relacionaram com o desejo de fazer um mestrado

	Estratégia	Desejam fazer um mestrado (%)
1º	Iniciação científica (n=54)	94
	Extensão (n=52)	94
2º	Disciplinas de literatura (n=46)	91
3º	Monitoria de graduação (n=18)	89
	Docência no ensino básico (n=29)	89
4º	Outras experiências profissionais (n=35)	86
5º	Docência em geral (n=55)	84
6º	Experiência no exterior (n=26)	81
	Disciplinas de linguística (n=42)	81
Média geral		81
7º	Docência em curso de línguas est. (n=30)	80
8º	Disciplinas de línguas estrang. (n=27)	78
9º	Disciplinas voltadas ao ensino (n=13)	69

Também em relação à preparação para ingressar num mestrado, os alunos que cursaram mais disciplinas voltadas ao ensino ficaram em último lugar. Aqueles que cursaram mais disciplinas de línguas estrangeiras também aqui ficaram abaixo da média.

Mais uma vez na média ficaram os alunos que tiveram experiências no exterior (recuaram apenas 1 ponto).

O percentual de alunos que tiveram outras experiências profissionais não se elevou muito em relação à média. O mesmo ocorreu entre os alunos que cursaram mais disciplinas na área de literatura ou que tiveram experiência em projeto de extensão, ainda que entre estes o desejo por cursar um mestrado tenha sido muito elevado.

Entre os alunos que tiveram experiência docente em cursos de línguas estrangeiras e entre aqueles que cursaram mais disciplinas na área de linguística, o percentual se elevou em 4 e 5 pontos, respectivamente.

Entre os que tiveram experiências docentes em geral e experiências docentes no ensino básico, o percentual se elevou de forma mais importante, superando os 10 pontos, mas o destaque ficou mesmo para aqueles estudantes que tiveram experiência como monitores de graduação ou fizeram iniciação científica, sendo que entre estes o percentual daqueles que se consideravam bem preparados para ingressar num mestrado superou os 15 pontos em relação à média geral.

TABELA 39 – Classificação das estratégias que mais se relacionaram com a preparação para ingressar num mestrado

	Estratégia	Consideram-se bem preparados para ingressar num mestrado (%)
1º	Monitoria de graduação (n=18)	67
2º	Iniciação científica (n=54)	65
3º	Docência no ensino básico (n=29)	59
4º	Docência em geral (n=55)	58
5º	Disciplinas da área de linguística (n=42)	54
6º	Docência em curso de línguas est. (n=130)	53
7º	Extensão (n=52)	50
8º	Disciplinas de literatura (n=46)	49
	Outras experiências profissionais (n=35)	49
Média geral		47
9º	Experiência no exterior (n=26)	46
10º	Disciplinas de línguas estrangeiras (n=27)	44
11º	Disciplinas voltadas ao ensino (n=13)	38

No geral, é, respectivamente, a iniciação científica, a monitoria de graduação e as experiências docentes no ensino básico que parecem apresentar maior relação com um habitus favorável para as áreas de maior prestígio acadêmico-científico, pois os alunos que tiveram essas experiências não apenas apresentaram proporcionalmente um desejo bem mais elevado do que a média geral de fazer um mestrado como também se consideravam bem preparados para ele em número bem mais elevado do que a média de todos os estudantes pesquisados.

As estratégias que menos pareceram relacionadas com um habitus favorável para as áreas de maior prestígio acadêmico-científico se referem a cursar preferencialmente as disciplinas das áreas voltadas ao ensino ou de línguas estrangeiras.

Tudo isso parece indicar a existência de ao menos uma tripla divisão no curso de Letras que induziria a estratégias diferenciadas. Existiria um campo de formação de maior prestígio acadêmico-científico e social, que é aquele relacionado à pesquisa e aos “estudos

desinteressados”, que conduziria à pós-graduação e teria como foco principal no mercado profissional a docência no ensino superior – esse campo teria como estratégia principal a iniciação científica –; um segundo campo que possuiria um prestígio e um valor relativo tanto acadêmica quanto socialmente, que é aquele relacionado ao mercado de línguas estrangeiras e que teria como estratégias principais as experiências docentes em cursos de línguas, as disciplinas de línguas e as experiências no exterior; e o campo de formação de professores para o ensino básico, de menor prestígio e valor tanto no meio acadêmico quanto na sociedade em geral e que teria como principal estratégia as experiências docentes no ensino básico e as disciplinas voltadas ao ensino.

Relações entre as estratégias

Antes de falarmos mais detalhadamente de como as estratégias se relacionam com o perfil dos estudantes, é importante verificarmos como a realização de uma estratégia se relaciona com a realização de outras estratégias, pois como fizemos uma análise que *isolou* cada estratégia, podemos acabar deduzindo erroneamente de que é tal ou tal estratégia isoladamente que se relaciona com uma ou outra disposição, quando, na verdade, as disposições de um estudante podem, por exemplo, ter relação com a realização de determinada(s) estratégia(s) mais do que com outra(s) ou com o conjunto de estratégias realizadas, caso o estudante tenha realizado mais de uma estratégia.

Além disso, apontada a relação entre as estratégias, podemos ainda melhor compreendê-las, como veremos agora.

Em relação aos estudantes que fizeram iniciação científica, 85% realizaram também outra(s) das demais estratégias listadas. Metade dos que fizeram iniciação científica também participou de projeto de extensão, e chega a 46% o número daqueles que tiveram algum tipo de experiência docente. Além disso, esses estudantes cursaram principalmente as disciplinas da área de literatura. Quanto às demais estratégias, não chegou a 30% o número de estudantes de IC que as realizou. Vale ainda ressaltarmos que cursar principalmente disciplinas mais voltadas ao ensino é a estratégia menos realizada pelos estudantes de IC.

TABELA 40 – Outras* estratégias daqueles que fizeram Iniciação Científica

Estratégias	% dos que fizeram IC e fizeram outras estratégias (n=54)
1º Extensão	50%
2º Docência em geral	46%
3º Disciplinas de literatura	35%
4º Docência em curso de línguas est. Outras experiências profissionais	28%
5º Experiência no exterior Disciplinas de línguas estrangeiras Disciplinas de linguística	26%
6º Docência no ensino básico	24%
7º Monitoria de graduação	22%
8º Nenhuma	15%
9º Disciplinas voltadas ao ensino	11%

*Alguns estudantes que fizeram IC fizeram mais de uma estratégia extra, por isso a soma dos percentuais ultrapassa 100%. O mesmo vale em relação às próximas tabelas.

Analisando, de forma inversa, a porcentagem de alunos que realizaram outras estratégias e também realizaram a iniciação científica, vimos que predominaram aqueles que se envolveram em projetos na universidade (monitoria de graduação e extensão) e aqueles que se envolveram com as áreas mais relacionadas às línguas estrangeiras (experiência no exterior, disciplinas de línguas e docência em curso de línguas, além da extensão, que também tem bastante relação, na Faculdade de Letras, com a docência em línguas estrangeiras).

Ou seja, parece que a inserção em um projeto dentro da universidade facilita a inserção em outros projetos. Provavelmente uma experiência vai abrindo as portas para outras experiências similares.

Uma hipótese para o investimento nas áreas de línguas estrangeiras ter se relacionado mais fortemente com iniciação científica pode estar na relação dessas áreas com o perfil dos estudantes que se envolvem com elas. Mas isso nós trataremos mais adiante, quando fizermos relações entre as estratégias e algumas características dos sujeitos pesquisados.

TABELA 41 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também fizeram Iniciação Científica

Estratégia realizada	% que também fez IC
1º Monitoria de graduação (n=18)	67%
2º Experiência no exterior (n=26)	54%
3º Disciplinas de línguas estrangeiras (n=27) Extensão (n=52)	52%
4º Docência em curso de línguas est. (n=30)	50%
5º Disciplinas voltadas ao ensino (n=13)	46%
6º Docência no ensino básico (n=29)	45%
7º Outras experiências profissionais (n=35)	43%
8º Disciplinas de literatura (n=46)	41%
9º Disciplinas de linguística (n=42)	33%

Entre os estudantes que atuaram como monitores de graduação, destaca-se o fato de que 67% também participaram de projeto de iniciação científica e 61% cursaram mais disciplinas na área de linguística (isso talvez se relacione com o fato de que a maioria das monitorias aconteça na área de linguística³⁹). Além disso, 50% desses alunos atuaram em projeto de extensão e tiveram algum tipo de experiência docente. Superam os 30% aqueles que tiveram outras experiências profissionais e atuaram como docentes no ensino básico. Ou seja, os estudantes que atuaram como monitores de graduação são estudantes que também realizaram muito outras estratégias (apenas 6% deles não realizaram algum outro tipo de estratégia aqui abordada). O fato de terem realizado principalmente aquela estratégia que estaria mais relacionada ao acúmulo de capital científico (a iniciação científica) ajuda a compreender porque a atuação como monitor de graduação aparece tão fortemente relacionada com um habitus acadêmico-científico. Contudo, esses alunos teriam uma relação menos forte do que aqueles que fizeram IC com a “alta cultura”, se considerarmos o fato de proporcionalmente terem se dedicado bem menos à área de literatura como um indicador de relação com a chamada alta cultura.

TABELA 42 – Outras estratégias daqueles que atuaram em Monitoria de Graduação

Estratégias	% dos que fizeram monitoria e fizeram outras estratégias (n=18)
1º Iniciação Científica	67%
2º Disciplinas de linguística	61%
3º Docência em geral Extensão	50%
4º Outras experiências profissionais	39%
5º Docência no ensino básico Experiência no exterior	33%
6º Docência em curso de línguas est.	22%
7º Disciplinas de literatura Disciplinas voltadas ao ensino	17%
8º Disciplinas de línguas estrang. Nenhuma	6%

Quanto àqueles que investiram em outras estratégias, os que mais atuaram como monitores de graduação foram os que investiram principalmente em disciplinas de linguística ou em disciplinas voltadas ao ensino (muitas vezes, *linguística* aplicada ao ensino), e os que menos atuaram foram aqueles que se envolveram com línguas estrangeiras e literatura, o que,

³⁹Não conseguimos dados consistentes sobre as áreas em que são oferecidas monitorias de graduação, mas recebemos do Colegiado de Graduação da Faculdade de Letras e-mails convocando os alunos para participarem das monitorias e pudemos ver que quase todas eram na área de linguística. Além disso, os dados desta e da tabela seguinte nos levam a essa conclusão.

conforme já dissemos, pode ter sua explicação no fato de que a maioria das monitorias é na área de linguística. Dessa forma, podemos supor que a forma como o estudante monta seu currículo, a forma como ele escolhe suas disciplinas influencia ou é influenciada por outros investimentos que realiza. Podemos imaginar que um indivíduo, por ter maiores conhecimentos da área de linguística, terá maiores chances de se tornar monitor de graduação (de ser aprovado num processo de seleção ou ser convidado por um professor), já que as monitorias são oferecidas principalmente nessa área. Em contrapartida, ao se envolver com a monitoria, o estudante também poderá acabar sentindo a necessidade ou criando disposições que o levem a cursar mais as disciplinas da área em que está atuando. Ou seja, a escolha de disciplinas é uma forma de investimento que também gera outros investimentos, assim como a participação em um projeto pode também acabar direcionando os investimentos do estudante para determinadas áreas.

TABELA 43 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também fizeram Monitoria de Graduação

Estratégia realizada	% que também fez monitoria
1º Disciplinas de linguística (n=42)	26%
2º Disciplinas voltadas ao ensino (n=13) Experiência no exterior (n=26)	23%
3º Iniciação científica (n=54)	22%
4º Docência no ensino básico (n=29)	21%
5º Outras experiências profissionais (n=35)	20%
6º Extensão (n=52)	17%
7º Docência em curso de línguas est. (n=30)	13%
8º Disciplinas de literatura (n=46)	7%
9º Disciplinas de línguas estrangeiras (n=27)	4%

Entre os estudantes que participaram de projeto de extensão, um pouco mais da metade participou de projeto de iniciação científica e teve experiências docentes, sendo que as experiências docentes aconteceram para 38% em curso de línguas estrangeiras e para 35% no ensino básico. Em relação às disciplinas que mais cursaram, esses alunos se dividiram de forma bastante similar entre literatura, línguas e linguística, prevalecendo esta última área (isso ajuda a mostrar a diversidade dos projetos de extensão, que podem estar relacionados a várias áreas).

TABELA 44 - Outras estratégias daqueles que fizeram Extensão

Estratégias	% dos que fizeram extensão e fizeram outras estratégias (n=52)
1º Docência em geral Iniciação Científica	52%
2º Docência em curso de línguas est.	38%
3º Docência no ensino básico	35%
4º Disciplinas de linguística	33%
5º Disciplinas de línguas estrang.	31%
6º Disciplinas de literatura Experiência no exterior Outras experiências profissionais	29%
7º Monitoria de graduação	17%
8º Nenhuma	12%
9º Disciplinas voltadas ao ensino	8%

Porém, quanto à relação das outras estratégias com a extensão, vimos que os estudantes que tiveram experiências docentes e os estudantes que se envolveram com as áreas de línguas estrangeiras se destacaram. Isso pode ser explicado pelo fato de a extensão ser uma experiência que promove o contato com a área profissional, e sendo a principal área profissional da formação em licenciatura a docência, a maior parte dos alunos que têm experiências docentes acabam sendo direcionados para a extensão e/ou são direcionadas pela extensão às experiências docentes.

A forte ligação entre a extensão e as línguas estrangeiras pode ser explicada, como já dissemos, pelas experiências de docência em línguas estrangeiras proporcionadas pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras.

Ou seja, mais uma vez se reforça aqui nosso ponto de vista de que uma estratégia fortaleceria as relações com outra(s) estratégia(s) que com ela se relaciona(m).

TABELA 45 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também fizeram Extensão

Estratégia realizada	% que também fez extensão
1º Docência em curso de línguas est. (n=30)	67%
2º Docência no ensino básico (n=29)	62%
3º Disciplinas de línguas estrangeiras (n=27)	59%
4º Experiência no exterior (n=26)	58%
5º Iniciação Científica (n=54) Monitoria de graduação (n=18)	50%
6º Outras experiências profissionais (n=35)	43%
7º Disciplinas de linguística (n=42)	40%
8º Disciplinas de literatura (n=46)	33%
9º Disciplinas voltadas ao ensino (n=13)	31%

Quanto aos estudantes que tiveram experiência no exterior do país durante a graduação, destaca-se o fato de grande parte ter tido experiências docentes, principalmente em curso de línguas, o que reforça a conclusão de que esse tipo de estratégia se relaciona principalmente ao campo das línguas estrangeiras. Uma grande parte desses alunos também participou de projeto de extensão (o que também tem forte relação com as línguas estrangeiras, pois 35% destes alunos atuaram em curso de línguas dentro da universidade, e dentre esses cursos de destaca o do Centro de Extensão). A participação desses alunos em projeto de iniciação científica também ultrapassou os 50%. Em relação às disciplinas que mais cursaram, eles também se dividiram de forma parecida entre línguas, linguística e literatura, sendo que línguas e linguística ficaram um pouco à frente. O fato de não se elevar muito a porcentagem desses alunos que focou os estudos principalmente nas disciplinas de línguas talvez seja porque a experiência no exterior diminua a necessidade de ter que continuar a ter aulas de línguas, sendo que o percentual desses alunos que ministrou aula de língua estrangeira é maior do que o percentual daqueles que investiram principalmente nas disciplinas dessa área. Ou seja, em muitos casos, a experiência no exterior pode fazer com que o estudante passe de aluno a professor de línguas estrangeiras.

TABELA 46 – Outras estratégias daqueles que tiveram experiência no exterior

Estratégias	% dos que tiveram experiência no exterior e fizeram outras estratégias (n=26)
1º Docência em geral	62%
2º Extensão	58%
3º Iniciação científica	54%
4º Docência em curso de línguas est.	50%
5º Disciplinas de línguas estrang. Disciplinas de linguística	31%
6º Disciplinas de literatura Docência no ensino básico	27%
7º Monitoria de graduação	23%
8º Outras experiências profissionais	15%
9º Nenhuma	8%
10º Disciplinas voltadas ao ensino	4%

Quando analisamos a porcentagem dos alunos que realizaram outras estratégias e também tiveram experiência no exterior, vimos que o grande destaque está entre aqueles que tiveram experiência docente em curso de línguas, novamente mostrando a forte relação entre as estratégias, pois podemos supor que a atuação em curso de línguas estimule ou seja estimulada pela experiência no exterior, que geralmente promove um aprimoramento das competências linguísticas em línguas estrangeiras.

TABELA 47 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também tiveram experiência no exterior

Estratégia realizada	% que também teve experiência no exterior
1º Docência em curso de línguas est. (n=30)	43%
2º Monitoria de graduação (n=18)	33%
3º Disciplinas de línguas estrang. (n=27)	30%
4º Extensão (n=52)	29%
5º Iniciação científica (n=54)	26%
6º Docência no ensino básico (n=29)	24%
7º Disciplinas de linguística (n=42)	19%
8º Disciplinas de literatura (n=46)	15%
9º Outras experiências profissionais (n=35)	11%
10º Disciplinas voltadas ao ensino (n=13)	8%

Entre os estudantes que tiveram experiências docentes no ensino básico, apenas em relação à extensão eles ultrapassaram os 50%, indicando mais uma vez a relação entre a extensão e as experiências docentes. Além disso, 45% deles fizeram iniciação científica. Esses alunos se destacaram por terem cursado mais as disciplinas de literatura, chegando, assim como os estudantes que fizeram iniciação científica, a 35%. São eles também os que mais cursaram disciplinas voltadas ao ensino, mostrando mais uma vez que parece existir uma relação importante entre as experiências profissionais e o tipo de direcionamento dado aos estudos, pois a experiência docente no ensino básico seria estimulada ou estimularia um maior direcionamento a disciplinas que abordem as questões mais diretamente relacionadas ao ensino, conforme indicou o estudante Richarlison, em entrevista, que disse ter sentido, durante a graduação, a necessidade de cursar mais disciplinas que discutissem a educação pelo fato de estar então atuando como professor no ensino básico.

TABELA 48 – Outras estratégias daqueles que tiveram experiência docente no ensino básico

Estratégias	% dos que tiveram experiência docente no ens. básico e fizeram outras estratégias (n=29)
1º Extensão	62%
2º Iniciação científica	45%
3º Disciplinas de literatura	35%
4º Docência em curso de línguas est. Outras experiências profissionais	28%
5º Disciplinas de línguas estrang. Disciplinas de linguística Exterior	24%
6º Monitoria de graduação Nenhuma	21%
7º Disciplinas voltadas ao ensino	17%

Esse ponto de vista é reforçado pelo fato de que, entre os estudantes que realizaram outras estratégias, os que mais tiveram experiência docente no ensino básico foram aqueles que cursaram principalmente disciplinas voltadas ao ensino e aqueles que se envolveram em projetos que apresentam maior relação com as experiências profissionais docentes (extensão e monitoria de graduação).

TABELA 49 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também tiveram experiência docente no ensino básico

Estratégia realizada	% que também teve experiência docente no ens. básico
1º Disciplinas voltadas ao ensino (n=13)	38%
2º Extensão (n=52)	35%
3º Monitoria de graduação (n=18)	33%
4º Docência em curso de línguas est. (n=30) Experiência no exterior (n=26)	27%
5º Disciplinas de línguas estrangeiras (n=27)	26%
6º Iniciação científica (n=54)	24%
7º Outras experiências profissionais (n=35)	23%
8º Disciplinas de literatura (n=46)	22%
9º Disciplinas de linguística (n=42)	17%

A forte relação entre a trajetória acadêmica, entre as estratégias de rentabilização do diploma e a atuação profissional pode ser vista no caso dos estudantes que tiveram experiências docentes em curso de línguas estrangeiras. Eles foram os que mais investiram em experiência no exterior, mais de 50% deles cursaram principalmente disciplinas de línguas estrangeiras e quase 70% participaram de projeto de extensão (como já dissemos, o projeto de extensão muitas vezes é justamente o curso de línguas do Cenex). Estes alunos ainda apresentaram um forte afastamento em relação a disciplinas voltadas ao ensino, pois nenhum deles cursou principalmente as disciplinas dessa área, e apenas 17% cursaram mais disciplinas da área de literatura. Isso reforça nossa teoria de que há uma grande divisão no curso entre aqueles que se orientam para a área de línguas estrangeiras e aqueles que se focam nas áreas do português.

TABELA 50 – Outras estratégias daqueles que tiveram experiência docente em curso de línguas estrangeiras

Estratégias	% dos que tiveram experiência docente em curso de línguas e fizeram outras estratégias (n=30)
1º Extensão	67%
2º Disciplinas de línguas estrang.	57%
3º Iniciação científica	50%
4º Exterior	43%
5º Docência no ensino básico	27%
6º Outras experiências profissionais	23%
7º Disciplinas de linguística	20%
8º Disciplinas de literatura	17%
6º Monitoria de graduação Nenhuma	13%
7º Disciplinas voltadas ao ensino	0%

Entre os estudantes que realizaram outro tipo de estratégia, os que mais atuaram como docentes em curso de línguas estrangeiras foram justamente os que cursaram mais disciplinas dessa área, os que tiveram experiência no exterior e os que participaram de projeto de extensão, e os que menos atuaram como docentes nessa área foram aqueles que cursaram principalmente as disciplinas de literatura e de ensino, reforçando os dados anteriores.

TABELA 51 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também tiveram experiência docente em curso de línguas estrangeiras

Estratégia realizada	% que também teve experiência docente em curso de línguas
1º Disciplinas de línguas estrangeiras (n=27)	63%
2º Experiência no exterior (n=26)	50%
3º Extensão (n=52)	38%
4º Docência no ensino básico (n=29) Iniciação científica (n=54)	28%
5º Monitoria de graduação (n=18)	22%
6º Outras experiências profissionais (n=35)	20%
7º Disciplinas de linguística (n=42)	14%
8º Disciplinas de literatura (n=46)	11%
9º Disciplinas voltadas ao ensino (n=13)	0%

Os estudantes que tiveram outros tipos de experiências profissionais (revisão, edição, tradução, etc.) investiram relativamente pouco em outras estratégias de rentabilização do título, e isso apontaria uma fraca relação dessas experiências com as demais estratégias. Em nenhum quesito eles chegaram a ultrapassar os 50%, mas se destacaram por serem aqueles que mais se dedicaram principalmente às disciplinas da área de literatura.

TABELA 52 – Outras estratégias daqueles que tiveram outras experiências profissionais

Estratégias	% dos que tiveram outras experiências profissionais e fizeram outras estratégias (n=35)
1º Disciplinas de literatura	46%
2º Docência em geral Extensão Iniciação científica	43%
3º Disciplinas de linguística	26%
4º Docência no ensino básico Nenhuma	23%
5º Docência em curso de línguas est. Monitoria de graduação	20%
2º Disciplinas de línguas estrang.	17%
4º Exterior	11%
7º Disciplinas voltadas ao ensino	9%

Os estudantes que realizaram outras estratégias e que mais investiram em outros tipos de experiências profissionais além da docência foram também aqueles que fizeram mais disciplinas de literatura, além daqueles que atuaram como monitores de graduação.

TABELA 53 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e também tiveram outras experiências profissionais

Estratégia realizada	% que também teve outras experiências profissionais
1º Monitoria de graduação (n=18)	39%
2º Disciplinas de literatura (n=46)	36%
3º Extensão (n=52)	29%
4º Docência no ensino básico (n=29) Iniciação científica (n=54)	28%
5º Disciplinas voltadas ao ensino (n=13) Docência em curso de línguas est. (n=30)	23%
6º Disciplinas de línguas estrangeiras (n=27)	22%
7º Disciplinas de linguística (n=42)	21%
8º Experiência no exterior (n=26)	15%

Os estudantes que cursaram principalmente as disciplinas de literatura não se destacaram por fazer um investimento muito elevado em nenhuma área, chegando ao máximo a 41% em relação à iniciação científica.

TABELA 54 – Outras estratégias daqueles que cursaram principalmente disciplinas da área de literatura

Estratégias	% dos que cursaram principalmente disciplinas de literatura e fizeram outras estratégias (n=46)
1º Iniciação científica	41%
2º Docência em geral	37%
3º Outras experiências profissionais	36%
4º Extensão	33%
5º Docência no ensino básico	22%
6º Nenhuma	20%
7º Exterior	15%
8º Docência em curso de línguas est.	11%
9º Monitoria de graduação	7%

Similarmente, os estudantes que realizaram outras estratégias também investiram relativamente pouco na área de literatura, sendo que se destacaram, como já dissemos, aqueles que tiveram outras experiências profissionais, além dos que tiveram experiência docente no ensino básico ou fizeram iniciação científica.

O campo de trabalho relacionado à literatura geralmente é o da docência ou o da pesquisa, por isso talvez a relação da literatura com a docência e com a iniciação científica seja mais forte. A pouca relação entre a literatura e as experiências no exterior, a docência em curso de línguas e a monitoria de graduação talvez se explique por essas estratégias estarem mais relacionadas às línguas estrangeiras e às disciplinas de linguística.

A forte relação das *outras experiências profissionais* com a área de literatura talvez possa ser explicada, entre outras razões, por serem os campos de revisão e edição, por exemplo, alternativas de trabalho para os estudantes que se focam nos estudos literários, já que a literatura em geral não desenvolveria competências para o trabalho com línguas estrangeiras.

TABELA 55 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e cursaram principalmente as disciplinas da área de literatura

Estratégia realizada	% que cursou principalmente disciplinas de literatura
1º Outras experiências profissionais (n=35)	46%
2º Docência no ensino básico (n=29) Iniciação científica (n=54)	35%
3º Extensão (n=52)	29%
4º Experiência no exterior (n=26)	27%
5º Docência em curso de línguas est. (n=30) Monitoria de graduação (n=18)	17%

Entre os estudantes que cursaram mais as disciplinas da área de linguística também não houve grande destaque para nenhuma área, mas eles se diferenciaram dos que cursaram

mais disciplinas de literatura principalmente por terem atuado bem mais como monitores de graduação (como já dissemos, provavelmente devido às monitorias serem em sua maioria na área de linguística).

TABELA 56 – Outras estratégias daqueles que cursaram principalmente disciplinas da área de linguística

Estratégias	% dos que cursaram principalmente disciplinas de linguística e fizeram outras estratégias (n=42)
1º Extensão	40%
2º Docência em geral Iniciação científica	33%
3º Monitoria de graduação	26%
4º Outras experiências profissionais	21%
5º Exterior Nenhuma	19%
6º Docência no ensino básico	17%
7º Docência em curso de línguas est.	14%

A forte relação das monitorias de graduação com as disciplinas de linguística é vista no fato de os estudantes que atuaram como monitores terem se destacado muito dos demais em relação a cursar principalmente as disciplinas dessa área.

TABELA 57 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e cursaram principalmente as disciplinas da área de linguística

Estratégia realizada	% que cursou principalmente disciplinas de linguística
1º Monitoria de graduação (n=18)	61%
2º Extensão (n=52)	33%
3º Experiência no exterior (n=26)	31%
4º Iniciação científica (n=54) Outras experiências profissionais (n=35)	26%
5º Docência no ensino básico (n=29)	24%
6º Docência em curso de línguas est. (n=30)	20%

Diferentemente do que acontece entre aqueles que cursam mais disciplinas de linguística ou literatura, os estudantes que cursaram principalmente as disciplinas da área de línguas estrangeiras investiram bastante em outras estratégias, principalmente aquelas relacionadas às áreas de atuação em línguas estrangeiras, como a docência em curso de línguas, a extensão e a experiência no exterior. Mas foi também elevada a porcentagem desses alunos que se envolveram com iniciação científica, mostrando que, apesar de eles se focarem bastante no campo profissional de línguas, uma grande parte também deu grande atenção para o envolvimento com pesquisa na universidade.

TABELA 58 – Outras estratégias daqueles que cursaram principalmente disciplinas da área de línguas estrangeiras

Estratégias	% dos que cursaram principalmente disciplinas de línguas e fizeram outras estratégias (n=27)
1º Docência em geral	67%
2º Docência em curso de línguas est.	63%
3º Extensão	59%
4º Iniciação científica	52%
5º Experiência no exterior	30%
6º Docência no ensino básico	26%
7º Outras experiências profissionais	22%
8º Nenhuma	7%
9º Monitoria de graduação	4%

Como seria de se esperar, os estudantes que investiram em outras estratégias e que mais focaram os estudos nas disciplinas de línguas estrangeiras foram aqueles que tiveram experiência docente em curso de línguas estrangeiras.

TABELA 59 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e cursaram principalmente as disciplinas da área de línguas estrangeiras

Estratégia realizada	% que cursou principalmente disciplinas de línguas estrang.
1º Docência em curso de línguas est. (n=30)	57%
2º Experiência no exterior (n=26) Extensão (n=52)	31%
3º Iniciação científica (n=54)	26%
4º Docência no ensino básico (n=29)	24%
5º Outras experiências profissionais (n=35)	17%
6º Monitoria de graduação (n=18)	6%

Finalmente, quanto aos estudantes que cursaram principalmente as disciplinas mais especificamente voltadas para a área de ensino, foram eles os que menos fizeram outros investimentos, e foram também os que mais se afastaram das áreas mais ligadas às línguas estrangeiras, porém eles foram os que mais investiram em experiências docentes no ensino básico, como seria de se esperar, já que as disciplinas dessa área se relacionam principalmente à formação do professor de nível básico. Porém, o maior investimento desses alunos foi na iniciação científica, mostrando que, apesar de se envolverem principalmente com disciplinas que têm um menor prestígio acadêmico e atuarem mais do que os demais estudantes em um setor relativamente desvalorizado da formação, grande parte deles buscou se inserir também em um tipo de projeto que possui grande prestígio acadêmico, e dessa forma valorizariam mais sua formação.

TABELA 60 – Outras estratégias daqueles que cursaram principalmente disciplinas da área voltada ao ensino

Estratégias	% dos que cursaram principalmente disciplinas de ensino e fizeram outras estratégias (n=13)
1º Iniciação científica	46%
2º Docência em geral Docência no ensino básico	38%
3º Extensão Nenhuma	31%
4º Monitoria de graduação Outras experiências profissionais	23%
5º Exterior	8%
6º Docência em curso de línguas est.	0%

Os estudantes que realizaram outras estratégias e que mais investiram nas disciplinas de ensino foram também aqueles que tiveram experiências docentes no ensino básico (mesmo percentual daqueles que realizaram monitoria de graduação), mas é interessante notar que o percentual foi baixo em relação a todas as estratégias, o que se justifica pelo baixo número de estudantes que investiram nessas disciplinas (o que, conforme já dissemos anteriormente, pode ser um reflexo tanto da pouca oferta desse tipo de disciplinas como da baixa demanda por elas, sendo que a pouca oferta e baixa demanda seriam, por sua vez, sobretudo um reflexo do pouco prestígio que esse campo de estudos possui no meio acadêmico e na sociedade em geral por se relacionar com uma profissão relativamente desvalorizada, que é a do professor de nível básico).

O fato de serem justamente os estudantes que investiram nessas disciplinas os que menos investiram em estratégias mais relacionadas às línguas estrangeiras (exterior e docência em línguas estrangeiras) e terem sido também os estudantes que realizaram as estratégias de docência em curso de línguas estrangeiras e tiveram experiências no exterior os que menos investiram em disciplinas voltadas ao ensino reforça nossas conclusões que há uma divisão entre os estudantes mais interessados pelas áreas de docência no ensino básico e aqueles mais interessados no mercado de línguas estrangeiras (contudo não podemos esquecer que a docência no ensino básico também pode ocorrer na área de línguas estrangeiras).

TABELA 61 – Porcentagem daqueles que realizaram outra estratégia e cursaram principalmente as disciplinas da área voltada ao ensino

Estratégia realizada	% que cursou principalmente disciplinas voltadas ao ensino
1º Docência no ensino básico (n=29) Monitoria de graduação (n=18)	17%
2º Iniciação científica (n=54)	11%
3º Outras experiências profissionais (n=35)	9%
4º Extensão (n=52)	8%
5º Experiência no exterior (n=26)	4%
6º Docência em curso de línguas est. (n=30)	0%

Em poucas palavras, podemos dizer que existe uma forte relação entre algumas estratégias aqui listadas, sendo que umas se relacionariam com uma maior ou menor realização de outras. Percebemos que elas se agrupam em três grupos principais: o grupo mais relacionado ao envolvimento em projetos na universidade (iniciação científica, extensão e monitoria de graduação), o grupo mais direcionado para o ensino básico (disciplinas voltadas ao ensino, docência no ensino básico e extensão) e o grupo que apresenta relações aparentemente mais fortes entre suas estratégias, que é aquele relacionado às línguas estrangeiras (disciplinas de línguas estrangeiras, docência em curso de línguas estrangeiras, experiência no exterior e extensão).

Esses grupos, no entanto, não se encerram em si mesmos, mas as estratégias de cada um deles apresentam uma relação maior entre si do que entre as demais estratégias. Mas há também, por exemplo, uma forte relação entre a monitoria de graduação e as disciplinas de linguística, assim como uma maior relação das experiências profissionais diversas com a literatura.

A extensão, devido à sua natureza mais diversificada, que tem o ideal de unir ensino, pesquisa e extensão, é talvez a que mais se relaciona com todas as outras estratégias e a que oferece um maior número de possibilidades diferentes de rentabilização do diploma ao estudante.

A iniciação científica, as disciplinas de literatura e as disciplinas de linguística, por outro lado, não se relacionaram muito com várias estratégias, apresentando-se, portanto, como estratégias que poderíamos chamar de mais *focadas*, que trazem rendimentos mais específicos, sobretudo culturais, e que se relacionam mais com um habitus acadêmico-científico.

As experiências docentes no ensino básico e as disciplinas mais voltadas ao ensino também se relacionaram pouco com outras estratégias e parecem ter um foco na formação docente. Destacaram-se ainda pelo grande afastamento em relação às línguas estrangeiras. Os

estudantes que realizaram essas experiências, no entanto, também realizaram em número expressivo a iniciação científica, que está mais ligada ao desenvolvimento de um habitus acadêmico-científico. Isso pode indicar um duplo investimento de grande parte dos estudantes que as realizaram: ao mesmo tempo em que se dedicariam a uma formação menos valorizada, que é a formação do professor para o ensino básico, direcionar-se-iam também para as áreas de maior prestígio acadêmico.

De forma parecida, as estratégias relacionadas às línguas estrangeiras também pareceram se relacionar mais fortemente com a profissionalização, mas dessa vez nas áreas de línguas, sobretudo quanto à docência. Essas estratégias também tiveram destaque pelo grande afastamento em relação ao ensino básico e às disciplinas de ensino. No entanto, grande parte dos estudantes que realizaram essas estratégias mais relacionadas às línguas estrangeiras também realizou iniciação científica, o que também indicaria um duplo investimento. Ora, sendo o mercado profissional de línguas estrangeiras um mercado de valor apenas relativo, esse duplo investimento seria algo importante para que se ampliasse as chances de se obter do diploma benefícios mais elevados.

O ensino básico possui um campo de trabalho que talvez seja ainda menos valorizado, mas, ainda assim, os estudantes que se relacionaram mais fortemente com as línguas estrangeiras investiram na iniciação científica mais do que os estudantes que se relacionaram mais com o ensino básico. Talvez o domínio de uma língua estrangeira faça com que os estudantes se sintam mais capitalizados e assim aumentem suas ambições e pretensões, enquanto o domínio de conhecimentos relativos ao ensino básico não funcionaria como um grande estímulo para os estudantes fazerem maiores investimentos.

Ainda que o campo de trabalho do ensino básico não seja muito valorizado, parece que os estudantes que com ele se envolvem e que nele veem sua perspectiva de trabalho sentem, por razões que ainda tentaremos entender, mais “conformados”.

Essas relações entre as estratégias são, em muitos casos, muito complexas e exigiriam, caso se quisesse explicá-las bem, uma análise de cada caso, o que não é possível nem é o intuito principal deste trabalho. A iniciação científica, por exemplo, pode estar relacionada à pesquisa em áreas diversas, como literatura, línguas, linguística e ensino. A extensão pode ocorrer em projetos que se relacionam com o ensino básico ou com o ensino de línguas, por exemplo, assim como a docência no ensino básico pode acontecer na área de literatura, de línguas estrangeiras, de produção de texto, etc. O que quisemos mostrar aqui foram algumas relações mais fortes que parece haver entre as estratégias, e como estamos trabalhando com

uma análise estatística, algumas especificidades muitas vezes precisam ser abandonadas. Pretendemos, no entanto, mostrar, no decorrer do trabalho e, principalmente, quando examinarmos alguns casos particulares, algumas especificidades dessas relações entre estratégias.

Todos esses dados expostos até aqui são importantes para tentarmos estabelecer relações existentes entre o perfil dos alunos e as estratégias que realizaram, pois compreendendo como e quais são as estratégias mais comuns em determinados grupos sociais, por exemplo, poderemos compreender melhor o habitus relativo aos sujeitos desses grupos e assim indicar se determinados grupos tenderiam a traçar trajetórias que seriam mais ou menos eficazes tendo em vista determinados fins e/ou se determinados grupos ou sujeitos seriam mais ou menos induzidos pelas forças presentes no campo a ramos de maior ou menor prestígio, mais ou menos valorizados.

Acreditamos poder com isso ter um melhor entendimento do jogo que se estabelece no campo universitário e, mais especificamente, no campo de Letras, assim podendo talvez mais adequadamente perceber de que forma esse jogo se integra ao campo social mais amplo, como se relaciona com ele, permitindo, então, fornecer subsídios para que as instâncias e sujeitos responsáveis e interessados em intervir de alguma forma nesse campo o possam fazer de forma um pouco mais eficaz.

CAPÍTULO 3 – AS ESTRATÉGIAS E OS JOGADORES

Tratamos até aqui de alguns fatores que se relacionariam a cada tipo de estratégia, enfatizando a relação que cada uma delas pode ter com a trajetória do estudante, com determinados campos de atuação acadêmica e profissional, etc., mas consideramos, porém, que o tipo de estratégia tomada pode ter uma relação importante com o perfil do estudante e que, portanto, as relações verificadas entre as estratégias e entre as estratégias e certas disposições podem também se relacionar com o perfil dos estudantes que realizaram tal ou tal estratégia.

Em relação à escolha de disciplinas, por exemplo, Bourdieu afirma que "diferentes disciplinas exigem aptidões distribuídas desigualmente e, portanto, desigualmente raras nas diferentes classes sociais" (BOURDIEU, 2007: 238). Dessa forma, o que vimos em relação aos alunos que cursaram preferencialmente disciplinas na área de literatura poderia ter relação não só, ou não predominantemente, com as disposições geradas por essas disciplinas, por seus professores, pelo prestígio e ramos de estudo a elas relacionados e aos quais elas tenderiam a direcionar, mas também pelas características dos sujeitos que tenderiam a cursá-las, já que o sucesso nos estudos literários, por exemplo, "está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas" (BOURDIEU, 2007: 46).

Saber o que fazer durante a formação para rentabilizar o diploma, assim como obter êxito em alguns ramos acadêmicos e/ou profissionais, exigiria habilidades cuja aquisição completa se daria pela socialização familiar, e não apenas pela escola. E é pensando nisso que resolvemos pesquisar as estratégias de rentabilização do título em relação ao perfil dos estudantes.

O gosto e a ideologia do dom

No 2º semestre de 2001, o curso de Letras da UFMG passou por um processo de flexibilização curricular e desde então o aluno passou a ter uma grade mais aberta, podendo então "personalizar" sua formação. Isso nos leva a crer, portanto, que alunos com habitus diferentes poderiam investir no curso de formas diversas. Para Ana Lúcia Almeida Gazzola (2005), ex-reitora da UFMG e professora da Faculdade de Letras, a flexibilização permitiria "ao estudante compor um currículo de acordo com suas vocações, desejos e talentos". Por

outro lado, sendo a FALE/UFMG uma instituição que oferece tanto uma formação mais prestigiada como uma formação menos prestigiada socialmente, aqueles estudantes que possuiriam "vocações, desejos e talentos" para as áreas mais prestigiadas seriam privilegiados. O destino dos estudantes seria, portanto, imputado a uma "vocação", ou a um *dom*, que Bourdieu preferiria chamar de *vantagem social*:

Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a "ideologia do dom", chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – à sua natureza individual e à sua falta de dons. (BOURDIEU, 2007: 59)

Em uma discussão sobre o currículo da Faculdade de Letras da UFMG durante uma das aulas que observamos, alguns estudantes disseram achar a FALE um “caos”, remetendo-se à dificuldade de se organizarem em relação a que disciplinas cursar. Uma estudante ainda declarou que achava a flexibilização do currículo “péssima”, mas disse que “com o tempo os alunos vão definindo o caminho, mesmo que isso aconteça só no final do curso”. Essa estudante, no entanto, disse ter acabado por passar a gostar da flexibilização.

A não rejeição de muitos estudantes à flexibilização talvez aconteça realmente pelos motivos apontados acima por Gazzola. Podendo compor um currículo com o qual se identifiquem mais, os estudantes poderiam então ter menos dificuldades nas disciplinas e/ou cursar aquelas que corresponderiam mais adequadamente ao habitus que possuem ou ao habitus que almejam desenvolver.

Quando perguntamos, em nosso questionário, como os estudantes montaram seu currículo de graduação, as opções mais marcadas foram aquelas que levavam em consideração o “gosto” (38% dos alunos disseram que uma das maneiras de montar o currículo foi escolhendo as disciplinas de acordo com o gosto e 68% foi compatibilizando o gosto com as disciplinas necessárias para se formarem – menos de 15% disseram que não levaram muito em consideração o gosto ou montaram o currículo pedindo orientação ou ajuda de professores, colegas, amigos ou familiares⁴⁰).

O gosto, no entanto, estaria, para os sujeitos desta pesquisa, associado sobretudo à origem social, se considerarmos a teoria de Bourdieu que diz que o gosto (em relação à cultura considerada legítima) está, primeiramente, ligado ao nível de instrução do sujeito e,

⁴⁰ A soma ultrapassa os 100% porque os estudantes poderiam marcar mais de uma opção.

secundariamente, ligado à origem social. Sendo que a grande maioria desses estudantes tem um mesmo nível de instrução⁴¹, a origem social então passaria a ser, entre eles, o mais determinante dos fatores relacionados ao gosto.

Contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequências dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social (BOURDIEU, 2008: 09).

Portanto, uma origem social que desenvolve num sujeito um habitus mais favorável a uma trajetória universitária de sucesso privilegiaria esse sujeito, principalmente num curso com um currículo flexibilizado e que exigiria, portanto, que o habitus se manifestasse com mais força, diferentemente de cursos com uma grade curricular mais fechada, onde todos teriam que seguir uma trajetória muito semelhante – nestes casos, provavelmente alguns alunos acabem tendo mais dificuldades do que outros, e talvez a evasão seja até mais frequente, contudo, ao fim da graduação, os alunos tenderiam a receber um diploma mais semelhante, no sentido em que os valores agregados ao diploma não se diversificariam muito como no caso de um currículo mais aberto como o da FALE/UFMG⁴².

Em ambos os casos, no entanto, o peso da origem social poderá aparecer. No primeiro caso, do currículo mais fechado, uma origem social desfavorável poderá aumentar as chances de não se obter o diploma, no segundo, poderá aumentar as chances de se obter um diploma desvalorizado. A segunda opção, no entanto, que é o caso aqui pesquisado, dará uma importância maior para a trajetória do estudante, que estará bastante ligada a seu gosto, a seu habitus, que se manifestará no que se costuma chamar de *dom* ou *talento*, o que está estreitamente relacionado à sua origem social.

Um dos estudantes da FALE cita alguns dos talentos ou dons que um aluno precisa ter para obter sucesso no mercado:

⁴¹ 13% dos pesquisados já haviam completado outro curso de graduação. 87% tinham, portanto, um mesmo nível de instrução: nível médio completo e superior incompleto.

⁴² Certamente, sobre esse assunto muitas discussões poderiam ser feitas. Talvez a pergunta mais forte que fique seja: é melhor homogeneizar a formação e entregar apenas aos alunos que conseguirem completá-la um diploma com o mesmo valor ou é melhor diversificar a formação, aumentar as chances de que ela seja completada, mas entregar ao fim um diploma cujo valor poderá variar em relação à trajetória realizada? Não pretendemos responder à questão.

[...] o mercado de Letras... ele é bem complicado: ou você [é] um super cabeção, faz mestrado e doutorado e vira um fodão... entra pra uma Iniciação [Científica] e aí arrebenta... ou então você vira professor. E é sempre assim... professor... professor é a escolha mais ou menos... então todo mundo está sempre... sempre nessa fobia, assim... tem de ler um monte de coisa... num sei o que... tem de ser muito bom em tudo. Tem que saber na aula... tem que saber citar coisa para o professor poder achar que você é o cara e ele te convidar pra fazer mestrado não sei aonde... tem essas coisas [...] [Aluno 7] (BATISTA, 2009).

Esse aluno aponta, portanto, algumas das estratégias de rentabilização do diploma. Ele demonstra possuir uma boa consciência do que é necessário fazer para obter maiores rendimentos no mercado de Letras. Algumas das questões que colocamos são se o perfil do estudante teria relação com sua consciência do que é preciso fazer para valorizar seu diploma, se estudantes de diferentes origens sociais, com diferentes perfis, mais ou menos capitalizados sob diversos aspectos utilizariam estratégias diferentes, se algum grupo social apresentaria vantagens sobre outro(s), se o jogo proposto pelo campo universitário seria mais bem jogado por algum tipo de estudante e se as regras do jogo tendem a favorecerem alguém.

Já expusemos até aqui determinadas regras desse jogo e algumas das estratégias com as quais estamos trabalhando. Tentamos demonstrar com que tipos de disposições elas se relacionariam mais, que tipo de trajetória favoreceriam e em que tipo de rendimentos implicariam. Agora é preciso tentar conhecer os jogadores e analisar suas jogadas.

O perfil dos estudantes de Letras da UFMG

Os dados do censo socioeconômico e étnico da UFMG demonstravam que o público estudantil da Faculdade de Letras era um público diversificado. A partir do Fator Socioeconômico (FSE) – escala criada pela UFMG para avaliar a condição socioeconômica dos estudantes ao ingressarem na universidade, que varia de 0 a 10, sendo 10 o de melhor condição⁴³ – pudemos ter uma noção do perfil socioeconômico de todos os estudantes regularmente matriculados na FALE/UFMG com entrada de 2003 a 2007, ainda que a escala varie conforme o turno, pois os estudantes do noturno possuem condição socioeconômica mais baixa.

Segue abaixo o quadro de construção do FSE (BRAGA; PEIXOTO, 2006: 20):

⁴³ Essa escala considera o turno, curso e tipo de escola frequentada pelos estudantes no ensino médio, além da situação de trabalho ao inscrever-se no vestibular, a renda familiar, a instrução dos pais e profissão do responsável.

QUADRO 1 – Critérios para a construção da escala do FSE

Item avaliado	Pontuação atribuída
Ensino médio frequentado pelo estudante	0, escola pública 1, escola privada
Curso médio frequentado pelo estudante	0, curso profissionalizante 1, colegial
Turno no qual concluiu o ensino médio	0, noturno 1, diurno
Situação de trabalho ao inscrever-se no vestibular	0, trabalhava 1, não trabalhava
Renda familiar	0, inferior a dez SM* 1, entre dez e vinte SM* 2, superior a vinte SM*
Instrução dos pais	0, nenhum deles é graduado em curso superior 1, um deles é graduado em curso superior 2, ambos são graduados em curso superior
Profissão do responsável**	0, profissão típica de classe média baixa 1, profissão típica de classe média 2, profissão típica de classe média alta

* SM = salários mínimos

** Entre os dois genitores, considera-se como responsável aquele cuja profissão tem pontuação mais elevada

Os números do FSE mostravam que 24,2% dos estudantes da FALE concentravam-se nas quatro faixas mais baixas (0 a 3) e 27,2% nas quatro faixas mais altas (7 a 10), sendo que quase a metade, 48,6%, concentravam-se nas três faixas médias (4 a 6).

TABELA 62 – Censo UFMG – Fator Socioeconômico e Classe Social de todos os alunos regularmente matriculados no curso de Letras da UFMG com entrada de 2003 a 2007

Fator Socioeconômico (FSE)	Quantidade de alunos (Total de 1217)		Classe Social (escala socioeconômica da ABIPEME*)	Porcentagem por grupo
	Porcentagem	Nº absoluto		
0	5,2	63	D e E	24,2
1	1,2	15		
2	6,2	75	C e D	48,6
3	11,6	141		
4	17,7	216	B e C	27,2
5	19,0	232		
6	11,9	145	A e B	
7	9,9	120		
8	8,0	97		
9	6,4	78		
10	2,9	35		

*Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado. Esta é a escala socioeconômica mais usualmente empregada no Brasil e combina itens de conforto familiar com o nível de instrução do chefe da família (BRAGA; PEIXOTO, 2006: 18-19).

Ainda que houvesse um predomínio de estudantes das camadas médias, o número de estudantes das outras camadas era bastante representativo, considerando que o universo pesquisado é de 1217 alunos. No entanto, o número de estudantes das camadas mais baixas

chegava a ser menor do que das camadas mais elevadas, mostrando que na Faculdade de Letras da UFMG não havia um predomínio de estudantes de origem socioeconômica menos favorecida. Provavelmente o prestígio da UFMG seja um fator determinante nesse aspecto, ao lado de certa importância histórica da cultura literária e linguística para a reprodução das elites. Contudo, os dados acima se referem a estudantes que ingressaram na FALE num período anterior à grande ampliação de vagas na faculdade e na universidade, à criação de novos cursos e à implementação da política de bônus nos exames seletivos para alunos negros e/ou egressos do sistema público de ensino, o que ajudou a provocar mudanças nesse perfil.

Como vimos anteriormente, a seletividade no curso de Letras vem caindo bastante nos últimos anos na UFMG; no entanto, isso não se refletiu em um aumento no percentual de alunos de classes sociais mais baixas, que chegaram, inclusive, a diminuir, ainda que discretamente, recuando em menos de 2 pontos percentuais. Porém, houve uma expressiva diminuição no percentual de alunos das classes mais elevadas, que reduziu em 11 pontos, e uma grande elevação no percentual de alunos das classes médias, que aumentou em mais de 12 pontos, conforme podemos ver no quadro abaixo, que se refere ao FSE e à classe social de todos os alunos matriculados na FALE/UFMG (o que inclui alunos que entraram depois da ampliação de vagas, cursos e política de bônus).⁴⁴

TABELA 63 – Censo UFMG – Fator Socioeconômico e Classe Social de todos os alunos regularmente matriculados no curso de Letras da UFMG

Fator Socioeconômico (FSE)	Quantidade de alunos (Total de 1794)		Classe Social (escala socioeconômica da ABIPEME*)	Porcentagem por grupo
	Porcentagem	Nº absoluto		
0	0	00	D e E	22,4
1	1,1	20		
2	6,8	122		
3	14,4	259	C e D	61,4
4	23,1	415		
5	23,6	423	B e C	16,2
6	14,7	264		
7	8,3	148		
8	4,6	83		
9	2,5	45		
10	0,8	15	A e B	

Como os dados de nossa pesquisa se referem a estudantes que ingressaram na FALE em período anterior à ampliação de vagas, criação de novos cursos e implementação de

⁴⁴ Devemos considerar também que o significativo aumento da chamada Classe C nos últimos anos na sociedade brasileira pode se refletir nesses dados, indicando, desse modo, um aumento expressivo de estudantes que anteriormente pertenceriam às classes D e E.

bônus, devemos considerar que os sujeitos desta pesquisa foram selecionados dentre um grupo que possui um perfil que está mais próximo do apresentado na tabela 62, que indica um predomínio menos acentuado da classe média e uma proximidade no percentual de estudantes das classes mais baixas e mais elevadas. Não consideramos, no entanto, que isso diminua a relevância deste trabalho para a discussão das políticas públicas aqui discutidas, pois vimos que mesmo antes de seu fortalecimento na universidade pesquisada, a diversidade social, ao menos no curso aqui enfatizado, era bastante grande, e sendo os impactos da diversidade nas estratégias de valorização do diploma o foco desta pesquisa, acreditamos não haver, portanto, alguma incoerência em relacionar tais assuntos.

Analisaremos as estratégias de valorização do diploma em relação a algumas propriedades sociais. O primeiro fator que abordaremos será o da cor/raça.⁴⁵ Depois trataremos da origem escolar e relacionaremos os dois fatores, pois são eles os mais presentes nas discussões atuais sobre as políticas públicas de inclusão e democratização do ensino superior. Mais adiante, faremos uma análise em relação à ocupação dos pais, que acreditamos ser um bom indicador de vários capitais, principalmente o cultural, o econômico, o social e o simbólico. Em seguida, trataremos do fator cultural isoladamente, medido pelo diploma dos pais, e do fator econômico, medido pela renda familiar mensal bruta do estudante, que são alguns dos fatores mais presentes nas discussões sobre desigualdade nos estudos sociológicos. Então analisaremos as estratégias de valorização do diploma de estudantes do sexo masculino e do sexo feminino. Finalmente, faremos nossa análise em relação à religião e à posição na fratria e em seguida analisaremos a trajetória individual de seis sujeitos já diplomados na licenciatura em português.

Perfil dos estudantes em relação à cor/raça e à origem escolar

Em relação à cor/raça, os estudantes pesquisados se dividiram principalmente em dois grandes grupos: os brancos e os pardos. É muito pequeno o número daqueles que se autodeclararam amarelos, indígenas ou pretos, conforme demonstra a tabela a seguir⁴⁶.

⁴⁵ Utilizaremos aqui a denominação empregada no questionário do IBGE, por julgarmos desnecessário, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, realizarmos uma discussão sobre os fatores em torno dos quais se constroem no Brasil as distinções entre “brancos” e “negros”. Para um aprofundamento a respeito do tema, bem como sobre as dificuldades existentes em sua abordagem, ver BOURDIEU; WACQUANT (2007) e BERNARDINO (2002).

⁴⁶ Estamos utilizando a mesma categorização de cor/raça utilizada pelo IBGE.

TABELA 64 – Cor/raça

Amarelos	1,5%
Branco	49,5%
Indígenas	1,5%
Pardos	40,5%
Pretos	6%
Não respondeu	1%
Total	100%

É comum nos estudos sobre cor/raça considerar como negros aqueles que se declaram pardos e pretos. Seguiremos a mesma tendência, sendo que incluiremos no grupo dos negros os indígenas e no grupo dos brancos os amarelos. Acreditamos que, para os propósitos aqui apresentados, que é ver como são as estratégias de rentabilização do diploma por parte de sujeitos de diferentes origens e perfis, a inclusão dos indígenas no grupo dos negros e dos amarelos no grupo dos brancos é bastante coerente, pois se trata de dicotomizar dois grupos: aquele que tradicionalmente seria o mais discriminado e menos privilegiado socialmente e aquele que possuiria maiores vantagens sociais (além disso, a pequena porcentagem de amarelos e indígenas certamente exercerá pouca influência sobre os dados gerais).

Nossa análise, portanto, será feita considerando apenas dois grupos: negros (pardos, pretos e indígenas) e brancos (brancos e amarelos), que percentualmente ficam quase igualmente divididos, conforme aponta a tabela abaixo:

TABELA 65 - Cor/raça (negros e brancos)

Branco	51%
Negro	48%
Não respondeu ⁴⁷	1%
Total	100%

Quanto à origem escolar, apesar de muitas políticas de inclusão terem como requisito o estudante ter cursado todo o ensino básico ou ao menos grande parte dele em instituição pública, nós consideramos para essa pesquisa apenas o tipo de instituição em que o aluno cursou a *maior parte do ensino médio*, o que consideramos como um fator relevante, pois o ensino médio representa os últimos anos do ensino básico, os anos de estudo que precedem o vestibular e a inserção no ensino superior.

Conforme indica a tabela abaixo, a maioria dos estudantes pesquisados cursou a maior parte do ensino médio em instituição pública municipal ou estadual; no entanto, uma grande parte cursou em instituição privada.

⁴⁷ A fim de simplificar a análise, o 1% que não declarou a cor/raça não será apontado nos dados que se seguem.

TABELA 66 – Origem escolar (onde cursou maior parte do ensino médio)

Ensino irregular (supletivo, EJA, etc.)	3%
Escola municipal ou estadual	47%
Escola federal	8%
Escola privada	41%
Exterior	1%
Total	100%

Assim como fizemos em relação à cor/raça, trabalharemos apenas com dois grupos: os de origem pública e os de origem privada, sendo que os de origem pública agregam aqueles que estudaram em escolas municipais, estaduais e federais.⁴⁸

Dessa forma, os dois grupos analisados ficaram divididos da seguinte maneira:

Tabela 67 – Origem escolar

Ensino público (mun., est. e fed.)	55%
Ensino privado	41%

O desempenho dos estudantes no vestibular

Muito se discute sobre se as políticas de inclusão devem levar em consideração a cor/raça e/ou a classe social. Enquanto alguns consideram que não é a cor/raça que exerceria impacto sobre a dificuldade dos estudantes de ingressarem no ensino superior, mas sim a origem social, outros julgam que o preconceito de cor/raça exerceria uma importante influência sobre a vida dos sujeitos. Alguns consideram que incluir alunos das camadas menos favorecidas faria com que consequentemente se fizesse a inclusão de negros, enquanto outros pensam que é preciso também favorecer os negros, pois poderia haver o risco de se incluir mais brancos de origem social menos favorecida do que negros, diminuindo as desigualdades referentes à origem social, mas se mantendo as desigualdades referentes à cor/raça.

Nossa pesquisa não possui dados suficientes que permitam que manifestemos nenhuma opinião definitiva sobre o assunto, além de não ser essa a intenção desse estudo. Contudo, a análise do desempenho dos estudantes no vestibular em relação à cor/raça e à

⁴⁸ Apesar de as escolas federais gozarem de um elevado prestígio e serem muito bem conceituadas, decidimos englobá-las junto às escolas municipais e estaduais seguindo a mesma metodologia de Braga e Peixoto (2006), que apontam que os estudantes de escolas federais, ainda que tendam a apresentar características sociais diferenciadas e desempenho no vestibular superior aos egressos de escolas municipais e estaduais, se assemelham mais a estes do que aos egressos de escolas privadas. Os 4% referentes àqueles que estudaram no ensino irregular ou no exterior não serão analisados, por considerarmos esse tipo de ensino muito peculiar para ser agregado aos dois grupos analisados e por representarem um universo muito pequeno em relação ao total pesquisado para permitirem uma análise estatística.

origem escolar, aliados à análise de suas estratégias de agregação de valor ao diploma podem ajudar a pensar nesse assunto, já que a permanência no curso de estudantes que teriam condições desfavoráveis para o ensino superior é uma das grandes polêmicas nas discussões sobre essas políticas de inclusão.

Na Faculdade de Letras da UFMG, o processo seletivo classifica os alunos para ingressarem no curso em dois semestres diferentes: a metade dos alunos que conseguem as notas mais elevadas ingressa no primeiro semestre e a outra metade no segundo. Dessa forma, podemos apontar quais grupos tiveram, em média, um melhor e um pior desempenho nos exames seletivos.

Conforme indica a tabela abaixo, os estudantes desta pesquisa ingressaram em sua maioria no segundo semestre.

TABELA 68 – Semestre de ingresso (geral)

1º Semestre (melhores notas entre os aprovados)	38%
2º Semestre (piores notas entre os aprovados)	62%
Total	100%

Quando comparamos negros e brancos, sem considerar outros fatores, vimos que os negros tiveram pior desempenho.

TABELA 69 – Ingresso no 1º semestre por cor/raça

Branco (n=67)	43%
Negro (n=63)	33%
Média geral (n=131)	38%

No entanto, essa desvantagem dos negros em relação aos brancos, que poderia ajudar a reforçar a defesa pelas políticas de inclusão em relação à cor/raça, praticamente desapareceu quando comparamos brancos e negros de origem escolar privada.

TABELA 70 – Ingresso no 1º semestre por cor/raça X origem escolar privada

Branco de escola privada (n=35)	49%
Negro de escola privada (n=19)	47%
Média geral (n=131)	38%

Os dados da tabela acima (que são dados referentes a uma amostra reduzida e cujas possibilidades de generalização se tornam ainda menores devido ao cruzamento entre cor/raça

e origem escolar, que a reduz ainda mais) indicaram que a origem escolar privada, que geralmente está associada a uma origem social mais privilegiada, acabou por praticamente apagar o peso da cor/raça no desempenho no vestibular.

A tabela abaixo ainda aponta que a origem escolar, tomada isoladamente, foi para os estudantes pesquisados algo que se relacionou mais com a desigualdade no desempenho no vestibular do que a cor/raça, pois enquanto 48% dos estudantes de escola privada conseguiram ingressar na Faculdade de Letras no 1º semestre, apenas 32% dos estudantes oriundos de escola pública tiveram o mesmo resultado, o que indica uma diferença de 16 pontos percentuais, enquanto a diferença entre negros e brancos ficou em 10 pontos.

TABELA 71 – Ingresso no 1º semestre por origem escolar

Escola privada (n=54)	48%
Escola pública (n=72)	32%
Média geral (n=131)	38%

No entanto, quando comparamos brancos e negros oriundos do sistema público de ensino, os brancos apresentaram melhor desempenho no processo seletivo, superando os negros em 15 pontos percentuais.

TABELA 72 – Ingresso no 1º semestre por cor/raça X origem escolar pública

Branco de escola pública (n=29)	41%
Negro de escola pública (n=42)	26%
Média geral (n=131)	38%

Ou seja, no caso dos estudantes aqui pesquisados, a origem escolar privada conseguiu desfazer as diferenças entre o desempenho de negros e brancos no vestibular, mas a origem escolar pública não, já que os negros de escola pública foram aqueles que tiveram o pior desempenho⁴⁹.

Veremos agora se essas diferenças persistem na trajetória acadêmica ao analisarmos as estratégias de rentabilização do diploma desses estudantes.

⁴⁹ Se esses dados se correspondem com o que acontece em geral nos exames seletivos para o ensino superior, a solução mais eficaz para uma verdadeira inclusão dos menos favorecidos seria mesmo combinar os dois fatores, cor/raça e origem escolar, priorizando os estudantes de origem escolar pública e, entre estes, os negros, que é o que já vem sendo feito em muitas universidades, como na UFMG, aqui pesquisada, que oferece bônus de 10% na nota dos exames seletivos de cada etapa para estudantes que tenham cursado os quatro últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em instituição pública de ensino ou 15% de bônus para aqueles que, além de preencherem o requisito anterior, se autodeclarem pretos ou pardos, conforme informa o edital do vestibular 2011.

As estratégias em relação à cor/raça

Nossos dados indicaram que, em relação à cor/raça, sem considerar a origem escolar, os brancos ficaram à frente dos negros em relação às estratégias de maior prestígio acadêmico (iniciação científica e monitoria de graduação), mas os negros ficaram à frente dos brancos em relação às experiências profissionais (docência em geral, docência no ensino básico e outras experiências profissionais). Contudo, em relação às experiências profissionais relativas à docência em curso de línguas estrangeiras, não houve diferença entre negros e brancos, mas os negros foram os que mais cursaram disciplinas de línguas estrangeiras, porém os brancos tiveram mais experiências no exterior, ambas as estratégias bastante relacionadas à docência em línguas estrangeiras, porém uma mais distintiva do que a outra.

TABELA 73 – Cor/raça X Estratégias de rentabilização do título

Estratégia	Negros (n=63)	Brancos (n=67)	Diferença	Total (n=131)
Iniciação Científica	38%	43%	5%	41%
Monitoria de graduação	11%	16%	5%	14%
Extensão	40%	39%	1%	40%
Experiência no exterior	17%	21%	4%	20%
Docência em geral	44%	39%	5%	42%
Docência no ensino básico	25%	19%	6%	22%
Docência em curso de línguas est.	22%	22%	0%	23%
Outras experiências profissionais	33%	21%	12%	27%
Disciplinas de literatura	38%	33%	5%	35%
Disciplinas de linguística	25%	37%	12%	32%
Disciplinas de línguas estrangeiras	24%	18%	6%	21%
Disciplinas voltadas ao ensino	10%	10%	0%	10%

O fato de o percentual de negros e brancos ter sido o mesmo em relação à experiência docente em curso de línguas, mas os negros terem se focado mais do que os brancos em disciplinas de línguas estrangeiras pode ter como uma de suas explicações uma maneira diferente de adquirir uma segunda língua por parte dos brancos, que podem, por exemplo, ter desenvolvido competências em língua estrangeira precocemente e/ou em cursos livres e através de experiências no exterior, que, conforme vimos, foram mais comuns entre eles.

O maior investimento dos negros em experiências docentes no ensino básico, por sua vez, assim como um maior investimento nas áreas profissionais em geral, poderia ser atribuído a uma importância maior dada por esses estudantes a um retorno mais imediato do mercado de trabalho, enquanto os brancos, que se envolveram mais com estratégias mais acadêmicas e que trariam um retorno mais em longo prazo, não buscariam um retorno tão

urgente do mercado de trabalho e por isso investiriam no que poderia trazer mais futuramente um maior retorno.

É interessante notarmos que mesmo entre os estudantes que fizeram maiores investimentos na docência no ensino básico, no caso, os negros, o percentual daqueles que investiram em disciplinas mais voltadas ao ensino não foi superior, atingindo apenas 10% dos negros e brancos. Ainda que tenhamos visto no capítulo anterior que os estudantes que cursaram principalmente disciplinas voltadas ao ensino foram os que percentualmente mais tiveram experiência docente no ensino básico,⁵⁰ vimos também que entre os que tiveram experiência docente no ensino básico, as principais disciplinas cursadas não foram aquelas voltadas ao ensino, mas as de literatura, seguidas das de linguística e línguas estrangeiras (ainda que o maior percentual de sujeitos que cursaram disciplinas de ensino tenha sido encontrado entre os sujeitos que tiveram experiência docente – 17%). Ou seja, aparentemente, cursar as disciplinas de ensino estaria bastante relacionado à realização de experiências docentes no ensino básico, mas as experiências docentes no ensino básico não estariam relacionadas com a mesma intensidade a cursar disciplinas de ensino. Isso pode ajudar a explicar por que mesmo entre os negros, que tiveram mais experiências docentes, o número daqueles que cursaram disciplinas de ensino não tenha sido alto. Talvez, inseridos na profissão docente, os estudantes sintam maior necessidade de aprimorar seus conhecimentos linguísticos e literários do que seus conhecimentos relativos à própria docência, já que as competências relacionadas à linguística “pura” e à literatura seriam mais valorizadas no mercado de trabalho, assim como o domínio de uma língua estrangeira, pois poderiam servir como fator de distinção nesse mercado, já que, como diz Durkheim (1995: 14), em relação aos conhecimentos pedagógicos “raciocina-se, com muita freqüência, como se tudo fosse evidente, como se todo mundo soubesse instintivamente o que é formar uma mente”.

No caso aqui pesquisado, as disciplinas mais cursadas pelos negros foram as de literatura, que ficaram 5 pontos percentuais à frente dos brancos, e eles também se sobressaíram em relação às disciplinas de línguas estrangeiras (6 pontos a mais). Sobre isso podemos elaborar uma hipótese que, apesar de ter sua lógica, exigiria que fizéssemos maiores análises para estabelecer qual seu nível de importância: o preconceito racial talvez induza mais os alunos negros a buscarem um enriquecimento cultural como forma de suprir a desvantagem que possuiriam em relação aos brancos. O conceito de resiliência, que vem

⁵⁰ 38% dos estudantes que cursaram principalmente disciplinas voltadas ao ensino tiveram experiência docente, contra 22%, 27% e 26% daqueles que cursaram principalmente disciplinas de literatura, linguística e línguas estrangeiras, respectivamente.

sendo muito estudado principalmente no campo da psicologia, ajuda a tornar essa hipótese mais plausível. A resiliência, de acordo com Mara Regina Santos da Silva *et al* (2003: 147), “caracteriza-se pela capacidade do ser humano responder de forma positiva às demandas da vida cotidiana, apesar das adversidades que enfrenta ao longo de seu desenvolvimento”. Ou seja, as dificuldades e problemas que os negros encontrariam em sua trajetória de vida fariam com que eles sentissem mais do que os brancos a necessidade de um enriquecimento cultural, de forma a tentar minimizar os preconceitos que sofreriam, e esse enriquecimento cultural seria obtido para esses alunos através do domínio de uma cultura legítima (a cultura literária) e do domínio de línguas estrangeiras.

Como dissemos, nossa pesquisa não permite determinar com alguma precisão a validade dessa hipótese. O mesmo vale para as demais conclusões que elaboramos até aqui sobre a relação entre a cor/raça e as estratégias, uma vez que essa propriedade social é um fator muito genérico ou abstrato quando tomado isoladamente (assim como qualquer outro fator ou propriedade social), ainda que seja inegável sua importância na nossa sociedade, mas por trás dela podem estar outras propriedades sociais de grande relevância para a análise das estratégias, por isso continuaremos agora a análise em relação à origem escolar.

As estratégias em relação à origem escolar

Em relação à origem escolar, que é algo que aparece com mais importância na desigualdade de desempenho no vestibular, a diferença em relação às estratégias de rentabilização, no entanto, foi menor do que a diferença entre negros e brancos. É claro, contudo, que a similaridade quantitativa pode acabar por esconder diferenças qualitativas, já que não estamos aqui analisando questões sobre “como”, “quando”, “onde” e “por quanto tempo” as experiências foram realizadas, sendo que isso certamente influencia para que a estratégia seja mais ou menos rentável.

Estudantes egressos de escola pública e estudantes egressos de escola privada ficaram praticamente empatados em relação a estratégias importantes de rentabilização do diploma, como a participação em projeto de iniciação científica, experiência no exterior, experiências docentes em geral e experiência docente no ensino básico, mas os egressos de escola pública se destacaram em relação à docência em curso de línguas estrangeiras. Estes se destacaram também por terem sido os que mais cursaram disciplinas de línguas estrangeiras e disciplinas

voltadas ao ensino, enquanto os egressos de escola privada se destacaram por terem cursado mais disciplinas de literatura.

TABELA 74 – Origem escolar X Estratégias de rentabilização do título

Estratégia	Pública (n=72)	Privada (n=54)	Diferença	Total (n=131)
Iniciação Científica	40%	41%	1%	41%
Monitoria de graduação	15%	11%	4%	14%
Extensão	42%	39%	3%	40%
Experiência no exterior	20%	20%	0%	20%
Docência em geral	42%	43%	1%	42%
Docência no ensino básico	24%	22%	2%	22%
Docência em curso de línguas est.	26%	19%	7%	23%
Outras experiências profissionais	25%	28%	3%	27%
Área de literatura	32%	41%	9%	35%
Área de linguística	32%	30%	2%	32%
Área de línguas	24%	17%	7%	21%
Área voltada ao ensino	12%	7%	5%	10%

Conforme já dissemos, a menor dedicação de alguns grupos de estudantes que seriam mais capitalizados, como é o caso dos egressos de escola privada, às disciplinas de línguas estrangeiras pode ser explicada por um investimento precoce na aquisição de outras línguas. Um dado que reforça isso é que, entre os egressos de escola privada, 13% tiveram experiência no exterior *antes da graduação*, enquanto, entre os egressos de escola pública, esse percentual foi de apenas 3%.

O percentual igual entre egressos de escola pública e privada em relação à experiência no exterior pode ter como uma das suas explicações o fato de que os alunos com condições econômicas menos favoráveis (que predominariam entre os estudantes de escola pública) podem obter com mais facilidade um auxílio da assistência estudantil para realização dessas experiências. Um indício disso é que, enquanto entre os egressos de escola privada apenas 3% utilizaram, para realização da experiência no exterior, algum auxílio da UFMG e/ou instituições a ela conveniadas, entre os egressos de escola pública esse percentual subiu para 7%. Isso pode ajudar os estudantes de condições econômicas menos favoráveis a se aproximarem dos mais capitalizados economicamente em relação à realização dessa experiência. A qualidade desse investimento, no entanto, é algo que nossa pesquisa não permite apreender.

A predominância entre os egressos de escola privada de estudantes que cursaram principalmente disciplinas de literatura pode ter sua explicação no fato de, em geral, serem esses estudantes de famílias culturalmente mais capitalizadas do que os estudantes de escola

pública (ver Tabela 79) e, portanto, eles teriam uma maior familiaridade com a cultura literária. Da mesma forma, seu maior afastamento das disciplinas de ensino representaria um maior afastamento da cultura menos prestigiada socialmente, que é aquela relacionada aos conhecimentos relativos à docência no ensino básico.

Essas e as demais diferenças no percentual de estratégias entre egressos de escola pública e privada, no entanto, não podem ser ainda explicadas a não ser de forma mais genérica, como estamos fazendo, já que agrupar os estudantes pelo tipo de escola e dizendo apenas se ela era pública ou privada acaba permitindo apenas que apreendamos algumas características mais gerais, que acabam por camuflar questões importantes, já que entre estudantes de escola privada há aqueles que estudaram em instituições mais ou menos renomadas, de maior ou menor prestígio, o mesmo valendo, ainda que em menor grau, entre os de escola pública. Esses dois grupos também são mais ou menos heterogêneos em relação ao capital cultural, ao capital econômico e ao capital social, por exemplo. Além disso, também em relação à cor/raça há uma heterogeneidade dentro desses grupos, ainda que haja um predomínio de brancos entre os de escola privada e de negros entre os de escola pública.

Antes de fazermos, portanto, a análise das estratégias em relação a outras propriedades sociais como o capital cultural e econômico, faremos uma análise cruzando a cor/raça com a origem escolar. Esse cruzamento pode ajudar a ver de forma mais efetiva o peso da cor/raça e da origem escolar sobre as estratégias, ainda que, contraditoriamente, acabe por reduzir muito a amostra e torne os dados ainda menos confiáveis. Mas tendo já exaustivamente esclarecido que estamos trabalhando com hipóteses, vamos, portanto, à análise.

As estratégias em relação à cor/raça X origem escolar

A origem escolar se tornou um fator mais relevante para nossa análise quando comparamos estudantes com a mesma cor/raça.

Entre os brancos, os de origem escolar privada superaram de forma mais expressiva os de escola pública em apenas duas estratégias: as experiências no exterior e as disciplinas de literatura, que são estratégias que exigiriam a mobilização de um alto capital econômico (caso da experiência no exterior) e uma maior familiarização com a cultura literária legitimada (caso da literatura).

É interessante percebermos também que essas seriam justamente as duas estratégias mais relacionadas a atividades de lazer (viagens e apreciação artística). Isso poderia indicar

um maior diletantismo desse grupo (brancos de escola privada), cujos integrantes provenientes das elites, que seriam mais diletantes, mais laxistas, estariam presentes em maior número (mas teremos mais indícios que reforcem ou contrariem essa hipótese quando fizermos as análises em relação a outras propriedades sociais).

Os brancos de escola pública, por sua vez, atuaram mais em projetos de extensão, como monitores de graduação, docentes no ensino básico e em cursos de línguas e cursaram mais disciplinas de linguística, línguas estrangeiras e ensino. Ou seja, tiveram mais experiências relacionadas ao mercado profissional mais imediato, o que poderia indicar um interesse maior em se inserir mais rapidamente no mercado de trabalho. Os estudantes desse grupo, no entanto, foram os que fizeram mais investimentos em monitoria de graduação e extensão, que são projetos acadêmicos. Porém, justamente no projeto que traria maior rendimento acadêmico, a iniciação científica, os egressos de escola privada ficaram à frente, ainda que por apenas 2 pontos percentuais.

Em relação às estratégias de *docência em geral e outras experiências profissionais*, a diferença foi muito pouca ou não existiu.

TABELA 75 – Brancos de diferente origem escolar X Estratégias de rentabilização do título

Estratégia	Pública (n=29)	Privada (n=35)	Diferença	Total (n=131)
Iniciação Científica	41%	43%	2%	41%
Monitoria de graduação	21%	14%	7%	14%
Extensão	45%	34%	11%	40%
Experiência no exterior	17%	26%	9%	20%
Docência em geral	38%	37%	1%	42%
Docência no ensino básico	28%	14%	14%	22%
Docência em curso de línguas est.	28%	17%	11%	23%
Outras experiências profissionais	21%	21%	0%	27%
Disciplinas de literatura	17%	37%	20%	35%
Disciplinas de linguística	28%	20%	8%	32%
Disciplinas de línguas	21%	13%	8%	21%
Disciplinas voltadas ao ensino	21%	17%	4%	10%

Entre os negros, foram também os de origem escolar privada que mais cursaram disciplinas de literatura, reforçando a ideia de que os egressos de escola privada teriam uma maior familiaridade com a cultura relativa a essa área. Porém, os egressos do ensino público ficaram ligeiramente à frente em relação às experiências no exterior. Como veremos mais adiante, isso pode ser um impacto da assistência estudantil e de características econômicas desses dois grupos, já que 48% dos estudantes negros de escola pública possuíam um capital econômico baixo, o que aumentaria entre os estudantes desse grupo as chances de acesso à assistência estudantil. Já o percentual de negros de escola privada que possuía capital

econômico baixo era menor (37%), e o percentual que possuía capital econômico médio era maior (também 37%), e isso tornaria um pouco mais difícil para esse grupo realizar experiências no exterior, já que uma grande parte deles não teria acesso à assistência estudantil e não possuiria recursos suficientes para bancar os custos dessa experiência. No entanto, é preciso considerarmos também que 11% dos negros de escola privada tiveram esse tipo de experiência *antes da graduação*, o que pode ter feito com que para uma parte deles essa estratégia se tornasse menos relevante durante a graduação, enquanto entre os negros de escola pública *nenhum* teve experiência no exterior antes da graduação, o que nos ajuda a reforçar a hipótese da importância da assistência estudantil para esse grupo.

Diferentemente dos brancos de escola privada, os negros de escola privada tiveram um destaque maior nas estratégias mais ligadas ao mercado profissional, como a docência em geral, a docência no ensino básico e outras experiências profissionais (como revisão, edição e tradução). Ora, anteriormente dissemos que, em geral, os estudantes de escola privada sentiriam uma menor necessidade de um ingresso muito imediato no mercado de trabalho e seriam mais laxistas, no entanto, aqui os dados contrariaram essas hipóteses. A explicação, conforme já dissemos, pode estar na heterogeneidade dos estudantes de uma mesma origem escolar. A tabela 80 aponta, por exemplo, que negros de escola privada estão principalmente entre os grupos de capital econômico médio e baixo, enquanto entre os brancos de escola privada predominam estudantes de capital econômico elevado, e, como veremos, o capital econômico exerce uma relação muito importante com as estratégias de rentabilização do diploma. Ou seja, entre sujeitos com uma mesma origem escolar, as estratégias podem variar em relação a outros fatores, como o econômico e o cultural. Apesar disso, não podemos desconsiderar a possibilidade de que essas diferenças tenham relação com questões raciais.

TABELA 76 – Negros de diferente origem escolar X Estratégias de rentabilização do título

Estratégia	Pública (n=42)	Privada (n=19)	Diferença	Total (n=131)
Iniciação Científica	38%	37%	1%	41%
Monitoria de graduação	12%	5%	7%	14%
Extensão	38%	47%	9%	40%
Experiência no exterior	19%	16%	3%	20%
Docência em geral	43%	53%	10%	42%
Docência no ensino básico	21%	37%	16%	22%
Docência em curso de línguas est.	24%	21%	3%	23%
Outras experiências profissionais	29%	42%	13%	27%
Disciplinas de literatura	31%	47%	16%	35%
Disciplinas de linguística	31%	11%	20%	32%
Disciplinas de línguas	21%	32%	11%	21%
Disciplinas voltadas ao ensino	12%	5%	7%	10%

Em relação à iniciação científica, também entre os negros não houve diferença expressiva quanto à origem escolar pública ou privada, sendo que desta vez os de escola pública ficaram 1 ponto percentual à frente. Os de escola privada, no entanto, tomaram a frente quanto às experiências de extensão.

Esses dados nos fazem supor, portanto, que a origem escolar ser pública ou privada talvez não seja um indicador muito seguro para analisar as trajetórias dos estudantes, pois, como vimos, apenas o fato de separarmos estudantes de uma mesma origem escolar pela cor/raça já causou mudanças na forma de rentabilizar o diploma. A heterogeneidade seria muito grande dentro de cada grupo, o que teria impacto em suas estratégias de rentabilização do diploma.

A única estratégia que pareceu se destacar de forma mais importante na diferenciação entre estudantes de escola pública ou privada, sejam eles negros ou brancos, foi quanto a cursar principalmente disciplinas de literatura. No entanto, ainda que esse seja o único fator diferenciador mais expressivo entre esses dois grupos, ele pode trazer muitos significados. Conforme já falamos mais acima, o gosto pela literatura pressupõe também um gosto pela cultura mais legitimada socialmente, pela “alta cultura”, e também um bom domínio da linguagem escolar, o que é geralmente herdado por sujeitos advindos das “classes cultas”. A orientação estatisticamente maior dos sujeitos de origem escolar privada para os estudos literários indicaria, portanto, que esses sujeitos possuiriam uma herança cultural mais privilegiada, e o fato de terem um melhor desempenho no vestibular reforça essa hipótese. Porém, em relação às demais estratégias de rentabilização do diploma que aqui listamos, eles não foram em geral muito superiores, sendo que em relação a várias estratégias chegaram a ser estatisticamente ultrapassados pelos egressos de escola pública. No entanto, a média de diferença quanto a realização das estratégias em relação à origem escolar (sem considerar a cor/raça) foi de apenas 3,6 pontos percentuais. Mas isso não quer dizer que dentro da universidade as desigualdades se desfaçam. Primeiramente, devemos considerar que estamos tratando aqui apenas de algumas estratégias específicas, que estão mais ou menos à disposição de todos os estudantes, sendo que outras estratégias podem aparecer mais nos grupos mais capitalizados, como a realização de cursos extras, inclusive de línguas estrangeiras, e a aquisição de um capital cultural objetivado. Além disso, se os egressos do ensino básico privado possuem, em geral, um capital cultural mais elevado, e se eles traçam uma trajetória acadêmica em muitos aspectos similar à dos egressos do ensino básico público, isso indicaria que, no final das contas, se o diploma obtido pelos estudantes de ambos os grupos estiver igualmente valorizado pelas estratégias aqui abordadas, a diferenciação acontecerá pelos

capitais herdados, e, nesse aspecto, os egressos de escolas privadas manteriam a vantagem, ainda mais por focarem seus estudos principalmente na área de literatura, que podemos considerar como a mais rentável culturalmente.

Conforme afirmou o aluno Anderson, que, ainda que tenha cursado o ensino médio em instituição pública, é egresso de uma escola federal muito bem conceituada, apesar de sua preferência pela linguística, ele acabou cursando mais disciplinas da área de literatura, pois, em sua opinião, estas eram

[...] melhores ministradas, e as de linguística eram meio uma linguística muito acadêmica, pouco voltado para a escola. E a literatura, apesar de não ser muito voltada para escola, tem o lado intelectual, que pelo menos tem um fator positivo. E a linguística eu não via muito isso não.

Ou seja, alguns alunos percebem o ganho cultural que podem ter com a literatura e acabam cursando mais as disciplinas dessa área, ainda que o gosto principal não corresponda a esse tipo de estudo. E seja por uma jogada conscientemente estratégica ou simplesmente por correspondência com o gosto (ou pela conjugação desses dois fatores), foram os egressos de escola privada que cursaram mais as disciplinas dessa área. No entanto, a porcentagem dos egressos de escola pública que se dedicaram principalmente à literatura não foi pequena, o que demonstra que também grande parte deles possui um gosto pela literatura e/ou descobre em algum momento que deve desenvolver esse gosto, conforme aponta o mesmo estudante acima citado:

Entrando na Letras você vai ser tão exposto a essa cultura consagrada que você ou vai se inserir nela ou não vai se inserir nela, mas aí não vai ter muito sucesso não [...] e isso é valorizado no mercado de trabalho também. [...] Por mais que as pedagogas que te entrevistam [para as seleções de emprego] não leiam, mas elas perguntam o que você tem lido, elas sabem que isso é a moda estar lendo.

Em relação à cor/raça, no entanto, não vimos a mesma desvantagem cultural por parte do grupo considerado menos privilegiado socialmente (ou seja, os negros), pois seja na origem escolar privada, seja na origem escolar pública, eles ficaram percentualmente à frente dos brancos na dedicação principal às disciplinas da área de literatura⁵¹. Já apontamos, mais acima, uma hipótese para explicar isso, que seria a de que os negros se tornariam resilientes e passariam então a investir mais fortemente na cultura de prestígio de forma a suprir através do

⁵¹ Para entender melhor essa questão, seria preciso realizar outras pesquisas, numa abordagem mais qualitativa, através de entrevistas, por exemplo.

capital cultural a desvantagem que possuiriam em relação aos brancos por causa dos preconceitos sociais relacionados à cor/raça. Consideramos que essa hipótese tem plausibilidade e certamente alguns estudantes são realmente mais resilientes; no entanto, suspeitamos que outras propriedades sociais, como o capital cultural e o capital econômico, que estariam mais ou menos presentes nos grupos de negros e brancos, podem fornecer hipóteses diferentes e talvez mais fortes, ainda que não descartem necessariamente a importância da resiliência.

Em relação à iniciação científica e à monitoria de graduação, os brancos ficaram à frente dos negros independentemente da origem escolar. Mas em relação à extensão não houve um padrão.

TABELA 77 – Negros e brancos de escola privada X Estratégias de rentabilização do diploma

Estratégia	Negros (n=19)	Brancos (n=35)	Diferença	Total (n=131)
Iniciação Científica	37%	43%	6%	41%
Monitoria de graduação	5%	14%	9%	14%
Extensão	47%	34%	13%	40%
Experiência no exterior	16%	26%	10%	20%
Docência em geral	53%	37%	16%	42%
Docência no ensino básico	37%	14%	23%	22%
Docência em curso de línguas est.	21%	17%	4%	23%
Outras experiências profissionais	42%	21%	21%	27%
Disciplinas de literatura	47%	37%	10%	35%
Disciplinas de linguística	11%	20%	9%	32%
Disciplinas de línguas	32%	13%	19%	21%
Disciplinas voltadas ao ensino	5%	17%	12%	10%

Quanto à experiência no exterior, os brancos de escola privada ficaram à frente dos negros de escola privada. Em relação à origem escolar pública, quase não houve diferença, sendo que os negros ficaram 2 pontos à frente (quanto a isso já elaboramos algumas hipóteses mais acima, que considera que os grupos mais e menos capitalizados economicamente – no caso, brancos de escola privada e negros de escola pública – teriam vantagens para realizar essa estratégia, o primeiro devido a possuir melhores condições para arcar com as despesas e o segundo devido à assistência estudantil⁵²).

Em relação às estratégias mais ligadas ao mercado profissional, os negros de escola privada superaram os brancos de escola privada em todas (docência em geral, no ensino básico e em curso de línguas e outras experiências profissionais, além de terem também se dedicado mais às disciplinas de línguas estrangeiras. Como já dissemos, isso talvez se deva a

⁵² Essa é apenas uma das hipóteses sobre o assunto. Outras aparecerão no decorrer deste trabalho.

uma posição mais intermediária que os negros de escola privada ocupam na hierarquia social, que faria deles sujeitos que se esforçariam mais para investir no diploma, em contraposição com os brancos de escola privada, que em grande parte são sujeitos que pertencem mais às elites e portanto seriam mais laxistas, mais diletantes, investindo então de forma menos esforçada. Ou seja, precisamos de outras propriedades sociais para tentar explicar as diferenças entre brancos e negros, pois nos falta elementos para compreender o peso relativo da cor/raça no desenvolvimento das estratégias.

No caso dos estudantes de escola pública, por exemplo, os brancos superaram os negros quanto às experiências docentes no ensino básico e em curso de línguas. Ou seja, a relação das experiências profissionais com a cor/raça teria se invertido, já que em relação à origem escolar privada foram os negros que predominaram. Mas se buscarmos as propriedades sociais desses dois grupos (brancos e negros de escola pública), veremos que os brancos ocupam uma posição mais intermediária na hierarquia social do que os negros (ver tabelas 79, 80 e 81), e sendo os grupos médios aqueles que mais investem no diploma, como já discutimos no capítulo 1, daí então a predominância dos brancos de escola pública se daria em relação aos negros de escola pública quanto à maioria das estratégias, sobretudo aquelas mais relacionadas ao meio acadêmico, como a tabela abaixo indica. No entanto, os brancos de escola privada ocupam posição mais alta na hierarquia social do que os negros de escola privada (ver tabelas 79, 80 e 81), mas ainda assim foram os que mais investiram em estratégias mais acadêmicas, o que contradiria a hipótese anterior. Contudo, podemos suspeitar que na verdade não será simplesmente a posição de um grupo na hierarquia social que determinará suas disposições, mas a estrutura de seus capitais, já que cada tipo de capital predominante teria um tipo de relação mais específica com as estratégias, como veremos ao analisarmos especificamente a relação entre o capital cultural e o capital econômico e as estratégias de rentabilização do diploma.

TABELA 78 – Negros e brancos de escola pública X Estratégias de rentabilização do título

Estratégia	Negros (n=42)	Brancos (n=29)	Diferença	Total (n=131)
Iniciação Científica	38%	41%	3%	41%
Monitoria de graduação	12%	21%	9%	14%
Extensão	38%	45%	7%	40%
Experiência no exterior	19%	17%	2%	20%
Docência em geral	43%	38%	5%	42%
Docência no ensino básico	21%	28%	7%	22%
Docência em curso de línguas est.	24%	28%	4%	23%
Outras experiências profissionais	29%	21%	8%	27%
Disciplinas de literatura	31%	17%	14%	35%
Disciplinas de linguística	31%	28%	3%	32%
Disciplinas de línguas	21%	21%	0%	21%
Disciplinas voltadas ao ensino	12%	21%	9%	10%

Toda essa argumentação pode acabar por nos induzir à ideia de que as diferenças encontradas em relação à trajetória dos estudantes quanto à cor/raça estariam mais associadas – no caso de nossa amostra – às propriedades sociais mais presentes entre indivíduos de determinada cor/raça do que na cor/raça em si. Contudo, seria muita ingenuidade dizer que a cor/raça por si só não exerceria algum impacto sobre a trajetória dos estudantes. Ela pode ser determinante na hora de um processo de seleção, por exemplo, caso os sujeitos responsáveis pela seleção tenham, mais ou menos conscientemente, algum preconceito em racial (nesse caso, a cor/raça teria um impacto parecido com o da *héxis* corporal, que muitos teóricos apontam como um fator importante para obter benefícios, por exemplo, no mercado de trabalho e no meio acadêmico. A diferença é que a *héxis* corporal é algo mais aceito socialmente como passível de julgamento, além de poder reverter conceitos previamente formados sobre um indivíduo simplesmente a partir de sua cor caso ele apresente uma *héxis* corporal adequada para o campo em que esteja atuando. O contrário já seria mais improvável: a cor/raça de um indivíduo dificilmente conseguiria reverter o impacto de uma *héxis* corporal inadequada).

Além disso, sujeitos que sofram em sua trajetória de vida, direta ou indiretamente, alguma discriminação devido a sua cor/raça podem acabar desenvolvendo determinado habitus, determinadas disposições que se relacionem estreitamente a essa discriminação, tornando-se, por exemplo, mais resilientes, como já falamos aqui⁵³.

⁵³ O grande problema é que as escolhas metodológicas desta pesquisa não nos permitem apreender adequadamente o tipo de relação da cor/raça com as estratégias e nos levam a crer que propriedades sociais como o capital cultural e o capital econômico poderiam ter uma relação muito mais importante com a trajetória dos estudantes.

Algumas propriedades sociais em relação à cor/raça e à origem escolar

O capital cultural dos estudantes, que nós medimos pelo nível escolar dos pais⁵⁴, é algo que aparece como um importante diferenciador no que concerne às estratégias de rentabilização do diploma, como veremos mais adiante. E entre negros, brancos, egressos de escola pública e egressos de escola privada se encontram alunos de capital cultural diverso, ainda que haja algumas predominâncias, conforme aponta o quadro abaixo.

TABELA 79 – Capital cultural X Cor/raça e origem escolar

Característica	Capital Cultural		
	Baixo*	Médio*	Alto*
Escola pública (n=72)	40%	43%	17%
Escola privada (n=54)	13%	35%	52%
Negros (n=63)	41%	30%	29%
Brancos (n=67)	17%	49%	34%
Negros de escola pública (n=42)	50%	31%	19%
Brancos de escola privada (n=35)	9%	37%	54%
Negros de escola privada (n=19)	21%	32%	47%
Brancos de escola pública (n=29)	24%	62%	14%

*Capital cultural alto = ao menos um dos pais com nível superior completo

*Capital cultural médio = ao menos um dos pais com nível médio completo

*Capital cultural baixo = ambos os pais sem o nível médio completo

Como pudemos ver, há uma grande desigualdade na distribuição do capital cultural entre negros e brancos e entre estudantes de escola pública e privada. O maior percentual de estudantes de capital cultural baixo está entre negros e/ou egressos de escola pública, o maior percentual de estudantes de capital cultural médio está entre brancos e/ou de escola pública e o maior percentual com capital cultural alto está entre brancos e/ou de escola privada, e essa distribuição do capital cultural certamente exerce uma forte relação com a forma de rentabilizar o diploma, como veremos ao analisarmos as estratégias considerando o capital cultural isoladamente⁵⁵.

⁵⁴ Muitos estudos, como o que Bourdieu (2008) faz em *A Distinção*, avaliam o capital cultural em relação ao nível de escolaridade. Obedecemos aqui essa mesma tendência. Como os estudantes desta pesquisa, ao responderem ao questionário que serve de base para essa análise estatística, eram em sua grande maioria graduandos, eles possuíam o mesmo nível escolar. Dessa forma, concluímos que a melhor maneira de avaliar seu capital cultural seria pelo nível escolar dos pais. Trata-se, portanto, de um capital cultural herdado. Sempre que neste trabalho nos referirmos ao capital cultural de um estudante, estaremos fazendo referência ao nível de escolaridade de seus pais.

⁵⁵ O ideal talvez fosse fazer a análise cruzando o máximo de características possíveis, para que então pudéssemos determinar com maior precisão a relação de certos fatores com as estratégias aqui abordadas. Porém, a grande fragmentação diminuiria muito o número de sujeitos de cada grupo, fazendo com que a análise estatística se tornasse impraticável. Por isso optamos por fazer a análise isolando alguns fatores. Creemos que assim podemos perceber algumas relações e elaborar algumas hipóteses, porém é sempre preciso considerar que por trás de um fator isolado há sempre outros fatores implícitos.

Também o capital econômico⁵⁶ se dividiu de forma desigual entre negros e brancos, entre estudantes de escola pública e estudantes de escola privada, porém essa desigualdade não foi tão grande como em relação ao capital cultural. Mesmo sendo a desigualdade menor, no entanto, os negros e/ou estudantes de escola pública também nesse fator se apresentaram como os menos capitalizados, e os brancos e/ou de escola privada como os mais capitalizados. A única diferença foi em relação ao capital econômico médio que, ainda que por pouca diferença, prevaleceu entre os negros e não entre os brancos. Também em relação ao fator econômico os de escola pública apresentaram mais estudantes com capital médio, mas o grupo que se destacou nesse aspecto foi o dos negros de escola privada.

TABELA 80 – Capital econômico X Cor/raça e origem escolar

Característica	Capital Econômico		
	Baixo*	Médio*	Alto*
Escola pública (n=72)	51%	32%	17%
Escola privada (n=54)	30%	26%	44%
Negros (n=63)	45%	33%	22%
Branco (n=67)	39%	27%	34%
Negros de escola pública (n=42)	48%	33%	19%
Branco de escola privada (n=35)	26%	20%	54%
Negros de escola privada (n=19)	37%	37%	26%
Branco de escola pública (n=29)	55%	31%	14%

*Capital econômico alto = mais de 10 SM (salários mínimos)

*Capital econômico médio = de 5 a 10 SM

*Capital econômico baixo = de 0 a 5 SM

Finalmente, quanto ao tipo de ocupação dos pais (que é um fator que pode indicar tanto a posse de capital cultural quanto econômico, entre outros capitais), a desigualdade mais uma vez apareceu, sendo que os estudantes brancos e/ou de escola privada foram os que mais apareceram tendo pais com ocupações típicas da classe média alta e os negros e/ou de escola pública os que mais tinham pais com ocupações típicas da classe média baixa. Em relação à ocupação típica de classe média, no entanto, os estudantes ficaram bem divididos, predominando os brancos, os de escola privada, e os negros de escola privada.

⁵⁶ A forma como categorizamos o capital econômico será mais bem explicada quando tratarmos mais especificamente desse tema.

TABELA 81 – Ocupação dos pais X Cor/raça e origem escolar

Característica	Ocupação típica de classe média:		
	Baixa*	Média*	Alta*
Escola pública (n=72)	50%	37.5%	12.5%
Escola privada (n=54)	37%	43%	20%
Negros (n=63)	41%	38%	19%**
Branco (n=67)	31%	42%	27%
Negros de escola pública (n=42)	52%	36%	12%
Branco de escola privada (n=35)	20%	40%	40%
Negros de escola privada (n=19)	16%	47%	32%**
Branco de escola pública (n=29)	45%	41%	14%

*utilizamos a mesma categorização utilizada pela UFMG na elaboração do FSE (mais detalhes no próximo capítulo).

**a soma não equivale a 100% devido a 1 sujeito que não respondeu a questão.

Como podemos ver, a cor/raça e a origem escolar carregam consigo outras características e essas características apresentam importantes relações com as formas de rentabilizar o diploma. Sendo elas divididas entre os grupos da forma como mostramos, podemos então compreender um pouco melhor o que faz com que determinados grupos façam uso de determinadas estratégias mais do que outros. Obviamente, não é um ou outro fator que isoladamente determina as estratégias, mas analisá-los isoladamente pode ajudar a compreender suas relações com elas. Porém, mesmo tomado isoladamente, um fator carrega consigo diversos fatores, ainda que uns mais do que outros, como vimos em relação à cor/raça e a origem escolar e como veremos agora em relação ao tipo de ocupação dos pais dos estudantes.

A princípio, faremos uma análise sobretudo descritiva, para mais adiante tentarmos pensar sobre o que os dados encontrados poderiam indicar.

As estratégias em relação à ocupação dos pais

Consideramos três tipos de ocupações: ocupação típica de classe média alta, ocupação típica de classe média e ocupação típica de classe média baixa⁵⁷. Acreditamos que o tipo de ocupação é um bom indicador da posse de vários capitais, pois ele se relaciona fortemente com o capital cultural e com o capital econômico, além de poder ter também bastante relação com o capital social e, especialmente, com o capital simbólico, com o prestígio da ocupação.

⁵⁷ A categorização foi feita da mesma forma como a UFMG categoriza os estudantes para a elaboração do Fator Socioeconômico (FSE). Os próprios estudantes indicaram no questionário em quais agrupamentos de ocupações seus pais se encaixavam. Esses agrupamentos podem ser vistos após a questão 26 do questionário no apêndice deste trabalho. Entre os dois genitores, foi considerada apenas a ocupação daquele que ocupa um mais alto nível na hierarquia social.

Ocupações de alto nível na hierarquia social geralmente exigem diplomas de nível mais elevado, trazem maiores rendimentos econômicos e proporcionam a criação de uma rede de relações altamente vantajosa no meio social, assim como uma acumulação de maior prestígio. Já as ocupações de nível médio exigiriam principalmente diplomas de nível médio, trariam rendimentos econômicos médios e ajudariam a criar uma rede de relações mais ou menos vantajosas, bem como menor prestígio. As relações criadas através das ocupações de nível mais baixo na hierarquia social, como as ocupações manuais, seriam, na maioria das vezes, pouco vantajosas socialmente e, além disso, essas ocupações trariam rendimentos econômicos mais baixos e não fariam exigências culturais muito elevadas.

Como podemos ver na tabela a seguir, entre os sujeitos pesquisados, as ocupações típicas da classe média alta estavam bastante relacionadas a um capital econômico também elevado e, principalmente, a um capital cultural elevado, sendo que *nenhum* estudante de capital cultural baixo se encaixava no grupo das ocupações típicas da classe média alta. Similarmente, as ocupações típicas da classe média baixa estavam bastante relacionadas a um capital econômico baixo e a um capital cultural também baixo, sendo que também *nenhum* estudante desse grupo possuía capital cultural elevado. Já as ocupações típicas da classe média se relacionam com um capital econômico bastante variável, ainda que tenha se sobressaído o capital econômico baixo (que para o IBGE é considerado como um capital econômico de classe média), mas predominou a relação com um capital cultural também médio.

TABELA 82 – Ocupação dos pais X Capital econômico e Capital cultural

Tipo de ocupação	Capital econômico			Capital cultural		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Classe média alta	13%	24%	63%	0%	20%	80%
Classe média	42%	29%	29%	15%	52%	33%
Classe média baixa	59%	35%	6%	61%	39%	0%

Ou seja, o fator ocupação parece ser um bom indicador das diferenças sociais em diversos aspectos. Portanto, neste tópico sobre a relação entre ocupação dos pais e estratégias, trataremos os alunos que possuem pais com ocupações típicas de classe média alta como estudantes das camadas socioeconômicas mais elevadas ou mais favorecidas ou simplesmente como estudantes das camadas mais elevadas, assim como os estudantes dos outros grupos

serão chamados de estudantes das camadas médias e estudantes das camadas baixas ou menos elevadas⁵⁸.

Como podemos ver na tabela abaixo, a forma como os estudantes se dividiram em relação à ocupação dos pais aponta para uma predominância nesta pesquisa de sujeitos das camadas socioeconômicas médias e baixas, sendo que cerca de um quarto pertence às camadas mais elevadas.

TABELA 83 – Divisão dos estudantes em relação à ocupação dos pais

Tipo de ocupação	%
Classe média alta	23%
Classe média	40%
Classe média baixa	37%

Ao contrário do que aconteceu em relação à cor/raça e à origem escolar, esse indicador (ocupação), talvez justamente por agrupar diversos outros indicadores de uma forma em que as diferenças sociais fiquem mais marcadas, permitiu percebermos as diferenças em relação às estratégias de forma bem mais acentuada. Vimos, conforme aponta a próxima tabela, que os estudantes das camadas médias foram os que mais fizeram investimentos mais relacionados ao meio acadêmico, destacando-se o caso da iniciação científica, que é a estratégia mais relacionada a um habitus acadêmico-científico. Os estudantes das camadas mais elevadas, por sua vez, foram os que mais fizeram investimentos em estratégias mais diretamente relacionadas ao mercado de trabalho em todas as áreas profissionais, destacando-se a docência. Já os estudantes das camadas menos favorecidas se destacaram apenas por terem sido os que *menos* cursaram as disciplinas da área de literatura (que traria mais rendimentos culturais, mas que também exigiria uma maior familiaridade com a cultura legítima) e que mais cursaram as disciplinas voltadas ao ensino (de menor prestígio).

⁵⁸ O intuito é simplificar a linguagem para facilitar o raciocínio, mas fica o esclarecimento de que estaremos nos remetendo aos estudantes em relação ao tipo de ocupação dos pais. No entanto, estamos com isso também considerando que o tipo de ocupação é um bom indicador do pertencimento a uma classe ou camada socioeconômica. Não pretendemos, contudo, neste trabalho, aprofundar em questões referentes a que palavras usar para designar os grupos com os quais estamos trabalhando.

TABELA 84 – Ocupação dos pais X Estratégias de rentabilização do diploma

Estratégia	Ocupação típica de classe média:			Total (n=131)
	Baixa (n=49)	Média (n=52)	Alta (n=30)	
Iniciação Científica	37%	52%	30%	41%
Monitoria de graduação	12%	12%	20%	14%
Extensão	37%	48%	30%	40%
Experiência no exterior	14%	13%	40%	20%
Docência (geral)	31%	44%	57%	42%
Docência no ensino básico	20%	19%	30%	22%
Docência em cursos de línguas est.	20%	21%	30%	23%
Outras experiências profissionais	22%	27%	33%	27%
Disciplinas de literatura	29%	38%	40%	35%
Disciplinas de linguística	35%	35%	23%	32%
Disciplinas de línguas	20%	17%	27%	21%
Disciplinas voltadas ao ensino	14%	10%	3%	10%

Ainda em relação à escolha de disciplinas, vimos que os estudantes das camadas médias foram aqueles que mais se dedicaram principalmente àquelas que ocupam o topo da hierarquia acadêmica (literatura e linguística). Os estudantes das camadas mais elevadas também apresentaram uma relação forte com essas áreas, sobretudo com a literatura, mas estes foram também os que mais se afastaram das disciplinas de menor prestígio e que mais se aproximaram das disciplinas de línguas estrangeiras.

O grande destaque dos estudantes das camadas mais favorecidas em relação aos demais foi, no entanto, em relação às experiências no exterior. Já apontamos como essa estratégia pode ser rentável em diversos aspectos e como é um fator de distinção muito eficaz, principalmente por ser mais rara. E ela é bastante comum entre os estudantes das camadas mais elevadas. Outra estratégia que também é rara, mas que entre esses estudantes é um pouco mais comum do que entre os demais é a atuação como monitor de graduação. Ou seja, estratégias mais distintivas apareceram com mais frequência entre os estudantes mais capitalizados. Em relação às estratégias que seriam mais rentáveis academicamente (iniciação e extensão), esses estudantes foram, no entanto, os que menos investiram (excetuando-se o caso da monitoria).

Já os estudantes das camadas menos favorecidas, apesar de terem investido mais do que os estudantes das camadas mais elevadas na iniciação e na extensão, ficaram um pouco abaixo da média geral em relação a essas e em relação à grande maioria das estratégias.

Os estudantes das camadas médias ficaram próximos da média geral em praticamente todas as estratégias, tendo ultrapassado-a de forma mais importante, como já dissemos, apenas em relação à iniciação científica e a extensão, enquanto os estudantes das camadas mais elevadas superaram a média geral em todas as estratégias mais diretamente relacionadas às

experiências profissionais, além de terem ultrapassado a média geral em relação à monitoria de graduação, em relação à experiência no exterior e em relação às disciplinas de línguas estrangeiras e literatura.

Ou seja, os estudantes das camadas médias mostraram uma relação maior com estratégias mais acadêmicas, de maior prestígio no ambiente universitário, que trariam maiores rendimentos nesse campo e mais em longo prazo. Já os estudantes das camadas mais elevadas foram os que menos se focaram nessas estratégias, tendo focado sua trajetória, sobretudo, nas estratégias mais relacionadas às experiências profissionais e na área de línguas estrangeiras, que trariam um retorno mais imediato no mercado de trabalho. Por fim, os estudantes das camadas menos elevadas também se focaram mais nas estratégias mais acadêmicas, porém em menor número que os estudantes das camadas médias e em proporção parecida à deles nas estratégias mais relacionadas ao mercado de trabalho.

Esse indicador de ocupação, no entanto, por englobar diversos capitais, acaba camuflando, assim como no caso da cor/raça e da origem escolar, a relação das estratégias com alguns capitais específicos. Por isso agora realizaremos a análise isolando o capital cultural e o capital econômico.

As estratégias em relação ao capital cultural

A maioria dos estudantes aqui pesquisados possuía um capital cultural médio, no entanto também era elevada a porcentagem com capital cultural alto e baixo, reforçando nossas observações sobre ser o curso de Letras (da UFMG) um curso no qual as diferenças sociais são bem ressaltadas.

Na tabela abaixo, podemos perceber mais detalhadamente como se dividiam os estudantes em relação ao capital cultural, e podemos ver também como foram feitos os agrupamentos com os quais estamos trabalhando.

TABELA 85 – Capital cultural de todos os estudantes pesquisados

Nível escolar dos pais	%	Capital cultural	%
Ambos com superior	13%	alto	31%
Apenas o pai com superior	10%		
Apenas a mãe com superior	8%		
Ambos com médio	17%	médio	40%
Apenas pai com médio	8%		
Apenas mãe com médio	15%		
Ambos sem médio	29%	baixo	29%

Também em relação ao capital cultural os estudantes das camadas médias foram os que mais fizeram investimento em áreas mais acadêmicas (iniciação e extensão, empatando com os das camadas elevadas em relação à monitoria de graduação) e os das camadas mais elevadas mais uma vez se sobressaíram quanto às experiências profissionais, exceto no caso da docência no ensino básico, que teve predominância entre os sujeitos das camadas culturais médias.

Em relação à literatura e às experiências no exterior, novamente as camadas mais elevadas prevaleceram, porém em relação às disciplinas de línguas estrangeiras as camadas médias e elevadas ficaram próximas percentualmente. Em praticamente todas as estratégias o capital cultural baixo mostrou uma relação negativa, exceto em relação a cursar mais disciplinas da área de linguística, mas também se deve destacar o percentual elevado destes estudantes que cursaram mais disciplinas da área de literatura. Quanto às disciplinas mais voltadas ao ensino, apenas os estudantes das camadas culturais médias apresentaram uma relação um pouco maior.

TABELA 86 – Capital cultural X Estratégias de rentabilização do título

Estratégia	Baixo (n=38)	Médio (n=52)	Alto (n=41)	Total (n=131)
Iniciação Científica	32%	50%	39%	41%
Monitoria de graduação	11%	15%	15%	14%
Extensão	29%	50%	37%	40%
Experiência no exterior	8%	21%	29%	20%
Docência (geral)	24%	44%	56%	42%
Docência no ensino básico	11%	29%	24%	22%
Docência em curso de línguas est.	18%	23%	27%	23%
Outras experiências profissionais	18%	25%	37%	27%
Disciplinas de literatura	37%	27%	44%	35%
Disciplinas de linguística	42%	31%	24%	32%
Disciplinas de línguas	16%	23%	22%	21%
Disciplinas voltadas ao ensino	5%	17%	5%	10%

Antes de nos aprofundarmos na análise desses dados, veremos como as estratégias se relacionaram com o capital econômico.

As estratégias em relação ao capital econômico

Nos estudos sociológicos, as pesquisas que fazem relação entre capital cultural e escolarização já se encontram bem mais desenvolvidas do que aquelas que apontam as relações entre o capital econômico e as trajetórias escolares, “graças sobretudo aos estudos, de

inspiração bourdieusiana, sobre a transmissão da herança cultural pela família”, conforme aponta Maria Alice Nogueira. “Já o papel da riqueza econômica nos destinos escolares dos indivíduos não logrou ainda se constituir em objeto sistemático de pesquisa do sociólogo” (NOGUEIRA, M., 2004: 133). A pesquisadora, no entanto, aponta a importância do fator econômico para estudar essa questão, sobretudo, no caso de sua pesquisa, a importância do *favorecimento econômico*, que carregaria consigo o “mito” de uma relação incondicionalmente positiva com a excelência escolar (NOGUEIRA, M., 2004: 133-135).

Ainda que devamos considerar que o nível cultural (no nosso caso, o grau do diploma) é muitas vezes diretamente proporcional ao nível econômico,⁵⁹ não podemos descartar que o capital econômico, isoladamente e/ou em conjunção com outros fatores, tenha uma relação importante com as trajetórias escolares.

Em relação aos sujeitos desta pesquisa, vimos que a relação simétrica entre o nível do capital cultural e do capital econômico⁶⁰ se manteve na maioria das vezes, pois mais da metade dos estudantes com capital cultural elevado também tem um capital econômico elevado, e a menor parte deles tem um capital econômico baixo. Da mesma forma, a maioria dos estudantes de capital cultural baixo tem um capital econômico baixo, e a menor parte deles tem o capital econômico alto. Entre os estudantes de capital cultural médio, no entanto, a maior parte tem capital econômico baixo, mas não chega a ser uma porcentagem tão alta quanto os de capital cultural baixo e, também, o maior percentual de estudantes com capital econômico médio está entre eles⁶¹.

TABELA 87 – Capital cultural X Capital econômico dos pesquisados

Capital cultural	Capital econômico		
	Baixo*	Médio*	Alto*
Alto	20%	29%	51%
Médio	48%	33%	19%
Baixo	58%	26%	16%

*capital econômico baixo = 0 a 5 SM (salários mínimos); médio = 5 a 10 SM; alto = mais de 10 SM

⁵⁹ As pesquisas em geral apontam para o fato de que quanto maior o diploma, maior o salário do trabalhador, ainda que, conforme apontou Schwartzman em matéria da Revista de Ensino Superior (2010), a vantagem salarial dos graduados em relação àqueles que possuem apenas o ensino médio completo tenha caído um pouco – de três vezes em 2002 para 2,8 vezes em 2009 –, o que ele atribui a um reflexo da expansão de cursos com má qualidade no país.

⁶⁰ O capital econômico está sendo aqui medido pela renda familiar mensal bruta do estudante.

⁶¹ Devemos ainda levar em consideração que a divisão que fizemos aqui foi com o intuito de dividir três grupos em relação ao nível econômico, sendo que o IBGE considera como classe média quem tem renda de R\$1.126,00 a R\$4.854,00, o que corresponde àqueles que estamos considerando como de capital econômico médio, mas também a grande parte dos que estamos considerando como de capital econômico baixo.

Diferentemente do que aconteceu em relação ao capital cultural, em relação ao capital econômico a maioria dos estudantes aqui pesquisados não se encontrava entre o grupo de nível médio, mas entre os que estamos considerando como de nível econômico baixo⁶². Ainda assim, o percentual dos outros dois grupos foi expressivo. A tabela abaixo mostra mais detalhadamente como os estudantes se dividiram em relação à renda familiar mensal bruta e como fizemos o agrupamento com o qual estamos trabalhando.

TABELA 88 – Capital econômico de todos os estudantes pesquisados

Renda familiar mensal bruta	%	Capital econômico	%
Mais de 30 SM	5%	alto	28%
De 20 a 30 SM	2%		
De 15 a 20 SM	6%		
De 10 a 15 SM	15%		
De 5 a 10 SM	30%	médio	30%
De 3 a 5 SM	31%	baixo	42%
Menos de 3 SM	11%		

Vimos aqui que os estudantes *mais capitalizados* tanto em relação à *ocupação* dos pais como em relação ao *capital cultural* apresentaram em geral relação mais *positiva* com as estratégias de rentabilização do diploma mais relacionadas com o *mercado profissional* do que os demais estudantes. Os mais capitalizados culturalmente também tiveram relação mais positiva que o grupo menos capitalizado com as estratégias mais acadêmicas, porém os mais capitalizados em relação à ocupação dos pais ficaram atrás dos menos capitalizados quanto a essas estratégias. Além disso, os *mais capitalizados* se sobressaíram sempre quanto às *experiências no exterior* e às *disciplinas de literatura* e os *grupos médios* prevaleceram em todos os casos em relação às estratégias mais *acadêmico-científicas*.

Em relação ao capital econômico, muitas coisas se repetiram: o grupo médio continuou sendo o que mais investiu nas estratégias mais acadêmicas e o grupo mais capitalizado se manteve como o grupo que mais investimentos fez em experiências no exterior e em disciplinas de literatura. A grande diferença foi que o grupo mais favorecido economicamente foi aquele que, no geral, menos investimentos fez em estratégias profissionais, principalmente em relação à docência em instituições de ensino básico e em cursos de línguas estrangeiras, sendo que nessas estratégias a grande prevalência foi também do grupo médio. Os números referentes aos estudantes menos capitalizados economicamente na maioria dos casos superou

⁶² Para categorizações como a do IBGE, no entanto, podemos ver que a grande maioria dos estudantes pesquisados seria considerada como de classe média (ver nota anterior).

os mais capitalizados, mas ficou sempre atrás dos estudantes do grupo médio, exceto no caso das experiências no exterior e no caso das disciplinas de linguística.

TABELA 89 – Capital econômico X Estratégias de rentabilização do título

Estratégia	Baixa (n=55)	Média (n=39)	Alta (n=37)	Total (n=131)
Iniciação Científica	38%	51%	35%	41%
Monitoria de graduação	13%	15%	14%	14%
Extensão	44%	54%	19%	40%
Experiência no exterior	20%	10%	30%	20%
Docência (geral)	29%	64%	38%	42%
Docência no ensino básico	22%	31%	14%	22%
Docência em cursos de línguas est.	20%	36%	14%	23%
Outras experiências profissionais	24%	36%	22%	27%
Área de literatura	29%	36%	43%	35%
Área de linguística	38%	23%	32%	32%
Área de línguas	20%	26%	16%	21%
Área voltada ao ensino	11%	13%	5%	10%

Esses dados entram em certa consonância com a já citada pesquisa de Maria Alice Nogueira (2004). No caso, a pesquisa foi realizada com filhos de grandes empresários, o que certamente traz resultados peculiares, mas algumas das conclusões a que chega a pesquisadora podem ser também utilizadas para ajudar a explicar nosso caso, ainda que ele também possua suas peculiaridades.

Quanto aos jovens, o fato de que eles não investem toda sua energia na causa escolar é, sem dúvida, o resultado de todo um processo de socialização familiar que escapa, em boa parte, à consciência dos sujeitos. O que não exclui atitudes de natureza mais racional e consciente: não tendo a sensação de que os estudos implicam uma via de mobilidade social ascendente, eles não veem razão para se engajar escolarmente em troca de vantagens sociais tão pouco significativas.

No entanto, em contradição com isso, percebem claramente a necessidade da caução escolar para legitimar a posição social economicamente dominante que serão chamados a ocupar.

Grande parte dos estudantes pesquisados por Nogueira acabou ingressando em cursos mais ligados ao mundo empresarial, no entanto, os estudantes de nossa pesquisa, ainda que venham de famílias economicamente mais favorecidas, ingressaram em um curso que traria, em relação a grande parte dos cursos de nível superior, um retorno econômico baixo. Ou seja, podemos supor que esses alunos, portanto, tenham entrado no curso de Letras movidos mais por uma espécie de “prazer” (ou lazer), sobretudo pelo prazer pela literatura e pela cultura relacionada à área de Letras (eles foram os que mais cursaram disciplinas de literatura), do

que interessados em obter dele grandes rendimentos, já que não traria para eles vantagens econômicas muito significativas, não implicaria em uma “via de mobilidade social ascendente” (um reflexo disso é que os estudantes de capital econômico elevado, além da literatura, só superaram os demais em relação às experiências no exterior, o que, apesar de ter também relação com o fato de que essa é uma estratégia dispendiosa, distintiva e que traz bons rendimentos culturais e pessoais, tem relação com o fato de que essa é uma estratégia que está muito ligada ao lazer – viajar, passear, conhecer pessoas e culturas, etc.). Essas duas estratégias certamente trazem bons rendimentos também no meio acadêmico e se relacionam com os estudos, porém o investimento dos estudantes economicamente mais favorecidos se destacou apenas em relação a elas, já que eles foram os que menos se engajaram em estratégias mais acadêmicas, que exigiriam maior envolvimento “formal” com os estudos, e os que menos tiveram experiências profissionais, possivelmente porque aí haveria o risco de que o prazer, transformando-se em trabalho e obrigações, deixasse de ser lazer. Além disso, esse engajamento, sobretudo em setores profissionais, não apareceria para grande parte desses estudantes como algo *necessário*, ao contrário do que acontece com os menos abastados economicamente, sobretudo os de nível médio, que necessitariam investir fortemente em todas as áreas para conseguir obter um bom retorno econômico de sua escolarização, conforme aponta a estudante Gislene que, após se formar no mestrado em literatura, disse que estaria disposta a trabalhar mesmo em áreas que não seriam de seu interesse, apenas para conseguir dar algum retorno financeiro para os investimentos feitos por ela e pela família:

Gostaria de ser inserida naquilo que eu investi, que é ser professora de literatura. [...] Vou continuar me esforçando, [...] agora, se as águas me levarem pro contrário, não houver maior valorização dessa área, eu não vou dar murro em ponta de faca, porque a minha paixão não é maior do que o meu nível de sobrevivência. Eu não vim de família abastada, tenho que dar o retorno social, o retorno, digamos, financeiro pra casa, que foi investido em mim, e se eu tiver que fazer outra coisa, eu vou fazer.

Diferentemente dessa estudante, Tiago e Cecília, que vieram de famílias mais abastadas, contaram que, em relação a questões econômicas, a preocupação que tinham era de se tornarem independentes economicamente, mas que poderiam sempre contar com o amparo dos pais nesse aspecto.

Ou seja, a necessidade de dar um rápido retorno financeiro para a família faria com que os estudantes das camadas econômicas médias e baixas se tornassem mais ascéticos, tendo que se abster de seus prazeres para suprir determinadas carências. E para suprir essas

carências de forma mais adequada precisariam também rentabilizar bastante o diploma, o que pode servir como uma das explicações para o maior investimento deles em comparação com os estudantes mais abastados economicamente, os quais poderiam fazer seus investimentos de forma mais laxista, mais descontraída, menos preocupada, pois teriam o amparo econômico da família caso precisassem (talvez por isso a experiência profissional mais realizada pelos estudantes mais abastados economicamente tenha sido as “experiências docentes em geral”, e não a docência no ensino básico ou em curso de línguas, o que indicaria que teriam tido mais experiências profissionais mais “livres”, menos vinculadas a instituições, como aulas particulares).

O fato de mais estudantes de capital econômico baixo terem investido em experiências no exterior do que estudantes de capital econômico médio pode ser explicado, entre outras coisas, por um foco maior das camadas médias em áreas mais acadêmicas, que, apesar de trazerem um retorno dos investimentos mais tardiamente, trariam maiores rendimentos. Sendo as famílias de classe média mais ascéticas, elas fariam um esforço maior para obter do mercado escolar os maiores e melhores benefícios, já que colocariam na escolarização a maior parte de suas esperanças de uma ascensão social ou, ao menos, da manutenção do lugar conquistado na hierarquia social, como podemos ver na fala de um estudante:

[...] eu sempre estudei em escola particular... não que a gente tivesse uma situação folgada porque... assim: o sofá lá em casa é rasgado, a televisão de/ daquelas com coisa de madeira... sem nada em casa... vende isso, vende aquilo... mas tem de ter o dinheiro pra escola e pro inglês. E sempre foi muito/ sempre fizeram muita questão lá em casa... pra mim e pro meu irmão também. Pode faltar tudo, mas da escola... Até hoje em dia, se eu falo pra minha mãe: “eu preciso de um livro e tal...” “Não, eu vou dar um jeito”. Se eu precisar de alguma ajuda, porque eu trabalho, né... inclusive eu gasto muito do meu dinheiro com livro.[...] [Aluno 6] (BATISTA, 2009)

Além disso, a menor proporção de estudantes das camadas médias entre aqueles que tiveram experiência no exterior pode também ser explicada, como já dissemos, pelo fato de que um nível econômico baixo permite um maior acesso à assistência estudantil, inclusive para a realização de intercâmbio, que é uma estratégia dispendiosa que, em geral, extrapolaria a capacidade das camadas médias por mais ascéticas que fossem, que teriam então que direcionar seus investimentos para setores mais valorizados, mas que contudo não fossem por demais dispendiosos.

A fala de um estudante entrevistado por Batista (2009) corrobora com essa hipótese:

Eu tive uma colega [...] ela veio de um meio muito/ meio pobre. [...] ela era empregada doméstica... [...] e a família dela não dava apoio pra ela... [...]. Aí, ela conseguiu aquele apoio da Fump, né... aquele que ajuda ela a/ sempre dá uma grana, parece, por mês... que você pode retirar... e tem um monte de benefício... [...] mais barato no bandeirão [...] médico... e ela aproveitava tudo isso... então ela ficava assim... ou no nível ou acima da galera... porque ela tinha acesso ao/ a uma série de coisas que [...] quem é classe média, assim... que tem uma grana... [mas] que não é rico... ficava tendo menos acesso do que uma pessoa que tem a coisa pela Fump [...] [Aluno 7] (BATISTA, 2009)

No entanto, apesar de os estudantes de capital econômico mais baixo terem tido mais experiências no exterior do que os de capital econômico médio, em relação às outras experiências eles ficaram atrás, mostrando que, ainda que a assistência estudantil possa proporcionar a estudantes menos favorecidos economicamente uma maior chance de realizar estratégias que exigem um maior investimento financeiro, as disposições relacionadas às camadas médias ainda seriam mais vantajosas para a realização das estratégias em geral.

Algumas conclusões preliminares

Os dados até aqui trazidos sobre a relação entre o perfil dos estudantes e as estratégias de rentabilização do título permitem que cheguemos a algumas primeiras conclusões. O que ficou mais visível foi que, seja em relação ao capital cultural tomado isoladamente, seja isolando o capital econômico, seja através dos dados relativos à ocupação dos pais, que é um indicador que engloba diversos capitais, os grupos médios, ou camadas médias, foram aqueles que em geral mais realizaram investimentos em projetos acadêmicos, ligados a grupos dentro da universidade, que são experiências que trariam um maior rendimento no campo universitário, que estariam mais ligadas ao desenvolvimento de um habitus acadêmico-científico, que mais se relacionariam com o prolongamento dos estudos na pós-graduação. Ou seja, esses dados apenas confirmam o que a sociologia bourdieusiana já indicava: a classe média investe fortemente na educação, na escolarização, principalmente por dever à escola a sua posição e por ter de lutar sempre para subir ou simplesmente para não descer na hierarquia social. Dessa forma, o que pudemos ver em relação aos grupos médios foi que eles foram os que mais obedeceram às regras que estão mais ou menos explícitas no campo universitário para que um sujeito consiga ter um sucesso acadêmico, principalmente por terem sido aqueles que tiveram um maior destaque no envolvimento com pesquisa durante a graduação. O “habitus escolar” desses sujeitos seria bem maior do que o dos demais

estudantes e isso seria um reflexo da necessidade que teriam de conhecer bem esse campo, o campo escolar, a quem mais deveriam sua posição social.

Os estudantes dos grupos menos capitalizados não investiram proporcionalmente tanto quanto os estudantes das camadas médias nos setores mais valorizados academicamente, como a pesquisa, mas o fizeram mais do que os estudantes mais favorecidos economicamente, porém menos do que os mais capitalizados culturalmente. Ou seja, a defasagem cultural se apresentou, como poderíamos esperar, como um fator negativo para a realização de investimentos de caráter mais acadêmico, que pressupõem uma cultura escolar mais bem incorporada.

Como de modo geral os investimentos dos grupos menos capitalizados ficaram próximos ou abaixo da média, mais uma vez nossos dados acabaram por se corresponder com as teorias sociológicas que trouxemos aqui, que apontam para um menor investimento de sujeitos das camadas menos elevadas na educação escolar. Primeiramente, o conhecimento dos sujeitos dessas camadas de como é funcionamento do campo acadêmico seria menor, pois teriam uma menor familiaridade com ele, o que se refletiria em estratégias menos eficazes ou numa maior ausência delas. Além disso, o habitus desses estudantes, as disposições herdadas por eles, o perfil desses alunos, sua héxis corporal, seu domínio da linguagem seria menos favorável do que entre os demais, e isso dificultaria a realização das estratégias aqui abordadas, sobretudo por elas serem, em sua maioria, estratégias que exigem um processo de seleção formal (editais de seleção, etc.) ou informal (ser convidado por um professor, ser indicado por alguém). Também devemos levar em consideração que os estudantes das camadas menos elevadas muitas vezes precisam trabalhar para ajudar no sustento da família, o que pode atrapalhar os investimentos nas estratégias de rentabilização do diploma caso esse trabalho não seja na área de formação (41% dos estudantes cujos pais possuíam ocupação típica de classe média baixa exerciam alguma atividade remunerada *fora da área de formação* quando responderam ao nosso questionário, contra 31% dos estudantes do grupo médio e apenas 16,5% do grupo mais elevado⁶³). Tudo isso, entre outras coisas, faria com que para esses estudantes o investimento nos estudos se tornasse algo que exigiria um esforço muito maior do que para os demais estudantes e os bons rendimentos ainda mais improváveis, sobretudo por estarem em um curso que possui um diploma de valor tão relativo.

⁶³ Analisamos esse dado através da ocupação dos pais por acreditarmos ser esse indicador melhor do que o capital cultural e o capital econômico isolados para representar a posição social em relação ao capital cultural e econômico simultaneamente.

Já entre os estudantes dos grupos mais capitalizados, as chances de se dedicar exclusivamente à formação seria muito maior, visto as condições socioeconômicas mais favoráveis (um exemplo disso é que apenas uma pequena parcela desses estudantes – 16,5% – exercia alguma atividade remunerada fora da área de formação). Esses estudantes vieram de famílias mais escolarizadas e que, portanto, teriam um conhecimento bem maior do funcionamento do campo acadêmico; possuíam condições financeiras mais favoráveis, portanto poderiam arcar com despesas relacionadas a investimentos como compra de livros e materiais diversos, cursos de línguas, antes e durante a graduação, assim como viagens para o exterior; possuiriam um capital social mais valorizado, que poderia facilitar, por exemplo, a inserção no mercado profissional através de indicações. No entanto, percentualmente esses estudantes investiram *academicamente* bem menos no diploma do que os estudantes das camadas médias. Já expusemos algumas das hipóteses que fariam dos estudantes das camadas médias maiores investidores nessa área, mas o relativamente baixo investimento dos estudantes das camadas mais elevadas, que poderia parecer algo contraditório tendo em vista possuírem melhores condições para isso, é explicado pela sociologia bourdieusiana pelo fato de esses estudantes tenderem a ser mais laxistas por estarem livres da luta pela ascensão social, por já tomarem como natural o sucesso escolar ou por possuírem recursos que permitam reverter os prejuízos ou os baixos benefícios de uma escolarização pouco valorizada ou de um insucesso escolar. Eles lidariam, portanto, de forma mais descontraída, menos esforçada com a formação, permitindo-se um envolvimento com o curso que busque *mais* (mas não somente) o prazer, a satisfação pessoal, o que pode ser visto, por exemplo, no fato de que, entre todos os grupos aqui pesquisados, os mais capitalizados foram sempre os que mais tiveram experiência no exterior e que mais cursaram disciplinas de literatura, ambas as coisas bastante relacionadas a atividades de lazer (viagens e leitura literária, degustação artística). Apesar disso, é preciso levar em consideração que essas duas estratégias também podem trazer rendimentos culturais altamente valorizados socialmente, inclusive no meio acadêmico e no campo profissional. Ou seja, mais ou menos conscientemente, os estudantes das camadas mais elevadas focaram suas estratégias em áreas que trariam grandes rendimentos, mas que não exigiriam a mobilização de grande esforço por serem áreas que lhes daria uma maior satisfação e com as quais já seriam mais familiarizados (em termos populares, *uniram o útil ao agradável*). Além de tudo isso, o diploma de Letras poderia servir para alguns grupos mais capitalizados como uma certificação formal de sua competência cultural, já que essa competência seria algo que grande parte deles já possuiria.

No entanto, um dado faz com que coloquemos em xeque essas hipóteses: os estudantes mais capitalizados em relação à ocupação dos pais e em relação ao nível cultural tiveram em geral *experiências profissionais* em número maior do que os demais estudantes. Ora, se eles são mais laxistas, se investiriam no curso de forma mais descontraída, mais diletante, menos esforçada, seria também de se esperar que exercessem menos atividades profissionais, que trabalhassem menos, principalmente em setores como o da docência – que, conforme já dissemos, seria um tipo de trabalho que teria uma tendência a ser mais desgastante –, contudo, ocorreu o contrário. Mas os próprios dados ajudam a elaborar hipóteses que podem trazer explicações para isso. O capital cultural elevado apresentou uma relação positiva com as experiências profissionais, assim como a ocupação dos pais ser típica de classe média alta também, porém, o capital *econômico* elevado, quando analisado de forma isolada, apresentou uma relação negativa com as experiências profissionais em geral. Ou seja, esse laxismo é algo que, no caso aqui pesquisado, se mostrou como mais presente nos grupos mais capitalizados *economicamente*, ainda que pareça estar em menor grau também entre os mais capitalizados culturalmente, que também foram os que mais se dedicaram a experiências no exterior e à literatura. O capital econômico, portanto, exerceu uma relação muito importante nesse aspecto, sendo que uma renda média favoreceria experiências profissionais, enquanto uma renda elevada as desestimularia. Isso possui uma lógica, já que estudantes de famílias mais abastadas economicamente não veriam tanta urgência em buscar experiências profissionais, que aumentariam as chances de um maior e mais rápido retorno financeiro. Já os estudantes de capital cultural alto que não possuem um capital econômico também elevado buscariam de forma mais intensa suprir essa desigualdade entre o diploma e a renda, por isso investiriam sobretudo em experiências profissionais, enquanto os estudantes das camadas culturais médias, caso possuíssem um capital econômico já elevado, procurariam suprir a defasagem cultural perante a renda, por isso investiriam mais nas áreas mais acadêmicas, enquanto aqueles que possuíssem tanto o capital econômico como o cultural médios, fariam investimentos mais intensos em todas as áreas. Os estudantes menos capitalizados em todos os aspectos, por sua vez, ainda que também tenham interesse em se capitalizarem, não possuiriam, por todas as razões que já expusemos aqui, condições muito adequadas para isso. São hipóteses que nossos dados permitem elaborar.

Nas tabelas abaixo, fizemos um cruzamento entre o capital cultural e o capital econômico para vermos de forma mais específica o peso de cada fator sobre o tipo de estratégia realizada. Isso causou uma fragmentação ainda maior do grupo pesquisado, o que

limita a análise estatística, mas ainda assim os resultados encontrados fizeram uma boa correspondência com o que os dados já expostos indicaram.

Na tabela abaixo, podemos ver como entre os grupos médios há uma orientação maior dos estudantes em direção às estratégias que os tornaria mais capitalizados justamente nos setores (cultural e/ou econômico) em que seriam menos abastados. Ou seja, suas disposições estariam mais relacionadas às suas necessidades de, além de aumentar, nivelar os capitais, promovendo o que poderíamos chamar de *estratégias de equiparação* ou *nivelação de capitais*.

TABELA 90 – Capital cultural X Capital econômico médios e altos e a relação com as estratégias

Estratégia	Capital					Total n=131
	cultural	médio	médio	alto	alto	
	econômico	médio	alto	médio	alto	
número	n=17	n=10	n=12	n=21	n=131	
Iniciação Científica	59%	50%	50%	33%	41%	
Monitoria de graduação	18%	10%	17%	19%	14%	
Extensão	59%	30%	58%	19%	40%	
Experiência no exterior	6%	30%	25%	33%	20%	
Docência (geral)	76%	40%	75%	43%	42%	
Docência no ensino básico	47%	20%	25%	14%	22%	
Docência em cursos de línguas est.	35%	20%	50%	14%	23%	
Outras experiências profissionais	35%	10%	33%	33%	27%	
Área de literatura	29%	20%	33%	48%	35%	
Área de linguística	18%	40%	25%	29%	32%	
Área de línguas	24%	30%	33%	14%	21%	
Área voltada ao ensino	24%	10%	8%	5%	10%	

Como pudemos ver, os estudantes que já possuíam tanto o capital econômico como o capital cultural elevados foram os que em geral menos investiram em setores acadêmicos e profissionais, tendo se destacado apenas em relação às experiências no exterior e às disciplinas de literatura, que estariam mais relacionadas a atividades de lazer. Já aqueles estudantes que possuíam o capital cultural elevado mas o capital econômico apenas médio fizeram fortes investimentos em experiências mais ligadas à profissionalização, porém sobretudo na área de línguas estrangeiras, que traria um retorno econômico mais imediato. Grande parte destes estudantes, no entanto, também fez investimento nas áreas acadêmicas, o que indicaria que o capital econômico médio impulsionaria o investimento tanto nas áreas de retorno econômico mais imediato quanto nos setores que trariam um retorno maior, porém mais em longo prazo. Isso é corroborado pelos dados referentes aos estudantes que possuíam um capital cultural médio mas um capital econômico já elevado, pois estes estudantes fizeram

um investimento forte nos setores acadêmicos, que trariam um retorno cultural elevado, mas um retorno econômico mais em longo prazo. Já os estudantes que possuíam tanto o capital econômico quanto o cultural médios foram os que mais investiram tanto na área acadêmica quanto na área profissional, o que seria um reflexo da necessidade desse grupo de se capitalizar tanto culturalmente quanto economicamente mais do que os grupos que já são capitalizados em algum desses setores. Estes estudantes, contudo, investiram mais na docência no ensino básico do que na docência em línguas estrangeiras, que predominou entre os sujeitos de capital econômico médio mas com capital cultural elevado (isso reforça nossa teoria de que as línguas estrangeiras estão mais fortemente relacionadas aos grupos sociais culturalmente mais favorecidos, enquanto os demais teriam disposições mais favoráveis e/ou melhores condições e/ou maior interesse em exercer a docência no ensino básico).

Em suma, o que vimos na tabela acima foi uma maior disposição dos grupos médios para as estratégias de rentabilização do diploma, uma importante relação entre o tipo de investimento e o setor no qual o sujeito é menos capitalizado, que se refletiu em estratégias de nivelção de capitais, e um maior diletantismo dos grupos sociais mais capitalizados.

A tabela seguinte reforça a importante relação entre o capital médio e as estratégias e indica como a descapitalização do sujeito teria um reflexo mais negativo em suas formas de rentabilizar o diploma.

TABELA 91 – Capital cultural X Capital econômico médios e baixos e a relação com as estratégias

Estratégia	Capital				Total	
	cultural	baixo	baixo	médio		médio
	econômico	baixo	médio	baixo		médio
	número	n=22	n=10	n=25	n=17	n=131
Iniciação Científica		32%	40%	44%	59%	41%
Monitoria de graduação		14%	10%	16%	18%	14%
Extensão		32%	40%	52%	59%	40%
Experiência no exterior		9%	0%	28%	6%	20%
Docência (geral)		23%	30%	24%	76%	42%
Docência no ensino básico		14%	10%	20%	47%	22%
Docência em cursos de línguas est.		23%	20%	16%	35%	23%
Outras experiências profissionais		14%	40%	24%	35%	27%
Área de literatura		23%	50%	28%	29%	35%
Área de linguística		50%	30%	36%	18%	32%
Área de línguas		18%	20%	20%	24%	21%
Área voltada ao ensino		9%	0%	16%	24%	10%

Como pudemos ver, os estudantes menos capitalizados culturalmente foram também os que menos investimentos fizeram nos setores acadêmicos. Entre estes, a renda um pouco

mais elevada se refletiu em mais estratégias, reforçando a teoria da relação positiva da posição intermediária na hierarquia social para a realização de estratégias. Entre os estudantes de capital cultural médio aconteceu o mesmo, sendo que os de capital econômico médio foram os mais estratégicos. O capital econômico baixo só se apresentou como mais favorável em comparação com o capital econômico médio para a realização de experiências no exterior, o que dá ainda mais sustentação à nossa hipótese de que a assistência estudantil nesse aspecto se apresenta como algo que privilegia as camadas econômicas menos favorecidas em relação às camadas econômicas médias. Contudo, ainda em relação às experiências no exterior, é interessante notar que elas aconteceram mais entre os estudantes de baixa renda, mas aconteceram bem mais entre os estudantes de baixa renda que possuem um capital cultural médio do que entre os que possuem um capital cultural baixo, o que indicaria que não só o fator econômico está fortemente relacionado a esse tipo de estratégia como também as disposições culturais mais favoráveis, o que é corroborado pelos dados da tabela 90, que mostra que entre estudantes com mesmo nível econômico, os mais capitalizados culturalmente tiveram mais experiências no exterior.

A próxima tabela ajuda a reforçar os dados já trazidos. Nela procuramos comparar os três grupos de estudantes que poderíamos considerar como grupos típicos das camadas populares, médias e altas: o grupo de capital cultural e econômico baixo, o grupo de capital cultural e econômico médio e o grupo de capital cultural e econômico elevado. Nessa comparação, o que mais uma vez vimos foi como os estudantes das camadas médias investiram muito em diversas áreas, como os estudantes das camadas elevadas se sobressaíram em relação às experiências no exterior e à literatura e como os estudantes das camadas menos elevadas investiram, em geral, proporcionalmente menos do que os demais, ainda que tenham ficado próximos e às vezes acima dos estudantes das camadas mais elevadas em alguns quesitos como a extensão e a docência em curso de línguas estrangeiras.

TABELA 92 – Capital cultural X Capital econômico baixos, médios e altos e a relação com as estratégias

Estratégia	Capital				Total n=131
	cultural econômico	baixo	médio	alto	
	número	n=22	n=17	n=21	
Iniciação Científica		32%	59%	33%	41%
Monitoria de graduação		14%	18%	19%	14%
Extensão		32%	59%	19%	40%
Experiência no exterior		9%	6%	33%	20%
Docência (geral)		23%	76%	43%	42%
Docência no ensino básico		14%	47%	14%	22%
Docência em cursos de línguas est.		23%	35%	14%	23%
Outras experiências profissionais		14%	35%	33%	27%
Área de literatura		23%	29%	48%	35%
Área de linguística		50%	18%	29%	32%
Área de línguas		18%	24%	14%	21%
Área voltada ao ensino		9%	24%	5%	10%

Não apenas nessa tabela como em todas as outras pudemos perceber algo que ainda não exploramos: entre os estudantes *menos capitalizados*, seja em relação ao capital cultural, ao capital econômico ou em relação à ocupação dos pais, as disciplinas mais cursadas sempre foram as de *linguística*. Dissemos anteriormente que se dedicar às disciplinas de linguística pode também se configurar como uma estratégia distintiva, pois essas são disciplinas bastante relacionadas, no curso de Letras, à área de pesquisa e também ao aprimoramento linguístico. Porém, vimos também que essas disciplinas não se relacionam muito com outras estratégias, ainda que a monitoria de graduação se relacione bastante com elas. Podemos pensar, portanto, que o direcionamento maior dos estudantes menos capitalizados para essa área de disciplinas possa ocorrer devido a suas poucas disposições para a área de literatura (que também oferta muitas disciplinas, mas muitas vezes exige competências culturais e linguísticas que seriam mais raras nesses grupos), a suas poucas disposições para a área de línguas estrangeiras (muitos alunos reclamaram, tanto nas observações que fizemos como nas entrevistas e nos questionários, que essa área exige muitas vezes competências prévias na língua que se pretende estudar, o que os impede de cursá-las) e à pouca oferta de disciplinas mais direcionadas ao ensino. Dessa forma, cursar as disciplinas de linguística seria a alternativa mais viável para esses estudantes. O que para eles poderia se apresentar como uma preferência, portanto, seria muito mais o reflexo de uma necessidade. A flexibilização curricular, que, já mostramos, foi apontada como algo que permitiria ao estudante compor uma trajetória mais condizente com seus “desejos” e “talentos”, para muitos desses alunos não representaria uma verdadeira liberdade de escolha. Diante de uma variedade de opções, o

estudante que não tem muita familiaridade com o mundo literário ou que não tem conhecimento de línguas estrangeiras, ainda que se esforce para desenvolver seu conhecimento nessas áreas, não terá muitas chances de cursá-las com sucesso, mesmo porque o professor não é obrigado a ofertar sua disciplina em um nível introdutório, ainda mais porque nas turmas haverá alunos que estarão em diferentes períodos do curso, e tendo o estudante “escolhido” cursar aquela disciplina, ele já saberia o que esperar dela. Assim, aquelas disciplinas que estariam mais relacionadas à cultura de prestígio (as disciplinas de literatura) e aquelas disciplinas que mais se relacionam a um mercado de trabalho um pouco mais valorizado e que podem dar uma maior distinção ao sujeito (as disciplinas de línguas estrangeiras) se tornam muito mais restritas aos estudantes menos capitalizados e acabam se tornando disciplinas de certa maneira mais “reservadas” aos estudantes que já seriam mais capitalizados. Dessa forma, um estudante que entra no curso de Letras pouco capitalizado em relação à cultura de prestígio poderá tender a sair do curso ainda descapitalizado, ao menos em comparação com seus colegas.

Considerando, como disse um estudante em entrevista, que aderir à cultura de prestígio relacionada à formação em Letras é um dos fatores preponderantes para ter acesso ao mercado profissional, sendo que quanto maior for o capital cultural incorporado, maiores as chances de se inserir em setores mais prestigiados e valorizados, podemos então dizer que os estudantes mais capitalizados seriam aqueles que teriam maiores chances de conseguir isso, pois foram os que mais se envolveram com a área do curso que mais se relaciona com a chamada alta cultura, ou seja, a literatura. Esses estudantes, mesmo não sendo os que mais investiram em estratégias acadêmicas como a iniciação científica, ainda assim conseguiriam transmitir uma imagem altamente valorizada, pois não só teriam um alto capital cultural herdado como durante o curso potencializariam ainda mais esse capital, tornando-se ainda mais distintos. Além disso, esses estudantes também foram os que mais tiveram experiências no exterior, que é uma estratégia bastante distintiva e que pode trazer grandes benefícios. Para esses estudantes, portanto, fazer grandes esforços para rentabilizar o diploma não seria algo tão necessário, pois eles por si só já possuiriam uma imagem bastante valorizada cujo diploma serviria mais como uma formalização, uma certificação de competência. O grande problema para esses estudantes é que o retorno econômico do mercado de trabalho de Letras pode não ser muito elevado, a não ser através de uma carga de trabalho bastante alta e em empregos que podem ser bastante desestimulantes, como a docência em alguns setores do ensino básico público, assim como o retorno cultural também não seria muito alto, o que faria do mercado

profissional pouco atraente para esses estudantes, que já viriam de famílias mais favorecidas econômica e culturalmente.

Quanto aos estudantes de capital cultural médio ou elevado, mas que possuem renda média, investir em experiências profissionais seria algo bastante necessário para rentabilizar o diploma e conseguir a inserção em setores mais valorizados do mercado de trabalho. Os estudantes de capital cultural médio, no entanto, estariam mais propensos a investimentos em setores acadêmicos, pois sua grande adesão ao jogo escolar os tornaria mais aptos a obter mais sucesso nesse campo e, conseqüentemente, conseguir maiores benefícios. Quanto aos estudantes que já possuem um capital cultural elevado, investir nos setores profissionais seria algo mais interessante, pois teriam mais rapidamente um retorno econômico, que é o que mais lhes carece, sendo que o capital cultural herdado da família, mais o capital cultural potencializado “naturalmente” pelo curso, sem grandes esforços, seria o suficiente para conquistarem os benefícios tanto profissionais quanto acadêmicos de que necessitam para obterem bons rendimentos; no entanto, vimos que eles também investiram muito em estratégias acadêmicas, pois certamente sabem que os maiores benefícios estão associados a uma escolarização ainda maior, que envolve, por exemplo, uma pós-graduação, porém, não se focaram apenas nisso, dedicando-se em grande número também às áreas de línguas estrangeiras, que poderia lhes trazer um retorno mais imediato, enquanto seus colegas das camadas culturais médias não se envolveram tanto com as línguas estrangeiras, focando-se mais nos setores acadêmicos e na docência no ensino básico, o que pode lhes trazer bons rendimentos, mas mais em longo prazo e exigindo um maior esforço.

Os estudantes de capital cultural médio, mas que possuíam já um capital econômico elevado, por outro lado, investiram um pouco menos tanto no setor profissional quanto acadêmico, porém com um foco maior no acadêmico, o que pode ser reflexo de uma carência maior de benefícios culturais do que econômicos e mostra como o capital econômico elevado pode produzir um impacto negativo nas disposições do estudante para rentabilizar seu diploma. Um capital econômico elevado, mais do que um capital econômico baixo, se relacionaria de forma negativa com a maioria das estratégias de rentabilizar o diploma aqui listadas. Aliado a um capital cultural baixo, seria ainda mais negativo, sendo que um capital econômico baixo aliado a um capital cultural baixo atuaria de forma menos negativa nos investimentos, como podemos ver na tabela abaixo, na qual comparamos, *apenas para*

ilustrar, os grupos mais e menos capitalizados com dois grupos atípicos: os de capital cultural elevado e econômico baixo e os de capital cultural baixo e econômico elevado⁶⁴.

TABELA 93 – Capital cultural X Capital econômico baixos e altos e a relação com as estratégias

Estratégia	Capital					Total
	cultural	baixo	baixo	alto	alto	
	econômico	baixo	alto	baixo	alto	
	número	n=22	n=6	n=8	n=21	
Iniciação Científica		32%	17%	37,5%	33%	41%
Monitoria de graduação		14%	0%	0%	19%	14%
Extensão		32%	0%	50%	19%	40%
Experiência no exterior		9%	17%	25%	33%	20%
Docência (geral)		23%	17%	62,5%	43%	42%
Docência no ensino básico		14%	0%	50%	14%	22%
Docência em cursos de línguas est.		23%	0%	25%	14%	23%
Outras experiências profissionais		14%	0%	50%	33%	27%
Área de literatura		23%	67%	50%	48%	35%
Área de linguística		50%	33%	12,5%	29%	32%
Área de línguas estrangeiras		18%	0%	25%	14%	21%
Área voltada ao ensino		9%	0%	0%	5%	10%

Como vimos, o grupo que menos realizou estratégias foi aquele que possuía capital cultural baixo e econômico elevado. Ou seja, uma baixa familiaridade com o mundo acadêmico (e escolar em geral) aliado a uma maior comodidade econômica, ou seja, uma menor necessidade de retorno financeiro, seria algo que faria com que os sujeitos investissem menos no diploma. Mas temos que considerar que esse grupo foi o que proporcionalmente mais investiu em disciplinas de literatura, o que podemos relacionar com um interesse maior em se capitalizar culturalmente, já que no setor econômico estes estudantes estariam mais “tranquilos”.

Já os estudantes mais capitalizados culturalmente mas muito pouco capitalizados economicamente seriam maiores investidores, pois, além de terem melhores disposições para investir, devido ao capital cultural elevado, a grande discrepância entre os capitais traria maior urgência de um grande retorno do diploma, sobretudo no campo profissional, por isso seu grande investimento nas estratégias mais relacionadas ao mercado de trabalho imediato, principalmente em relação ao ensino básico, mas também em relação às línguas estrangeiras.

Enfim, são tantas as formas de análise possíveis e são tantas as hipóteses que poderiam ser elaboradas a partir desses dados que nós poderíamos com eles ainda tecer algumas

⁶⁴ Por se tratarem de grupos atípicos, o número de sujeitos por grupo é muito pequeno e a análise estatística, portanto, se torna muito pouco viável, mas ainda assim os dados fazem boa relação com as análises que fizemos com grupos maiores.

dezenas de páginas, no entanto, apenas tentamos refletir sobre pontos que nos pareceram mais importantes para esse trabalho.

Em poucas linhas, o que nos pareceu mais importante foi ver como os grupos médios apresentaram uma relação mais positiva com os investimentos acadêmicos de rentabilização do diploma, sendo que o *capital cultural baixo* e o *capital econômico elevado* surgiram como os fatores menos positivos. É importante ressaltarmos também que os grupos que apresentaram níveis de capitais desiguais fizeram sobretudo investimentos em estratégias de nivelção dos capitais, e que entre os grupos que já possuíam os capitais nivelados, os de nível médio se mostraram mais estratégicos em todos os aspectos, exceto em relação às experiências no exterior e às disciplinas de literatura, que predominaram entre os mais capitalizados, que seriam mais laxistas e buscariam investir no diploma de forma a obter da formação uma maior satisfação pessoal aliada a um rendimento mais distintivo, enquanto os menos capitalizados não se sobressaíram em nenhum quesito, exceto em relação às disciplinas de linguística, que poderiam não trazer grandes rendimentos caso fossem cursadas apenas como única alternativa possível.

Ou seja, esses dados só vieram reforçar teorias que já previam esse tipo de relação entre os investimentos escolares e a posição social. Tentamos mostrar, o que também não é novidade, como os indicadores relacionados entre si podem trazer resultados diferentes de quando eles são tomados isoladamente para a análise. As trajetórias escolares ou acadêmicas não poderiam, portanto, ser explicadas apenas em relação ao capital cultural ou econômico, em relação à cor/raça ou à origem escolar, nem poderiam também ser totalmente explicadas pela relação entre esses indicadores, ainda que eles possam, sim, tanto isoladamente como relacionados, ajudar a compreender essas trajetórias.

Ainda outros fatores podem ser trazidos aqui para tentarmos entender como se constrói a trajetória dos estudantes de Letras em relação às estratégias de rentabilização do diploma. Trabalharemos ainda com alguns deles, mesmo que rapidamente. Precisamos deixar sempre claro, no entanto, que a análise estatística trabalha principalmente com generalizações. Ainda que alguns tipos de estratégias tenham se relacionado mais com alguns grupos sociais do que com outros, vimos que existe um número expressivo de estudantes que se desvia das probabilidades estatísticas. Como tentamos aqui explicar as predominâncias de algumas estratégias em relação a determinados grupos, acabamos então deixando de tratar das peculiaridades de cada caso, tratando o nosso problema de forma mais grosseira (no bom sentido da palavra), sendo que compreender as singularidades pode ajudar a compreender melhor até mesmo as regularidades. E é o que tentaremos fazer ao analisarmos a trajetória de

alguns sujeitos individualmente. Esperamos com isso poder preencher algumas lacunas que estamos deixando em nossas análises dos dados estatísticos, para ao final conseguirmos talvez chegar a algumas hipóteses finais mais consistentes ou ao menos abrir caminho para que elas possam posteriormente ser elaboradas. Antes, porém, seguiremos com mais alguns números.

As estratégias e as relações de gênero

Vimos, portanto, alguns dados que nos permitiram pensar sobre a importância de algumas propriedades sociais sobre as estratégias de rentabilização do diploma pelos estudantes de Letras. No entanto, devemos considerar que amostra à qual esses dados se referem é composta majoritariamente por mulheres, que representam 69% do total de estudantes pesquisados. Isso certamente exerce alguma relação com os resultados encontrados.

As mulheres investiram bem mais do que os homens nas estratégias acadêmicas e também em grande parte das outras estratégias. Ou seja, possivelmente, o nível de investimentos vistos nos dados que trouxemos até agora teria sido diferente, sobretudo mais baixo em relação a diversas estratégias, caso a amostra não fosse majoritariamente feminina.

TABELA 94 – Gênero X Estratégias de rentabilização do título

Estratégia	Homens (n=40)	Mulheres (n=91)	Diferença	Total (n=131)
Iniciação Científica	35%	44%	9%	41%
Monitoria de graduação	10%	15%	5%	14%
Extensão	30%	44%	14%	40%
Experiência no exterior	17,5%	21%	3,5%	20%
Docência em geral	47,5%	40%	7,5%	42%
Docência no ensino básico	27,5%	20%	7,5%	22%
Docência em curso de línguas est.	17,5%	25%	7,5%	23%
Outras experiências profissionais	22,5%	29%	6,5%	27%
Disciplinas de literatura	52,5%	27%	25,5%	35%
Disciplinas de linguística	17,5%	38%	20,5%	32%
Disciplinas de línguas estrang.	20%	21%	1%	21%
Disciplinas voltadas ao ensino	7,5%	11%	3,5%	10%

Um dado que chama muito a atenção na tabela acima, além da predominância das mulheres nos investimentos acadêmicos, é a elevada porcentagem de homens que se dedicaram principalmente às disciplinas de literatura, porcentagem essa que é quase o dobro da relativa às mulheres, que se dedicaram principalmente à linguística. Ou seja, a literatura parece ser para a grande maioria dos homens aqui pesquisados o principal foco dado durante o

curso. Eles também investiram um pouco mais do que as mulheres no ensino básico e na docência em geral, enquanto as mulheres investiram mais na docência em curso de línguas estrangeiras. Em outros momentos já falamos sobre essa relação da literatura com a docência no ensino básico: a literatura serviria profissionalmente sobretudo para a pesquisa e para a docência, logo, entre as experiências profissionais, a docência no ensino básico acabaria prevalecendo entre os que se dedicam mais aos estudos literários.

Esses dados sobre a literatura, assim como os demais dados, nos fazem questionar se os capitais não seriam distribuídos desigualmente entre homens e mulheres, o que acabaria por se refletir nas estratégias da maneira como vimos na tabela acima. Em nossas análises vimos que tanto o capital cultural elevado como o capital econômico elevado e também a ocupação dos pais ser típica de classe média alta, assim como ser oriundo de escola privada e ser negro foram características que apresentaram isoladamente uma relação maior com a literatura, logo, se os estudantes do sexo masculino possuísem essas características em número mais elevado do que as mulheres, isso serviria como uma das explicações para essa grande diferença percentual em relação aos estudos literários. No entanto, o que vimos é que homens e mulheres se diferenciaram muito pouco em relação à cor da pele, em relação à origem escolar privada e em relação ao capital cultural elevado. Apenas em relação à ocupação dos pais ser típica de classe média alta e em relação ao capital econômico os homens ficaram à frente das mulheres, porém em um nível que não justificaria a grande discrepância em relação a cursar mais disciplinas de literatura.

TABELA 95 – Características em relação ao gênero

Características		Homens (n=40)	Mulheres (n=91)
Cor da pele	Branco	52,5%	51%
	Negro	47,5%	48%
Origem escolar	Escola pública	50%	57%
	Escola privada	40%	42%
Ocupação dos pais típica de	Classe média alta	27,5%	21%
	Classe média	42,5%	39%
	Classe média baixa	30%	40%
Capital cultural	Capital cultural alto	32,5%	31%
	Capital cultural médio	32,5%	43%
	Capital cultural baixo	35%	26%
Capital econômico	Capital econômico alto	35%	25%
	Capital econômico médio	25%	32%
	Capital econômico baixo	40%	43%

A tabela acima mostra uma maior predominância de estudantes de capital cultural e econômico médios entre as mulheres, e esses são fatores favoráveis para a realização da

grande maioria das estratégias, e uma maior predominância de estudantes com capital econômico alto e cultural baixo entre os homens, que são os indicadores que apontamos como os mais desfavoráveis para a realização da maioria dos investimentos listados. Isso pode ajudar a explicar o maior investimento das estudantes do sexo feminino na maioria das estratégias. No entanto, em relação à ocupação dos pais ser de classe média (indicador que engloba vários capitais e pode ser um forte indício de um posicionamento intermediário na hierarquia social, logo, uma posição favorável a um habitus escolar), os homens prevaleceram, ainda que por uma pequena diferença. Portanto, as diferenças entre homens e mulheres quanto à realização das estratégias certamente têm também relação com a forma como os capitais são distribuídos entre os sexos na nossa amostra, mas não podem ser explicadas apenas por isso.

O maior envolvimento das mulheres com a docência em curso de línguas estrangeiras talvez possa ser em parte explicado por um investimento um pouco maior nas experiências no exterior, mas só essa explicação não satisfaz. Em relação à docência no ensino básico, os homens ficaram à frente, mas foram as mulheres que fizeram mais investimentos em disciplinas de ensino, ainda que por pouca diferença percentual. No entanto, quando perguntados quais os campos de trabalho de maior interesse, o percentual de homens que responderam “professor no ensino básico” entre as três primeiras opções foi de 22,5% (percentual menor do que aqueles que tiveram experiência docente no ensino básico, que foi de 27,5%), enquanto entre as mulheres o percentual que citou a docência no ensino básico como uma das três primeiras opções foi de 38%, mas apenas 20% haviam tido experiência nessa área. Podemos pensar que a experiência pode acabar por diminuir o interesse do estudante por esse campo de trabalho, mas já vimos no capítulo 2 deste trabalho que as experiências docentes no ensino básico diminuem a rejeição por ele. Uma das hipóteses que podemos elaborar, portanto, é que os estudantes do sexo masculino conseguiriam se inserir nesse campo de trabalho com mais facilidade do que as mulheres. É claro que também há a hipótese de que as mulheres estariam mais focadas em estratégias acadêmicas, no entanto, essa não é uma hipótese muito forte já que em relação às outras estratégias mais diretamente relacionadas ao mercado de trabalho elas se destacaram. O que podemos deduzir, portanto, é que os homens, por se envolverem mais com a literatura, teriam um capital cultural mais valorizado nesse mercado de trabalho. Podemos nos lembrar do estudante Anderson, que disse que cursou mais as disciplinas de literatura porque elas ofereciam um retorno “intelectual” e cultural maior, indispensável para ser aprovado em alguns processos de seleção (ele mesmo já havia sido selecionado em alguns e já trabalhava como professor em mais de

uma instituição de ensino básico privada). Ou seja, as mulheres se focariam mais naquilo que o meio acadêmico mais valoriza: experiências acadêmicas. Entre os homens, o investimento no meio acadêmico seria um pouco menor, ainda que também expressivo, mas eles teriam seu foco maior sobre os estudos literários.

Nas análises anteriores também vimos que geralmente os estudantes que cursavam principalmente as disciplinas de literatura eram também os que mais tinham experiências no exterior, porém, aqui, as mulheres tiveram mais experiências no exterior do que os homens. Tudo isso poderia indicar, portanto, que há algo no perfil dos homens pesquisados, ou que há algo no perfil dos homens do curso de Letras, que faria com que tendessem a apresentar com a literatura uma relação mais íntima.

Bourdieu (2008: 512) diz que o “*ethos* de gênero, produto da interiorização da divisão do trabalho entre os sexos, tal como ela se realiza em determinada classe social” contribui “para orientar os investimentos, predispondo, por exemplo, as moças para os estudos literários e artísticos, enquanto os rapazes seriam orientados para o estudo das ciências ou da economia e direito”. Ora, realmente o curso de Letras, que é também um campo de “estudos literários e artísticos”, possui majoritariamente mulheres, no entanto, há um grupo expressivo de homens e, no nosso caso, esses homens investiram mais do que as mulheres nos estudos literários. Ou seja, há algo no tipo de investimento feito pelos homens pesquisados que parece se relacionar bastante com questões de gênero. Não podemos nem pretendemos conseguir dar grandes explicações para isso⁶⁵. O mais importante, para o nosso caso, é apontar a aparentemente grande relevância que o gênero possui em relação às estratégias de rentabilização do diploma.

Em “A Dominação Masculina” (2002), Bourdieu mostra como a identidade masculina e a identidade feminina possuiriam “princípios antagônicos” que seriam produtos de uma socialização que tenderia a impor aos indivíduos do sexo masculino características de “dominadores” e às mulheres características de “dominadas”. Assim, ao homem caberia a postura mais agressiva, que afronta, que enfrenta, enquanto à mulher caberia uma postura mais dócil, submissa, e os sujeitos em geral corresponderiam a essa imposição devido a ela ter sido socialmente naturalizada. É claro que essa é uma simplificação bem grosseira de um trabalho extremamente complexo, no entanto, não pretendemos nos aprofundar nele. Estamos trazendo aqui esse assunto simplesmente por termos como pressuposto que as diferenças entre homens e mulheres, ou, melhor dizendo, as características diferenciadas que homens e

⁶⁵ Antônio Augusto Gomes Batista (2009) desenvolve pesquisa que aborda esse assunto. Nela o pesquisador tenta apreender relações existentes entre a orientação sexual de estudantes do sexo masculino e a escolha do curso de Letras, contudo, a pesquisa, que está em estágio inicial, ainda não apresentou resultados que possam aqui ser utilizados.

mulheres tenderiam a incorporar e apresentar socialmente, exerceriam uma relação importante com as estratégias de agregação de valor ao diploma. Ainda mais especificamente, o que nos importa sobretudo é uma determinada característica: a docilidade.

Docilidade, do latim *docilitas*, ainda que possa ser tomada por muitos como uma característica pejorativa, em seu sentido original significa algo que se aproxima mais do significado encontrado no dicionário Aurélio: “qualidade ou caráter de quem se submete ao ensino, de quem aprende facilmente; de quem é fácil de conduzir, de guiar”. Bourdieu defende que as mulheres possuem uma docilidade maior do que os homens, o que seria fruto de uma história de dominação, mas no mercado escolar isso poderia acabar por se tornar uma característica que faria com que as mulheres se engajassem mais nos estudos e assim, conseqüentemente, talvez conseguissem obter dele melhores resultados.

Para o caso das estratégias aqui listadas, poderíamos considerar que o maior reflexo de docilidade seria o investimento nas áreas mais valorizadas e mais prestigiadas academicamente, no caso, a pesquisa, que teria como melhor representante para os graduandos a iniciação científica. Ora, se a pesquisa é o que o campo acadêmico tem como maior valor, fazer pesquisa durante a graduação então se torna um grande sinal de docilidade, pois o sujeito estaria aderindo ao jogo da principal maneira como esse jogo o induz a aderir.

Vimos que, com exceção das “experiências docentes em geral”, a iniciação científica foi a principal estratégia de rentabilização do diploma adotada pelos estudantes, a que agregou uma maior número de sujeitos (41% do total). Logo, podemos considerar que a docilidade é algo bastante presente entre os estudantes. E não só por isso, como também porque 63% deles aderiram ao menos a uma das estratégias acadêmicas (iniciação, extensão ou monitoria de graduação). Como resultado dessa docilidade, vimos que todos os grupos sociais aqui abordados fizeram investimentos acadêmicos de forma expressiva, ainda que os grupos médios tenham se destacado, grupo este que seria, como já dissemos, o que colocaria as maiores esperanças de uma ascensão social na escolarização, logo, o grupo que se submeteria mais ao jogo escolar, o grupo de maior docilidade. Também vimos que os grupos médios estão expressivamente representados em nossa amostra. Tudo isso, aliado à presença majoritária de mulheres, faria com que a docilidade fosse então uma característica muito importante para essa pesquisa, pois ela pressupõe uma adesão maior ao jogo e, portanto, uma realização maior de investimentos “escolares”.

Ou seja, o maior investimento das mulheres na maioria das estratégias poderia ser um reflexo de sua maior docilidade. Já o maior investimento dos homens na literatura poderia ser também um reflexo de suas disposições maiores para a dominação, já que, no curso de Letras,

o conhecimento literário seria um dos principais fatores responsáveis pela elevação do capital cultural, e, nesse sentido, os homens então se sobreporiam às mulheres, tornando-se mais “poderosos” culturalmente e assim podendo obter no campo social maiores privilégios.

Essas são algumas hipóteses que por enquanto podemos elaborar. Não são hipóteses que nos satisfazem completamente, mas possuem sua lógica e seu embasamento. Até o fim deste trabalho, no entanto, pretendemos retomar essas e outras questões para tentar preencher algumas lacunas e fortalecer, ou não, algumas possíveis explicações que trouxemos para os problemas abordados.

As estratégias e a religião

Podemos reforçar a teoria da maior docilidade das mulheres através do fator religião, já que aderir a uma religião pressupõe também aderir a normas de conduta, à disciplina, a um maior controle dos impulsos, etc.⁶⁶ Várias pesquisas, como a de Regina Novaes (2004), apontam a predominância maior de homens *sem religião* do que de mulheres. Também entre os sujeitos desta pesquisa a predominância é de mulheres com religião e de homens sem religião.

TABELA 96 – Religião X Gênero

Religião	Homens (n=40)	Mulheres (n=91)	Total (n=131)
Não tem	52,5%	31%	38%
Tem:	47,5%	66%	60%
Católica	22,5%	43%	36,5%
Protestante	17,5%	6,5%	10%
Espírita	7,5%	6,5%	7%
Outras*	0%	10%	6,5%
n-r	–	3%	2%

*“cristão”, “candomblé”, “testemunha de Jeová”, “várias”⁶⁷

Conforme aponta Diana Cerdeira (2006), são muito raros os estudos, principalmente no Brasil, que fazem relação entre o pertencimento religioso e as trajetórias escolares,

⁶⁶ Sabemos que cada religião possui suas especificidades, mas não trabalharemos com elas separadamente. Queremos apenas ver como o pertencimento e o não pertencimento religioso se relacionaram com as estratégias de rentabilização do diploma, sendo que estudos mais aprofundados poderão ser feitos em pesquisas posteriores.

⁶⁷ Essas foram as palavras utilizadas por alguns estudantes para designar sua religião. Sabemos que “cristão” é um termo muito genérico, que pode tanto indicar que o sujeito pertence a alguma religião cristã como que não pertence a nenhuma religião, mas segue os valores cristãos, por isso o agrupamos a “outras religiões”.

portanto, as hipóteses sobre essa relação ainda não estão suficientemente fortalecidas. Uma delas, conforme aponta Cerdeira (2006: 02), indica que “adolescentes cujos pais são mais religiosos tendem menos ao comportamento de risco, ou seja, delinquência juvenil, vícios, gravidez precoce etc. Consequentemente, tendem a uma trajetória escolar mais regular”.

Analisando um *survey* com 2400 adolescentes cariocas de escolas públicas e privadas, em um estudo que buscou “compreender como o aspecto religioso se relaciona com o comportamento e a trajetória escolar do aluno, bem como com suas expectativas de futuro e de escolarização”, Cerdeira diz ter evidenciado “tendências que fortalecem a ideia de que a religião faz diferença e contribui com aspectos relevantes no perfil desses jovens pesquisados” (2006: 01).

Cerdeira (2006: 02) notou que as diferenças mais marcantes ocorreram entre alunos religiosos e alunos não religiosos, mas disse ter encontrado “significativas diferenças entre as denominações religiosas”, o que teria ajudado a corroborar com “as hipóteses de que a religiosidade é de fato um aspecto relevante da vida escolar dos alunos”. Uma das conclusões desse estudo diz que, “de maneira geral, os religiosos parecem dar mais importância à educação e aos valores escolares, além de se mostrarem mais otimistas com relação ao futuro, respeitando, é claro, as diferenças existentes entre as denominações religiosas” (CERDEIRA, 2006: 12).

Ou seja, pressupõe-se que possuir uma religião seria, portanto, algo que, em geral, favoreceria os estudos. O fato de as mulheres serem mais religiosas e o fato de elas estarem em maior número entre os estudantes de Letras aqui pesquisados nos levariam à conclusão de que, consequentemente, os sujeitos que mais investimentos acadêmicos fizeram seriam os religiosos, no entanto, nossos dados indicaram o contrário, e não só em relação às estratégias mais acadêmicas como em praticamente todas as outras, sendo que apenas em relação a cursar mais as disciplinas de linguística os estudantes que disseram ter uma religião ficaram à frente dos que disseram não ter religião.

TABELA 97 – Religião X Estratégias de rentabilização do título

Estratégia	Tem religião (n=79*)	Não tem religião (n=49*)	Diferença	Total (n=131)
Iniciação Científica	38%	47%	9%	41%
Monitoria de graduação	14%	14%	0%	14%
Extensão	35%	49%	14%	40%
Experiência no exterior	15%	29%	14%	20%
Docência em geral	41%	45%	4%	42%
Docência no ensino básico	22%	24%	2%	22%
Docência em curso de línguas est.	22%	27%	5%	23%
Outras experiências profissionais	25%	31%	6%	27%
Disciplinas de literatura	32%	41%	9%	35%
Disciplinas de linguística	38%	24,5%	13,5%	32%
Disciplinas de línguas estrang.	18%	24,5%	6,5%	21%
Disciplinas voltadas ao ensino	10%	8%	2%	10%

*a soma dos dois grupos não equivale ao total de estudantes devido a alguns alunos que não responderam à questão.

O estudo de Cerdeira, acima citado, analisou dados referentes a adolescentes ainda cursando o ensino básico, sendo que as disposições escolares analisadas se referiam a fatores como perspectivas de completar o ensino básico, de entrar numa faculdade e autoavaliações sobre a percepção que tinham de serem bons ou maus alunos. No nosso caso, porém, estamos analisando dados de estudantes que já adentraram o ensino superior, além de várias outras peculiaridades deste estudo. Contudo, é interessante percebermos como essa relação entre a religião e a trajetória durante o curso se mostraram o inverso do que se esperaria levando em consideração que a religião seria um indício de docilidade, e a docilidade um indício de uma melhor adesão ao jogo acadêmico/escolar.

Ainda que se contraponha a alguns resultados apontados por Cerdeira, nossa análise também parece apontar para uma importante relação entre religião e trajetória escolar (acadêmica, no nosso caso), já que em praticamente todas as estratégias de rentabilização do diploma aqueles que disseram ter uma religião ficaram percentualmente atrás dos sem religião.

Não vamos aqui tentar levantar muitas hipóteses sobre quais seriam as razões desse resultado, pois isso demandaria um estudo mais aprofundado. Trouxemos esses dados apenas para sinalizar uma possível relação existente entre possuir uma religião e rentabilizar o diploma, mas podemos supor que o tipo de cultura relacionada à formação em Letras seja algo que talvez esteja mais próximo do perfil de estudantes que não possuem religião. O campo de Letras, assim como grande parte do campo acadêmico, sobretudo nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, geralmente trata questões religiosas de modo bastante crítico e valoriza sobretudo a arte secular, enquanto trata com certa rejeição as manifestações

artísticas mais vinculadas a religiões, que certamente muitos “acadêmicos” sequer chamariam de arte, como é o caso da música gospel, da literatura espírita e do cinema e da arte em geral que se preocupa menos com a estética e mais com a transmissão de valores morais. A literatura, por exemplo, demandaria mais *abstrações*, uma abertura maior para valores diversos, já que o que se discute, se expõe e muitas vezes se defende nos estudos literários e em muitas obras de literatura pode acabar se chocando com valores religiosos mais tradicionais (vide o caso da chamada “literatura marginal” e dos romances naturalistas, ou, algo mais específico, o famoso poema de Alberto Caeiro em *O Guardador de Rebanhos* que chama o símbolo religioso do Espírito Santo de Deus de “pomba estúpida” e “feia”, e diz que Maria, mãe de Jesus, “não era mulher: era uma mala” e que “tudo no céu é estúpido como a Igreja Católica”). Já a linguística, que se relaciona com a única estratégia em que os religiosos superaram os sem religião, muitas vezes apresenta um tipo de conhecimento mais sistematizado, menos abstrato, menos relacionado a discussões que possam colocar os sujeitos diante do questionamento de seus próprios valores (é mais ou menos o caso da fonética e da fonologia, da morfologia, da sintaxe, dos estudos gramaticais, mas um pouco menos o caso da semântica e da análise do discurso, por exemplo).

Ou seja, talvez o pertencimento religioso, que no ensino básico pode aparecer como um fator positivo para o sucesso escolar, pois deixaria os estudantes mais “dóceis”, disciplinados, mais apegados a valores importantes para o desenvolvimento de um habitus escolar e, conseqüentemente, mais aptos a uma escolarização mais prolongada, em alguns setores do ensino superior, sobretudo nos mais críticos da religião, poderia não ser algo muito positivo, pois dificultaria a adesão desses estudantes à cultura acadêmica, aos valores acadêmicos, geralmente laicos e cientificistas.

Outra hipótese é de que as propriedades sociais dos estudantes que não têm religião estejam mais relacionadas às estratégias aqui listadas do que as propriedades sociais daqueles que dizem ter uma religião. Os estudantes que não têm religião, conforme indica a tabela abaixo, são predominantemente dos grupos médios, ainda que a maioria venha de escola pública, enquanto os que têm religião são mais diversificados, e, como já vimos, os grupos médios apresentam uma maior relação positiva com a maioria das estratégias.

TABELA 98 – Características em relação à religião

Características		Tem (n=79)	Não tem (n=49)
Cor da pele	Branco	48%	59%
	Negro	51%	41%
Origem escolar	Escola pública	51%	61%
	Escola privada	46%	35%
Ocupação dos pais típica de	Classe média alta	25%	20%
	Classe média	34%	49%
	Classe média baixa	39%	31%
Capital cultural	Capital cultural alto	32%	33%
	Capital cultural médio	35%	47%
	Capital cultural baixo	33%	20%
Capital econômico	Capital econômico alto	30%	26%
	Capital econômico médio	25%	35%
	Capital econômico baixo	44%	39%

No entanto, não devemos deixar de considerar que, nas análises que fizemos, em relação a nenhum outro fator um grupo se sobrepôs ao outro em tantas estratégias como entre religiosos e não religiosos, o que indicaria uma grande importância desse indicador sobre os dados referentes à trajetória dos estudantes.

Precisamos esclarecer, contudo, que nossos dados sobre esse tema são bastante genéricos. Sobre ele apenas perguntamos qual a religião do aluno e qual a religião dos seus pais, sem considerarmos se o estudante era “praticante” ou “não praticante”, se era recém-convertido ou se havia sido criado dentro da religião, entre tantas outras questões importantes para melhor compreender o assunto.

Como aponta Novaes (2004: 325), pesquisas sobre esse assunto só permitem apreender “percursos e processos nas trajetórias” dos sujeitos pesquisados “quando se faz mais de uma pergunta sobre o tema religião”. Além disso, Novaes também diz que não ter religião não quer dizer não ter valores que estariam mais relacionados ao pertencimento religioso, como a fé, o temor a Deus, a espiritualidade, etc. (2004: 324). Além disso,

no que diz respeito ao campo religioso, velhos e novos fundamentalismos passaram a conviver com a emergência de um mundo religioso plural em que cresce a presença de grupos e indivíduos cuja adesão religiosa permite rearranjos provisórios entre crenças e ritos sem fidelidades institucionais (NOVAES, 2004: 326).

Um estudante dizer que não tem religião não significa que não tenha tido uma educação religiosa. Aliás, entre os estudantes aqui pesquisados, é bem maior o número de pais e mães com religião do que de estudantes, já que os estudantes que disseram ter religião atingiram 60% do total, enquanto o número de pais religiosos atingiu 73%, e o de mães, 89%.

Não podemos dizer que foi durante a graduação em Letras que alguns estudantes cujos pais seriam religiosos se desvincularam da religião, nem podemos dizer que eles um dia estiveram vinculados a alguma religião ou à religião em que teriam sido criados, mas não podemos negar alguma influência do curso nesse aspecto. Ao menos dois de nossos entrevistados, Richarlison e Anderson, disseram que tiveram uma criação religiosa, tendo passado grande parte da infância e da adolescência vinculados a grupos religiosos com os quais ainda possuíam laços fortes quando entraram no curso de Letras, porém, durante a graduação, se afastaram desses grupos, deixando inclusive de serem religiosos “praticantes”. Questionado sobre esse afastamento, Anderson disse que a faculdade aguçou seu senso crítico, o que o fez se afastar da religião. Com isso, podemos elaborar uma terceira hipótese, que de certa forma se vincula à primeira, para o fato de os estudantes que se declararam sem religião terem feito mais investimentos do que os que se declararam religiosos: para muitos, a *declaração* de não ter religião pode ser justamente um sintoma de uma maior adesão aos valores mais predominantes no meio acadêmico do que aos valores religiosos, ao ponto de negarem até mesmo a educação religiosa familiar dizendo-se sem religião, já que em alguns setores do campo universitário ter uma religião seria algo considerado negativo. Ou seja, eles entrariam no jogo acadêmico de forma mais intensa do que aqueles que, ainda que estejam dentro do jogo, mantêm-se religiosos, mantêm-se ainda vinculados de forma mais intensa aos valores que de certa forma se chocam com alguns valores mais acadêmicos.

Para compreendermos melhor isso, precisamos ver também a educação religiosa dos estudantes. Como já dissemos, não possuímos muitos dados sobre o assunto, porém pedimos para que os estudantes declarassem a religião de seus pais. Acreditamos que esse dado, ainda que bastante incompleto, pode ser um indicador de alguma educação religiosa, ou de uma educação com princípios religiosos. Separamos, então, os estudantes que se declararam *sem religião* em três grupos: aqueles que possuíam ambos os pais religiosos, aqueles que possuíam apenas um dos pais religiosos e aqueles não tinham pais religiosos. O resultado foi que aqueles estudantes que não teriam tido uma educação religiosa, ou seja, aqueles cujos pais não tinham religião, foram os que mais realizaram investimentos acadêmicos e que mais realizaram investimentos profissionais. Com isso podemos supor que um maior afastamento da religião favoreceria um melhor contato com o mundo acadêmico, talvez porque esse contato seria menos conflituoso, as “formas de pensamento”, os valores de estudantes sem religião e que não teriam tido uma educação religiosa seria algo mais próximo do que é valorizado em alguns setores do campo acadêmico como a Letras.

TABELA 99 – Os “sem religião” X Estratégias de rentabilização do título

Estratégia	Estudantes sem religião				Total (n=131)
	Ambos os pais religiosos (n=26)	Um dos pais religiosos (n=12)	Nenhum dos pais religiosos (n=11)	Média dos sem religião (n=49)	
Iniciação Científica	46%	17%	82%	47%	41%
Monitoria de graduação	19%	0%	18%	14%	14%
Extensão	50%	42%	55%	49%	40%
Experiência no exterior	38%	25%	9%	29%	20%
Docência em geral	46%	33%	55%	45%	42%
Docência no ensino básico	23%	25%	27%	24%	22%
Docência em curso de línguas est.	27%	17%	36%	27%	23%
Outras experiências profissionais	19%	25%	55%	31%	27%
Disciplinas de literatura	46%	42%	27%	41%	35%
Disciplinas de linguística	31%	8%	27%	24,5%	32%
Disciplinas de línguas estrang.	8%	50%	36%	24,5%	21%
Disciplinas voltadas ao ensino	12%	0%	9%	8%	10%

Esses estudantes sem religião e sem educação religiosa, no entanto, se mostraram mais ligados às línguas estrangeiras do que à literatura, e foi uma mínima parte deles que realizou experiências no exterior. Já vimos em outras análises que, muitas vezes, um maior investimento acadêmico se reflete em um menor investimento em experiências no exterior e em literatura, o que pode ajudar a explicar esse fato.

Os estudantes que mais se destacaram em relação à literatura foram aqueles que não tinham religião, mas tinham ambos os pais religiosos. Isso reforça nosso ponto de vista de que os estudos literários poderiam fazer emergir um conflito de valores em estudantes de educação religiosa, ou então que estudantes educados por pais religiosos encontrariam na literatura um refúgio para seus próprios valores, que seriam talvez mais conflitantes com os da família. De qualquer forma, é interessante perceber essa maior adesão à literatura de estudantes que teriam tido uma educação religiosa, mas que supostamente a teriam negado. Entre os estudantes que tinham apenas um dos pais com religião, a adesão à literatura também foi grande, mas estes se destacaram pela grande adesão às disciplinas de línguas estrangeiras. Por sua vez, os estudantes que não teriam tido uma educação religiosa não se direcionaram tanto à literatura, talvez também por que para eles os estudos literários não trouxessem “grandes descobertas”.

Ainda é interessante ressaltar que uma parte expressiva dos estudantes sem religião que teriam tido uma educação religiosa realizou experiências no exterior. Já citamos aqui o estudo de Ramos (2009: 08), que diz que uma das maiores expectativas dos estudantes que realizam intercâmbio é a “formação de disposições identitárias de tolerância, autonomia, etc”.

Ora, em certo aspecto, negar a religiosidade dos pais pode ser um reflexo do desenvolvimento da autonomia, assim como negar a religião, ainda mais tendo pais religiosos, pode induzir ou ser um sintoma do desenvolvimento de certa tolerância⁶⁸. Ou seja, para esses estudantes, tolerância e autonomia talvez sejam valores muito importantes, e estando eles muito relacionados às experiências no exterior, podemos supor que haja uma importante relação entre essa estratégia e os valores dos estudantes sem religião cujos pais são religiosos.

Devemos apontar ainda o fato de que os estudantes sem religião que tinham ambos os pais religiosos realizaram bem mais investimentos acadêmicos do que aqueles que tinham apenas um dos pais com religião. Ora, vimos que uma educação sem religião se relacionou com maiores investimentos, logo poderíamos esperar que quanto mais religiosa fosse a formação do indivíduo, menos investimentos ele faria, mas isso não aconteceu entre os estudantes sem religião. Isso poderia ser um reflexo de que a maior rejeição aos valores religiosos familiares se relacionaria com uma maior adesão aos valores acadêmicos: se um indivíduo se afastou da religião mesmo tendo ambos os pais religiosos, teria sido necessária uma adesão muito forte aos valores acadêmicos para isso.

Em suma, parece que quanto mais afastados sejam da religião, ou quanto mais fortemente estejam se afastando da religião, mais os estudantes se aproximariam do campo acadêmico, mais adeririam a seus valores.

Essas hipóteses são apenas algumas das que podemos elaborar a partir dos nossos dados, que são bastante limitados para permitir qualquer conclusão definitiva. O mais importante aqui é ressaltar o fato de que aparentemente há uma relação muito importante entre a religião e a trajetória dos estudantes aqui pesquisados dentro do curso de Letras.

As estratégias e a posição na fratria

Faremos a análise das estratégias de rentabilização do diploma agora em relação a uma última propriedade social: a posição na fratria. Dília Maria Andrade Glória (2010), em artigo intitulado “O lugar ocupado na fratria e sua influência na escolarização: o primogênito tende a ser favorecido”, cita alguns estudos que vêm ressaltando a importância de conhecer a posição de um sujeito na fratria para melhor compreender sua trajetória escolar.

⁶⁸ Tolerância com os valores dos pais, mas também tolerância em relação aos valores em geral. É fato que a adesão a uma religião geralmente implica na adesão a valores e crenças essencialistas, que *poderiam* acabar por diminuir a tolerância à diferença.

Dília Glória (2010: 01) diz que “não é incomum que os resultados escolares dos filhos pertencentes a uma mesma família sejam discrepantes”, e a posição que eles ocupam na fratria seria um dos fatores responsáveis pelas diferenças. Revisando alguns trabalhos sobre esse assunto, Glória (2010) aponta que, entre as razões dessas diferenças, é apontado o fato de que o ambiente familiar tenderia a ser “mais intelectualmente estimulante” para o filho mais velho, o que influenciaria no aproveitamento educacional do primogênito. Além disso, os pais seriam mais jovens quando teriam o primeiro filho, assim ainda não teriam se distanciado muito da própria escolarização. Eles também se dedicariam mais ao primogênito, “sobretudo em tempo”, e nele depositariam “maiores esperanças e expectativas”. Outras explicações dizem que, por um tempo, o primogênito fica sem irmãos para competir pelos recursos (econômicos ou de tempo) dos pais e também tenderiam a “ensinar a seus irmãos”, o que acabaria “por contribuir para seu próprio aprendizado escolar”.

Dília Glória ainda aponta estudos que indicam que a vantagem de determinada posição na fratria poderá variar de acordo com as condições socioeconômicas da família, já que o primogênito nas camadas populares apresentaria “maior dificuldade para estudar”, já que não seria incomum o ingresso precoce do filho mais velho no mercado de trabalho, “para elevar a renda familiar, ou que a filha primogênita assuma o trabalho doméstico e o cuidado com os irmãos menores. Nesses casos, são os caçulas os mais favorecidos em termos de sua escolarização”. Os caçulas também poderiam ser mais beneficiados em sua escolarização por terem a “possibilidade de conviver com pais mais experientes, que tenham adquirido maior bagagem cultural”. Além disso, em “famílias que vivenciam um processo de ascensão social, o caçula pode ser privilegiado, visto que desfruta de uma fase em que a família melhorou suas condições financeiras de investir no processo de escolarização”.

Dília Glória aponta ainda outros diversos fatores que relacionam posição na fratria com sucesso escolar. Os primogênitos seriam mais exigidos pelos pais, logo se empenhariam mais para obter bons resultados, mas, ao mesmo tempo, seriam espécies de “cobaias”, que teriam experiências que poderiam servir de exemplo para que os pais e os irmãos mais novos soubessem melhor o que fazer e o que não fazer.

Os filhos do meio, por sua vez, não teriam um lugar tão demarcado na família, e essa posição poderia influenciar sua trajetória escolar de maneiras diversas, já que em relação ao(s) irmão(s) mais novo(s) eles seriam filhos mais velhos e em relação ao primogênito eles seriam mais novos, assim ficariam em uma posição que poderia exercer sobre eles tanto as influências de ser mais velho quanto de ser mais novo. Contudo, pode ser que os pais

concentrem suas atenções mais no filho mais velho e no caçula, já que o primeiro seria o exemplo e o último aquele que mais precisa de cuidados.

Várias outras explicações para a relação entre trajetória e sucesso escolar e a posição na fratria são apontadas no estudo de Glória (2010). Ressaltamos aqui as que consideramos mais relevantes. O importante para nós, porém, é analisar como a posição na fratria dos estudantes aqui pesquisados se relacionou com as suas estratégias de rentabilização do diploma.

A tabela abaixo mostra uma grande correspondência com o que apresentamos aqui sobre o assunto, já que os primogênitos foram aqueles que em geral mais investimentos fizeram, seguidos pelos caçulas e, em último lugar, pelos estudantes que ocupam uma posição intermediária na fratria⁶⁹.

TABELA 100 – Posição na fratria X Estratégias de rentabilização do título

Estratégia	Posição na fratria			Total (n=131)
	Primogênito (n=54)	Meio (n=36)	Caçula (n=41)	
Iniciação Científica	48%	22%	49%	41%
Monitoria de graduação	13%	8%	20%	14%
Extensão	46%	31%	39%	40%
Experiência no exterior	26%	6%	24%	20%
Docência em geral	50%	33%	39%	42%
Docência no ensino básico	37%	11%	12%	22%
Docência em curso de línguas est.	30%	8%	27%	23%
Outras experiências profissionais	24%	28%	29%	27%
Disciplinas de literatura	33%	39%	34%	35%
Disciplinas de linguística	22%	39%	39%	32%
Disciplinas de línguas estrang.	28%	14%	17%	21%
Disciplinas voltadas ao ensino	15%	8%	5%	10%

É interessante notarmos que em relação às estratégias mais acadêmicas os primogênitos e os caçulas foram os que mais investiram, sendo que os caçulas foram superiores quanto à monitoria de graduação e os primogênitos quanto à extensão, e na iniciação científica eles ficaram praticamente empatados. Ou seja, os dois grupos apresentaram forte investimento na escolarização, enquanto os estudantes que são filhos do meio ficaram bem atrás.

⁶⁹ Não trabalharemos aqui com dados referentes ao tamanho da família, à estrutura familiar e à posse de capitais, assim como não indicaremos se o primogênito é filho único, se o caçula tem apenas um irmão, qual a diferença de idade entre os irmãos, etc. Todas essas informações certamente são importantes para a compreensão da importância da posição na fratria, mas como nossos dados são limitados e como estamos procurando nesse momento apenas apontar aspectos mais gerais da relação entre a posição na fratria e as estratégias, separamos apenas três grupos: primogênitos, filhos do meio e caçulas.

Já em relação às experiências mais imediatamente ligadas ao mercado profissional, os primogênitos se destacaram dos demais, sendo que apenas quanto ao quesito outras experiências profissionais eles ficaram um pouco atrás. Isso poderia ser um reflexo das maiores exigências que seriam feitas aos primogênitos, que deveriam logo se inserir no mercado de trabalho, seja para “dar o exemplo” aos seus irmãos, seja para ajudar no sustento da família, ou apenas para satisfazer as expectativas de seus pais e as suas próprias como filho mais velho.

É interessante percebermos ainda o maior investimento feito pelos primogênitos nas disciplinas de línguas estrangeiras, que, entre outras coisas, possibilitariam um retorno mais imediato no mercado de trabalho. Entre os caçulas, o destaque ficou com a linguística, que poderia trazer maiores rendimentos sobretudo no meio acadêmico. Já os filhos do meio se destacaram por terem sido os que mais cursaram as disciplinas de literatura, que foi, inclusive, a *principal* estratégia dos filhos do meio (além de cursar as disciplinas de linguística). Para Otília Monteiro Fernandes *et al* (2007: 303), os filhos do meio “têm papéis pouco definidos dentro da família” e travam lutas “pela sua identidade e conquista de espaço no seio do grupo familiar”. Isso talvez possa ser algo que se relacione com um maior envolvimento desses estudantes com a literatura, já que podemos pensar na literatura, dentro do curso de Letras, como o espaço que muitos estudantes teriam para reflexões identitárias, seria um lugar no qual poderiam ver seus conflitos e seus dramas materializados artisticamente (é o caso, por exemplo, de Clarice Lispector, da literatura existencialista, da poesia mais centrada no eu). O poema *O Outro*, de Mário de Sá Carneiro, parece ser uma boa ilustração disso:

Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.

Um indício de que o maior direcionamento para a literatura poderia ter uma relação com conflitos identitários está no fato de que, em relação aos sujeitos aqui pesquisados, os que mais se direcionaram para a literatura foram os estudantes do sexo masculino. Ora, em geral, os homens se direcionam mais para áreas de exatas, para carreiras científicas, logo, os homens que se direcionam para os estudos literários, área mais relacionada a um *ethos* feminino, teriam aspectos identitários mais raros e também menos aceitos socialmente, ou mais passíveis de estranhamento, pois fogem do padrão. Também os negros foram os que mais se direcionaram para a literatura. Não é preciso fazer aqui uma lista dos conflitos de

identidade pelos quais passariam os negros, sendo que, talvez, um dos maiores seria se assumir e se aceitar como negro. Também os estudantes sem religião que possuíam um ou ambos os pais religiosos, ou seja, sujeitos que seriam mais propensos a conflitos de valores até mesmo dentro da própria família, se direcionaram mais para os estudos literários do que aqueles sem religião, mas que tinham pais também sem religião, ou daqueles religiosos, os quais, poderíamos supor, possuiriam uma identidade mais “sólida”⁷⁰.

Em relação às experiências no exterior, também os primogênitos e os caçulas se destacaram bastante dos filhos do meio. Em sua pesquisa, Glória (2010: 08) encontrou um resultado um pouco diferente, já que, apesar de terem sido também os primogênitos os que mais tiveram esse tipo de experiência, os filhos do meio superaram os caçulas. A pesquisadora aponta que, para isso,

a razão que, de fato, se mostra mais significativa refere-se às circunstâncias temporais e econômicas: após ter enviado o primeiro filho ao exterior para fins de estudo, nem todas as famílias têm a possibilidade de repetir a experiência com o(s) filho(s) mais novo(s), em função do elevado custo econômico que tal investimento requer (GLÓRIA, 2010: 08).

No entanto, a pesquisa acima citada foi feita apenas com famílias das camadas médias, o que traz resultados específicos, enquanto no nosso caso o grupo pesquisado é bastante diversificado, o que traz alguns resultados diferentes. No nosso caso, portanto, seria preciso verificar também as condições socioeconômicas dos sujeitos para apreender melhor a relação entre a posição na fratria e as estratégias, já que, por exemplo, o alto investimento dos caçulas nas experiências no exterior poderia ser resultado de uma ascensão social de sua família, o que acabaria privilegiando-o. Também devemos considerar que as experiências no exterior podem ser mais ou menos dispendiosas, devido ao tempo de permanência, o país de destino, o objetivo da viagem, etc.

Como a apreensão disso demandaria uma análise de cada caso, não podemos dar maiores explicações, já que estamos trabalhando com dados mais genéricos, colhidos por um questionário que não permite o aprofundamento necessário para uma maior compreensão da importância da posição na fratria para a realização das estratégias aqui listadas.

⁷⁰ As relações entre os sujeitos e a literatura demandariam estudos mais aprofundados, pois como vimos no decorrer deste trabalho, a literatura para alguns é uma paixão, enquanto para outros é mais uma forma de se capitalizar “intelectualmente”.

As estratégias e os indivíduos

Faremos agora, portanto, retratos sociológicos (LAHIRE, 2004) de seis indivíduos, todos eles já formados ao menos na licenciatura em português na Faculdade de Letras da UFMG. Pretendemos através desses retratos verificar a trajetória escolar e acadêmica dos estudantes, assim como diversos outros fatores que teriam influenciado sobre essa trajetória e que possam nos ajudar a melhor compreender questões relacionadas às estratégias de rentabilização do diploma. Veremos como aconteceu a configuração de algumas estratégias e alguns dos rendimentos que, em curto prazo, trouxeram ou não aos estudantes entrevistados.

Rita: crença e “rejeição” aos valores acadêmicos

Rita foi a primeira filha de três irmãos. Obteve benefícios e enfrentou dificuldades por ser a primogênita da família. Ela contou que a mãe exigia demais dela em relação aos estudos e, quando criança, ameaçava lhe bater caso não tivesse um bom desempenho na escola. Ao tirar seu primeiro conceito “fraco”, nas séries iniciais do ensino fundamental, conta ter tido uma crise de choro em sala de aula, temendo a represália da mãe. Já seu irmão do meio, dois anos mais novo, não foi exigido da mesma maneira. A mãe teria sido rigorosa com ele no começo dos estudos, mas, ao ver que “não adiantava”, que ele “não tinha gosto pelos estudos”, relaxou. Ele começou a trabalhar ainda na adolescência e a única exigência que a mãe lhe fazia era que se formasse ao menos no ensino médio. A irmã caçula de Rita veio bem mais tarde, com mais de dez anos de diferença em relação à primogênita. Rita disse que com ela a mãe também era muito exigente, mas não ameaçava lhe bater. A irmã mais nova muitas vezes contava com a ajuda da mais velha nos trabalhos escolares. Ou seja, como os estudos sobre a posição na fratria apontam, no primogênito e no caçula os investimentos escolares foram mais intensos. Também a questão da docilidade aqui se ressalta. O único filho homem da família foi justamente o que menos cedeu às exigências do desenvolvimento de um habitus escolar, de se deixar educar escolarmente, e foi o menos exigido, sendo que para ele o mais importante seria ter um trabalho e uma educação básica. Rita e seus irmãos seriam um bom exemplo da docilidade e da falta de docilidade repartida de acordo com o sexo se manifestando e sendo reproduzida.

Rita contou que acabou tomando gosto pelos estudos; já sua irmã caçula, nem tanto. Rita se tornou bastante crítica contra o que considerava como exigências exageradas de sua

mãe, tanto com ela quanto com sua irmã, mas, como veremos mais adiante, ela incorporou tanto o habitus escolar e as expectativas maternas que, mesmo insatisfeita com os estudos, não conseguia mais se enxergar sem estudar.

Quando a entrevistamos, Rita, de cor parda (como se declarou ao preencher o questionário), 26 anos, já iria adentrar o décimo segundo período do curso de Letras. Ela havia se formado na licenciatura em português, terminava a licenciatura em espanhol e pretendia começar o bacharelado em português, sendo que por várias vezes adiou a formatura para manter-se vinculada à Faculdade.

Poderíamos considerar a família de Rita como uma família típica de classe média baixa. Para as formas de classificação que estamos usando aqui, sua família teria um capital econômico médio, seu capital cultural seria médio, já que a mãe tem o ensino médio completo, e a ocupação de seus pais seria típica de classe média baixa (o pai é pedreiro e a mãe, dona de casa). O problema dessas classificações mais gerais é que elas escondem particularidades importantes. A casa de Rita estava localizada em um bairro que, em suas palavras, era “pobre”, de “classe baixa”, e o capital econômico médio de sua família havia sido alcançado mais tardiamente, quando Rita já se encontrava na faculdade, sendo inclusive a renda obtida pelos trabalhos e estágio que ela realizava durante o curso um dos fatores responsáveis por essa elevação da renda. Seu capital cultural, que em nossa classificação é tido como médio, também foi alcançado tardiamente, já que seu pai possuía o fundamental incompleto e sua mãe só havia obtido diploma de ensino médio quando Rita já estava há dois anos na faculdade. Ou seja, Rita foi criada em uma família que poderíamos considerar como das camadas populares. No entanto, a postura de sua mãe, a importância que dava aos estudos, inclusive buscando ela mesma se diplomar extemporaneamente, aponta para uma característica típica das camadas médias, que é a de colocar esperanças de ascensão social na escolarização. E não podemos dizer que isso não tenha acontecido, já que a renda familiar e o capital cultural da família se elevaram, mesmo que de forma relativamente modesta, devido à escolarização de mãe e filha (e, é claro, à conjuntura econômica e escolar favorável por que passou o Brasil nas últimas décadas). Era uma família que passava por um processo de transição das camadas populares para as camadas médias (tendo em vista os capitais econômico e cultural). E isso causou vários impactos sobre a trajetória escolar de Rita.

A importância que a mãe de Rita dava à escolarização pode ser vista também pelo fato de que ela colocou sua filha mais velha já desde a pequena infância em instituições de ensino. Rita esteve em creches, cursou o maternal, o pré-primário e, na quinta série do ensino fundamental, foi matriculada em uma escola privada. Os pais de Rita conseguiram matriculá-

la nessa escola, que era uma das mais baratas entre as instituições privadas da região, porque seu pai, que então trabalhava em uma grande empresa, ainda que em um cargo mais baixo hierarquicamente, recebia uma ajuda financeira dessa empresa, que arcava com parte da mensalidade. A entrada de Rita em uma escola privada tinha como objetivo oferecer-lhe um ensino de melhor qualidade, mas ela não se adaptou bem à instituição. Segundo Rita, o ensino nessa escola era bom, os professores eram bons, e, apesar de ter tido que se esforçar mais para conseguir continuar a obter um rendimento alto, ela ainda assim conseguiu se destacar como uma das melhores alunas da turma. O problema é que, em suas palavras, seus colegas de escola eram “chatos”, “insuportáveis”. O choque cultural fez com que Rita desejasse sair da instituição, o que aconteceu depois de dois anos devido a sua insatisfação e também devido à dificuldade de pagar a mensalidade, pois o pai perdeu a ajuda financeira que recebia da empresa em que trabalhava. Isso não impediu, no entanto, que a mãe de Rita pesquisasse sobre quais seriam as escolas públicas de melhor qualidade para matricular sua filha.

Rita gostava da escola pública, mas na sétima série do ensino fundamental começou a sentir que estava se esforçando demais nos estudos e achou que isso não era necessário, então perdeu sua primeira média. E na oitava as médias perdidas se multiplicaram. No entanto, no ensino médio, a chance de receber um “prêmio” mudou essa tendência. A empresa em que o pai trabalhava oferecia, no final do ensino médio, três mil reais para os filhos de funcionários que tirassem as melhores notas. Rita disse que então passou a não fazer mais nada além de estudar intensamente o dia inteiro, sempre pensando exclusivamente nos três mil reais. Esse dinheiro, segundo ela, serviria para se manter até que arrumasse um emprego depois de formada, já que, saindo da vida de estudante, precisava “assumir uma responsabilidade”. O esforço de Rita foi recompensado, pois ela conseguiu receber os três mil reais, e grande parte desse dinheiro foi usada para pagar um cursinho pré-vestibular.

O interesse em entrar para uma faculdade só apareceu de forma mais intensa para Rita depois do ensino médio. Ela contou que nas escolas em que estudou os professores nem falavam de vestibular, diferentemente do que acontece em escolas de classe média a alta, que muitas vezes focam seu ensino médio inteiramente nos exames vestibulares. A UFMG era vista por Rita, como ela mesma disse, “como uma coisa muito distante”, pois sempre ouvia falar de como era difícil passar no vestibular, de que aquela universidade era só para “filhinho de papai” e as instituições privadas eram muito caras.

Rita acreditava que por meio dos estudos conseguiria obter um retorno financeiro, mas não pensava em carreiras de nível universitário. No entanto, seus pais resolveram pagar a inscrição no vestibular da UFMG para ela “ver como era” (não há elementos, na entrevista,

que permitam apreender que condições e processos possibilitaram que o ensino superior e, especialmente, a UFMG, passassem a integrar o horizonte de expectativas da família e de Rita). Como gostava muito de música, principalmente a música pop dos anos 70 e 80, Rita se matriculou para o vestibular em Comunicação Social, pensando em cursar Radialismo. Foi reprovada, mas, ao conhecer a prova, sentiu que poderia ser aprovada, que o vestibular não era tão difícil quanto diziam. No ano seguinte, estudou no primeiro semestre por conta própria e no segundo entrou para um cursinho pré-vestibular. Tentou dessa vez o vestibular para o curso de Letras, mas foi novamente reprovada na primeira etapa, dessa vez, no entanto, por apenas um ponto. Na terceira tentativa, novamente para o curso de Letras, procurou conhecer melhor o que era uma prova de vestibular, se esforçou mais e, apesar de trabalhar durante o dia confeccionando bijuterias para uma vendedora de comércio popular e estudar em um cursinho preparatório à noite (o que, segundo ela, era algo difícil de conciliar) conseguiu ser aprovada.

Contrariando todas as crenças a que sua socialização lhe induziu, Rita alcançou a tão distante universidade. No entanto, o curso no qual entrou não foi aquele que primeiro foi almejado. A escolha pela Letras ocorreu devido à visão que tinha da dificuldade que teria em ser aprovada para Comunicação Social, que exigia uma nota mínima que ela considerava elevada e, além disso, era ofertado apenas no diurno, o que não lhe permitiria conciliar trabalho e estudo, como necessitava. A escolha pela Letras, no entanto, não foi aleatória nem aconteceu apenas porque a nota necessária para ser aprovada era mais baixa, mas porque entre todas as opções, além de Comunicação, esse era o curso com o qual ela mais se identificava, já que tinha o desejo de ser professora e a formação ainda lhe possibilitaria trabalhar como revisora, editora, profissões que a atraíam mais do que, por exemplo, ser bióloga.

Uma das razões da atração por essa área estava no gosto que Rita tinha pela leitura. Suas leituras, no entanto, eram de obras não legitimadas pelo meio acadêmico, como revistas em quadrinhos, Sidney Sheldon, Coleção Vagalume, e tudo o mais que aparecesse e lhe interessasse. Não havia um padrão em suas leituras, ela então lia aquilo que fazia parte da biblioteca de sua casa, ou seja, as obras acima citadas. Apenas na faculdade ela descobriu o que eram os cânones literários, dos quais ela conhecia apenas uma obra de Machado de Assis que havia lido no ensino básico e “odiado”.

Durante a graduação, Rita então passou a considerar que sua relação com a literatura não era boa. Não sentiu motivações para poder ler as obras canônicas e acabou assim conhecendo “pouquíssimos” livros. Ela disse que na faculdade não há espaço para seu gosto, não há respeito por seu gosto, e apontou – não sem certa afronta – Maurício de Sousa, criador

da Turma da Mônica, como seu autor preferido. Quando cita o nome de Clarice Lispector, Rita faz um gesto de repulsa, mas explica que o gesto não diz respeito à escritora, cujos poucos textos que conheceu gostou, mas àqueles que se diziam seus admiradores. No momento em que entrou para a faculdade, Rita se deparou com estudantes que aparentemente dominavam a cultura que era valorizada no campo acadêmico, cultura essa que ela conhecia muito pouco. O resultado disso foi o desenvolvimento de uma forte baixa autoestima que a fazia crer que os colegas eram “superiores”, “melhores” do que ela.

Eu me sentia uma porcaria, achava que eu nunca ia ser igual a eles, [...] sempre ia ser pior do que as pessoas que eu convivia. Eles iam se dar bem na faculdade e eu ia me ferrar, porque eu não podia ficar estudando o tempo que eles ficavam estudando, tinha de trabalhar, tinha que fazer tal coisa.

Rita se via, então, dentro de um jogo no qual já chegava com uma desvantagem que, em sua visão, não poderia reverter. O reflexo disso foi uma grande “antipatia” que começou a sentir pelos colegas da faculdade, que, segundo ela, “se achavam demais” e a “subestimavam” muito. Rita disse ainda que não queria estudar literatura porque era o que os colegas estudavam e ela não se identificava com eles: “se for pra ficar assim, eu não vou fazer esse tipo de matéria”.

A antipatia de Rita não era, no entanto, apenas por alguns colegas, mas também por alguns professores, o que fazia da Letras, para ela, uma espécie de “inferno”: “chego na Letras, eu enxergo meio que um inferno, se o inferno existe, é a Letras”. Esse sentimento era tão intenso em Rita que ela disse que começava algumas vezes a passar mal ao entrar na Faculdade, e, de tão insuportável era ficar lá, chegou certa vez a ir embora e assim não compareceu a uma disciplina na qual corria o risco de ser reprovada por excesso de faltas.

Mais do que a necessidade de trabalhar, que, conforme Rita disse, a impediria de estudar o suficiente para adquirir o conhecimento e as competências culturais que a faziam se sentir inferiorizada, a estudante tinha o trabalho como um valor. Era como se investir todo seu tempo apenas nos estudos fosse algo que estivesse fora de sua realidade.

Eu já queria trabalhar, já queria saber como é que é, fazer um estágio, já não aguentava mais estudar sem trabalhar, sem ter alguma coisa. Eu não me enxergava [...] indo pra casa e ficar lá a tarde inteira estudando. Eu não me via mais assim não. Tinha que fazer estágio. Tinha que fazer alguma coisa.

Seu primeiro estágio foi na creche da universidade, estágio conseguido através da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), que dá assistência aos estudantes de baixo

nível socioeconômico da UFMG. Rita disse, inclusive, que a FUMP foi muito importante para sua manutenção na graduação, já que tinha através dela, entre outras coisas, assistência médica e odontológica gratuita ou a preço reduzido, podia almoçar e jantar a preços bem acessíveis na universidade, recebeu recursos para compra de livros e materiais diversos e ainda pôde participar do Festival de Inverno da UFMG em Diamantina custeada pela Fundação, podendo então cursar oficinas de teatro e literatura. Ou seja, para Rita, não seria preciso trabalhar muito para se manter na Faculdade, já que seus gastos foram bastante reduzidos pela assistência estudantil. No entanto, ainda assim ela começou a acumular estágios, mesmo que, conforme ela disse, o dinheiro que obtinha com poucos estágios fosse o suficiente para pagar as contas, para o transporte e ainda para ajudar em casa.⁷¹

Após a creche, Rita ainda trabalhou, a partir do 3º período da graduação, como professora de Português em um cursinho pré-vestibular comunitário por cerca de dois anos. Ela considerava essa como sua experiência mais valiosa, pois “correu muito atrás para preparar aula”, para saber o que ia cair no vestibular, e isso a forçou a estudar. Essa experiência também lhe proporcionou o contato com uma realidade social que ela achou muito enriquecedora.

Rita trabalhou também como monitora de Língua Portuguesa e como corretora e revisora de redações em cursos pré-vestibulares privados durante a maior parte da graduação. Além disso, atuou como professora de Espanhol em outro curso pré-vestibular durante três meses. Teve ainda várias outras experiências esporádicas, como corretora de redações do ENEM e revisora de textos acadêmicos. Mas não só estratégias mais ligadas ao mercado de trabalho imediato foram realizadas por Rita. Ela ainda participou de projeto de extensão, atuou como monitora de graduação e fez iniciação científica.

Na extensão, ela atuou, durante um ano, como professora-monitora de Espanhol em um projeto de educação de jovens e adultos. Essa experiência aconteceu depois que ela já havia cursado mais da metade do curso. A experiência, que foi enriquecedora pela experiência docente, não exigia que ela pusesse em prática de forma muito intensa seus conhecimentos de espanhol, já que seus alunos tinham muita dificuldade com leitura e escrita.

⁷¹ As oportunidades de estágios e monitorias, assim como os editais de processos seletivos para alguns projetos acadêmicos geralmente ficam afixados em um mural na Faculdade de Letras (no caso de projetos de iniciação científica isso acontece um pouco menos, já que nesse caso é comum os estudantes serem convidados ou procurarem diretamente os professores). O Colegiado de Graduação da Faculdade também manda e-mails para os alunos com oportunidades de trabalho, estágio e monitoria. Além disso, o “boca-a-boca”, as conversas de corredor também são maneiras como os estudantes em geral tomam conhecimento das oportunidades, além, é claro, das indicações. Foi desses modos variados que Rita conseguiu ter várias experiências.

A sua atuação como monitora de graduação, por volta da metade do curso, foi na área de linguística aplicada ao ensino e durou um ano letivo. Segundo ela, essa não foi uma experiência que exigiu muito dela, já que o Programa de Monitoria de Graduação ainda estava em seu primeiro ano e praticamente não houve demanda de alunos. Apenas no final do ano seus orientadores pediram que ela oferecesse algumas oficinas, que duraram quatro dias. Rita também atuou como monitora de graduação na Faculdade de Educação como corretora e revisora de trabalhos e deu orientação de produção de textos a alunos do curso de Pedagogia.

Quanto à iniciação científica, Rita disse que esse era o último tipo de projeto no qual ela se via envolvida, pois não via nele muito sentido, achava que seria muito difícil conseguir entrar em um, e vinculava a iniciação aos colegas por quem sentia antipatia:

As pessoas que eu conheci da iniciação eram muito chatas, eram arrogantes, insuportáveis. Era questão de pesquisa, pesquisa, pesquisa, e eu não via praticidade naquilo ali. É diferente de um projeto de extensão ou de monitoria. Extensão mais ainda, né? Porque na extensão você vai dar aula, [...] trabalhar num lugar... Agora, iniciação, você vai ficar pesquisando, pesquisando às vezes o buraco de não sei o quê. Pra onde vai essa pesquisa? Quem vai ver essa pesquisa? Quem vai se interessar por aquilo ali?

No entanto, um projeto de mestrado que elaborou e a indicação de um amigo colocaram Rita diante da possibilidade de fazer iniciação científica. Ainda que considerasse estranho receber para estudar (a iniciação oferecia uma bolsa de trezentos e sessenta reais), Rita disse que ficou feliz com a oportunidade:

Quando eu comecei a fazer iniciação, o orientador disse que eu poderia estudar o meu projeto de mestrado. [...] Eu fiquei super feliz na hora de poder receber pra estudar.

Rita disse que deixou de renovar sua bolsa no projeto de extensão no qual dava aula para poder fazer a iniciação científica, que ela via como uma oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos para ingressar no mestrado. Contudo, ela acabou não se dedicando muito à pesquisa. O resultado foi que já na segunda tentativa não conseguiu ingressar na pós-graduação.

Apesar de ter focado seus investimentos em determinada área da linguística aplicada ao ensino, ter conseguido o que ela considerava como um bom conhecimento, ter comprado livros, feito contato com professores, participado de projetos, Rita não quis tentar o mestrado na Letras, de acordo com ela, devido a não suportar mais essa Faculdade. Rita tentou o mestrado pela primeira vez na Faculdade de Educação, antes de fazer iniciação científica,

elaborando um projeto que considerava útil para a educação. Foi aprovada na prova escrita, na análise do currículo e na avaliação do projeto, mas foi reprovada na entrevista. De acordo com ela, a reprovação foi justa, já que não tinha realmente muito domínio do assunto que estava propondo pesquisar, não havia investido muito e não entendia muito bem o processo. No entanto, no momento da reprovação, ficou “desesperada”, achou que era “o fim”, se sentiu “uma porcaria”, queria até “fugir para outro país”, pois muita gente passava no mestrado e ela não passou.

Questionada sobre o motivo de querer fazer um mestrado, ela disse:

Acho que eu não sei direito não. Talvez é uma maneira de continuar a faculdade, de continuar estudando. Eu não me vejo sem estudar. Embora a faculdade às vezes me canse, eu acho que eu tenho que estudar, e talvez isso vai me dar mais preparação para talvez eu ajudar a entender um pouco melhor a educação. [...] Se eu quero trabalhar com educação, eu tenho que investir em educação, estudar, fazer mestrado, talvez fazer um doutorado.

Depois dessa tentativa de entrar em uma pós-graduação, Rita conseguiu se inserir na iniciação científica com seu projeto de mestrado. Segundo ela, a dedicação para a segunda tentativa não foi maior do que a primeira, pois a rejeição à Universidade a estava desmotivando. A participação na iniciação e o tempo maior para pensar em seu projeto parecem ter surtido um efeito positivo, já que ela conseguiu ser aprovada na segunda tentativa também na entrevista, porém, suas notas foram baixas e ela ficou como excedente, mais uma vez não conseguindo entrar no mestrado.

Rita disse que sentia que havia uma pressão para fazer um mestrado, mas, em suas palavras, estava mandando essa pressão “pra aquele lugar”.

Rita realizou, portanto, inúmeras estratégias de rentabilização do diploma. Teve experiência em todos os projetos acadêmicos que aqui listamos por pelo menos um ano cada, teve experiência como professora de português e professora de espanhol, e ainda atuou como monitora de língua portuguesa e corretora e revisora de redações em pré-vestibulares, além de ter feito vários trabalhos de revisão, entre outras experiências. Não teve experiência de intercâmbio porque teve medo de abandonar seus estágios. Com tantas experiências, ainda assim não se inseriu formalmente no mercado de trabalho. Quando a entrevistamos, ela já havia feito mais de cinco anos de graduação. Nos dois exames de seleção que fez para o mestrado, as notas obtidas na entrevista foram cruciais para sua reprovação (na primeira tentativa) e para sua não classificação (na segunda). Ou seja, para Rita, as estratégias de rentabilização do diploma podem não ter sido tão rentáveis. Pelo contrário, podem ter

reduzido as possibilidades de aquisição de alguns conhecimentos e de incorporação de certas disposições que a ajudariam, por exemplo, a ser aprovada num mestrado, a não ser barrada justamente em uma entrevista.

“Eu acho que eu poderia ter estudado mais, ter feito menos estágios”, ela disse, mas falou que não sabia se havia ficado defasada em relação a seus colegas porque não tinha mais muito contato com eles, mas considerava que muitos de seus colegas souberam “traçar a trajetória deles na faculdade pra conseguir empregos melhores, estágios melhores”. Em certo momento de sua trajetória, Rita chegou a realizar simultaneamente sete estágios. Achava que isso era uma forma de se testar, testar suas capacidades, sua competência, sua resistência física, mostrar que conseguia “fazer muita coisa ao mesmo tempo”. Na época em que fazia seus sete estágios, Rita ainda realizou outras estratégias que em nossas análises não consideramos: aprimorava seu conhecimento em língua estrangeira com um casal de espanhóis que havia deixado na faculdade um anúncio pedindo para se comunicarem com falantes do português para trocaram conhecimentos linguísticos e ainda fez um curso de teatro.

Quando a entrevistamos, Rita disse que já fazia menos atividades, pois não conseguia mais dormir pouco, estava cansada, mas ainda assim, além de assistir às aulas da faculdade, cumpria uma carga horária de 28 horas semanais como monitora de língua portuguesa e corretora de redações em pré-vestibulares. Disse que considerava que estava em certo sentido melhor, pois não chorava mais na hora de corrigir redações.

Eu fiquei muito estressada com muitos estágios ao mesmo tempo, muitas coisas. Eu corrigia redação, eu ficava chorando, não aguentava. [...] Chorando, pensando pra quê aquilo ali, pra quê tanto estágio, pra quê tanto cansaço, dormindo uma hora por dia...

Rita disse, no entanto, que, apesar da diminuição do estresse, se achava mais desanimada, mais cansada, sem vontade de trabalhar. De trezentas redações que ela chegou a corrigir em uma semana, passou para às vezes apenas dez. Sobre suas perspectivas profissionais, declarou: “ultimamente eu não estou desejando nada!”.

Sua entrada na Faculdade de Letras tinha como objetivo se formar como professora para o ensino básico e em escola pública, já que ela não via muito atrativo em dar aula em faculdade, a não ser pela questão financeira, e não queria dar aulas em escolas particulares, pois queria ajudar as pessoas com condições socioeconômicas menos favoráveis. Essa vontade de ajudar, algo muito ligado a uma educação religiosa, para Rita tinha mais relação com um posicionamento político mais de esquerda, já que nem ela nem sua família eram

religiosas. Rita disse que se houvesse um concurso público para professor no ensino básico, ela tentaria, pois, ainda que desanimada, esse continuava a ser seu objetivo principal.

Esse interesse de Rita em ser professora tinha como um dos principais motivadores seu interesse em “ajudar”. Ela parecia querer ajudar os estudantes a ter uma trajetória menos sofrida do que a que teve:

Tinha essa vontade de ajudar os alunos de escola pública. Acredito que eu posso ser uma boa professora de Português. Eu acabei trabalhando em cursinhos pré-vestibulares populares e era muito melhor do que trabalhar em cursinhos onde os alunos têm mais dinheiro. Eu acho que eu não me identifico muito com isso não. Eu acho que os alunos estudam ‘porque eu tenho que passar no vestibular, porque eu tenho que fazer determinada coisa, porque eu tenho que entrar na UFMG, [...] eu tenho que fazer aquilo ali, senão eu vou ser uma merda’. Agora, os alunos de escola pública... talvez mostrar a eles que eles também podem fazer isso, mas se eles não quiserem fazer isso, essa não é a única alternativa.

Rita disse inclusive não se importar em ser professora sob condições de trabalho mais precárias, com baixo salário, turmas cheias, escolas distantes. Afirmava ter modestas ambições materiais, apenas um carro simples, uma casa barata, algum dinheiro para viajar de vez em quando num fim de semana, um tempo livre para estudar.

Seus investimentos curriculares foram principalmente nas disciplinas de linguística aplicada ao ensino, que ela considerava que, na verdade, não tinham quase nada de ensino, não trabalhavam com a utilização prática do conhecimento em sala de aula. Além disso, considerava que essas disciplinas exigiam dos estudantes menos do que deveriam. Ela considerava-se bem preparada para ser professora por causa de suas experiências de trabalho, que lhe fizeram buscar conhecimentos relativos à prática docente, e não por causa da Faculdade, que para ela não prepararia muito o estudante para isso. Aliás, achava que, em geral, o curso de Letras era um curso fácil, que deveria ser “mais puxado”. Rita foi bastante autocrítica ao dizer que achava um absurdo o fato de que seu diploma lhe permitiria atuar como professora de literatura sendo que não estudou praticamente nada dessa área, tendo cursado apenas as poucas disciplinas obrigatórias no início do curso.

Provavelmente por essa ligação maior com a educação, Rita acabou se identificando mais com a Faculdade de Educação, que, em suas palavras, podia não ser um “céu”, mas era ao menos um “purgatório”, um lugar com o qual ela passou a se identificar mais, a “enxergar mais coisas” ou ao menos um lugar onde poderia ficar mais afastada dos estudantes da Letras.

Questionada sobre onde estaria então o céu, ela declarou:

Acho que ele [o céu] não existe não, pelo menos eu não encontrei ele ainda. [...] Não tô procurando não. Não sei... Eu acho que o céu é eu quietinha debaixo de uma daquelas árvores da UFMG lendo uma revistinha, [...] longe disso tudo, longe de academia, de academicista, longe de ‘tem que estudar, você tem que fazer aquilo ali, você tem que pesquisar’. Um monte de palestra, um monte de artigo, um monte de coisa que não sai da faculdade [...].

Rita disse ter começado a ver, com o tempo, o que ela considerava como uma *estratégia de blefe* dos estudantes. Para ela, grande parte deles apenas fingia que lia os autores consagrados e fingia que não lia o que era desvalorizado pelo campo acadêmico. Com isso, na medida em que ia conhecendo como funcionava o jogo acadêmico, a baixa autoestima de Rita diminuía, sua confiança para defender seu gosto aumentava, mas crescia sua desmotivação, aumentava sua decepção com a academia. Sua vontade maior era, como ela disse, pegar uma marreta e quebrar o “mundo de cristal” em que viviam as pessoas da universidade.

Eu gostaria de sair da faculdade acreditando um pouco mais em educação, como eu entrei. [...] Eu desacreditei muito na educação, em muitas coisas, em ver que há muita coisa na faculdade que poderia sair e ir pro povo mesmo. [...] Tem muito projeto interessante, tem muita coisa, poderia dar mais valor aos projetos de extensão, e eles muitas vezes são desvalorizados na faculdade, a Universidade poderia fazer um vínculo maior assim com a comunidade, é muito bonito no papel, é muito bonito as dissertações, são muito bonitos os congressos, as palestras, e a educação tá aí. [...] Não vai melhorar de repente porque eu vou dar aula não, mas eu queria sair um pouco mais acreditada na educação do que quando eu entrei, porque eu realmente acreditava que eu poderia fazer a diferença. Eu ainda acredito que posso fazer a diferença, mas é ver que tem muita gente que não tá nem aí, entendeu? Quantas pessoas que entraram comigo, quantas pessoas que se formaram desde que eu entrei na Faculdade de Letras e que é por dinheiro, é dar aula em um tal colégio porque vai ter prestígio. [...] Eu achava que a Faculdade era uma outra coisa, eu não achava que eu iria encontrar as piores pessoas lá não. [...] O problema não tá na instituição, não tá na Universidade, ela tá aí tem anos, as pessoas é que têm que mudar a mentalidade delas. As pessoas me desmotivaram.

A história de Rita permitiu que apreendêssemos muitas questões que nossas análises anteriores deixaram camufladas, mas também permitiu que reforçássemos algumas reflexões já colocadas.

Vimos que as categorizações genéricas são muitas vezes falhas, pois não permitem apreender aspectos importantes de algumas propriedades sociais. Dizer apenas que um estudante estaria no grupo de capital cultural e econômico médio, por exemplo, como é o caso de Rita, não permite que apreendamos há quanto tempo essa posição foi alcançada. Rita pertencia a uma família que passava por um processo de transição das camadas populares para

as classes médias e grandes conflitos emergiram dessa situação, conflitos que foram extremamente importantes para que a trajetória de Rita fosse traçada como descrevemos. No entanto, ainda assim Rita se correspondeu com o que as nossas estatísticas apontaram sobre os estudantes dos grupos de capital cultural e econômico médios, do grupo das mulheres e dos primogênitos: muitos investimentos em diversas áreas.

Contudo, Rita traz como novidade o fato de nos mostrar que a realização de investimentos não quer dizer necessariamente realização de investimentos de forma rentável, já que, como aconteceu com ela, por exemplo, em relação à monitoria de graduação na Letras e à iniciação científica na Faculdade de Educação, esses projetos não foram feitos com um envolvimento intenso, logo, seus rendimentos não teriam sido muito elevados.

Vimos em nossas análises anteriores que a iniciação científica, a monitoria de graduação e a extensão se relacionaram fortemente com disposições para cursar um mestrado, porém o caso de Rita, que se envolveu ao todo por mais de três anos nesses projetos, trouxe à tona o fato de que realmente o desejo de fazer um mestrado pode estar relacionado à participação nessas atividades, mas que outros fatores podem ser mais determinantes para uma aprovação. Aliás, mesmo tendo realizado todas as estratégias mais acadêmicas aqui listadas, o habitus acadêmico-científico de Rita não teria sido muito bem desenvolvido, sendo que com o passar do tempo foi aumentando cada vez mais sua rejeição à academia e aos valores acadêmicos, na medida em que ficava, para ela, cada vez mais evidente a inadequação de suas tomadas de posição. Sua disposição para o mercado de trabalho mais imediato era bem mais acentuada, porém, até nesse aspecto Rita acabou se tornando mais desanimada, cansada.

O grande número de estratégias realizadas por Rita, como ela mesma disse, acabaram por prejudicar seus estudos, o que a teria impedido de obter tanto no mercado de trabalho quanto no meio acadêmico os benefícios que estariam associados ao diploma.

O que Rita destacou como o que os seus investimentos mais trouxeram de proveitoso foi sua preparação para ser professora no ensino básico. No entanto, a grande desvalorização dessa área no campo acadêmico, o pouco prestígio que possui, acabou desanimando-a, desmotivando-a, tornando-a *dividida* em relação a suas pretensões iniciais, mas ainda assim a docência no ensino básico e público continuou a ser seu principal foco.

Talvez o que mais forte tenha ficado da experiência de Rita, o que apareceu como mais importante em sua trajetória, na forma como sua trajetória foi traçada, foi a sua grande obediência aos valores incorporados socialmente antes da faculdade, sobretudo a valorização do trabalho árduo, de um grande esforço. Para Rita, esses valores eram até mesmo mais fortes

do que os resultados que traziam, já que em alguns momentos ela se questionava porque continuava se esforçando tanto e inclusive criticava a cobrança exagerada feita pela mãe, mas ainda assim permanecia em seu esforço, às lágrimas, como se uma força maior a mantivesse naquele processo, como se o ascetismo fosse para ela uma religião. Ela chegou inclusive a criticar e a se antipatizar intensamente com colegas que viviam focados nos estudos e com pesquisas que, ao seu modo de ver, não trariam resultados práticos para a sociedade.

Aliás, essa disposição tão grande para julgar o valor das coisas em razão de sua “utilidade”, de sua “necessidade”, seria uma característica típica das classes populares, ou mais fortemente marcada nessas classes, como aponta Bourdieu (2008: 350). A necessidade que Rita sentia de trabalhar muito, por exemplo, transformou-se para ela em uma virtude.

Rita manifestava tanto algumas características típicas das classes populares como algumas características típicas das classes médias, o que seria um reflexo das transformações e conflitos de sua posição social. Se por um lado ela negava os “estudos desinteressados”, não apresentava uma *boa vontade cultural* para eles, e julgava as ações dos sujeitos em razão de sua utilidade para a sociedade, por outro ela apresentava um ascetismo intenso e se agarrava à instituição de ensino como se ela fosse um desconfortável e único colete salva-vidas em meio ao mar.

Poderíamos ainda discorrer por páginas e páginas sobre a trajetória de Rita, e sabemos que pontos fortes e importantes de sua história foram pouco enfatizados por nós, como, por exemplo, seu grande sofrimento para conviver com sujeitos mais capitalizados que ela. No entanto, passaremos para outros casos, pois poderemos fazer com eles algumas relações com a trajetória de Rita e assim poderemos enriquecer mais nossa análise.

Richarlison: uma dupla trajetória de “sucesso” na classe popular

Richarlison, que se autodeclarou de cor preta, 26 anos, nos cedeu entrevista quando estava em seu primeiro ano do mestrado em Literatura na Faculdade de Letras, sendo que havia se graduado nessa mesma instituição. Sua família possuía ainda mais características de uma família de camada popular do que a família de Rita; no entanto, ele não passou pelos mesmos conflitos que sua colega, tendo apresentado com a Faculdade e com os colegas e professores uma relação bem mais confortável.

A casa de Richarlison ficava em um bairro de classe média baixa. Seu pai tinha o ensino fundamental completo e sua mãe o ensino fundamental incompleto, o que o colocava no grupo que estamos considerando de capital cultural baixo. Os dois tinham uma loja de comércio popular, o que se costumava chamar popularmente de “camelô”, ou seja, ocupação típica de classe média baixa. A renda da família, composta de oito integrantes, era média, mas o dinheiro obtido por Richarlison com seu trabalho após a entrada na Faculdade foi um dos responsáveis por essa posição.

Quarto filho de uma família de seis irmãos, Richarlison acabou recebendo os benefícios de uma maior maturidade parental, já que, como ele disse, seus pais, que se casaram e tiveram filhos muito cedo, foram testando “projetos de filho”, e ele teria sido justamente o “projeto de filho que deu certo”, já que os irmãos mais velhos seriam “irresponsáveis”. As duas irmãs mais velhas se formaram no curso de magistério no ensino médio, mas não seguiram a docência; já o irmão mais velho formou-se apenas no ensino fundamental, foi trabalhar com os pais e obteve sua própria loja de comércio popular.

Os pais de Richarlison sempre tentavam convencer seus filhos da importância dos estudos, diziam que era importante que estudassem para que “tivessem um futuro diferente do deles”. Eles se colocavam, portanto, como um exemplo a *não* ser seguido. Richarlison, no entanto, foi o único que obedeceu mais intensamente aos conselhos. Tudo isso fez com que ele se tornasse, como disse, “o filho mais velho da casa”, o que lhe trouxe muitas responsabilidades em relação à família, como veremos mais adiante.

Richarlison contou que desde criança teve um gosto pelos estudos, sobretudo pela literatura, e era avesso a atividades físicas, aos esportes. Gostava muito de ler e ouvir histórias, chegando até mesmo a guardar o dinheiro da merenda para comprar livros. Como vimos anteriormente, era bem mais comum em filhos do meio esse direcionamento para a literatura, e Richarlison correspondia a isso. Entre as suas brincadeiras de criança, uma das favoritas era “brincar de escolinha”, sendo que geralmente era o “professor”, e quando não o era, não

aceitava ser um aluno, tomando então o posto de “diretor da escola”. Ele apontou esse gosto pela liderança como uma importante característica sua. E talvez justamente a sua condição de filho do meio tenha sido um dos fatores que estimularam essa característica, já que liderar o colocava como a figura principal em seus grupos sociais, e descobrindo através de um domínio maior do intelecto uma maior chance de solidificar seu lugar de líder, o gosto de Richarlison pelos estudos foi aumentando cada vez mais. Ele disse que era muito querido pelos pais dos colegas, atuava na escola como um solucionador de conflitos, tinha muitos amigos, mas procurava manter sua liberdade de não participar de todas as atividades que propunham, como atividades de esporte, separando-se então com seus livros.

Richarlison sempre teve um bom desempenho na escola, mas nos dois últimos anos do ensino médio teve maiores dificuldades, já que saiu da escola pública e foi estudar numa escola privada considerada então como a melhor escola da cidade de Belo Horizonte. Sua entrada para essa escola só foi possível porque conseguiu passar no processo seletivo e obteve um desconto de 90% na mensalidade, graças a uma tia que trabalhava na secretaria da instituição.

Richarlison disse que as exigências dessa escola em relação aos estudos fizeram com que ele, que na escola pública era um dos melhores alunos, pegasse “todas as recuperações possíveis”. Mas disse que com o tempo foi se integrando melhor ao colégio. Ele ressaltou ainda a grande discrepância social que sentiu de imediato ao entrar nessa escola, mas contou que os colegas o respeitavam, mesmo sabendo que era bolsista. Contudo, ele não pôde usufruir de todos os benefícios proporcionados pela instituição, já que não podia participar, por exemplo, de viagens, que deveriam ser pagas pelos familiares, e teve que abandonar o curso de teatro oferecido pela escola porque o grupo viajava com frequência e seus pais não tinham como arcar com as despesas.

Ter feito os dois últimos anos do ensino médio em uma escola particular de grande prestígio foi muito importante para que Richarlison, em vez de se matricular no vestibular em Letras da UFMG, que era sua primeira vontade, se matriculasse em Comunicação Social, já que os colegas de escola o convenceram de que seria um desperdício ter estudado em uma instituição de tão elevado prestígio e então cursar Letras. No entanto, Richarlison foi reprovado no vestibular da UFMG e, ainda que tivesse sido aprovado no vestibular para Letras de outras instituições federais, acabou indo cursar Comunicação Social em uma faculdade particular, na qual obtinha na mensalidade um desconto de 50%. O restante era pago por seus pais, com bastante esforço, pois colocavam muitas esperanças em sua escolarização. Com o tempo, no entanto, Richarlison acabou percebendo que o que queria

mesmo era cursar Letras. Tentou então o vestibular para esse curso na UFMG e foi aprovado. Durante um ano, conciliou as duas graduações, mas depois abandonou o curso de Comunicação Social.

Durante a graduação em Letras, a necessidade de obter uma renda (“eu tive que começar a trabalhar”) fez com que Richarlison procurasse trabalho. Acabou encontrando, no segundo período do curso, uma vaga como professor em um cursinho pré-vestibular comunitário, assim como aconteceu com a estudante Rita. No entanto, Richarlison ministraria disciplinas de literatura. De acordo com ele, seus conhecimentos nessa área não eram suficientes para atuar como docente em uma escola regular, mas eram suficientes para um curso pré-vestibular comunitário. Ele não teve muita dificuldade para ministrar as aulas, pois já havia tido experiências comandando turmas de catecismo na igreja católica.

Richarlison era muito religioso e sempre estivera muito ligado a grupos da igreja. Andava, inclusive, com uma cruz pendurada ao pescoço. A Faculdade de Letras, no entanto, e mais especificamente o contato que estabeleceu na Faculdade com colegas de universos culturais diversificados, de valores variados, com diferentes maneiras de pensar, fez com que Richarlison se transformasse. Se no começo ele achava tudo aquilo “um absurdo” e “tinha a impressão de que ia passar ileso”, com o tempo foi cedendo aos valores predominantes no campo acadêmico e acabou assim se afastando da igreja, que passou então a frequentar raramente, “quando dava vontade”. Ou seja, a docilidade que no ensino básico lhe teria sido tão útil para obter sucesso escolar, no campo acadêmico deveria ser redirecionada para a obtenção de maiores rendimentos.

Depois de sua primeira experiência profissional, no cursinho pré-vestibular comunitário, Richarlison não parou mais de ter experiências profissionais. Inseriu-se em outros cursinhos onde trabalhou como monitor e corretor de redações, e os contatos sociais que foi estabelecendo em sua trajetória fizeram com que fosse indicado para trabalhar como professor tanto em pré-vestibulares como em escolas de ensino básico privadas, na maioria das vezes como professor de literatura. Ele dava suas aulas com muita paixão, e seus alunos davam um retorno muito positivo de seu trabalho, o que o deixava muito satisfeito.

Os investimentos curriculares de Richarlison foram sempre na área de literatura, que fizeram com que ele desenvolvesse mais seus conhecimentos desse campo, seja por meio das disciplinas em que se matriculava, seja por conta própria. Grande parte de seus rendimentos eram utilizados na compra de livros, e assim ele ia realizando seu sonho de infância de montar sua própria biblioteca. Diferentemente do que aconteceu com Rita, que fez seus investimentos sobretudo em disciplinas de linguística aplicada ao ensino, mas que não via realmente uma

aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, as disciplinas de literatura ajudavam Richarlison em suas aulas de literatura, principalmente as referências bibliográficas dos ensaios sobre textos literários (“eu sou um rato de referência bibliográfica”). No entanto, ele ressaltou que isso ocorreu não devido às aulas da Faculdade de Letras terem uma atenção voltada para a educação, mas porque ele, com suas experiências docentes, foi aprendendo a ser professor e assim soube como adaptar os conhecimentos adquiridos na sala de aula. Para ele, a Faculdade não dava muita atenção para a formação do professor, e um estudante que não buscasse por conta própria as experiências docentes não obteria ao fim do curso um diploma de licenciado que realmente se correspondesse a esse título.

Ainda que fizesse seus investimentos sobretudo nos estudos literários, área de maior prestígio acadêmico no curso de Letras, e apesar de ter desenvolvido um interesse em prosseguir os estudos na pós-graduação, de fazer pesquisa na área de literatura, Richarlison tinha a consciência de que a docência no ensino básico era o principal e o mais amplo campo de trabalho para um licenciado em Letras, e também por isso fazia esse duplo investimento. Sua adesão ao jogo acadêmico, no entanto com a consciência da realidade social, pode ser vista em sua fala:

Eu tive que começar a trabalhar, afinal, eu tinha que ficar na universidade, os gastos eram maiores, tinha que tirar xerox, e tinha que acompanhar o ritmo muitas vezes de uma turma, de um grupo. Eu senti isso muito mais do que no X [colégio particular em que estudou no ensino médio], por exemplo, de ter que acompanhar o ritmo de um grupo, de uma turma e tal, e ter que me destacar, e ter que fazer um estágio, e ter que fazer um bom curso, porque daquilo ali dependeria o meu futuro. E aí a questão do futuro começa a pesar com mais intensidade, porque você começa a pensar: ‘olha, eu tô nesse curso, mas isso aqui é a formação para a minha profissão, e eu preciso me destacar, eu preciso ir bem’. Mas ir bem nem sempre é fácil, sabe? [...] Às vezes me dá o sentido de uma certa alienação, assim... a galera, tá no mundo da Universidade e o mundo da Universidade, ele é muito ideal. O mundo prático ele é diferente. Eu acho que quando você consegue conciliar esse mundo ideal das coisas perfeitas e das ideias puras lá da Universidade, da teoria, associando a uma prática, mesmo que seja uma prática de pesquisa, uma prática de docência... Eu acho que uma prática de docência, uma iniciação à docência, qualquer que seja ela, é válida, mesmo que seja aula particular, porque você tem contato com o outro. Esse contato com o outro ajuda a gente também a se formar, sabe? Quem cumpre só os créditos no contato com outro, sendo que o outro é somente aquele colega da faculdade, ele não se formou por completo, eu penso, sabe? Eu acho que você precisa ter contato com o aluno [...].

Mas Richarlison ressaltou que fazer essa conciliação não é uma coisa simples e não é muito facilitada pela Universidade:

Eu não via muito bem na Faculdade um mecanismo muito bem articulado pra que a gente entrasse nesse contato com o outro. [...] Por um lado eu acho interessante que é uma coisa que é assim: ‘se virem, é cada um por si e Deus contra todos’, né?! Cada um vai trilhar o seu percurso e os mais fortes sobreviverão... É uma coisa meio... bem machadiana, assim... darwinismo social puro, sabe? ‘Vocês vão ter que se adaptar a essa realidade, a esse mundo, e aqueles que forem mais aptos vão sobreviver, e aqueles que forem menos aptos vão ser devorados pelos que são mais aptos’. É uma coisa meio que assim, num tem batata pra todo mundo, tem alimento só pra uma parte. A Universidade aponta: ‘olha, o alimento ele fica em algum lugar’. [...] Construir a capacidade reflexiva eu acho que a Universidade constrói.

Para Richarlison, portanto, o campo acadêmico seria um jogo no qual estratégias deveriam ser conscientemente utilizadas para a sobrevivência dos mais fortes. Porém, ele procurava conciliar as estratégias para obter sucesso no campo acadêmico com estratégias para obter sucesso no mercado de trabalho mais imediato. Isso fazia com que, apesar de apresentar certa tendência a valorizar o útil ou o necessário, a sua crítica aos “estudos desinteressados” fosse bem menos feroz do que a feita por Rita, provavelmente porque mesmo antes da faculdade ele já houvesse desenvolvido um gosto pela literatura, que se relaciona mais com certo “distanciamento da necessidade” que o tornava capaz de sobreviver – ao contrário de Rita – dentre os mais aptos, vale dizer, dentre os que possuíam as disposições e competências culturais necessárias para a formação literária. Sobre as aulas do curso de Letras, ele disse, em tom meio crítico, meio conformado:

As discussões elas acabavam divagando e não chegavam ao lugar de objetividade, sabe? É o risco que o curso de Letras e as discussões às vezes caem. Mas isso é próprio das ciências humanas, é o caráter reflexivo do nosso curso. Fazer o quê? A gente se forma é nessa divagação sobre o nada, nessa teoria sobre coisa nenhuma, mas que quando a gente vê, quando a gente menos espera, a gente tá formado. Não sei como, mas a gente tá.

Ele próprio acabou entrando para o mestrado na Faculdade de Letras na área de teoria literária, estudando um tema que não estaria mais diretamente relacionado à educação, que poderia trazer benefícios sobretudo para a própria teoria literária. No entanto, manteve-se como professor de literatura no ensino básico, conciliando o trabalho e a pós-graduação.

Além de ter feito seus investimentos sobretudo nas disciplinas de literatura e ter trabalhado como monitor e professor nessa área – o que o ajudou a aprimorar seus conhecimentos – outra estratégia que Richarlison utilizou para obter sucesso acadêmico foi fazer por conta própria maiores contatos com professores de literatura da faculdade, uma estratégia que nossa análise estatística não permitiu apreender. Ele buscava se aproximar de

professores, pedia sugestões de leitura, conversava sobre suas ideias de projetos para o mestrado, pedia que lessem o que havia produzido. Com isso, conseguiu elaborar um projeto com algumas orientações de professores e foi aprovado na seleção.

Richarlison participou de apenas um projeto acadêmico na faculdade. Foi um projeto de extensão da Faculdade de Educação ligado às ações afirmativas, que acabou não sendo algo que se relacionou de forma muito importante com as demais experiências de sua trajetória e que aconteceu ainda no início do curso. Ou seja, aqui mais uma vez vemos a participação em um projeto acadêmico como não sendo algo que trouxesse grandes rendimentos para a trajetória de um sujeito no campo acadêmico (ainda que o possa ter enriquecido culturalmente, o que é algo importante, a experiência não se relacionou de forma muito íntima com o foco de Richarlison nos estudos literários, embora o tenha familiarizado com o meio acadêmico).

Entre os percalços de sua trajetória, a única coisa que Richarlison ressaltou, além de ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, uma necessidade que acabou se tornando para ele uma virtude e lhe trouxe bons rendimentos, foi ter que dar uma grande atenção também a sua família. Segundo ele, sua família seria “completamente desestruturada” e demandava muito de seu tempo. Por ser, como ele considerava, o verdadeiro “filho mais velho” da casa, tinha então que estar presente sempre que um problema surgia. Com certo pesar, ele contou que há muito tempo desejava sair de casa, ter uma vida mais independente, e o rendimento financeiro que obtinha como professor poderia lhe possibilitar isso, contudo, os laços familiares, a necessidade de ajudar a família, impendiam-no.

Talvez o mais marcante da história de Richarlison tenha sido ver como ele, vindo das classes populares, conseguiu traçar uma dupla trajetória que lhe permitiu obter bons rendimentos tanto no mercado de trabalho como no campo acadêmico. Podemos apontar o desenvolvimento da reflexividade como um dos fatores responsáveis por isso, já que Richarlison se mostrou bastante consciente do funcionamento do jogo acadêmico e também do jogo social mais amplo, estabelecendo então estratégias que se mostraram bastante adequadas para obter os resultados pretendidos.

O fato de ter uma origem popular, mas ter transitado por grupos sociais variados, talvez tenha sido um dos motivos desse desenvolvimento da reflexividade de Richarlison, pois para “sobreviver” em ambientes que para ele seriam a princípio “hostis” (ser um negro de classe popular em uma escola privada de elite, por exemplo), ele precisaria conhecer bem o funcionamento dos grupos sociais. Mas Richarlison possuía uma característica que o fazia se

encaixar de maneira mais adequada nos círculos sociais mais capitalizados: ele tinha um gosto literário legítimo.

Por razões que diz não conseguir compreender, Richarlison desenvolveu desde a infância esse gosto pela literatura. Talvez pelas implicações identitárias de ser um filho do meio ou por ser um negro em uma sociedade onde ainda há muito preconceito, talvez por sua grande docilidade ainda que seja homem (até a maneira de falar de Richarlison era mais suave do que o que é mais comum entre os homens), talvez uma inadaptabilidade para as “brincadeiras de menino”, mais agressivas (Richarlison tinha um perfil franzino), ou simplesmente porque em algum momento de sua socialização uma ação eficaz para a formação de leitores tenha acontecido, ou devido à conjugação desses (ou de nenhum desses) e de outros fatores, Richarlison desenvolveu um gosto pela literatura que foi fundamental para que sua trajetória escolar e profissional tivesse sucesso e fosse traçada sem grandes conflitos. Diferentemente do que aconteceu com Rita, que só foi tomar conhecimento da existência de uma literatura legítima dentro da faculdade, em um momento em que ela considerava “já tarde demais”.

Apesar de serem ambos de origem popular, a trajetória e o perfil de Rita e Richarlison foram bastante diferentes. Essas peculiaridades a estatística geralmente não nos permite compreender mais profundamente. Vimos, por exemplo, que realizar muitas das estratégias acadêmicas que aqui listamos, como foi o caso de Rita, não se reflete necessariamente em um *habitus* acadêmico-científico mais desenvolvido, assim como realizar essas estratégias em menor número, como foi o caso de Richarlison, não implica necessariamente em um *habitus* acadêmico-científico menos desenvolvido. Nos casos desses dois estudantes, as disposições incorporadas antes da graduação se mostraram como fundamentais para suas trajetórias, sendo que os valores acadêmicos com os quais se depararam vieram apenas legitimar ou deslegitimar os valores que eles já possuíam, o que se refletiu na maneira como aderiram ao jogo, que foi fundamental para os sucessos e os insucessos de suas trajetórias.

Gislene: crença e adesão aos valores acadêmicos

Diferentemente de Rita e Richarlison, Gislene, 31 anos, que recém-concluiu seu mestrado em literatura na Faculdade de Letras da UFMG, realizou todas as suas estratégias durante a graduação apenas dentro da universidade, tendo se dedicado quase que exclusivamente ao campo acadêmico. Mas isso não ocorreu porque ela vinha de família abastada. Pelo contrário, a renda de sua família era baixa.

Gislene nasceu e foi criada em uma cidade de médio porte no interior de um estado do Nordeste. Seu pai, com quem ela teve pouco contato, já que se separara de sua mãe quando ela ainda era criança, era vendedor autônomo de objetos de utilidades domésticas e tinha o primário completo (ensino fundamental incompleto), e sua mãe, dona-de-casa, mas que trabalhou como cozinheira em escola pública, não sabia ler e escrever nem demonstrava interesse nisso. Para as classificações que estamos aqui utilizando, portanto, Gislene seria um sujeito de baixo capital cultural. Contudo, ela tinha um gosto aguçado pela cultura literária legítima, gosto esse que a faculdade “aprimorou”, mas que já vinha de antes da graduação. É que ela foi muito influenciada pelos irmãos.

Nascida em uma família de cinco irmãos, Gislene era a caçula, sendo oito anos mais nova que o primogênito. Dos seus quatro irmãos, três homens e uma mulher, apenas um não completou o ensino médio. Eles atuavam no setor de comércio e serviços, e desde muito jovens trabalharam para sustentar a casa. Gislene apontou que o gosto dos irmãos por bandas de rock fez com que eles desenvolvessem um aprimorado senso crítico e lessem muito, principalmente revistas de música, e sua irmã, além do gosto por bandas de rock que se destacam por suas letras, como Legião Urbana e Engenheiros do Hawaii, morou na capital de um estado também do Nordeste e trabalhou como empregada doméstica em casas de famílias mais capitalizadas culturalmente, o que fez com que desenvolvesse um gosto pela literatura, que influenciou Gislene. Assim sua casa foi sendo preenchida por livros e revistas e Gislene acabou crescendo em um ambiente que foi favorável ao desenvolvimento de um gosto pela leitura. Além disso, seu avô possuía em uma feira uma banca que vendia artigos religiosos e muita literatura de cordel, e Gislene e um irmão costumavam ler os versos para seu avô e os amigos, que em geral não sabiam ler:

Eles [os mais idosos] têm o hábito de sentar, quando dá o final da tarde... eles sentam nas calçadas, assim, pra conversar, por a conversa em dia (o jornal deles é a conversa, né?!)... então eu fiz muito isso, eu e esse meu irmão [...], de sentar na calçada assim no final da tarde, entrando pela noite,

e eles não sabem ler, esse pessoal idoso como meu avô, então eles pediam pra gente ler pra eles.

Com tudo isso, além do desenvolvimento de um interesse cada vez maior pela leitura, Gislene desenvolvia também um interesse pelos problemas sociais, influenciada pelo senso crítico dos irmãos que teria sido aguçado pelas bandas de rock. Ela então teve como primeiro interesse trabalhar como jornalista, já que havia desenvolvido um gosto pela leitura e escrita, pela informação e ainda tinha inquietações sociais. Mas queria trabalhar com o jornalismo educativo, o que chegou a fazer em uma rádio de uma igreja católica, antes da graduação, o que servia inclusive como forma de obter um desconto de 50% na mensalidade da escola particular em que se matriculou no ensino médio, pois fazia propaganda dessa escola na rádio.

Além desse trabalho, Gislene trabalhou antes da graduação apenas por pouco tempo em uma loja de roupas. Seus irmãos arcavam com as despesas da casa e assim ela podia se dedicar mais aos estudos. A entrada para a escola particular, no turno noturno, que era mais barato, tinha como objetivo conseguir uma melhor preparação para ingressar na faculdade. Vizinha a sua casa, havia um campus de uma universidade federal; no entanto, os únicos cursos oferecidos eram de licenciatura e técnico em enfermagem. Como tinha um gosto pela leitura, Gislene resolveu cursar Letras e foi aprovada. Nesse momento, seus irmãos já haviam todos se mudado para Belo Horizonte. Não vendo muitas perspectivas de um bom futuro em sua cidade, Gislene conseguiu se transferir para a Faculdade de Letras da UFMG e foi então morar com os irmãos. Disse ter ficado um pouco perdida no começo por causa da flexibilização do currículo, mas com o tempo foi se adaptando.

Os investimentos curriculares de Gislene foram todos na área de literatura, pela qual possuía maior interesse. Ela disse ter se arrependido por não ter investido em línguas estrangeiras, mas achava que “não daria conta”, já que a experiência que teve em uma disciplina quando entrou na UFMG foi muito difícil.

Quando entrou para o curso de Letras, apesar de seu interesse pelas questões educacionais, ser professora era algo que estava “em segundo plano”. Seu interesse pela educação se manifestou através de seu investimento sobretudo no campo de estudos mais ligado à literatura infanto-juvenil. Gislene contou, inclusive, que uma das observações feitas pela banca que examinou sua dissertação de mestrado foi sobre a relevância de seu trabalho para a educação.

O interesse em contribuir para os problemas sociais também se manifestou e/ou foi estimulado durante a trajetória de vida de Gislene através da participação em um grupo feminista e em um grupo de jovens de uma igreja católica. A este último Gislene se integrou

mais interessada no trabalho social do que em questões religiosas, já que era muito crítica de alguns “valores dogmáticos”. Sua mãe era católica e muito religiosa, mas seus irmãos não.

Durante a graduação, ainda no Nordeste, Gislene participou de um projeto de extensão relacionado à literatura infanto-juvenil. Na UFMG, só conseguiu se inserir na Faculdade de Letras em um único projeto, também de extensão, que trabalhava com a promoção da literatura e a formação de leitores. Gislene disse que isso fez com que sua inserção na Letras ficasse “um pouco apagadinha, só fazendo as matérias”, mas ela queria muito ter participado mais de projetos na faculdade. Disse ainda que queria muito ter feito uma iniciação científica na área de literatura, mas também não conseguiu:

Eu ficava assim um pouco indignada [...] Uma coisa que quando eu cheguei aqui que eu vi, pelo menos lá na Faculdade de Letras, [...] eu vi que as questões de iniciação científica eram tudo muito obscuras. Eu nunca vi um processo seletivo de PIBIC afixado no mural da universidade: ‘seleciona-se bolsista de iniciação científica para tal projeto’ [...]. Cheguei lá e nunca vi. [...] Tinha maior vontade de ser, mas eu vi que tem muito mais iniciação científica de linguística do que de literatura.

Gislene chegou a fazer um estágio de um ano, dentro da UFMG, em uma área não relacionada aos estudos, estágio esse que foi conseguido através da fundação de assistência estudantil e realizado por necessidade financeira. Mas depois Gislene participou, durante três anos, de projetos de extensão da Faculdade de Educação, atuando um ano com professora na educação de jovens e adultos, um ano como auxiliar de bibliotecária e um ano em um projeto relacionado à produção de material didático, além de ter trabalhado particularmente para um professor ajudando na revisão de trabalhos de estudantes. Segundo ela, a participação na extensão era devido a querer, mais do que o dinheiro, enriquecer o seu currículo. E como sempre se interessara pelas questões da educação, os projetos em que participou serviram para isso. Ela obteve conhecimento da seleção do primeiro projeto de extensão em que se inseriu na Faculdade de Educação através de um aviso afixado em um mural. Disse que acreditava ter sido selecionada porque já tivera experiência com extensão na universidade da qual viera. A partir daí, uma experiência foi abrindo as portas para outra, mostrando como geralmente uma estratégia acaba levando a outras estratégias.

Todas as suas experiências e investimentos culminaram na elaboração de um projeto de mestrado que procurava conciliar literatura e educação; contudo, ela foi reprovada no processo de seleção. Para ela, essa reprovação ocorreu pelo fato de que “o projeto não era

bom e não estava em sintonia com a [pós-graduação da] Faculdade de Letras, porque tratava de questões de ensino de literatura, e a Faculdade não mexe com isso”.

No ano seguinte, ela tentou a seleção novamente, dessa vez com um projeto que, ainda que abordasse questões educacionais, tinha como foco maior a teoria literária “pura”, então, mas não necessariamente por isso, foi aprovada.

Desenvolver um trabalho um pouco menos focado na educação e mais focado na teoria da literatura, no entanto, não foi algo problemático para Gislene, já que ela havia tomado um gosto muito forte por teoria, o que chegava a ultrapassar seu gosto pelas obras literárias em si:

Eu acho que o meu gosto pela literatura, assim, tomou conta de mim, tomou conta de mim que eu não sei nem lidar mais. [...] Quando eu cheguei no primeiro período de Letras lá na universidade [do estado do Nordeste], que eu cursei a primeira cadeira lá, lá chama é cadeira, nem é disciplina, de Teoria 1, então, assim, eu me apaixonei, eu fui a melhor aluna de Teoria. Então eu só tirava 100, porque, assim, pra mim, teoria é tudo de bom. Adoro discutir teoria literária! Acho que, pra mim, teoria às vezes vem em cima da literatura. Então, assim, eu fico até com raiva disso, de tanto que eu gosto de teoria, o que não pode acontecer, né? É um erro! Literatura vem antes.

Essa paixão maior de Gislene pela teoria do que pela literatura seria o reflexo de algo que Bourdieu (2008: 67) aponta como típico de um modo de aquisição tardio do gosto pela cultura legítima, um modo “escolar” de aquisição, que faz com que aqueles que adquiriram esse gosto de maneira mais insensível, através de uma herança cultural familiar, por exemplo, chamem pejorativamente sujeitos como Gislene de “pedantes”. Porém, é interessante perceber como Gislene via essa sua maneira de apreciar a cultura legítima como algo negativo, já que, para ela, o modo de apreciação “mundano”, como diriam os “pedantes”, teria maior valor. Na luta entre “mundanos” e “pedantes”, Gislene seria uma pedante em defesa dos mundanos, consequentemente, rejeitaria a si mesma. Mas isso era algo que ela não podia controlar, que lhe dava “raiva”. Isso tem sua lógica: se ela adquiriu esse gosto cultural tardiamente, seu modo de aquisição se refletiria em seu modo de apreciação, que teria uma aparência mais “artificial”, e tendo ela a crença de que o melhor modo de apreciação seria aquele mais “natural”, o que na verdade seria apenas um reflexo de um modo de aquisição mais insensível, de uma antiguidade do capital que daria a aparência de natural, Gislene não poderia fazer outra coisa senão rejeitar seu próprio modo de apreciação, que na verdade seria uma rejeição a sua posição social, ou às condições sociais que não lhe permitiram apreciar a cultura legítima de uma forma mais naturalizada, logo, uma maior valorização daqueles que possuíam melhores condições.

Essa crença no maior valor do que parece mais natural, como se fosse não uma vantagem social, mas um dom da natureza, é algo que seria reforçado pelas instituições escolares e poderia culminar em uma autorrejeição, como aconteceu aqui, ainda que de forma não muito intensa, com a estudante Gislene, e também com a estudante Rita, de forma bem mais sofrida, quando ao entrar na faculdade ela viu que os colegas já dominavam conhecimentos que supostamente apenas durante a graduação ela poderia dominar. A diferença entre Gislene e Rita, nesse aspecto, é que Gislene acreditou e aderiu a esses valores disseminados pela cultura acadêmica, enquanto Rita acreditou neles, mas os rejeitou.

Mas Gislene demonstrava ter consciência de que sua familiaridade com a cultura legítima não era maior devido a suas condições sociais:

Tem um amigo meu que ele diz assim: ‘ai, Gislene, você só quer *ser* às vezes’. Eu falo assim que eu acho que eu tenho a síndrome de filho falido. Por que meu pai foi quase classe média, assim, eu não sei, deve ter ficado essa classe média, esse resquício de classe média lá por trás. Então, assim, geralmente colocam que a classe média é que lê mais, que estuda mais, o que nem sempre é, né? Que tem um nível cultural mais... Então, assim, a gente sempre gostou de sair, de conversar, apesar que a gente não tem muito acesso porque não tem dinheiro, mas que a gente quer, quer.

A entrada na UFMG foi para Gislene, então, um grande acontecimento, já que nessa universidade ela pôde ter um contato maior com uma cultura que estaria fora de seu alcance. Ela ressalta, por exemplo, os artistas que conheceu através dos vários shows musicais e espetáculos variados apresentados gratuitamente na UFMG e que ela sempre procurava assistir (isso, inclusive, pode ser também considerado como uma estratégia de rentabilização do diploma, pois elevaria o capital cultural do estudante). A crença e a adesão de Gislene à cultura consagrada pela universidade e, de modo geral, aos estudos, podem ser vistas na sua fala abaixo:

Quando eu cheguei no primeiro ano aqui, [...] eu fiquei assim super feliz porque eu já li alguma coisa de Magda Soares, então, assim, pra mim, ver Magda Soares pessoalmente [...] pra mim foi: ‘Meu Deus do céu, eu vou conhecer Magda Soares, eu não tô acreditando!’ Então, assim, nossa, uma pessoa que eu só ouvi falar nos livros. Isso é um crescimento pessoal também. Há uns dois anos, ou há um ano atrás também veio Regina Zilberman pra lá, SEMPRE fui fã de Regina Zilberman e Marisa Lajolo. Lajolo eu não consegui ver, mas já vi Regina Zilberman. Então pra mim aquilo era muito grande. Nossa, estar com gente que eu estudei... Eu sentei nos bancos onde o Perini estudou também. Logo o Perini. [...] Então, assim, isso pra mim trouxe... assim, isso traz um enriquecimento pessoal de passar por uma universidade como a UFMG.

A grande adesão de Gislene aos valores acadêmicos, sua enorme docilidade em relação aos estudos, um certo ascetismo de sua família que durante toda sua longa escolarização arcou com suas despesas de manutenção (o que ela recebia dos projetos em que participava era um pouco mais de meio salário mínimo, que servia apenas para as despesas básicas com a universidade), permitiram que ela traçasse então uma trajetória quase que exclusivamente acadêmica, sem muito investimento em experiências profissionais que pudessem dar um retorno mais imediato no mercado de trabalho. Como consequência, ela conseguiu obter os benefícios correspondentes a seus investimentos: um capital cultural mais elevado e legitimado e um diploma academicamente mais valorizado. O problema, como ela disse, era que precisava dar então um retorno financeiro dos investimentos que ela e sua família fizeram em sua escolarização; porém, ela não tivera experiências extra-acadêmicas, experiências no mercado de trabalho, não tinha um emprego e se encontrava em uma situação em que, como disse, cogitava até mesmo em ir trabalhar em uma área diferente de sua formação, “entrar na onda dos concursos públicos”. Diferentemente de Rita e Richarlison, que tiveram várias experiências profissionais e conseguiram inclusive elevar a renda familiar através dos trabalhos que fizeram e faziam, trabalhos esses sempre relacionados à formação em Letras, Gislene não exerceu um impacto positivo sobre a renda da família, que continuava como uma família que aqui estamos classificando como de renda baixa.

Gislene obedeceu às regras da academia e talvez tenha se capitalizado culturalmente mais do que seus colegas Rita e Richarlison, no entanto, seu pertencimento às camadas populares demandava dela mais do que cultura. Era preciso apresentar os benefícios materiais. Talvez, no entanto, ela tenha incorporado tão fortemente um habitus acadêmico-científico que rejeitaria trabalhar como seus colegas, por exemplo, corrigindo redações em pré-vestibulares. Ela tinha em suas mãos um diploma academicamente, e também socialmente, bem valorizado, mas que seria por demais valorizado para ser utilizado em empregos que não exigiriam tanto, mas ao mesmo tempo era pouco valorizado para a carreira que mais almejava, que era a docência em uma universidade federal (ela já pensava inclusive em cursar um doutorado).

A gente tá investindo nessa qualificação, digamos, mestre, doutor, pós-doutor, e várias publicações, e vários congressos [...] e não tá tendo espaço pra todo mundo que fez isso. Não tá tendo vaga pra professor demais atuar nesses campos. Quem investiu nessa parte acadêmica não tá conseguindo por isso em prática, esses anos de estudo que ele teve.

Apesar de tudo isso, certamente existe a possibilidade de que Gislene consiga se inserir em uma carreira bem valorizada, bem prestigiada, o problema é que isso em geral

demandaria um tempo demasiado longo para alguém em suas condições socioeconômicas, e para um sujeito das classes populares, o tempo não poderia ser tratado com tanta paciência.

Anderson: o blefe e a “ascensão” através da docência

A trajetória de Anderson, 26 anos, foi em muitos aspectos bastante diferente da de Gislene, já que seu foco foi dado sempre mais especificamente no mercado de trabalho, sobretudo na docência no ensino básico.

Anderson viveu desde o nascimento até os 15 anos em uma “minúscula” cidade, como ele disse, do nordeste do estado de Minas Gerais. Era o terceiro filho de uma família de classe média baixa composta de quatro irmãos, sendo ele o único homem. Sua irmã mais velha formou-se no magistério e trabalhava com a docência no interior do estado; a segunda irmã, segundo ele, não gostava de estudar, mas completou o ensino médio, e a mais nova formou-se, na mesma época em que ele cursava Letras, no curso de Farmácia de uma faculdade privada no interior com bolsa integral obtida pelo PROUNI. O pai tinha o ensino fundamental incompleto, mas possuía um curso que o permitia trabalhar por conta própria com assistência técnica. A mãe tinha o ensino médio completo e o curso técnico em enfermagem e trabalhava nessa área. Talvez devido a essas múltiplas influências, Anderson não desenvolveu um interesse muito específico por alguma área de conhecimento, como veremos mais adiante.

Quando ainda cursava o ensino fundamental em uma escola estadual de sua cidade, um colega contou a Anderson que tinha um irmão estudando em uma escola de ótima qualidade e gratuita em Belo Horizonte. Era uma escola de ensino básico e técnico federal. Anderson viu nisso então uma possibilidade de estudar em uma escola de qualidade sem ter grandes despesas, já que sua condição socioeconômica não lhe permitia pagar uma escola privada. Além disso, era a oportunidade de sair de sua cidade, que era algo que ele queria muito, pois não via lá grandes perspectivas de futuro (também era muito comum os jovens saírem da cidade para estudar, o que pode ter ajudado a estimular essa vontade).

Anderson então pesquisou sobre as escolas federais de Belo Horizonte e começou a estudar por conta própria, em casa, com a apostila de um curso pré-vestibular, que era o que ele “tinha em mãos”, para passar no processo seletivo. A socialização de Anderson o fizera crer que estava nos estudos a chance de ascensão social, e isso o tornou um “bom aluno”. Já em sua primeira tentativa, ele conseguiu ser aprovado não apenas em uma, mas em duas escolas técnicas federais. Então se mudou para Belo Horizonte, sendo que seus pais, durante todo o ensino médio e também durante o primeiro ano de graduação, arcaram com suas despesas básicas de subsistência.

Anderson fez nessa escola federal um curso técnico mais relacionado à área de engenharia, curso escolhido porque ele achava que seria mais fácil conseguir aprovação, mas,

quando chegou o momento do vestibular, optou por áreas diferentes. Ele tentou o vestibular em três universidades federais de Minas Gerais, nos cursos de comunicação social (para agradar a mãe, que queria que ele fosse publicitário), no curso de medicina veterinária (por razões que ele disse não compreender) e no curso de Letras (pois gostava de gramática). Foi aprovado nos três vestibulares, mas disse ter optado por Letras pela comodidade de o curso ser em Belo Horizonte, onde ele já residia. Além disso, Anderson tinha um parente que trabalhava como professor universitário no curso de Comunicação que o orientou a não entrar para essa área.

Além do gosto pela gramática, de ter um grande domínio das normas gramaticais, Anderson disse que foi mais influenciado por professores de português no ensino médio do que por professores de outras disciplinas, e também tinha vontade de ser professor. Além disso, apesar de ter um bom desempenho nas disciplinas de exatas, não se interessou por um curso superior nessa área porque achava que ela envolvia muita tecnologia, com o que ele não tinha aptidão. Outra razão da escolha pelo curso é que seria mais fácil ser aprovado, já que a pontuação mínima exigida no vestibular e a concorrência eram mais baixas do que em grande parte dos cursos: “Eu nunca acredito que vou passar, então eu escolho os mais fáceis”.

Anderson disse que nunca teve um gosto pela literatura; contudo, quando entrou no curso, viu que isso era muito valorizado para aqueles que cursavam português, já que os que cursavam línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, em sua opinião eram mais “burrinhos”, provavelmente devido à influência da cultura de massa norte-americana, pela qual apresentariam maior gosto, ele dizia.

Segundo Anderson, os próprios professores pressionavam os alunos para desenvolverem um gosto pela literatura, fazendo-os sentir vergonha por não terem lido grandes obras da literatura:

As pessoas têm vergonha na Letras de falar que não sabem, de que não leu. Mas, também, você entra no primeiro período tem professor que fala pra você, né? Você tem que ter lido tudo. [...] Tem professor que falava assim: ‘quem tá no curso de Letras e nunca leu Vitor Hugo, tem que dar um jeito de ler’. Então o aluno já entra no primeiro período e tem essa visão de que tem que ler tudo. Então ele aprende a falar que... ele não aprende a falar que não leu aquilo ali. É vergonhoso.

Anderson conta que às vezes se sentia inferiorizado devido a alguns colegas que ele chamava de “aparecidos” que gostavam de exhibir seus conhecimentos. O grande domínio, principalmente literário, que esses estudantes demonstravam o fazia se sentir defasado. No

entanto, assim como aconteceu com a estudante Rita, ele disse ter concluído que na verdade muitos colegas apenas blefavam:

No curso de Letras tem muita gente aparecida, que gosta de falar, falar, falar nas aulas, mas eu ficava assim: ‘Meu Deus, mas não é possível que essa pessoa leu tudo isso e você não leu nada’. Mas depois a gente aprende a fazer isso também. Você vai na Wikipédia, lê, você lê o pé de página, o rodapé e você começa a falar também. [...] Nós já fizemos uma coisa empírica na faculdade. Um amigo meu... ele começou a citar algumas coisas e inventou um nome de um teórico e as pessoas não falavam que não conheciam, elas falavam assim: ‘essa pessoa escreve muito bem, pensa assim e assim’. E era mentira, era o nome do pai dele!

No entanto, mesmo passando a acreditar que muitas pessoas usavam na verdade a estratégia do blefe para exibir o domínio da cultura literária legítima, Anderson investiu sobretudo nas disciplinas de literatura, pois, apesar de gostar mais da área de linguística, achava que as disciplinas literárias tinham mais qualidade e podiam trazer um enriquecimento “intelectual” maior, que seria inclusive muito mais valorizado no mercado de trabalho.

Anderson, apesar de não ter a princípio um domínio e nem um gosto muito grande pela cultura literária, decidiu que deveria adquirir esse gosto, e aderiu ao jogo acadêmico, afinal, o título que obteria lhe induzia a isso. Como diz Bourdieu (2008: 28), “*noblesse oblige* (quem é nobre deve proceder como tal)”. Com a estudante Rita aconteceu de forma um pouco diferente em relação à literatura, já que ela desde o início se afastou da literatura, por não ver possibilidade ou condições de alcançar o mesmo nível de seus colegas. Talvez Rita, diferentemente de Anderson, só muito tarde, quando os impactos negativos da “vergonha” e da “baixa autoestima” já tinham sido muito intensos, tenha descoberto a estratégia do blefe, além, é claro, de sua negação a aderir ao jogo, que acabou não permitindo que obtivesse benefícios culturais muito elevados, ou ao menos não permitiram que conseguisse transmitir uma aparência de um indivíduo muito capitalizado culturalmente, o que acabou lhe prejudicando até mesmo profissionalmente.

Porém, Anderson já possuía alguma familiaridade com a cultura legítima. No ensino médio, sua escola oferecia muitos programas culturais, sua entrada para um coral lhe deu acesso a ambientes culturalmente consagrados e o período em que morou com um parente que era professor universitário aumentaram seu contato com a cultura mais prestigiada. Além disso, ele afirmou que tinha uma forte consciência de que deveria adquirir o domínio dessa cultura para obter sucesso, por isso buscava sempre estar atualizado em relação às

manifestações culturais mais legítimas, indo a shows, óperas, cinema, teatro, festivais de arte, etc., o que podemos considerar como uma importante estratégia de rentabilização do título.

No campo acadêmico, Anderson se inseriu, já no segundo período de curso, em apenas um projeto, de extensão, no qual ficou por mais de três anos. Nesse projeto, da Faculdade de Educação, ele atuou como professor-monitor na educação de jovens e adultos. Foi um projeto que, segundo ele, o ajudou muito em sua formação como professor. Os conhecimentos adquiridos foram usados e adaptados para suas experiências no mercado de trabalho. Além da prática em sala de aula, nesse projeto, ele e outros estudantes tinham reuniões de orientação com professores da Faculdade de Educação nas quais discutiam questões voltadas ao ensino. Mas, quanto às disciplinas da Faculdade de Educação, ele era muito crítico. Disse que eram “uma falta de respeito” de tão ruins, salvo uma ou outra exceção. Quanto à formação do professor oferecida pela Faculdade de Letras, ele disse que não via aplicabilidade na sala de aula do que era oferecido nas disciplinas, que a formação docente da Letras era apenas “teórica”.

Anderson disse que não sentia muita necessidade de cursar disciplinas voltadas ao ensino porque no projeto de extensão já tinha uma boa formação. Seu interesse maior era investir em disciplinas que pudessem dar um retorno cultural mais valorizado no mercado de trabalho, como as disciplinas de literatura. E, de fato, ele conseguiu obter um retorno nesse mercado que, segundo ele, foi ainda “melhor do que esperava”.

Depois de ter feito extensão, Anderson fez estágios e monitorias no ensino básico e em cursos pré-vestibulares, trabalhando com atendimento a alunos e correção de redações, mas logo conseguiu se tornar professor nesses dois tipos de instituições. Ele também trabalhou particularmente com revisão de textos e deu cursos de gramática tradicional em empresas privadas. Quando o entrevistamos, Anderson trabalhava em três instituições privadas, dando aula no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e em pré-vestibular. A renda que obtinha, que aqui estamos classificando como renda média (cerca de 8 salários mínimos), permitiu que se tornasse totalmente independente da família, passando, inclusive, a ajudar um pouco a mãe financeiramente quando era necessário. Anderson conseguiu comprar um carro através de financiamento e ainda passou a se vestir com roupas de grifes famosas. Ele morava de aluguel com amigos. Segundo ele, o retorno financeiro estava sendo satisfatório, no entanto, ele precisava trabalhar sempre muito.

Para Anderson, a extensão foi muito importante para sua experiência profissional. Ele disse que via em sala de aula um retorno por parte dos alunos da qualidade de seu trabalho, via seu papel como formador, o que era gratificante. Anderson afirmou que o sucesso no

mercado profissional fez com que ele se afastasse da academia. Em sua fala, ele é contraditório, dizendo em um momento que sentia falta de um retorno à academia, para se atualizar, mesmo estando formado há apenas dois anos, mas em outro momento disse que pensava em voltar à academia apenas para conseguir maiores títulos, como de mestrado, já que poderia se atualizar sozinho. Ele disse que passou a ver a academia como “uma dor”.

No começo da faculdade eu tinha uma visão mais academicista do curso. Depois que eu comecei a trabalhar, eu mudei completamente. A academia é uma dor e eu gosto de trabalhar fora. [...] [A academia] é uma masturbação que não acaba. Você fica dando volta em cima do mesmo caminho, lendo o que já tá pronto, escrevendo o que já foi escrito. [...] Tem pouca produtividade efetiva e é muito distante do que eu faço, do que eu trabalho. Na academia quase não tem nada, no curso de Letras, alguma coisa mais voltada [...], prática, pra questão do ensino de língua portuguesa. [...] Tem uns nomes lá, umas disciplinas e tal, mas no fundo é só teoria em cima de teoria e etc.

O interesse de Anderson em conseguir títulos mais elevados ocorria devido ao interesse em conseguir melhores empregos. Ele tentou continuar os estudos no bacharelado, mas, devido ao excesso de trabalho, não teve tempo. Sua maior vontade era trabalhar em uma escola de ensino básico federal. Disse, no entanto, que não tinha interesse em trabalhar em escolas públicas estaduais e municipais,

porque você tem um trabalho muito desgastante, você não tem infraestrutura pra trabalhar e o salário não compensa. Infelizmente, a gente querendo ou não, essa coisa de profissão com amor no mundo capitalista em que a gente vive não vinga muito não. Acho que seria hipocrisia eu falar que queria trabalhar exclusivamente pelo amor. Eu posso ter o amor e também ser bem remunerado.

Essa desvinculação do trabalho docente como uma espécie de “missão”, que ficou tão presente na fala de Rita, para Anderson pode ter tido como uma de suas razões seu afastamento da religião. Ele sempre foi muito ligado à igreja católica, participando ativamente de grupos dentro da instituição. Os valores teoricamente mais ligados ao catolicismo, como, por exemplo, a caridade, o “se doar pelo outro”, a negação ao acúmulo de riqueza material, podem ter perdido sua força sobre Anderson quando ele, ao entrar para o mundo acadêmico, começou a criar certa rejeição à igreja.

Eu comecei a ter preguiça de missa, da homilia do padre, eu achava... eu comecei a olhar textualmente pro discurso do padre [...] e achava um bando de asneira.

Portanto, uma adesão aos *valores* acadêmicos, contudo sem uma adesão muito grande ao *mundo* acadêmico, e um direcionamento maior para a profissionalização, aliado a condições socioeconômicas um pouco mais favoráveis, foram alguns dos fatores que permitiram que a trajetória de Anderson lhe trouxesse rendimentos maiores e mais rápidos do que seus colegas acima analisados.

Rita também se focou muito na profissionalização e participou de muitos projetos acadêmicos, mas sua negação a aderir ao jogo acadêmico, mesmo acreditando em seus valores, o que tem relação com suas condições sociais, ajudaram a fazer com que sua trajetória fosse conflituosa, materialmente e emocionalmente muito desgastante e não trouxesse grandes rendimentos. Já Richarlison conseguiu obter bons rendimentos tanto academicamente quanto profissionalmente, mas os rendimentos profissionais não foram tão elevados como de Anderson, pois o foco que também dava à academia fez com que Richarlison precisasse se dedicar um pouco menos ao trabalho, e, além disso, ele precisava ajudar muito a família, inclusive materialmente, não podendo então usufruir tão intensamente como Anderson dos benefícios econômicos de seu trabalho. Gislene, por sua vez, se focou predominantemente no mundo acadêmico, mas como o retorno desse tipo de investimento é geralmente mais em longo prazo, já tendo completado o mestrado ainda não via os rendimentos econômicos de sua “elevação cultural”.

O que a experiência de Anderson deixa claro, portanto, é que, sabendo como jogar, sabendo como estabelecer suas estratégias, um estudante de Letras pode, mesmo através da docência, que é um campo profissional geralmente desvalorizado, conseguir uma ascensão social em curto prazo.

Cecília: a estratégia racional

Cecília, 24 anos, cursava o mestrado na Faculdade de Letras da UFMG na área de linguística, tendo também se graduado nessa instituição. Apesar de ter se inserido bastante no campo acadêmico, ela, no entanto, não deixou de fazer muitos investimentos no mercado de trabalho. Ela disse nunca ter sentido nas seleções de emprego que participou grandes impactos por ter um diploma de graduação e fazer um mestrado na UFMG, já que, para ela, a experiência é o que mais importava, sendo que já deixou de conseguir alguns trabalhos como professora devido a seus concorrentes terem mais anos de experiência em sala de aula, mesmo ela tendo um diploma mais prestigiado, artigos publicados, participações em congressos, etc.

Cecília morava em um bairro de classe média, veio de uma família de elevado capital cultural e capital econômico médio. Teve uma rápida experiência em escola pública, mas diante de uma greve os pais decidiram que ela deveria mesmo estudar em uma escola privada. Suas condições socioeconômicas eram confortáveis, já que o pai, que tinha três diplomas de ensino superior (Teologia, Comunicação Social e Letras) e uma pós-graduação, dizia a ela e a suas duas irmãs que elas poderiam fazer o curso que quisessem que ele arcaria com as despesas. Aliás, o pai colocava como obrigação ter um diploma de ensino superior, independentemente do curso. Ele inclusive defendia que as filhas deveriam estudar o que mais gostassem, por prazer, que o retorno financeiro seria uma consequência, sendo que, mesmo que não houvesse retorno financeiro, ele dizia que as “bancava para sempre”. Suas duas irmãs, três e seis anos mais velhas (Cecília era a caçula), seguiram os conselhos do pai e realmente conseguiram se inserir em cargos de grande prestígio e bem remunerados relacionados às suas formações. Uma delas, inclusive, cursou um mestrado em Letras e se tornou professora universitária em uma instituição federal. Cecília trilhava o mesmo caminho. Escolheu o curso de Letras porque “era boa em português” e gostava de ler. E também começou a cursar, simultaneamente, um curso de Design de Moda em uma instituição privada, em parte influenciada pela mãe, que havia abandonado o ensino superior, mas cursara alguns períodos de Comunicação Visual. Assim que entrou no ensino superior, Cecília imediatamente se inseriu no mercado profissional, tanto por seu esforço de procurar sempre com o que trabalhar, mas também porque as pessoas a convidavam. Também no campo acadêmico foi assim.

No 2º período do curso, Cecília foi aprovada numa seleção para um projeto de iniciação científica, no qual fazia uma pesquisa que se relacionava com as áreas de análise do discurso, tradução e literatura. Além do gosto e da familiaridade que já tinha com a literatura,

a fluência que tinha no inglês, pois desde criança estudou a língua em cursos livres, ajudou com que conseguisse essa entrada relativamente precoce na iniciação. A experiência, no entanto, durou apenas um semestre, já que sua orientadora disse que ela não tinha perfil de pesquisadora porque não disponibilizava integralmente seu tempo para a pesquisa:

A professora falou que eu era muito indisponível, porque eu fazia muitas coisas. [...] Ela mudava: ‘o dia da reunião vai ser dia tal’. Aí eu mudava minha grade toda lá [no curso de design de moda] pra adequar aos dias que ela tinha falado. [...] Aí na outra semana ela: ‘ah, os dias, que passou pra tal, tal porque meu horário da natação mudou’. Aí eu falei com ela, levei meus comprovantes de matrícula [do curso de design] e falei: ‘professora, tá vendo? Eu tô mudando minha matrícula por causa disso. Então, assim, defina sua vida’. Aí ela, durante o semestre, teve muito atrito disso. Eu era muito boa, fazia as coisas que precisava, tal, mas ela falou assim: ‘olha, Cecília, o perfil de pesquisador não é esse’. [...] Fiquei com muita raiva na hora [...] Tudo que precisava fazer, eu fazia. E ela me tira porque eu era indisponível, porque ela queria que eu tivesse 24 horas por dia por conta. [...] Meu Deus, qual que é o perfil de pesquisador desse lugar? Assim, é que fique por conta da pesquisa ganhando... na época ganhava 240 reais a bolsa. [...] Então eu saí, não concluí. Fiquei muito brava.

Depois disso, Cecília entrou para um projeto de extensão da Faculdade de Educação, no qual trabalhou como professora-monitora na educação de jovens e adultos por dois anos. As reuniões que tinha nesse projeto, os trabalhos que tinha que fazer, as participações em eventos fizeram com que ela se aprofundasse academicamente nas questões de educação. Na Faculdade de Letras, ela se envolveu com disciplinas relacionadas ao ensino principalmente em relação à língua inglesa, pois conseguiu um trabalho como professora de inglês no ensino básico que a fez sentir necessidade de investir nessa área. Cecília disse achar os professores da Letras muito fechados na academia, achava que eles não conseguiam fazer ligação da teoria que estudavam com a sala de aula de ensino básico, mas citou elogiosamente o nome de uma professora de linguística aplicado ao ensino e disse que achava um absurdo um estudante se formar na licenciatura em Letras sem fazer uma disciplina com ela.

Ela disse considerar não ter aproveitado as disciplinas da Faculdade de Educação adequadamente porque estava ainda muito imatura quando as cursou. Disse que, por já ter certa experiência como professora, ao cursar essas disciplinas ficava com preguiça, pois já “se achava lá na frente”, sendo que só depois de muito tempo é que enxergou a importância delas.

Cecília fez seus investimentos curriculares sobretudo na área de linguística “pura” e na área de língua inglesa com foco no ensino, pois já possuía domínio da língua, sendo que chegou a viajar com o pai para o exterior, onde trabalhou durante um mês como

tradutora/intérprete. Ela disse que, devido ao currículo flexibilizado, fez o curso como queria. Na área de literatura, cursou principalmente as disciplinas que se relacionavam a seus escritores favoritos, mas lamentou por não ter se formado com um conhecimento maior de outros autores. Ela considerava ter feito um curso bom, devido principalmente a um “mérito” próprio, mas disse que “Letras é um curso que você pode picaretar nele demais”. Disse ainda que, se tivesse se dedicado mais, teria tido uma formação excelente. Mas ela não “enrolou” a formação, pois “queria formar rápido”. Em suas palavras, “a faculdade, mais do que um lugar pra você formar, é um lugar pra você fazer contato. Eu acho que eu fiz muito contato. Eu acho que eu não fico desempregada”. Um desses contatos rendeu um convite de um professor da Faculdade de Letras para que ela tentasse o processo de seleção para o mestrado:

O meu professor deixou bem claro [...]: ‘a sua parte você tem que fazer que é estudar, passar na prova, fazer um projeto bom e tal, mas eu acho que você tem muito potencial...’ [...] Assim, ele não falou com essas palavras, mas ele me deixou claro que, assim, ele gostaria de me orientar. Se eu fizesse minha parte de passar, a gente faria uma boa dupla. [...] Ele chegou pra mim no final do semestre [...] e falou assim: ‘Cecília, você já pensou em fazer mestrado, você tá pensando nisso?’ [...] aí eu fui conversando com ele e ele falou: ‘oh, se você quiser fazer uma matéria comigo semestre que vem, eu acho que você vai gostar muito, uma matéria do mestrado, como eletiva. [...] Eu acho que eu gostaria de te orientar. Pelo que eu vi do seu perfil de aluna e tal’.

Ela contou que chamou a atenção desse professor sem ter essa intenção, pois cursou com ele uma disciplina de linguística e apresentava um desempenho “bom demais sem fazer esforço”. Cecília então passou na seleção e entrou para o mestrado em linguística, sendo que elaborou um projeto com um tema sobre o qual não tinha estudado nada durante a graduação.

Mesmo estando na pós-graduação, Cecília não quis se dedicar somente à pesquisa, sendo que não quis pedir bolsa de mestrado porque queria continuar trabalhando. Para ela, seria um equívoco se focar apenas na academia, já que o que o mercado trabalho valorizaria seriam as experiências profissionais. Ela estava então trabalhando como professora na educação de jovens e adultos e como designer, e iria começar a trabalhar como tutora em educação à distância.

Durante a graduação, a estudante teve experiências como revisora de textos, corretora de redações, monitora e professora em pré-vestibular, professora em curso preparatório para concurso público, professora no ensino básico em duas renomadas instituições privadas, além de vários estágios e empregos na área de design de moda, tendo inclusive se inserido em

campos de trabalho relacionados ao meio artístico. Cecília contou que, apesar de realizar muitas atividades simultaneamente, sempre fazia tudo com qualidade.

Os rendimentos econômicos, no entanto, não eram muito elevados, mas essa não era uma preocupação sua: “eu queria trabalhar, não importa o tanto que ganhasse”. Segundo ela, ao entrar no curso de Letras e de Design de Moda, não pensava se o mercado de trabalho seria ou não rentável, o que era, inclusive, uma orientação paterna, já que o mais importante seria fazer o que se gosta.

Uma das coisas que Cecília mais gostava era de dar aula. Seu pai era diretor de uma ONG internacional que ajudava na recuperação de jovens com problemas familiares, de drogas, etc. Sua mãe também estava envolvida nesse setor. Além disso, toda sua família era presbiteriana, e os valores relacionados a esse pertencimento religioso guiavam fortemente o “gosto” de Cecília pela docência.

Além da dinamicidade que, em sua visão, estaria relacionada à profissão docente, a contribuição social do trabalho também é algo que atrai muito a estudante:

O que mais me atrai é você ser uma pessoa que tá contribuindo para a vida do aluno, e ter essa dinamicidade de trabalho, nunca ser a mesma coisa, e ter essa troca com os alunos, rir... Às vezes você tá estressado e na sala de aula você fica bem. Milhões de vezes eu já entrei em sala de aula com o olho super inchado de chorar por que eu tava passando por algum problema pessoal e na sala de aula eu fiquei melhor, e passar o dia melhor por causa da sala de aula ter esse retorno bom. Então, o campo da educação me encanta por eu ser uma pessoa... por eu me sentir importante, por eu me sentir útil, por eu ter essa troca com os alunos e por ser um trabalho dinâmico, muito dinâmico.

É interessante percebermos essa visão positiva da sala de aula, que contraria o discurso do senso comum e que, assim como no caso de Anderson, anteriormente analisado, parece ocorrer devido a serem vistos resultados positivos do trabalho realizado. É importante salientarmos, contudo, que Cecília, Anderson e Richarlison, que também tinha uma visão muito positiva da sala de aula, não tiveram experiências docentes no ensino básico público.

Apesar de gostar de dar aula, Cecília, no entanto, disse que estava se desanimando devido à baixa remuneração:

Tem três anos que eu tô com experiência de dar aula, desde o primeiro período, pra menino de quatro anos, até o ensino de adultos. [...] Aí... porque eu gosto muito de educação. Me cansa a área não dar dinheiro. Isso eu tô ficando cansada, assim, eu vou pro quarto ano já de ficar nessa correria e o dinheiro não render pra nada. Tipo, então eu tô um pouco me cansando dessa

coisa bonita da educação e tal e não ter retorno. Mas... é... eu adoro, assim, eu sei que eu preciso estar em sala de aula.

Mas o objetivo maior de Cecília era dar aula no ensino superior em uma instituição pública:

Eu decidi que o meu foco, assim, que eu vou querer é dar aula em faculdade pública, pra eu ter autonomia de trabalho, ganhar razoavelmente bem e num morrer de trabalhar. Então eu sei como a experiência conta muito na hora de você pegar, eu vou continuar ganhando mal e dando aula, pra ter experiência, pra estar no mercado.

Cecília, portanto, era uma jogadora muito conscientemente estratégica. Realizava experiências profissionais que lhe traziam baixos rendimentos econômicos com o intuito principal de rentabilizar seu diploma, já que não tinha necessidades financeiras mais urgentes; ainda que se preocupasse, como ressaltou em determinado momento, em não sobrecarregar demais o pai com despesas. Inclusive a escolha da UFMG teve para ela como uma das razões o fato de ser uma instituição pública.

Mas é interessante percebermos como a ausência de necessidades básicas, a não urgência de dar um retorno econômico para a família, ajudou a fazer da trajetória de Cecília algo pouco dramático. Além disso, o fato de vir de uma família bastante capitalizada culturalmente fez com a estudante apresentasse conhecimentos e disposições mais “naturalizados”, menos escolares, e por isso mesmo mais valorizados no campo acadêmico e no mercado de trabalho.

O curso superior funcionava para ela mais como uma forma de certificação oficial, uma oficialização de seus conhecimentos do que como uma instituição formadora. Aliás, como ela mesma disse, fazer contatos estava à frente da formação. Esses contatos, assim como o diploma, para ela seriam como uma espécie de chave que abre a porta de acesso a um lugar que já é seu, mas que ela ainda não poderia acessar. Talvez por isso a obrigação imposta pelo pai de que se diplomasse em um curso superior, qualquer que fosse. E talvez por isso o foco no prazer e na pressa de se formar; seu lugar já estando garantido, não haveria razão de prolongar os estudos, como se o que se seguisse a ele fosse um “vazio”, como aconteceu com Rita.

A cultura acadêmica não seria para ela uma grande novidade. Talvez justamente por isso ela se recusasse em alguns momentos a aderir ao jogo conforme o campo universitário lhe induzia, como quando sua orientadora de iniciação científica lhe disse que ela não tinha um perfil de pesquisadora porque não deixava todo seu tempo disponível para a pesquisa. Ela

não compartilhava tanto da crença na superioridade dos valores acadêmicos, nem seria preciso, já que colhia seus frutos sem precisar fazer isso (talvez porque outros que estão mais acima em sua árvore genealógica já fizeram isso por ela). Dessa forma, o trabalho se tornava mais importante, já que a cultura já estava garantida.

Longe dessa necessidade de se capitalizar culturalmente, como foi visto em seus colegas analisados anteriormente, Cecília podia então ter uma relação mais “mundana” com a cultura. A literatura servia para ela, como disse, como algo que buscava para se sentir melhor, como algo que não precisava se tornar um objeto de trabalho, como um lazer. Essa relação familiar com a cultura permitia que ela tratasse as manifestações culturais como se trata a um parente próximo, e não como a um estranho a quem se deve dirigir com formalidade. Ela contou, por exemplo, que apesar de ter um gosto pela cultura legítima, assistia a filmes do Harry Potter, lia revistinhas em quadrinho, ouvia música pop, e nunca se envergonhou disso, nunca escondeu isso de ninguém. Quando entrou na Faculdade de Letras, disse que sofreu muito preconceito por usar roupas mais no estilo “patricinha”, por carregar nas mãos uma revista Vogue. Contou que gostava de ser “ecclética”, que não gostava de se fechar em um estilo, como às vezes o campo acadêmico pede. A academia não afetou sua segurança em si.

Olhando através dos dados estatísticos relativos às estratégias, a trajetória de Cecília não se diferencia muito da de alguns de seus colegas. Ela teve muitas experiências profissionais, assim como Rita, Richarlison e Anderson, e participou de alguns projetos acadêmicos, como Rita, Richarlison, Anderson e Gislene. Além disso, entrou no mestrado, assim como Richarlison e Gislene. Apenas pelo fato de ter tido uma experiência no exterior ela se diferenciou de todos os outros. No entanto, muitas são as peculiaridades na forma como essas experiências aconteceram e por que razões aconteceram. Mas talvez o mais peculiar de tudo seja o sentimento envolvido na trajetória: enquanto, por exemplo, para Rita a academia representava um “inferno” e para Anderson uma “dor”, para Cecília ficou outra impressão: “O curso foi ótimo, foi uma delícia!”

Tiago: a ação contra a inação

Para Tiago, 27 anos, que há dois anos havia se formado na licenciatura em português, a trajetória no curso de Letras da UFMG não foi “uma dor”, “um inferno” ou “uma delícia”, foi apenas algo que ele queria que acabasse logo, algo que para ele não tinha muito sentido.

Tiago era de uma família da elite econômica e cultural. Seus pais tinham nível superior completo, sendo que seu pai ocupava um alto cargo administrativo em uma grande instituição e sua mãe era consultora também no setor administrativo. Tiago tinha duas irmãs e era o filho do meio. A mais velha já possuía dois diplomas de nível superior, era formada no mestrado e estava cursando um doutorado, e a mais nova estava se formando na graduação. Ambas estudaram em universidades federais renomadas. Tiago residia com a família em um bairro de classe média alta. Sua formação escolar foi toda em instituições privadas de grande prestígio. Até os doze anos, ele estudou em uma escola batista, e isso exerceu uma influência muito forte sobre sua infância e adolescência, já que ele incorporou uma religiosidade muito forte de orientação protestante, mesmo a família sendo católica não-praticante. Ele contou que lia a Bíblia e rezava muito. Quando deixou essa escola batista, durante o ensino fundamental passou por outras escolas também vinculadas a igrejas (agora católicas). Aos 15 anos, começou a estabelecer um contato muito intenso com seu padrinho, um “intelectual”, como ele disse, que já havia, inclusive, passado pelo curso de Letras da UFMG. Isso foi um divisor de águas em sua vida.

Seu padrinho lhe apresentou toda uma cultura consagrada: música erudita, línguas clássicas, literatura canônica... E Tiago, que possuía uma docilidade imensa para os estudos, incorporou tudo isso de forma intensa. O choque com a religiosidade foi imediato, e a cultura legítima tomou o lugar da religião.

Depois eu cortei isso [a religiosidade] da minha vida, quando eu conheci o meu padrinho. Comecei a ler literatura, não sei o quê, Deus não existe, Deus tá morto, tudo é permitido, Dostoiévski...

Tiago reforça, então, nosso argumento de que a cultura legítima, sobretudo a literatura, no caso do curso de Letras, tem grandes chances de proporcionar um atrito com valores e preceitos religiosos, sobretudo para aqueles sujeitos que incorporam e creem no valor dessa cultura. A diferença aqui é que, para Tiago, isso aconteceu ainda antes da Faculdade. Ele passou a ler intensamente o cânone literário e a conhecer a música erudita. Também nas outras áreas artísticas, como o cinema, seu gosto foi sendo orientado apenas para a cultura

legitimada. Tiago ainda teve aulas particulares de latim com seu padrinho e depois passou a estudar sozinho.

Seu padrinho lhe dizia que na Faculdade de Letras só tinha “gente estúpida”, mas, contraditoriamente, quando certa vez foi com ele na UFMG, apontou-lhe o prédio da Letras e disse: “é aqui que você vai estudar”. E foi exatamente o que aconteceu. Depois de fazer um curso técnico no ensino médio e terminar o ensino básico em uma escola na Europa, Tiago passou no vestibular e entrou para o curso de Letras. Ele disse que estava muito preparado para fazer o curso, pois “lia muito literatura, conhecia muito, tinha estudado muita gramática”, mas afirmou que entrou “com a cabeça muito fechada, assim: ‘só quero ler os clássicos, só quero estudar latim e grego, aqui só tem retardado, todo mundo é idiota, é só eu que sei”.

O gosto pela erudição nem o fazia pensar muito sobre o mercado de trabalho:

Quando eu entrei na Letras, eu não pensava em dar aula, eu entrei numa coisa meio que sonho, assim, de ser um crítico... eu nem sabia o que eu ia fazer. Eu era muito novo, assim, não tinha essa... é uma certa alienação... não tinha essa consciência do que se fazer depois, sabe? Então eu entrei não pensando em ser intérprete, em dar aula, nada disso.

Tiago acabou não fazendo contato com muitos colegas de curso. Tinha apenas um amigo na faculdade. Depois do primeiro ano de curso, um desentendimento com seu amigo e com seu padrinho fez com que cortasse os laços com ambos. Para Tiago, isso se refletiu em um desinteresse pelo curso. Ele parou de estudar latim e grego e se matriculou na licenciatura em português, que considerava mais fácil, sendo que passou a querer apenas obter o diploma.

Problemas psicológicos o afastaram da faculdade por três vezes, sendo que quando voltou na primeira vez já “não tinha mais encanto o curso”. Graduou-se, então, sem muito interesse pelo que se estudava na instituição, mas, ainda assim, apenas a cultura que ele havia adquirido antes da Faculdade já o distinguia bastante de muitos colegas.

Sinceramente, o curso de Letras pra mim, eu não lembro de ter aprendido muita coisa não. Tudo que eu aprendi de literatura foi meio que sozinho, lendo em casa. Eu passei em brancas nuvens no curso de Letras. Eu saí sem aprender muito, sem fazer muita coisa, sem levar muito a sério... [...] Mesmo desdenhando o curso, eu tenho certeza que eu conheço mais de literatura do que muita gente que tá lá, porque quando eu entrei eu já tinha uma leitura, já tinha uma carga de leitura muito grande de literatura, assim... Sei lá, quando eu fui fazer simbolismo, fui fazer literatura portuguesa, eu já tinha tido contato com Cesário Verde, com Mário de Sá Carneiro, com Almada Negreiros, com Fernando Pessoa... Eu já conhecia. Quando eu fiz matéria de Graciliano Ramos, de Angústia, eu já tinha lido sobre Angústia... Sei lá, então eu tinha uma carga de leitura realmente. Então, assim, mas, na

verdade, eu acho que pouca coisa... eu aprendi pouco na Letras, de verdade, assim, pouco mesmo! [...] Eu atribuo essa não aprendizagem não à Letras, mas a mim mesmo pela forma como eu entrei, pela forma como eu encarei o curso, pelos problemas de saúde que eu vivenciei... Eu sou o culpado, não a instituição. A instituição eu não tenho nada a reclamar, assim... [...] Tinha aquelas coisas de menino de você olhar e falar: 'esse cara não sabe nada, ele fala uma coisa e fala isso, tá errado'. [...] Então tinha uns professores que eu olhava e falava: 'ah, esse é picareta'. Tem isso, como tem em qualquer instituição, né?! Mas foi muito mais da minha parte, de eu não levar a sério, de eu não me comprometer, da minha saúde, do que da Universidade em si, porque inclusive eu poderia citar professores que eu tive na Letras que eu acho que foram fenomenais.

Ainda assim, mesmo considerando que não se envolveu muito com sua formação, Tiago teve várias experiências na universidade que se encaixam no que aqui estamos chamando de estratégias de rentabilização do título. Essas estratégias, no entanto, foram realizadas tendo como um de seus grandes motivadores a necessidade de “fazer alguma coisa”, “não ficar parado”, “movimentar”, mais do que um interesse em rentabilizar o diploma, ainda que o retorno financeiro, que era muito pouco, fosse algo importante, mesmo ele recebendo todo o amparo financeiro que precisasse do pai.

Tinha o [interesse] de me motivar, de não ficar parado, de ir pro mundo, né?! Mas tinha também o reconhecimento de ganhar o seu próprio dinheiro, depender menos dos pais, esses processos de vida adulta. É nessa busca também.

Ainda no primeiro ano de curso, Tiago tentou uma seleção para atuar em um projeto de iniciação científica para fazer pesquisa na área de línguas clássicas. Apesar de ser praticamente um calouro no curso, ele ficou em terceiro lugar, sendo que só havia duas vagas, que foram ocupadas por estudantes mais veteranos. Logo em seguida ele tentou uma seleção para trabalhar com o ensino de latim nos cursos livres do Centro de Extensão, e dessa vez foi aprovado, mas não pôde assumir devido ao afastamento da Faculdade por seu problema de saúde. Ele tomava conhecimento de todas essas oportunidades a partir de anúncios afixados na faculdade.

Quando retornou à Faculdade, já tendo abandonado as línguas clássicas, ele foi aprovado em uma seleção para atuar na alfabetização de jovens e adultos em um projeto de extensão da Faculdade de Educação. Segundo ele, essa foi a experiência mais gratificante que teve no curso, a que fez com maior entusiasmo e na qual se “entregava de corpo e alma”.

Não sei por quê. Se era a satisfação dos alunos, se era o momento da minha vida ou tudo junto.

Talvez o aspecto de trabalho social da experiência tenha sido o que estimulou Tiago, já que ele buscou se envolver, a partir daí, sempre nessa área. Ele disse, inclusive, que trabalhar pelo social era algo que “fazia sentido” para ele.

Depois de participar desse projeto, do qual se afastou antes de completar um ano por ter tido novamente um problema de saúde, Tiago teve uma rápida experiência como professor particular em uma instituição de reforço escolar. Chegando mais ao final do curso, ele ingressou em um projeto de um programa de extensão, dessa vez da Faculdade de Letras, que trabalhava com projetos sociais de promoção da leitura, no qual chegou a organizar um livro de poemas que foi publicado pelo programa. Ele logo assumiu a coordenação de um dos projetos do programa, junto com outra colega, e ficou muito satisfeito com a experiência. Enquanto isso, através de uma de suas irmãs, Tiago conheceu uma pessoa que lhe indicou para um trabalho temporário como professor de português em uma associação de assistência social. Depois do fim do contrato, e já formado na graduação em Letras, Tiago foi convidado para trabalhar efetivamente como professor de português nessa associação, onde passou a receber um pagamento de cerca de quatro salários mínimos para trabalhar em horário integral, no entanto, atuava em sala de aula apenas por cerca de duas horas diárias. Ele disse ter aceitado o trabalho apenas por que não tinha outras perspectivas: “era importante, já que não tinha perspectiva. Seria estruturante, faria bem pra mim...”.

No entanto, ele disse que essa era uma coisa que ele não fazia mais com prazer.

Não é o que eu mais gosto de fazer não. Não tenho prazer em... ah, eu faço, assim... ganho o meu dinheiro, dou a aula, tento dar uma boa aula, mas eu não tenho satisfação em dar aula mais. Sei lá, eu não tenho motivação, assim. Mas talvez é uma coisa que possa ser reacesa. [...] Eu não quero fazer isso pro resto da minha vida, dar aula. Definitivamente!

Durante a graduação, Tiago nunca investiu em cursar disciplinas mais voltadas ao ensino. Sobre as disciplinas obrigatórias de licenciatura da Faculdade de Educação ele disse:

Eu tava tão alheio a tudo isso, assim, que eu nem sei te falar direito. Eu não tinha muito interesse em estar ali, eu não queria estar ali. Eu tava ali pra formar. [...] Só pra ter o diploma.

Somente após a obtenção do diploma, no entanto, é que o futuro se tornou algo mais presente para Tiago:

Aí quando terminou o curso eu vi que a única coisa que eu podia fazer era dar aula, ser intérprete, ou então fazer um mestrado e doutorado.

Ele disse nem saber dizer como seria o mercado de trabalho de Letras, já que imediatamente após a diplomação conseguiu um emprego como professor em uma associação que estava fora do campo tradicional de atuação de licenciandos.

Mesmo não estando satisfeito com o trabalho, Tiago pretendia continuar ainda por um tempo no cargo. Porém estava tentando um novo vestibular, dessa vez em uma área mais relacionada com a elaboração e administração de projetos sociais, área na qual fez, inclusive, logo após o curso de Letras, uma pós-graduação *lato sensu*. Segundo Tiago, além da falta de vontade de dar aula, uma das razões de seu interesse em fazer outra graduação era que seu curso de Letras havia sido muito mal feito e ele queria compensar isso com outro curso: “queria fazer um curso bem feito, pra poder me engajar, arrumar um trabalho que eu gostasse, etc., etc.”

Tiago disse que estava entrando em novo momento de sua vida, no qual o trabalho burocrático, administrativo, passara a atraí-lo mais; momento no qual buscava fazer “um movimento pra voltar” para a religiosidade, para a espiritualidade; momento de se abrir para novas culturas, novos valores.

É bem marcante na trajetória de Tiago os impactos de sua posição social sobre sua formação. Tanta erudição, tanta cultura clássica, legitimada, tão bem incorporada, tão bem trabalhada, talvez fosse muito difícil de acontecer em um sujeito de classes menos elevadas.

A falta de necessidade de conhecer o mercado de trabalho, de saber como funcionava o jogo acadêmico, se refletiu em estratégias menos focadas em seus rendimentos futuros e mais focadas na própria execução da estratégia. O sentido, para Tiago, estava mais na ação (movimentar-se), do que no resultado da ação (um diploma mais valorizado, a inserção no mercado de trabalho), mas isso não implicou em menores rendimentos, já que o grande valor de seu habitus no campo em que atuava, aliado a suas ações, abria as portas para que os resultados “acontecessem”. Porém, como o resultado não era o foco, o futuro era menos importante do que o presente, e quando o futuro se tornou presente, Tiago se frustrou. Contudo, para um sujeito no lugar social de Tiago, o tempo era um problema que poderia ser tratado com paciência. Fazer um novo curso, traçar uma nova trajetória, seria como refazer o passado, focando-se mais no futuro e assim podendo obter no presente um rendimento mais satisfatório e condizente com sua posição na sociedade.

CONCLUSÃO

Fazer uma conclusão verdadeiramente completa sobre uma pesquisa no âmbito da sociologia é algo difícil, senão impossível. Falamos sempre a partir de um lugar específico, com uma visão específica, sobre um objeto específico. Mas mesmo limitando ao máximo a análise para determinado campo, para determinado ponto do espaço social mais amplo, não conseguimos sobre esse pequeno ponto dizer tudo o que poderíamos. Apesar de ser um ponto *do* espaço, ele é sempre um ponto *no* espaço. Logo, compreender o ponto exige a compreensão do espaço. Por outro lado, não podemos compreender o espaço sem compreender seus pontos, que são sua constituição. Porém, somos também um ponto, portanto, temos uma visão pontual. A compreensão do espaço talvez exigisse que fôssemos menos pontuais, mas, seja como for, o que há do espaço em nós sempre se manifestará em nossas visões, e isso não deixa de ser uma maneira de contribuir para a compreensão, para o conhecimento do espaço, sendo que cada um com quem compartilhamos nossas visões poderá apreender do espaço o que sua posição pontual permitir.

Tudo isso para dizer que trataremos aqui nesta conclusão apenas das questões que para nós seriam as mais relevantes desse trabalho e/ou daquelas que acreditamos ter uma melhor capacidade para algo concluir. Mas certamente serão conclusões que na verdade não concluem. E para muitos, assim como também para nós, questões muito importantes deixarão de ser consideradas, e maiores questões poderão ser elaboradas.

Tudo o que dissermos, o que já está claro, mas talvez seja necessário reforçarmos, diz respeito à análise de um objeto específico, no caso, *algumas* estratégias de rentabilização do diploma por estudantes da licenciatura em Letras com habilitação em português ou português e uma língua estrangeira, e, ainda mais especificamente, sobre um grupo específico desses estudantes, dos quais colhemos alguns dados específicos que acreditamos que poderiam nos dizer algo importante sobre o objeto pesquisado. Para compreendermos melhor esse objeto, no entanto, foi preciso tentar conhecer melhor o lugar no qual ele se encontrava, ou seja, a Faculdade de Letras, a universidade, o campo acadêmico, o campo social. E para essa compreensão utilizamos metodologias que acreditamos que seriam as mais adequadas e/ou que estavam mais ao nosso alcance. Tudo isso traz resultados específicos. Sempre que falarmos, portanto, devem ser consideradas essas especificidades.

Sobre a realização de estratégias

Realizar estratégias é algo que está inerente à participação em um jogo (ou em uma guerra). De uma forma de outra, um sujeito, inserindo-se em uma situação que resultará em um fim, deverá agir, mesmo que sua ação não tenha o fim como objetivo; de qualquer maneira, um fim será alcançado, a não ser que o jogo seja abandonado, e o tipo de fim alcançado se relacionará com as ações realizadas.

Diversas são, no entanto, as razões que levam os sujeitos a agir. Como compartilhamos do pressuposto defendido por Bourdieu de que uma estratégia não é resultado de uma ação totalmente consciente, mesmo não sendo algo necessariamente inconsciente, as ações realizadas em determinado campo seriam, portanto, estratégias.

A análise estatística que aqui fizemos, cujos resultados podem e devem ser questionados, principalmente devido ao número relativamente pequeno da amostra, apontou que certos tipos de estratégias predominavam mais em alguns grupos sociais do que em outros. Isso nos permitiu elaborar algumas hipóteses explicativas para essas divisões. Contudo, essas hipóteses foram bastante genéricas, já que os números não permitiram que aprofundássemos adequadamente nos processos que levavam à realização das estratégias. Já os retratos sociológicos de alguns indivíduos permitiram compreender melhor esses processos.

Vimos que alguns indivíduos agiram bem mais reflexivamente do que outros. Enquanto alguns racionalizavam bem suas ações, agindo de forma mais conscientemente estratégica, calculando os melhores meios para alcançar determinados fins, outros agiam mais pela própria ação e/ou mais guiados por razões afetivas, emocionais. No entanto, nenhum indivíduo se apresentou como alguém que age apenas conscientemente ou racionalmente, assim como também nenhum se mostrou totalmente inconsciente de suas ações, e em todas elas sempre esteve muito presente a importância do reconhecimento do outro, a força de valores éticos e morais, a força do habitus, tanto para a emergência dessas ações quanto para seu direcionamento.

No caso de Rita, as estratégias eram tomadas de forma meio “desesperadas”. Ela não demonstrava racionalizar muito suas ações, pensar sobre quais rendimentos poderiam ou não trazer. É como se fosse preciso aproveitar todas as oportunidades que a entrada para o mundo acadêmico lhe oferecia, como se a qualquer momento tudo pudesse desaparecer, e ela se encontraria então em uma situação de desamparo, de vazio. Obedecia, portanto, a uma espécie de instinto de sobrevivência. E sua baixa autoestima, o sentimento de que seria inferior a seus

colegas, a obrigava a continuar, já que desistir simbolizaria uma derrota. Ela sofria por estar naquela situação, na qual não via sentido, mas continuava agarrando-se a ela, já que do “inferno” onde se encontrava não conseguia vislumbrar um “céu”. Ainda que mais ao fim de sua trajetória alguns indícios do “céu” tenham começado a aparecer, e ele era justamente o extremo o oposto da vida que levava: sentar-se tranquilamente sob uma árvore lendo uma revista em quadrinhos.

Já a estudante Cecília, que também realizava experiências em número tão elevado e talvez até maior do que Rita, pegando, como ela disse, qualquer coisa que aparecesse em sua área, mesmo que não desse um retorno financeiro, estabelecia suas estratégias tendo muito claro o fim a ser alcançado, o sentido daquilo tudo. Era preciso rentabilizar seu diploma, era preciso enriquecer seu currículo, ter o máximo de experiências profissionais e acadêmicas possíveis, pois isso serviria para que, no futuro, ela ocupasse cargos mais rentáveis, de maior prestígio, o que seria algo mais condizente com sua posição cultural.

Richarlison, por sua vez, movia-se por uma espécie de paixão e carência. A necessidade financeira era algo que o impelia, mas ele buscava sempre conciliar essa necessidade com seu gosto pela literatura, tanto que sua trajetória ficou marcada por uma grande adesão tanto ao trabalho quanto à academia. Suas estratégias eram mais realizadas, portanto, num misto de racionalidade e emoção.

Anderson já foi bem mais pragmático. Contrariava até mesmo seu gosto para então realizar estratégias que tinham como fim principal uma boa inserção no mercado de trabalho. O contrário de Gislene, que não se envolveu muito com o mercado de trabalho para poder se dedicar principalmente à sua paixão pela teoria literária.

Finalmente, Tiago, que não pensava muito no futuro nem tinha grandes preocupações com as necessidades básicas do presente, realizava suas estratégias movido por um interesse em combater o ócio, em dar algum sentido à existência, por isso se envolveu principalmente em atividades mais ligadas a projetos sociais, que possibilitavam um reconhecimento maior do outro, logo, um maior sentido para si.

Todos eles ressaltavam como o interesse em “ajudar”, em ver a importância de seu trabalho para a sociedade, era constituinte de suas disposições.

Apesar de terem em comum esse valor de querer contribuir para a sociedade, esses estudantes apresentaram razões variadas para realizar suas estratégias. Mas uma questão emerge desse fato: quais seriam as razões dessas razões? Não pretendemos nos aprofundar teoricamente nessa questão. Para isso, a tese de Cláudio Nogueira (2004), mais

especificamente quando discute sobre o “problema da orientação social da ação individual”, traz boas explicações. Ele diz, por exemplo, que os indivíduos tenderiam

a se apegar à versão da realidade (crenças, valores, percepções) mais apta a lhes assegurar a sensação de segurança ontológica. O grau de segurança ontológica propiciado por uma dada versão da realidade seria definido em função dos apoios sociais recebidos por ela ao longo da trajetória de vida do indivíduo e da existência, no contexto presente, de interações ou círculos sociais nos quais essa versão possa ser reconhecida como válida. Quanto maior o reconhecimento anteriormente obtido por uma dada versão da realidade e quanto mais amplas suas possibilidades atuais de ser reconhecida, maior a segurança do indivíduo para impô-la aos outros e menor sua vulnerabilidade diante de influências divergentes. Inversamente, quanto mais frágeis os apoios recebidos no passado por uma dada versão da realidade e mais restritas as possibilidades presentes de reconhecimento, menor a disposição do indivíduo a impor essa versão aos outros e maior sua vulnerabilidade às iniciativas alheias de conversão ou submissão.

Isso ajuda a explicar, por exemplo, a segurança de Cecília e Tiago, das camadas culturais mais elevadas, que dominavam de antemão a cultura valorizada no campo acadêmico, o grande drama vivenciado por Rita, que foi se encontrar mais no campo da educação, onde seus conhecimentos seriam mais valorizados, e a submissão quase que total de Gislene, das classes populares, aos valores acadêmicos.

A análise quantitativa, ao fazer muitas generalizações, limita a compreensão dessas peculiaridades. No entanto, todos os processos vividos individualmente estão estreitamente relacionados ao pertencimento a certos grupos sociais, a determinada posição social que os sujeitos ocupam, a suas condições sociais de existência, a suas propriedades sociais. Compreendendo algumas razões das relações mais prováveis entre uma propriedade social e determinadas estratégias de rentabilização do diploma, podemos melhor compreender casos particulares. Da mesma forma, conhecer um caso particular pode ajudar a compreender as relações probabilísticas e inclusive os seus desvios. Ou seja, diferentes metodologias de análise se complementam. Mas elas também podem fazer questionamentos umas às outras e assim aprimorar o conhecimento relativo ao objeto analisado. A análise qualitativa nos mostrou, por exemplo, a importância da estrutura e da antiguidade dos capitais (algo, evidentemente, já defendido por Pierre Bourdieu na constituição do espaço social), o que o nosso sistema de classificação escondia, como, por exemplo, ao mostrar que a estudante Rita, que era considerada como de capital cultural médio, na verdade estava passando ainda por um processo de ascensão a esse nível, já que sua mãe só havia obtido o diploma de ensino médio depois que ela já se inserira na universidade. Além disso, a análise qualitativa também fez

com que colocássemos sob suspeita a hipótese de que o que estamos aqui chamando de *estratégias de rentabilização do diploma* seriam necessariamente *rentáveis*. Isso nos leva a questionar, inclusive, o uso da expressão “estratégias de rentabilização”, já que os investimentos que estamos considerando como estratégias apareceram em alguns casos como algo negativo e o número de estratégias realizadas não se mostrou necessariamente como algo diretamente proporcional à rentabilização do diploma, já que, por exemplo, Rita havia realizado inúmeras estratégias e obtido rendimentos não muito elevados e Gislene havia obtido um diploma de mestrado e continuava fora do mercado de trabalho⁷². Por outro lado, a análise estatística, as hipóteses elaboradas a partir das relações entre as propriedades sociais e as estratégias, ajudaram para que pudéssemos elaborar hipóteses mais consistentes para explicar os casos particularmente analisados.

Vimos aqui que algumas propriedades sociais se relacionaram com a realização de mais ou menos estratégias, e que se relacionaram também com determinadas estratégias mais do que com outras. Porém vimos também que uma propriedade social sozinha não é o que determina a realização de uma certa estratégia. O capital cultural elevado isoladamente, por exemplo, se relacionou de determinada maneira com as estratégias, já aliado ao capital econômico elevado, o tipo de relação se modificou. Muitas das hipóteses que elaboramos sobre os efeitos dessas relações encontraram correspondência na análise qualitativa, e outras foram contrariadas. Retomaremos agora alguns desses dados para tentarmos chegar a algum ponto mais comum.

Sobre as estratégias mais relacionadas ao campo acadêmico

Consideramos nesse trabalho como estratégias mais relacionadas ao campo acadêmico a iniciação científica, a monitoria de graduação e a extensão, que são projetos acadêmicos. Vimos que eles se relacionam bastante com o acúmulo de capital científico, como publicações e participação em eventos e se relacionam também com um maior interesse em cursar um mestrado. Apontamos a iniciação científica como a mais importante das estratégias

⁷² Discutir sobre a (in)adequação da expressão “estratégias de *rentabilização* do diploma” seria algo importante para este trabalho. Deixaremos, no entanto, a discussão em aberto. A rentabilidade de uma estratégia estaria sempre relacionada a determinado campo, como já dissemos algumas vezes. Porém, vimos que algumas estratégias, como o cursar disciplinas mais voltadas ao ensino, poderiam ser tanto no campo acadêmico como no profissional estratégias em geral menos rentáveis. Seriam essas, portanto, estratégias de *rentabilização*? Talvez sim em relação a quem as executa, já que podemos imaginar que dificilmente um estudante executaria conscientemente uma ação que se apresentasse como um fator de desvalorização para o seu diploma, mas, olhando de maneira mais geral, algumas ações se apresentam mais como estratégias rentáveis e outras como estratégias que acabariam por desvalorizar o diploma, como o foco sobre as disciplinas de ensino.

acadêmicas, a que melhores rendimentos traria para o campo acadêmico, seguida da monitoria de graduação e, em menor grau, da extensão, que, ainda que trouxesse também muitos rendimentos acadêmicos, estaria bastante relacionada ao campo de atuação profissional.

Nossas estatísticas apontaram que os estudantes que mais investiram em estratégias acadêmicas foram os estudantes dos grupos médios, tanto em relação ao capital cultural quanto em relação ao capital econômico e à ocupação dos pais. Além disso, predominou esse tipo de estratégia entre os brancos, entre as mulheres, entre os que não tinham religião e entre os primogênitos e caçulas.

Trata-se de um “projeto” profissional-acadêmico de longo termo e que, quando “bem realizado”, se associa com estratégias de investimento na docência ou em outras experiências profissionais para uma rápida inserção no mercado de modo a possibilitar a alimentação do projeto de longo termo.

Trouxemos as hipóteses de que os grupos médios colocariam mais do que os demais estudantes as esperanças de uma ascensão social ou da manutenção de sua posição na escolarização, já que teria sido justamente através da escolarização que eles teriam chegado a essa posição, e isso faria deles sujeitos com maior boa vontade cultural, mais dispostos a se submeterem às regras do campo acadêmico para obter dele maiores benefícios.

Sobre os brancos, imaginamos que talvez as propriedades sociais mais relacionadas a eles pudessem ser a razão de superarem os negros nesse aspecto, mas se pensarmos exclusivamente sobre o fato de serem brancos, podemos imaginar que essa seria uma característica que, mais ou menos conscientemente, seria mais valorizada pelos sujeitos responsáveis por selecionar os estudantes para realizarem essas estratégias, além de uma possível autoconfiança maior que faria com que eles se submetessem mais a processos seletivos no campo acadêmico, que é um campo ainda majoritariamente branco e onde, portanto, eles ficariam mais à vontade.

As mulheres superariam os homens devido a uma maior docilidade em relação aos estudos, o que faria com que se envolvessem mais do que eles com o campo acadêmico.

Os indivíduos sem religião e, entre eles, principalmente os que não tiveram uma educação religiosa, seriam mais familiarizados com as maneiras de pensar do campo acadêmico, mais ligados à cultura que é valorizada nesse campo, e dessa forma teriam maior facilidade ou maiores disposições para se engajar nessas estratégias.

Finalmente, a superioridade dos primogênitos e dos caçulas ocorreria, como indicam os estudos relativos à posição na fratria, devido a essa posição que ocupam na família ser mais propícia a receber maiores investimentos escolares, guardadas as divisões entre as classes, já

que os primogênitos das camadas populares poderiam não ter tanto privilégio, já que deveriam trabalhar, ajudar no sustento da família, e os caçulas das camadas médias poderiam se escolarizar em um momento em que os recursos são mais divididos e, portanto, mais escassos. No entanto, os primogênitos seriam mais exigidos pelos pais, e os caçulas poderiam aproveitar uma maior experiência da família, um maior acúmulo de capital cultural, os benefícios de uma ascensão da família, etc.

Entre os sujeitos aqui analisados qualitativamente, Rita foi a que mais realizou estratégias acadêmicas. Ela fez iniciação científica, foi monitora de graduação e atuou em projeto de extensão. Todas as experiências duraram um ano letivo. Ou seja, durante três anos de sua graduação Rita esteve envolvida em projetos acadêmicos. Quase todas as propriedades sociais que se relacionaram com um maior número de estratégias acadêmicas eram, para nossa maneira de classificar, propriedades que Rita possuía: além de mulher, ela era a primogênita da família, não tinha religião nem foi educada religiosamente e possuía um capital cultural e econômico médio. Ela só não se encaixava na ocupação dos pais, que era de classe média baixa, e na cor, que era parda. Esse grande envolvimento com a academia, no entanto, não foi algo que se refletiu em uma melhor relação de Rita com a academia, com a aquisição de disposições necessárias para a pesquisa, nem havia ainda lhe rendido benefícios muito definidos nesse campo, já que ela havia por duas vezes sido reprovada na seleção para o mestrado e declarava uma grande rejeição aos valores acadêmicos, ainda que procurasse manter sempre seus laços com a universidade, com a qual tinha uma espécie de relação de amor e ódio.

Dos demais estudantes entrevistados, apenas Cecília também fez iniciação científica, além de ter também participado de projeto de extensão. Das propriedades sociais estatisticamente mais relacionadas às estratégias acadêmicas, ela era mulher, branca, tinha um capital econômico médio e era a caçula da família. No entanto, ela tinha um capital cultural elevado, e esse fator conjugado ao capital econômico médio se mostrou bastante relacionado em nossas análises estatísticas às estratégias acadêmicas. Nossas hipóteses eram de que os indivíduos que já haviam alcançado um alto nível cultural, mas ainda não haviam atingido um capital econômico elevado fariam fortes investimentos no campo acadêmico, pois teriam maior facilidade para isso devido à familiaridade e esse seria o campo que poderia dar maiores rendimentos econômicos, mais condizentes com o nível cultural que possuíam, mas também investiriam muito no campo profissional mais imediato, buscando de todas as maneiras possíveis conseguir nivelar seus capitais. Cecília correspondeu em muitos aspectos a essas hipóteses. Investiu muito no campo acadêmico e também investiu muito no campo

profissional, mas seus investimentos profissionais focavam não o retorno financeiro imediato, mas as experiências que poderiam render melhores empregos no futuro.

Os outros quatro entrevistados tiveram envolvimento apenas com projeto de extensão, sendo que apenas Gislene relacionou uma de suas experiências nesse tipo de projeto à elaboração de um projeto de mestrado, já que atuou com promoção de leitura e formação de leitores e elaborou um projeto de mestrado que pretendia pesquisar sobre educação e literatura. No entanto, esse projeto foi reprovado na seleção, e só com outro projeto mais ligado à teoria literária ela foi aprovada. O problema de pesquisa de Cecília também emergiu durante uma experiência de extensão, mas ela não havia pesquisado nem estudado muita coisa sobre esse problema de pesquisa quando foi aprovada na seleção. Além disso, a experiência de Cecília na iniciação científica não teve relação com o que pesquisava no mestrado. Richarlison, que também ingressou no mestrado, em sua única experiência em um projeto acadêmico trabalhou com algo que não tinha a ver com sua pesquisa. As experiências de Tiago e Anderson na extensão foram importantes sobretudo para sua inserção no mercado de trabalho como professores, não trazendo rendimentos acadêmicos muito específicos.

Com tudo isso, o que queremos apontar é que as estratégias acadêmicas não se refletem necessariamente de maneira direta e mecânica em benefícios no campo acadêmico. Quem mais realizou estratégias acadêmicas e mais relacionou essas estratégias com a elaboração de um projeto de pesquisa para o mestrado, que foi a estudante Rita, foi justamente quem menos benefícios conseguiu nesse campo. Cecília, Richarlison e Gislene, por outro lado, se inseriram no mestrado com projetos que não tinha grande relação com suas participações em projetos acadêmicos, sendo que Richarlison e Gislene nem chegaram a participar de um projeto de iniciação científica. O que esses três estudantes tinham em comum e o que mais os diferenciava de Rita era o domínio da cultura legitimada pela universidade. Cecília, cujo capital cultural herdado era bem maior, foi a que teve maior facilidade para se inserir no mestrado, já que foi convidada por um professor. Já Richarlison e Gislene, os primeiros de suas famílias a apresentarem um domínio mais elevado da literatura canônica, tiveram que procurar professores que os ajudassem na elaboração de um projeto.

Ou seja, no fim das contas, para esses estudantes analisados, o capital cultural apresentado teve uma importância muito grande, sendo que o sujeito com maior herança cultural legítima, Cecília, foi o mais valorizado pela universidade.

Com isso não queremos dizer que as estratégias acadêmicas não são importantes para se conquistar benefícios acadêmicos. Como nossos dados estatísticos mostraram, sobretudo em relação aos estudantes que fizeram iniciação científica, participar de um projeto

acadêmico se relaciona com um maior interesse em fazer um mestrado e com a percepção dos estudantes de estarem bem preparados para ingressar em um mestrado. Dados estatísticos da pesquisa de Nogueira e Canaan (2010) também apontaram uma relação positiva entre o mestrado e a iniciação científica. Aqui, portanto, a análise de cunho qualitativo veio trazer um novo problema, já que pôs em questão o valor dos projetos acadêmicos para a inserção em um mestrado. Assim como a análise quantitativa, a análise qualitativa também traz, portanto, suas limitações. Os casos dos estudantes aqui pesquisados, por exemplo, seriam exceções?

Podemos pensar também que, apesar de não terem apresentado grande relação entre o que pesquisavam no mestrado e o que fizeram nos projetos acadêmicos do qual participaram, simplesmente a participação em um projeto acadêmico já tenha sido algo que beneficiou academicamente os estudantes Cecília, Gislene e Richarlison, pois isso os teria ajudado no desenvolvimento de um *habitus* acadêmico-científico. Mas também podemos pensar que eles já apresentavam um perfil mais acadêmico-científico, por isso se inseriram em projetos acadêmicos e por isso conseguiram se inserir num mestrado. De qualquer forma, o que ficou claro aqui foi o peso do domínio da cultura legítima sobre os rendimentos acadêmicos e de como a realização de muitas estratégias acadêmicas não se refletiram necessariamente em um bom rendimento no campo, sendo que a qualidade do investimento, que também estaria muito relacionado ao domínio da cultura do campo, apresentou grande relação com os benefícios que se pôde obter.

Sobre as estratégias e o mercado de trabalho

São várias as profissões relacionadas à formação em Letras: professor no ensino superior, professor no ensino básico, em cursos de línguas estrangeiras, em cursos pré-vestibulares, em cursos preparatórios para concursos públicos, revisor, editor, tradutor, intérprete, crítico literário, entre outras. No entanto, o campo principal de atuação dos licenciados em Letras é mesmo o da docência no ensino básico. Contudo, o mais almejado, ao menos para a maioria dos estudantes desta pesquisa, é o da docência no ensino superior, seguido do ensino básico e da docência em línguas estrangeiras. O número de formados em Letras no mercado, no entanto, é muito grande, e isso faz com que a concorrência por uma vaga, sobretudo por uma vaga que ofereça boas condições de trabalho, seja bem acirrada e, assim, a experiência se torna algo muito importante, logo, as estratégias mais ligadas ao campo profissional se tornam fundamentais para a obtenção de rendimentos.

Consideramos aqui quatro estratégias que estamos chamando de estratégias profissionais: docência em geral (que engloba todos os tipos de experiências docentes, inclusive no ensino básico e em curso de línguas estrangeiras), docência no ensino básico (subgrupo da “docência em geral”, e que considera a docência tanto em português como em língua estrangeira), docência em cursos livres de línguas estrangeiras e outras experiências profissionais (experiências como revisor, corretor de textos, tradutor, editor, etc.).

As propriedades sociais dos estudantes que mais realizaram essas estratégias são as seguintes: negros (sobretudo de escola privada), brancos de escola pública, ocupação dos pais típica de classe média alta, capital cultural elevado, capital econômico médio, sem religião e sem educação religiosa, e homens, no caso da docência em geral e no ensino básico, e mulheres, no caso da docência em cursos de línguas estrangeiras e outras experiências profissionais.

Elaboramos, a partir dos dados estatísticos, hipóteses de que a realização das estratégias profissionais se relacionariam principalmente com a necessidade econômica (seja por uma carência básica ou por uma necessidade de nivelar capitais), se relacionariam com as condições dos sujeitos de conseguir se inserir no mercado de trabalho e se relacionariam com um tipo de foco dado pelo sujeito (no campo acadêmico ou no campo profissional mais imediato).

Chegamos a essas hipóteses por percebermos que sujeitos mais capitalizados culturalmente se inseriram mais do que os menos capitalizados no mercado, realizaram mais estratégias “profissionais”. Isso seria um indício de que seu capital cultural os tornaria mais distintivos e, assim, mais requisitados ou bem aceitos pelo mercado. Além disso, sujeitos muito capitalizados economicamente não realizaram muito essas estratégias, o que seria um indício de que a falta da necessidade seria um fator desestimulante. Já os sujeitos de capital econômico médio fizeram muito esse investimento, enquanto os de capital econômico baixo fizeram menos e, como vimos, quanto menos capitalizados eram os sujeitos, em maior número eles trabalhavam em áreas diferentes da formação, ou seja, as condições desfavoráveis atrapalhavam essas estratégias. Além disso, mais um indício do peso das condições e da necessidade, seria o fato de negros terem se inserido no mercado mais do que brancos, e os negros tinham condições socioeconômicas inferiores, porém, negros de escola privada conseguiram se inserir em número elevado, e, já que seriam mais capitalizados, talvez as condições desfavoráveis de ser negro em uma sociedade preconceituosa tenham sido amenizados, enquanto entre os estudantes de escola pública foram os brancos que se inseriram mais, talvez porque seu fenótipo diminuiria o impacto negativo de serem menos capitalizados.

Também os sem religião e sem educação religiosa possuiriam condições mais favoráveis por tenderem a apresentar um perfil mais condizente com o que é valorizado na área de Letras, e os homens se inseriram mais na docência no ensino básico e na docência em geral, áreas que valorizariam mais a cultura literária, mais focada pelos homens desta pesquisa, enquanto as mulheres se inseriram mais nas áreas de línguas estrangeiras e outras experiências profissionais.

Em síntese, as estratégias profissionais seriam realizadas mais por aqueles que possuem um perfil mais valorizado pelo mercado, que possuem condições de se inserir no mercado, que teriam o mercado como foco, mais do que o campo acadêmico, e que têm necessidade econômicas, seja de subsistência, seja de nivelar o capital econômico ao cultural.

Essas foram as hipóteses que elaboramos a partir das estatísticas. A análise qualitativa nos trouxe novos dados para repensarmos essas hipóteses.

O capital econômico médio foi realmente o que mais se relacionou com as estratégias profissionais entre os estudantes entrevistados. Rita, Richarlison, Anderson e Cecília, que se encaixavam no grupo de renda média, realizaram muitas estratégias profissionais, sendo que Cecília, que tinha um capital cultural elevado, foi a que mais se destacou no número de experiências. Também em correspondência com as estatísticas, Richarlison e Anderson tiveram mais experiências no ensino básico, enquanto Rita e Cecília se destacaram mais nas línguas estrangeiras, ainda que Cecília tenha tido muitas experiências também no ensino básico. Tiago e Gislene, que possuíam, respectivamente, um capital econômico elevado e baixo, não investiram muito nessas estratégias, em acordo com as estatísticas.

O pertencimento religioso, no entanto, não apareceu nas entrevistas como algo negativo. Pelo contrário, era algo que estimulava os estudantes, principalmente em relação ao ensino básico, pois a vontade de “ser útil” para sociedade, a “vontade de ajudar” era algo que os guiava.

Rita, que era parda (logo, negra), que veio de escola pública e que tinha pais com ocupação típica de classe média baixa, propriedades sociais que se relacionaram de forma negativa com as estratégias profissionais, foi uma das estudantes que mais experiências teve na área. Mas é interessante percebermos que, apesar de contrariar as estatísticas, o tipo de experiências de Rita eram menos valorizadas, sendo que a maioria foi em pré-vestibulares, principalmente como monitora e corretora de redações. Além disso, apesar de tantas experiências, de tantas estratégias, que se iniciaram no começo do curso e não cessaram já com cinco anos na graduação, não ajudaram Rita a se inserir mais formalmente no mercado de trabalho. Diferente do que aconteceu com seus colegas Anderson, Richarlison, Cecília e

Tiago. Tiago, inclusive, comparado com os outros estudantes, fez muito pouco investimento em estratégias profissionais, como as estatísticas previam para alguém de capital cultural e econômico elevado, no entanto, ainda assim, conseguiu no final do curso um emprego como professor, tendo sido indicado por um sujeito de seu círculo social.

Tiago, Anderson, Cecília e Richarlison apresentavam todos um bom domínio da cultura legitimada pela academia. Já Rita, apesar de toda sua experiência profissional, não demonstrava esse domínio, e isso pode ter sido algo que pesou contra ela.

Ou seja, as estratégias de rentabilização mais uma vez se mostraram relativamente pouco eficazes sem um *habitus* favorável.

No entanto, a não realização de estratégias profissionais poderia ser algo ainda mais desfavorável, pois, como aconteceu no caso de Gislene, que se focou sobretudo no campo acadêmico, ao fim de uma longa escolarização, já com um diploma de mestrado, ela possuía um capital cultural elevado, o benefício de um diploma mais valorizado academicamente, mas não tinha um emprego nem experiências profissionais para facilitar sua inserção no mercado.

Precisamos dizer ainda que as estratégias que estamos aqui chamando de estratégias profissionais nem sempre seriam as mais valorizadas pelo mercado, já que, como vimos, outros tipos de estratégias foram importantes para a inserção profissional. Para Anderson, por exemplo, a experiência docente na extensão foi fundamental não apenas para sua preparação para o mercado, como para que ele se direcionasse mais para o mercado e se afastasse um pouco da academia, o que permitiu que obtivesse maiores rendimentos econômicos. O investimento que ele fez em cursar mais disciplinas de literatura para, como ele disse, se enriquecer intelectualmente, já que isso seria muito importante no mercado, também parece ter sido uma estratégia eficaz. Os investimentos de Richarlison na literatura também lhe trouxeram maiores rendimentos, já que ele conseguiu, graças a isso, se tornar professor de literatura em diversas instituições.

Além disso, como vimos nas estatísticas, os investimentos em experiências no exterior se relacionaram fortemente com as experiências em línguas estrangeiras, assim como cursar disciplinas dessa área também foi uma estratégia importante para que os estudantes conseguissem atuar com a docência em línguas, como foi o caso de Rita com o espanhol e como foi o caso de Cecília, que, apesar de já ter um domínio do inglês, ao ver uma oportunidade de trabalho na área, buscou cursar disciplinas que poderiam ajudá-la no trabalho.

A relação dos estudantes pesquisados com as línguas estrangeiras é algo interessante de percebermos. Para Rita e Cecília, por exemplo, o foco seria as áreas de língua portuguesa,

mas elas pareciam ter a língua estrangeira como uma “carta na manga”. Tiago, que também tinha domínio de língua estrangeira, várias vezes citou que uma das profissões que tinha condições de exercer seria a de intérprete, mas ele nunca atuou na área. Nossos dados estatísticos indicaram que os estudantes que realizaram experiências com línguas estrangeiras realizaram em grande número muitas estratégias em outras áreas. Podemos dizer que esses estudantes seriam mais conscientemente estratégicos, pensariam mais nos rendimentos que poderiam obter no mercado de trabalho. Não é à toa que cursavam uma licenciatura dupla, em português e em uma língua estrangeira, porque assim poderiam ampliar bastante as chances de se inserirem em uma ou várias profissões. Gislene, por exemplo, que teve seu foco quase que completamente na literatura e na academia, só no fim do mestrado, com o diploma em mãos, concluiu que deveria ter cursado também uma língua estrangeira. Mas como ela se deixou absorver pelo campo acadêmico, sentia então a “angústia”, como ela disse, de não ter um emprego. Já Cecília, que sempre teve uma consciência muito grande do jogo, quando foi pressionada por uma professora na iniciação científica que dizia que ela não tinha perfil de pesquisadora, pois não disponibilizava todo seu tempo à pesquisa, resistiu à sedução acadêmica e nem mesmo durante o mestrado quis parar de trabalhar, então pôde usufruir da segurança da crença no fato de que, como ela disse, nunca ficaria desempregada.

Também como uma carta na manga seriam as experiências profissionais como a revisão de textos e aulas particulares, muito citada por diversos estudantes e que servem principalmente para a obtenção de uma renda rápida. Há ainda o mercado de editoração, tradução, mais limitados, e de docência em setores diferentes do ensino básico e do curso de línguas, entre os quais destacamos os cursos pré-vestibulares, que foi, inclusive, o lugar onde muitos dos nossos entrevistados começaram suas experiências extra-acadêmicas, como monitores e corretores de redações, e onde estudantes como Richarlison e Anderson fizeram contatos e conseguiram se tornar professores. Aliás, ampliar o capital social é um importante benefício das estratégias profissionais. As entrevistas com Rita, Richarlison, Anderson e Cecília mostraram que, depois que eles realizaram a primeira estratégia profissional, não mais saíram do mercado.

Esse envolvimento intenso com o mercado, no entanto, nem sempre é positivo em todos os aspectos. Para Anderson, ele funcionou como um afastamento da universidade, assim como para Rita, que buscava obter benefícios no campo acadêmico, mas, segundo ela, o trabalho em excesso atrapalhou seu rendimento. Com Cecília, no entanto, foi diferente, já que o excesso de trabalho, apesar de não ter trazido grandes rendimentos econômicos, o que não era mesmo o seu principal interesse, não refletiu em um afastamento da academia, mas isso

provavelmente porque ela já era bastante capitalizada culturalmente, apresentando, portanto, uma maior familiaridade com a cultura universitária, o que se refletia em uma maior facilidade para obtenção de benefícios nesse campo.

Sobre a relação da licenciatura com a cultura e a reprodução social

Enfim, vimos que as questões referentes às estratégias de rentabilização do título de licenciado em Letras não se encerram na Universidade. As maneiras, as razões, a qualidade dessas estratégias, assim como seus rendimentos, seus efeitos, estão relacionados a um jogo acadêmico que se insere em jogo social cujos ganhadores tenderão a ser aqueles que souberem melhor jogar, que mais conhecimentos tiverem sobre esse jogo.

Há em toda a sociedade uma reação em cadeia que dificulta os processos de transformação, de mobilidade, e tendem a promover os processos que culminam quase sempre na reprodução da própria sociedade. A Universidade, por mais que tente às vezes quebrar essa tendência à reprodução, muitas vezes acaba por favorecê-la. Mas há sempre alguns indivíduos que conseguem fugir a isso.

É difícil, talvez impossível, dizer onde e quando tudo começa ou onde e quando tudo começou. Marcaremos aqui um ponto de onde pretendemos nos lançar agora numa determinada viagem que passa pela trajetória de alguns dos estudantes aqui pesquisados e termina em um possível futuro.

Vimos aqui que a escolha do vestibular para o curso de Letras não ocorre em geral simplesmente porque é um curso mais fácil de ser aprovado, mas, para muitos estudantes, o fator facilidade é importante. Muitos escolhem, entre os cursos que mais os atraem, aquele que seria mais fácil de passar. Não é, no entanto, o caso daqueles estudantes como Tiago, que escolhem o curso por uma erudição, por um gosto pela cultura legítima, mas é o caso de estudantes como Rita, por exemplo, que tentou o primeiro vestibular para Comunicação, mas viu que seria difícil ser aprovada nele, ou o caso de Anderson, que escolhia sempre os cursos mais fáceis porque nunca achava que iria ser aprovado. Mas há também aqueles sujeitos que escolhem o curso porque gostam de gramática, porque gostam de línguas estrangeiras, porque querem ser professores, etc. Mas um dado é claro: na Faculdade de Letras, não só da UFMG, como nas de todo o país, há uma porcentagem elevada de estudantes de condições socioeconômicas desfavoráveis. Outro dado que também é difícil de questionar é que o campo de trabalho da formação em Letras não oferece muitas vagas de emprego com condições de

trabalho que permitam oportunidades substantivas de mobilidade social. Ao menos o número de vagas desse tipo são poucas para o enorme contingente que se forma todo ano. Mas, ainda assim, por ter uma formação diversificada, que trabalha inclusive com uma cultura importante para a reprodução das elites, como a cultura linguística e literária, o curso de Letras acaba atraindo um público muito diversificado.

Quando esse corpo discente diversificado entra para a Faculdade de Letras, o primeiro contato gera um choque cultural. O católico fervoroso que carrega uma cruz no peito se encontra com o leitor de Dostoiévski. A estudante apaixonada por teoria literária encontra outra que nunca leu um cânone e é fã de Sidney Sheldon. As realidades entram em crise e a sobrevivência demanda que se tome uma atitude. É quando a faculdade entra em cena com uma solução chamada *flexibilização curricular*.

O currículo flexibilizado força o estudante a uma “escolha”. Depois de escolher que habilitação vai cursar, a escolha forçada de disciplinas será uma das primeiras estratégias colocadas em prática na graduação. O problema é que há toda uma aura ao redor de cada área de disciplinas. Olhando para os “fãs” da literatura, os estudantes verão, em geral, algumas similaridades com os detentores sociais do poder cultural. O mesmo em relação aos que se direcionam às línguas clássicas e a algumas línguas estrangeiras. Os da linguística se encontram em um entremeio e os da educação, uma minoria meio apagada em algum canto.

A maioria, como vimos, escolhe aderir ao que é socialmente mais valorizado. A maior parte cursa literatura. Mas nem todos querem realmente ou têm condições de aderir adequadamente, ou como se espera deles, a essa área. Entra então em cena a estratégia do blefe. Se não se pode ser, ao menos se pode parecer. Internet, resumo de obras, tudo serve para que os estudantes que não têm como alcançar aqueles que já entraram no curso com vantagem consigam ao menos parecer menos descapitalizados. Outros estudantes, no entanto, seja por não se verem com capacidade para diminuir a desvantagem, seja porque têm outros interesses, aderem a outras áreas. Os poucos que aderem à área da educação acabam muitas vezes marginalizados, tratados com desdém. São, como disse um aluno, “as amélias de escolas de ensino básico”, “as professorinhas descalças”.

E, mais ou menos conscientemente, vão todos traçando uma trajetória, utilizando suas estratégias. Alguns agem de forma desesperada, fazem tudo, aderem a tudo. Outros são mais laxistas, têm uma relação bem mais tranquila. Os mais dóceis, os que se deixam absorver pelo campo acadêmico, correm o risco, no entanto, de descobrirem que suas estratégias tinham como fim o próprio campo, e que fora dele há um outro jogo no qual ele está em desvantagem. Já os que vão para o campo profissional descobrem que o que o campo

acadêmico pede que façam não vale muito fora dele. Pesquisar, publicar, participar de congressos... O importante no campo profissional, na verdade, é ter o que o campo acadêmico mais valoriza, mas que não fornece muito eficientemente: um capital cultural incorporado, um habitus favorável.

Na academia, há uma potencialização do que os estudantes trazem da família. As portas se abrem para quem já chega com alguma carga cultural. Para os demais, só com muito esforço. No entanto, em todo caso, há outros espaços, como a educação.

O problema é que até para quem investe na educação, se inserir na educação pode ser algo problemático, já que o conhecimento relacionado a essa área não é muito valorizado, pois não daria aos estudantes uma “aparência de conhecimento”. Como vimos, os estudantes entrevistados que se dedicaram principalmente à literatura, ou que tinham um domínio melhor dessa área, conseguiram, estabelecendo estratégias profissionais, uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Aqueles que resolverem se focar apenas no campo profissional, como aconteceu com Anderson, que teve apenas uma experiência de extensão, poderão ter algum retorno econômico e poderão passar por uma mobilidade social. É o que aconteceu também com Richarlison. No entanto, Richarlison ainda investia no campo acadêmico, pois queria ainda maiores rendimentos. Anderson, por sua vez, fechou-se mais na profissão, obtinha rendimentos melhores do que esperava, mas precisava fazer um grande esforço, trabalhar muito. Tiago, que não se focou muito nem no profissional nem no acadêmico, logo se inseriu no mercado de trabalho, graças, sobretudo, ao seu capital social e ao seu capital cultural anterior ao curso. Enquanto Rita, com todo o esforço que fazia, sentia o peso de uma origem cultural menos favorecida. As estatísticas mostraram coisas parecidas. Os grupos médios investindo muito em tudo, mas os mais capitalizados culturalmente se destacando no mercado, e os já capitalizados tanto economicamente quanto culturalmente, mais laxistas.

Havia, no entanto, uma esperança para Rita e para aqueles que quisessem ou que se conformassem com a docência no ensino básico público: sujeitos como Cecília, Anderson e Tiago, mais capitalizados culturalmente ou que souberam utilizar estratégias mais adequadas para isso, não tinham interesse em trabalhar em escolas do município ou do estado. Cecília queria a academia, Anderson queria o setor privado ou federal e Tiago fazia vestibular para outra área.

As escolas públicas acabariam ficando então para aqueles que investem para trabalhar nela, para sujeitos como Rita, sujeitos que dizem querer contribuir para a sociedade, que querem dar aula “por amor” (“Amélias” da escola pública?).

O resultado disso seria que estudantes que dominam a cultura mais legitimada, mais valorizada relacionada à formação em Letras, se inseririam no setor privado ou se tornariam professores universitários. Eles trabalhariam então na formação de sujeitos que já teriam uma herança cultural mais valorizada (os estudantes de escola privada) e na reprodução no campo de Letras dos valores acadêmicos. Enquanto isso, os sujeitos que não dominam tanto a cultura legitimada dariam aula justamente para os sujeitos que não possuem uma herança cultural mais valorizada (os estudantes de escola pública). A consequência disso pode ser que os mais capitalizados tendam a se tornar ainda mais capitalizados, e os menos capitalizados, por mais que se capitalizem, sempre fiquem abaixo na hierarquia cultural.

Os alunos de Anderson, portanto, alunos de escola privada, poderão acabar dominando a cultura legítima mais do que os alunos de Rita, de escola pública. Assim, os alunos de Anderson poderão tender mais a tentar um vestibular para setores mais valorizados do ensino superior, enquanto os de Rita poderão acabar na Faculdade de Letras, como alunos de Richarlison, Cecília ou Gislene, que, por mais que gostem da educação, poderão dar aulas nas quais os alunos de Rita não se sintam muito confortáveis, mas sim alguns alunos de Anderson que optem pela Letras. Consequentemente, os alunos de Anderson poderão se tornar professores no ensino básico privado ou na universidade, e os de Rita no ensino básico público. E assim sucessivamente.

Fatalista. Mas possui sua lógica.

Richarlison, no entanto, é um exemplo que quebra essa corrente. Filho da classe popular, pais sem o fundamental completo, tomou gosto pela literatura, inseriu-se na universidade e cursava o mestrado em estudos literários. No entanto, ele é um desvio que acaba reforçando a reprodução, pois se capitalizou culturalmente de maneira como não se esperava, mas foi dar aula no ensino privado, não no ensino público, logo, contribuía para uma maior capitalização dos que já tendem a ser mais capitalizados.

Em poucas palavras, o que vimos em relação aos dados de nossa pesquisa é que as estratégias de rentabilização do diploma geralmente funcionariam de forma a gerar para os estudantes de Letras bons rendimentos tanto no campo acadêmico quanto no mercado de trabalho. No entanto, apenas o fato de realizar as estratégias de rentabilização não seria uma garantia de rendimentos. Seria preciso também saber em que momento e como fazer cada tipo de investimento, sendo que o cálculo racional das estratégias surtiria um efeito bastante

positivo. Além disso, a qualidade do investimento seria essencial para que ele desse bons resultados. Essa qualidade, contudo, estaria muito relacionada a fatores sociais diversos, sendo que indivíduos que possuíssem disposições favoráveis para o jogo acadêmico acabariam sendo privilegiados por esse campo, e os que possuíssem disposições menos favoráveis, mesmo realizando o tipo de estratégia adequada para obter os benefícios a ela associados, poderiam não conseguir realizar a estratégia adequadamente, e assim poderiam não colher resultados satisfatórios. O peso da origem social poderá muitas vezes ser mais importante do que a estratégia mais apropriada.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. A catástrofe dos cursos de letras. *Revista Caros Amigos*. Novembro, 2008. Disponível em: <http://www.marcosbagn.com.br/conteudo/arquivos/art_carosamigos-novembro.htm>. Acessos em 20 maio 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. In: PAIXÃO, Léa Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Sociologia da Educação – Pesquisa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 79-109.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal *et al.* Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Rev. bras. epidemiol.*, São Paulo, v. 13, n. 3, set. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2010000300013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 dez. 2010. doi: 10.1590/S1415-790X2010000300013.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estud. afro-asiát.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 06 Fevereiro 2011.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. *Censo Socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. A inclusão social e a exclusão da ideia de universidade. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (Orgs.). *Universidade Pública e Inclusão Social*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 238-263.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção*. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2008 (1ª reimpressão).

_____. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002 (2ª Edição). 160 p.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 231-267

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007 (9ª Edição), p.39-64.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990 (1ª Edição). 234 p.

_____. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo, Ática, 1983, p.122-155.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007 (9ª Edição), p.71-79

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007 (9ª Edição), p.129-144

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007 (9ª Edição), p.217-227.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007 (9ª Edição), p. 17-32.

BRITO, Márcia Regina F. de. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 12, n. 3, set. 2007, pp. 401-443. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2009. doi: 10.1590/S1414-40772007000300003.

CAMARGO, Duílio de. Transtorno psíquico "burn out" ataca desiludidos com o próprio trabalho. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 03 nov. 2010. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/824508-transtorno-psiquico-burn-out-ataca-desiludidos-com-o-proprio-trabalho.shtml>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sônia T. S. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.1, p. 113-128, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 agosto 2009.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 7, n. 1, jun. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 nov. 2010. doi: 10.1590/S1413-73722002000100005.

_____. Burnout e o trabalho docente: considerações sobre a intervenção. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, ano 1, n. 1, ago. 2003, p. 12-18. Disponível em <<http://www.maxipas.com.br/principal/pub/anexos/20081117021540burnout-professor.pdf>>. acessos em 04 dez. 2010.

CARLOTTO, Mary Sandra; CAMARA, Sheila Gonçalves. Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 9, n. 3, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000300018&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 nov. 2010. doi: 10.1590/S1413-73722004000300018.

_____. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 11, n. 1, jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 nov. 2010. doi: 10.1590/S1413-85572007000100010.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, maio 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000500014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 nov. 2010. doi: 10.1590/S0102-311X2006000500014.

CARVALHO, José Murilo. A universidade pública e a diversificação do corpo docente. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (Orgs.). *Universidade Pública e Inclusão Social*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 225-237.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Religiosidade de estudantes: trajetórias e perspectivas escolares: resultados de um survey no Rio de Janeiro. *Boletim Soced*, Rio de Janeiro, n. 6, 2006. Disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>>. acessos em 12 dez. 2010.

DURKHEIM, Émile. *A Evolução Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 (1ª edição). 325 p.

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG. Graduação. Apresenta o curso de graduação em Letras da UFMG. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br>>. Acesso em: 11 agosto 2008.

_____. Graduação. Colegiado de Graduação. *Matrizes Curriculares 2008/1º*. Apresenta a grade curricular de cada habilitação do curso de Letras da UFMG. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br>>. Acesso em: 11 agosto 2008.

_____. Graduação. *Projeto Pedagógico de Curso*, Belo Horizonte, nov. 2007. Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br>>. Acesso em: 24 agosto 2009.

FERNANDES, Otília Monteiro; ALARCAO, Madalena; RAPOSO, José Vasconcelos. Posição na fratria e personalidade. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 24, n. 3, set. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2007000300001&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 fev. 2011. doi: 10.1590/S0103-166X2007000300001.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Equidade e Eficiência na Educação: motivações e metas*. 2007. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/simulador/Site_CPS_Educacao/index.htm>. Acesso em: 25 junho 2009.

_____. *O Retorno da Educação no Mercado de Trabalho*. 2007. Disponível em: <<http://www.fgv.br/fgvportal/>>. Acesso em: 25 junho 2009.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Maria Muniz R. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório final. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, agosto 2008.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida. UFMG: uma instituição de ensino com identidade social. *Revista Diversa*. Edição Vestibular. Ano 3, nº. 7, Julho de 2005. Entrevista concedida à Revista Diversa. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/diversa/7/entrevista.htm>>. Acesso em: 20 maio 2009.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. O lugar ocupado na fratria e sua influência na escolarização: o primogênito tende a ser favorecido. *33ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6018--Int.pdf>>. acessos em 12 dez. 2010.

HADDAD, Maria de Lourdes Amaral. *Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: raízes da ideia de universidade na UMG*. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 04 dez. 2010.

_____. Censo escolar da educação básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 25 junho 2009.

_____. Ranking das universidades (IGC). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/areaigc/Downloads/IGC_divulgacao_novo_universidades.xls> Acesso em: 28 maio 2009.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. São Paulo: Artmed, 2004, 344 p.

_____. *Sucesso escolar em meios populares – As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997, p. 11-16.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; SOUZA, Carlos Alberto Absalão de. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Prod.*, São Paulo, v. 19, n. 3, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132009000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 nov. 2010. doi: 10.1590/S0103-65132009000300004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Piso salarial profissional nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12253&Itemid=382>. Acesso em: 25 junho 2009.

_____. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. acessos em 05 out. 2010.

MORENO-JIMENEZ, Bernardo *et al.* A avaliação do Burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 7, n. 1, jun. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 nov. 2010. doi: 10.1590/S1413-73722002000100004.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *O processo de escolha do ensino superior: dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares*. 2004. 185 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, ago. 2004, pp. 133-144. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2009. doi: 10.1590/S1413-24782004000200011.

NOGUEIRA, Maria Alice; CANAAN, Mariana Gadoni. Os “iniciados”: os bolsistas de iniciação científica e suas trajetórias acadêmicas. *Revista TOMO*, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, n. 15, fev. 2010, p. 41-70. Disponível em: http://www.pos.ufs.br/sociologia/down/Revista_TOMO-n15.pdf. Acesso em: 03 jan 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, n.78, p.15-36, abr/2002.

NOVAES, Regina. Os jovens "sem religião": ventos secularizantes, "espírito de época" e novos sincretismos. Notas preliminares. *Estud. av.*, São Paulo, v. 18, n. 52, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300020&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 fev. 2011. doi: 10.1590/S0103-40142004000300020.

NUNES, Edson; CARVALHO, Márcia Marques de. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, jun. 2007, pp. 190-215. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2009. doi: 10.1590/S1517-45222007000100008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, dez. 2000. pp. 182-201. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 20 de maio 2009. doi: 10.1590/S0100-15742000000300010.

PERRENOUD, Philippe. Escolarização e sentido dos saberes: sobre a obsessão de instruir a juventude para o seu bem. In: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coimbra: Porto Editora, 1995, p. 73-86.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate – dos dados à manutenção de privilégio e de poder. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (Orgs.). *Universidade Pública e Inclusão Social*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 202-221.

RAMOS, Viviane Coelho C. *Perfil e motivações dos estudantes participantes do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a graduação” da UFMG*. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos et al . Docência e exaustão emocional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 nov. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302006000100011.

RIGUEIRA JR., Itamar. Bônus comprova potencial inclusivo. *Boletim da UFMG*, ano 35, n. 1639, fev. 2009. Disponível em <<http://www.ufmg.br/boletim/bol1639/4.shtml>>. acessos em 12 dez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996 (2ª edição), p. 187-233.

SCHWARTZMAN, Simon. A questão da inclusão social na universidade brasileira. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (Orgs.). *Universidade Pública e Inclusão Social*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 23-43.

_____ Pnad mostra aumento na graduação, principalmente de negros e pardos, mas longe das metas de inclusão. *Revista Ensino Superior*, 21 out. 2010. Disponível em <<http://www.revistaensinosuperior.com.br/textos.asp?codigo=12672>>. Acesso em: 26 nov. 2010.

SILVA, Mara Regina Santos da; ELSÉN, Ingrid; LACHARITE, Carl. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. *Paideia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, dez. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2003000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2003000300003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 out. 2010. doi: 10.1590/S0103-863X2003000300003.

TAKAHASHI, Fábio; PINHO, Ângela. País forma cada vez menos professores. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 03 fev. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u497901.shtml>>. Acesso em: 03 fev. 2009.

TESSLER, Leandro R. Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (Orgs.). *Universidade Pública e Inclusão Social*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 67-91.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo, Atlas, 1987, p.146.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Censo socioeconômico dos alunos de graduação da UFMG*. Disponível em: <www.ufmg.br/censo>. Acesso em: 09 agosto 2008.

_____. *Comissão Permanente do Vestibular (Copeve)*. Dispõe sobre dados dos vestibulares. Disponível em <http://www.ufmg.br/copeve/site_novo/index.php>. acessos em 20 jan. 2011.

_____. *Diretrizes de Implantação de bolsas de monitoria nas unidades acadêmicas*, 2007. Disponível em <<http://www.ufmg.br/prograd/arquivos/bolsas/dirMonitoria141206.pdf>>. acessos em 12 dez. 2010.

_____. *Edital do vestibular da UFMG 2011*. Disponível em <http://web.cpv.ufmg.br/Arquivos/2011/7/4/Edital_do_Vestibular_2011.pdf>. acessos em 12 dez. 2010.

_____. *Ofício Circular PROGRAD 034/2009*. Dispõe sobre as cotas de bolsas de monitoria de graduação. Disponível em <<http://www.ufmg.br/prograd/arquivos/bolsas/ofCirPROGRAD342009.pdf>>. acessos em 12 dez. 2010.

_____. *Pró-Reitoria de Extensão*. Dispõe sobre os programas de extensão. Disponível em <<http://www.ufmg.br/proex/>>. acessos em 12 dez. 2010.

_____. Pró-Reitoria de Pesquisa. *Edital do Programa Institucional de bolsas de iniciação científica/2010*. Disponível em <www.ufmg.br/prpq/arquivos/anexos/editalunico2010.doc>. acessos em 12 dez. 2010.

WANDERLEY, Sonia. Aprendendo a viver com as diferenças: a introdução dos sistemas de cotas na UERJ. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (Orgs.). *Universidade Pública e Inclusão Social*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 169-201.

ZANTEN, Agnès van. Relexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 2007, n.16, p.245-278.

APÊNDICE A

Questionário aos estudantes de Letras da UFMG