

Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária

Alice Cristina Figueiredo¹

Resumo

Este trabalho objetiva compreender a trajetória acadêmica de estudantes de camadas populares, no curso de engenharia elétrica, criado no contexto de expansão universitária. Em termos teóricos, a pesquisa se apoia nos conceitos de *habitus* e disposições, nas perspectivas apresentadas por Bourdieu e Lahire; nas noções de integração e afiliação universitária, formuladas, respectivamente, por Tinto e Coulon e nos estudos sobre trajetórias escolares improváveis. Em um total de 99 estudantes, foram identificados nove como pertencentes às camadas populares, dos quais oito participaram da construção dos *retratos sociológicos* que buscou compreender quais disposições e tipos de comportamentos foram condicionantes para o ingresso e para o processo de integração e afiliação ao ensino superior. A expansão de vagas bem como a reformulação dos processos seletivos para ingresso na instituição são questões estruturais que favoreceram a chegada desses estudantes em um curso considerado de alto prestígio social. Entretanto, a ausência de uma reestruturação acadêmica capaz de acolher estudantes de diferentes origens sociais se mostra como fator contrário à democratização real do ensino superior. Além disso, a conclusão da educação básica, embora tenha permitido o acesso ao curso, parece não ter dotado os estudantes de competências, habilidades e conhecimentos necessários à afiliação ao ensino superior. Portanto, questões escolares estruturais, originárias ainda na educação básica, se colocam como um obstáculo para o sucesso universitário. Nesse sentido, a pedagogia racional bem como a pedagogia da afiliação parecem apontar para uma reestruturação universitária, em uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chaves

Estudantes de camadas populares – Expansão universitária – Democratização do ensino superior.

¹ - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
Contato: alicecfigueiredo@yahoo.com.br



Limits to the affiliation to academic life of lower classes of students in the context of university expansion

Abstract

This study aims to understand the academic trajectory of lower-class students in the course of Electrical Engineering, created in the context of university expansion. In theoretical terms, the research is based on the concepts of habitus and dispositions, in the perspectives presented by Bourdieu and Lahire; in the notions of integration and university affiliation, made, respectively, by Tinto and Coulon and in the studies about unlikely school trajectories. Out of 99 students, nine were identified as belonging to the lower classes, out of these nine students, eight participated in the third phase of the research, the construction of the “sociological portraits” intended to understand which dispositions and types of behavior of these subjects provided conditions for entry as well as the integration and affiliation to higher education. The increase of places together with the reformulation of the selection processes for university admission are structural issues that benefitted these students to be admitted in a course considered of high social prestige. However, the absence of academic restructuring to welcome students from different social backgrounds turns out to be a contrary factor to the real democratization of higher education. In addition, completing basic education, even though has allowed access to the college, seems not to have provided students with the skills, abilities and knowledge required to affiliation to higher education. Therefore, structural school issues, occurring in basic education, stand as an obstacle to college success. Thus, rational pedagogy and the pedagogy of affiliation, formulated by Bourdieu and Coulon, respectively, seem to point to a university restructuring process in an inclusive perspective.

Keywords

Lower-class students – University expansion – Democratization of higher education.

Introdução

Neste trabalho, apresentaremos os resultados de uma pesquisa que buscou analisar a trajetória acadêmica de estudantes de camadas populares em um curso considerado de alto prestígio social, engenharia elétrica, ofertado ofertado por um *campus* avançado de uma universidade federal brasileira. A criação do *campus* e do curso ocorreu no âmbito das políticas de expansão das universidades federais do início do século XXI.

As perguntas que nortearam a pesquisa foram: a expansão de vagas e a criação de novos cursos são condições de democratização do ensino superior? Essa expansão favorece o ingresso de estudantes de camadas populares no ensino superior? Como as instituições operam a expansão, permitindo, além do acesso, uma integração acadêmica e social dos ingressantes e, portanto, a permanência com sucesso? Qual a porcentagem de estudantes de camadas populares no curso? Como esses estudantes constroem suas trajetórias acadêmicas? Quais as disposições e comportamentos de estudantes de camadas populares que favorecem a uma *afiliação* ao curso? Para responder a essas perguntas, nos embasamos nas noções de disposições e *habitus*, formuladas por Bernard Lahire e Pierre Bourdieu, na Teoria da Integração do Estudante, proposta por Vincent Tinto e na noção de afiliação universitária, Alain Coulon.

Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida em três fases: a primeira, com o objetivo de compreender o perfil institucional, foi realizada por meio da análise documental. A segunda, que tinha o objetivo de identificar os estudantes de camadas populares, assumiu uma perspectiva quantitativa e, por meio do acesso às respostas dos estudantes aos Questionários Socioeconômicos (QSE) do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), foram construídos os perfis sociais das turmas ingressantes no curso nos anos letivos de 2012 e 2013. Em um total de 99 estudantes, foram identificados nove como pertencentes às camadas populares², dos quais oito participaram da terceira fase da pesquisa, a construção dos *retratos sociológicos*³. Essa última fase buscou compreender quais disposições e tipos de comportamentos desses sujeitos foram condicionantes para o ingresso e para o processo de integração e afiliação ao ensino superior.

Em decorrência da natureza deste trabalho, o presente artigo terá como foco a análise das trajetórias escolares.

Elementos teóricos para a construção do objeto de investigação

Bourdieu se contrapõe à perspectiva meritocrática sobre o papel da escola como ferramenta para mobilidade social positiva e afirma que a escola contribui para a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais. Em contraposição à ideia de que a escola seria instrumento para a emancipação, por meio do mérito, afirma que essa instituição legitima e sanciona as desigualdades sociais, sendo, portanto, conservadora e reprodutora das desigualdades sociais. Segundo Bourdieu, a escola não é uma instituição neutra: seu modelo curricular, didático e formas de avaliação representam os gostos, crenças, conhecimentos, posturas e valores dos grupos dominantes, que para serem legitimados são apresentados como cultura geral. A socialização escolar seria, apenas

2- Para a caracterização de estudantes de camadas populares, utilizamos os seguintes critérios: pais de baixa escolaridade (até ensino médio incompleto) e grupo familiar de baixa renda (até cinco salários mínimos). Embora consideremos importante a ocupação/profissão dos pais para a classificação social, esse dado não estava disponível no QSE do Enem. Essa informação foi obtida apenas por meio das entrevistas.

3- Essa metodologia de pesquisa, inaugurada por Lahire, se baseia na realização de entrevistas em profundidade, sobre diferentes domínios de atividades e dimensões da vida do sujeito em estudo (LAHIRE, 2004). Em nosso caso, focalizamos a temática das entrevistas na dimensão da trajetória escolar dos estudantes.

para as classes dominantes, um prolongamento da socialização familiar. A cultura escolar é arbitrária porque transmite, por meio do ensino e da organização pedagógica, a cultura das classes dominantes como se fosse universal e comum a todos os segmentos sociais. Para se tornar legítima, essa cultura da classe dominante, materializada nas propostas curriculares e no fazer pedagógico, se apresenta como neutra e como a única forma possível, ignorando as diferenças socioculturais (BOURDIEU, 2012a).

Sob essa ótica, Bourdieu compreende o processo pedagógico como uma relação formalmente igualitária: trata seus diferentes estudantes, de origens sociais diversas, como se fossem iguais, ao passo que, como dissemos anteriormente, somente a cultura das classes dominantes é valorizada e transmitida pela escola, o que tende a acarretar, em última análise, na reprodução e legitimação das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Uma vez que trata como iguais, atores que são social e culturalmente diferentes, a escola acaba por reforçar em seu interior os contrastes sociais. A equidade formal de acesso à escola é injusta porque não considera a heterogeneidade da configuração social: “É por isso que não há maneira melhor de servir ao sistema acreditando combatê-lo do que imputar unicamente às desigualdades econômicas ou a uma vontade política todas as desigualdades diante da escola” (BOURDIEU, 2014, p. 45).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o acesso à escola não implica na democratização das condições, porque em seu interior a escola funciona conforme os valores culturais de uma determinada classe social. Ela produz, portanto, os *excluídos do interior*. É a partir dessa configuração que a escola, enquanto instituição supostamente neutra, portadora de um discurso e de uma prática pedagógica universal e legítima, reproduz, discretamente, as desigualdades sociais. Valoriza saberes, preferências e um bom gosto que são exclusivos da classe dominante. Fineza e facilidade de comunicação e expressão, que só são familiares para aqueles que têm incorporado um *habitus* e uma cultura extraescolar que não são democraticamente distribuídos nos espaços sociais (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002). É, pois, o capital cultural, sobretudo na sua forma incorporada, que condiciona o sucesso escolar. Para Bourdieu, a trajetória escolar se caracteriza por um processo constante de seleção, conforme a progressão nas séries/periodos escolares: sujeitos de meios sociais desfavorecidos enfrentam um processo longo de seleção e eliminação.

Dubet, Duru-Bellat e Véréout (2012), diferentemente da corrente de Bourdieu, ao analisarem as desigualdades escolares e sociais em diferentes países, afirmam que:

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

Sob essa ótica, não negamos o caráter conservador assumido pelas instituições educacionais, mas consideramos que existe uma atuação institucional que é capaz de mobilizar disposições nos estudantes para alcançar o sucesso escolar, como nos propõe Tinto (2012), Massi (2013) e Costa e Lopes (2008). Devemos reconhecer a particularidade de cada instituição, que pode, conforme o modelo organizacional e pedagógico adotado, reduzir os efeitos excludentes, ou reprodutores, da escola. A tendência à reprodução não é entendida aqui como universalismo: esse entendimento nos ajudará a compreender a trajetória acadêmica de estudantes de classes populares em uma estrutura organizacional proposta pelas políticas de expansão universitária que visam à democratização do acesso ao ensino superior. Além do mais, devemos considerar que os atores sociais, em decorrência de seus diversos processos de socialização e a influência de diferentes agentes sociais, são dotados de múltiplas disposições. Assim, não é necessariamente a condição de classe que condicionará, ou não, o sucesso escolar do agente social, mas as suas disposições e tipos de comportamentos, os quais devem ser avaliados numa perspectiva microssociológica (LAHIRE, 2004, 2008). Daí a importância, nesta pesquisa, da construção dos *retratos sociológicos*.

Consideramos, portanto, que a configuração do capital econômico, cultural e social do estudante está relacionada à sua capacidade de afiliação à instituição, de aprender o ofício de ser estudante, evoluindo da condição de aluno para estudante (COULON, 2008). Compreender as regras institucionais, comunicar-se eficientemente com colegas, professores e funcionários, ter o hábito de leitura e escrita eficiente, realização de atividades extracurriculares, como idas a museus e bibliotecas, são algumas das habilidades encontradas nos estudantes, o que evidencia a importância da bagagem cultural, social e econômica desses agentes que tendem a se tornar membros do ambiente universitário sem grandes obstáculos. A noção de *afiliação* apresentada por Alain Coulon, nos auxilia também a compreender as limitações das políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, caso não sejam acompanhadas de uma reestruturação acadêmica. Chegar ao ensino superior não implica, necessariamente, em uma *afiliação*. Para se tornar *afiliado*, o estudante, passa por três tempos diferentes: do estranhamento, da aprendizagem e, por fim, da afiliação. Quando o aluno já se comporta como membro do novo grupo, ele adquiriu um novo *habitus* estudantil.

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

suas ações, de sua dedicação do que de uma atuação efetiva do docente. Um tempo de aprendizagem bem-sucedido leva à afiliação.

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

Massi, a partir da teoria da integração do estudante, de Vincent Tinto, afirma que para entender o fenômeno de evasão de estudantes devemos considerar tanto suas expectativas ao ingressarem no ambiente universitário, quanto as disposições institucionais. Quando há encaixe e uma coerência entre as expectativas dos estudantes e as disposições institucionais, dificilmente ocorrerá a evasão, porque houve uma integração dos estudantes na instituição de ensino. Um estudante plenamente integrado à instituição seria aquele que se envolve tanto academicamente quanto socialmente, em seus aspectos formais e informais (TINTO, 2012; MASSI, 2013). Integrar-se academicamente, em seu aspecto formal, significa ter boa performance acadêmica, caracterizada por aprendizagem significativa, boas notas e ausência de reprovação. A integração acadêmica, em seu aspecto informal, significa que o estudante é capaz de se relacionar adequadamente com os agentes institucionais, como professores e funcionários. Por outro lado, a integração social está relacionada ao fato de o estudante realizar atividades extracurriculares, em seu aspecto formal. A integração social acontece quando o estudante é capaz de ocupar os vários espaços institucionais, diferentes do ambiente restrito da sala de aula ou dos conteúdos curriculares. A realização de atividades extracurriculares, como monitoria ou projeto de pesquisa, conforme os princípios apresentados por Tinto, efetiva a integração social, formal, o que, por outro lado, abre caminhos para o estudante conhecer diferentes sujeitos, propiciando assim a integração social, em seu aspecto informal. Dessa forma, para Tinto, ambos os sistemas, acadêmico e social, são igualmente importantes para a integração completa do estudante.

Compartilhamos aqui de algumas críticas dirigidas à teoria da integração do estudante, a saber: a percepção de que evasão da instituição é um fator puramente negativo, a minimização dos efeitos das origens sociais dos estudantes e dos fatores externos à instituição de ensino superior, como condição para integração do estudante (COSTA; LOPES; CAETANO, 2014). Entretanto, ressaltamos a importância dessa teoria ao indicar a indissociabilidade entre as noções de integração acadêmica e social. Sabemos que os diferentes cursos e diferentes perfis de estudantes apresentam exigências singulares quanto aos fatores relacionados à integração acadêmica e social. Cursos com carga horária elevada, por exemplo, podem prejudicar a interação social entre os estudantes, em espaços que não são os específicos de aprendizagem. Por outro lado, também existem estudantes mais introspectivos, para os quais a interação social é

carregada de dificuldades que não são específicas ao campo universitário. Mas, é a partir do reconhecimento da existência de singularidades em cada perfil de curso que Tinto sugere a adoção de diferentes práticas institucionais como forma de facilitar a inserção dos discentes no ambiente universitário. Sendo assim, o ambiente institucional, apesar das condições singulares de cada curso e de cada estudante, atuaria de forma a minimizar essas diferenças, facilitando o trânsito dos estudantes, tanto no mundo acadêmico quanto social. Oportuno reforçar que a integração acadêmica e social possibilita aos estudantes criar um sentimento de pertencimento, de identidade, tanto com a instituição quanto com seus diferentes agentes e, sob essa ótica, favorece a permanência na instituição.

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

Nesse viés, ressaltamos a complementariedade das noções de integração e afiliação, e a importância de utilizarmos ambos os conceitos. Sendo assim, em nossa análise, consideramos que a afiliação, intelectual e institucional, ocorre se há integração acadêmica e social, ou seja, o estado de integração pode levar, ou não, à configuração de um novo *habitus*, o *habitus* estudantil. Afiliar-se ocorre com a integração. E, nesta pesquisa, consideramos bem-sucedidos os casos em que os estudantes alcançaram o tempo da afiliação.

Breve contextualização do campo de investigação

Se, na década de 1990, houve uma expansão das matrículas no ensino superior brasileiro, impulsionada pelo setor privado, a partir dos anos 2000, foram implementados programas destinados à expansão e interiorização das universidades federais.⁴ Nesse contexto, foi criado, em 2008, o *campus* avançado, com oferta de

4- A saber: Programa de Expansão Fase I (2003 a 2007) e Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni).

nove cursos de graduação em engenharia, entre eles, engenharia elétrica, foco de nossa investigação.⁵

O curso de engenharia elétrica teve suas atividades iniciadas em agosto de 2008, com a oferta de cinquenta vagas. Para a seleção dessa turma inicial foi utilizado o vestibular tradicional. No mesmo ano foram abertas turmas de engenharia de materiais e engenharia de computação, cada uma com cinquenta vagas. A partir de 2010, o Sistema de Seleção Unificado (Sisu/Enem) passou a ser utilizado como processo de seleção para as vagas iniciais de todos os cursos ofertados em Itabira.

A adoção do Sisu como procedimento único de seleção para ingresso em vagas iniciais de graduação dos cursos ofertados em Itabira, e posteriormente também adotado de modo integral para os cursos do *campus*, parece contribuir para a chegada à instituição de discentes com diferentes expectativas e projetos. Como apresenta Vargas, “O quadro revelado [pelo Sisu] é de um candidato perante a tela de computador, com a possibilidade de se transformar num estudante universitário encaixando suas notas nas possibilidades disponíveis, à distância de um *clic*.” (VARGAS, 2014, p. 299).

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

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

Além de atuar na expansão do sistema elétrico nacional, esse engenheiro planeja, supervisiona e executa projetos nas áreas de eletrotécnica (potência e energia). Também tem a possibilidade de especializar-se em eletrônica (computação, microeletrônica, circuitos integrados e telecomunicações) e é habilitado a especificar, construir e aplicar sistemas de automação e controle em linhas de produção industrial. Trabalha em qualquer indústria que empregue ou construa componentes eletroeletrônicos: de fábricas de celulares e aparelhos de infraestrutura de telecomunicações a operadoras de sistemas de comunicação. O profissional pode, ainda, atuar em fábricas de motores e geradores e em empresas prestadoras de serviços em computação. (Sistema de Registro Acadêmico da Universidade. Disponível em: <https://portalacademico.unifei.edu.br/index.php?link=cursos&subsistema=grad&cursoCod=020&locAlcod=C02>. Acesso em: 19 out. 14).

A partir da leitura do Projeto Pedagógico do Curso, percebe-se que seu perfil tradicional, com a prevalência de oferta de disciplinas básicas nas áreas de matemática, física, química, além das específicas e profissionalizantes do curso. Há poucas disciplinas relativas às áreas de humanas, o que contraria, portanto, a perspectiva de inovação

5 - A criação do *campus* está associada tanto à política de expansão proposta pelo governo federal, quanto à parceria realizada pela instituição com a empresa Vale e a Prefeitura Municipal.

acadêmica com vista à democratização do ensino superior que ressalta a necessidade de configurações de currículos menos rígidos e garante uma formação mais ampla e humanística, contra a especialização precoce. A prevalência de disciplinas obrigatórias e a pouca oferta de carga horária relativa a atividades complementares e disciplinas optativas, por exemplo, colocam em xeque a possibilidade de flexibilização curricular e da produção de conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar. O curso é integral e tem duração de cinco anos. Assim se resumem os componentes curriculares do curso:

Tabela 1 – Resumo dos componentes curriculares do curso de engenharia elétrica (Estrutura Curricular 2012).

Tipo	Carga Horária
Atividades de complementação	60 horas
Disciplinas obrigatórias	3872 horas-aulas
Enade ingressante	0 (0)
Enade concluinte	0 (0)
Estágio supervisionado	180 horas
Disciplinas optativas	128 horas-aulas
Trabalho final de graduação	128 horas-aulas

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Itajubá.

Entre as atividades complementares estão incluídos: iniciação científica, estágios não obrigatórios, monitorias, participação em centros acadêmicos, atividades esportivas, congressos, entre outras. Essas atividades são extremamente importantes para os fenômenos de *integração e afiliação*.

Processos de integração e afiliação à vida universitária

Neste tópico, apresentaremos os percursos universitários dos oito estudantes de camadas populares que participaram da construção dos *retratos sociológicos*⁶. Como mencionado, a pesquisa foi desenvolvida em três fases: análise documental, construção do perfil social por meio da análise das respostas ao QSE do Enem 2011 e 2012 e a realização de entrevistas.

A Tabela 2 apresenta os nove estudantes identificados como de camadas populares:

Tabela 2 – Estudantes de camadas populares.

Nome*	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Renda familiar mensal
Bruno	5ª à 8ª série do ensino fundamental	5ª à 8ª série do ensino fundamental	Entre 1,5 e 2 salários (de R\$817,50 até R\$1.090,00)
René	1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)	1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)	Entre 2 e 5 salários (de R\$1.090,00 até R\$2.725,00)
Não participou entrevista	5ª à 8ª série do ensino fundamental	1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)	Entre 1 e 1,5 salários (de R\$545,00 até R\$817,50)
Bia	ensino médio (antigo 2º grau) incompleto	Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto	Entre 1,5 e 2 salários (de R\$817,50 até R\$1.090,00)

6 - Um aluno não aceitou o convite de participar das entrevistas desta pesquisa.

Eduardo	5ª à 8ª série do ensino fundamental	Ensino médio incompleto	Mais de 2 e até 2,5 salários mínimos
Gustavo	5ª à 8ª série do ensino fundamental	1ª à 4ª série do ensino fundamental	De um até 1,5 salários mínimos
Gabriel	1ª à 4ª série do ensino fundamental	Ensino médio incompleto	De um até 1,5 salários mínimos
Pedro	1ª à 4ª série do ensino fundamental	5ª à 8ª série do ensino fundamental	De um até 1,5 salários mínimos
Natasha	Ensino médio incompleto	Ensino médio incompleto	De um até 1,5 salários mínimos

Fonte: Elaboração própria a partir do QSE/Enem de 2011 e 2012.

* Todos os nomes apresentados são fictícios

Identificados os estudantes de camadas populares, entramos em contato com os mesmos para a construção dos *retratos sociológicos*, cuja metodologia se baseia na realização de entrevistas em profundidade sobre diferentes domínios de atividades e dimensões da vida do sujeito estudado (LAHIRE, 2004). Em nosso caso, focalizamos a temática das entrevistas na dimensão da trajetória escolar dos estudantes. Como nos lembra Lahire, devemos considerar o agente como um ser complexo, que é portador de um patrimônio de disposições, por vezes, pouco coerente. Nessa lógica, as entrevistas, como propõe a metodologia dos retratos sociológicos, não devem ser rígidas. Entretanto, foi elaborado um esquema prévio para nortear o trabalho da entrevistadora, embora o mesmo pudesse ser redefinido ao decorrer das entrevistas. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2014, todas no *campus*, e tiveram, em média, duração de noventa minutos. Elas foram gravadas em áudio, depois transcritas, de forma literal. O conteúdo foi analisado e interpretado para identificar as disposições, tipos de ações e comportamentos desses atores que favorecem, ou não, sua integração acadêmica e social no curso.

As oito trajetórias serão descritas resumidamente a seguir, de modo a situar cada estudante em sua fase de adaptação ao ambiente universitário.⁷

Na data da entrevista, Bia tinha 22 anos de idade. O pai é gerente de uma rede de comércio em uma pequena cidade do Sul de Minas, e a mãe, proprietária de uma pequena loja de confecções de roupas. Estudou durante toda a educação básica em escolas públicas e realizou curso técnico em eletricidade, junto com o ensino médio. Trancou o terceiro período em decorrência de uma crise nervosa, já foi reprovada em cinco disciplinas e não tinha realizado nenhuma atividade extracurricular. Diz ter sérias dificuldades em se comunicar com os professores do curso. Tem vergonha de conversar com eles e tirar dúvidas, uma vez que os consideram distantes, quase deuses.

No primeiro período, foi aprovada em todas as disciplinas regulares do curso. Nessa fase de transição soube adequar seu tempo, estabelecendo uma rotina de estudos em casa. Porém, a partir do segundo período, apresentou dificuldade em atender às exigências do ofício de estudante universitário. Nesse período, foi reprovada em Matemática I, já que acabou abandonando a disciplina, e em Eletricidade, apesar de julgar ter conhecimento suficiente para ser aprovada na disciplina, dada sua bagagem do curso técnico de eletrotécnica.

Bia não apresenta uma relação natural no contato com seus professores universitários. Fica nervosa em caso de apresentação de trabalhos em sala de aula, não costuma participar

7- Essa localização, consoante Coulon, entretanto, não é estática.

das aulas, não procura os professores para tirar dúvidas ou mesmo questionar a nota de uma avaliação, opta, assim, pelo silêncio. Assim, a partir dos dados da entrevista, não encontramos indícios de integração acadêmica e social de Bia. A discente, na ocasião da entrevista, se encontrava no tempo de estranhamento, embora já estivesse no quinto período.

Pedro tinha 22 anos à época da entrevista. Seu pai é proprietário de uma oficina mecânica, e a mãe, dona de casa. cursou toda a educação básica em escolas públicas e realizou dois cursos técnicos. Antes do ingresso no curso de engenharia elétrica, trabalhava em uma empresa, na área de mineração. Foi beneficiado pela Lei de Cotas. Foi reprovado em cinco disciplinas, afirma ter dificuldade de se relacionar com os professores e descreve pouco envolvimento com colegas de curso. Relata um sentimento de inferioridade em relação aos colegas no que se refere às questões acadêmicas. Segundo Pedro, a perspectiva de formação em nível superior esteve relacionada à inserção no mercado de trabalho. Ressaltamos que essa característica é condizente com a escolarização de agentes de origens populares:

Quando eu formei ensino médio, eu não pensava em fazer [faculdade]. Com certeza eu sempre quis fazer um superior. Só que não, naquele momento eu não achava que era minha prioridade. Meu objetivo sempre foi formar o ensino médio, já era para eu fazer o técnico junto com o ensino médio e foi o que eu tentei no Cefet Ouro Preto, para eu fazer integral, só que também não fui aprovado. (Entrevista de Pedro).

Sendo assim, a dificuldade acadêmica de Pedro parece interferir no seu contato, em uma relação mais desinibida e descontraída com os seus colegas, impedindo também a sua integração social. Ele se sente menos preparado academicamente que seus colegas e isso tem interferido na sua atuação social no curso: há um sentimento de desvalorização, que faz com que ele se distancie afetivamente dos colegas. Esse sentimento de distanciamento, compete-nos lembrar, também está presente na sua relação com os professores do curso. Tem dificuldade de administrar seu tempo de estudo e ainda não incorporou todas as habilidades necessárias a um estudante de nível superior: “Hum, hoje eu tento dividir mais a matéria. Tipo, a matéria que eu vi hoje, eu tento revê-la, pelo menos, hoje e no máximo amanhã. Ah, mas ainda eu não peguei o hábito de fazer a lista de exercício” (Entrevista de Pedro). Essa dificuldade, cabe mencionar, pode estar relacionada ao fato de, desde a educação básica, Pedro não ter incorporado a disposição para estudo em casa e complementação das atividades escolares. Foi um aluno, como ele próprio reconhece, que sempre se limitou à sala de aula e isso tem dificultado o seu processo de integração e afiliação ao ensino superior. Embora tenha uma trajetória retilínea na educação básica, essa não foi suficiente para inculcar em Pedro o ofício de ser estudante, com plena autonomia intelectual. Assim, como Bia, Pedro se encontra no tempo de estranhamento.

Resultado semelhante nos oferece o estudo de caso de Gabriel. Filho de pedreiro e camareira, estudou em escolas públicas e também ingressou no curso beneficiado pela Lei de Cotas. É o primeiro filho da fratria de dois irmãos. Já foi reprovado em quatro disciplinas. É beneficiário do Programa de Assistência Estudantil da universidade e relata bastante timidez em participar das aulas. Ao fazer uma reflexão sobre sua performance

acadêmica, afirma que a sua dificuldade de integração acadêmica ao curso está relacionada à falta de hábito de estudos extraclasse:

Ah, hoje eu vou tirar três horas para estudar tal matéria. Nunca fui, nunca estudei, peguei empenhado em casa para estudar, para *destrinchar* um livro, eu nunca fiz isso não. Porque, sinceramente, não precisava. Não precisava! As coisas na escola se resumiam em prestar atenção na aula e fazer provas e alguns trabalhos, alguma coisa assim. Eu não precisava de estudar em casa. Por isso que eu adquiri esse hábito e aqui eu estou tendo de mudar drasticamente. (Entrevista de Gabriel).

No nível social, Gabriel não participa de atividades de confraternização organizadas pelos colegas do curso. Nos momentos de lazer, fica em casa e convive mais com seus vizinhos, seus amigos de infância. Sente bastante constrangimento em participar das aulas, emitindo sua opinião apenas quando tem certeza do que vai falar. Embora sua participação nas aulas seja limitada, Gabriel procura os professores após as aulas para tirar dúvidas:

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

Registramos aqui que, embora Bia e Pedro venham de grupos familiares com maior posse de capital econômico, o que lhes permite, inclusive, permanecerem na instituição sem o apoio da Assistência Estudantil, a trajetória deles se assemelha fortemente à de Gabriel. Nossos dados nos evidenciam, portanto, a maior relevância do capital cultural do que do econômico para análise das trajetórias escolares dos agentes sociais. Nos três estudantes, encontramos relatos de timidez, senso de inferioridade, dificuldade de reconhecer as cobranças acadêmicas e estabelecer formas de organização dos estudos, o que os tem impedido de alcançar a afiliação.

Identificamos três estudantes no tempo de aprendizagem: Eduardo, Gustavo e Bruno. O pai de Eduardo (falecido) era vigilante, e a mãe, estagiária de um curso de técnico em administração. Possui excelente desempenho acadêmico, sem nenhuma reprovação e coeficiente geral de desempenho superior a noventa. É beneficiário do Programa de Assistência Estudantil e também já foi bolsista do Programa Jovens Talentos para a Ciência e de Iniciação Científica. Apesar dessa trajetória marcada por sucessos parciais, Eduardo afirma várias vezes que não tinha vontade de fazer o ensino superior. Sua passagem pelo mercado de trabalho teria sido um fator decisivo para mudar de opinião:

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

Demonstra conhecimento de seu potencial cognitivo o que, inclusive, o faz pensar que a presença às aulas é dispensável. Apesar do excelente desempenho acadêmico, o que configura a integração acadêmica do estudante, não encontramos indícios de integração social ao curso. Pouco frequente às aulas e mantendo uma relação superficial com os colegas de curso, Eduardo ainda precisa efetivar sua integração social para alcançar o tempo de afiliação de forma plena.

O pai de Gustavo também é vigilante, e a mãe, dona de casa. Estudou em escolas públicas. Tinha 22 anos à época da entrevista. Recebe bolsa do Programa de Assistência Estudantil, foi reprovado em quatro disciplinas e realiza uma pesquisa por meio de Programa de Iniciação Científica. Relata dificuldade de se adaptar ao modo de estudo necessário ao ensino superior. Como no lembra Coulon, “Para ter sucesso é necessário compreender os códigos do trabalho intelectual, cristalizados num conjunto de regras quase sempre informais e implícitas, ser capaz de ver a ‘praticidade’ do trabalho solicitado” (COULON, 2008, p. 59). Porém, Gustavo não demonstra possuir essa compreensão. Sobre a sua entrada no ensino superior, relata⁸:

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

Bruno, 19 anos de idade, é beneficiário da Assistência Estudantil e estudou a maior parte da educação básica em escola particular, como bolsista. Até a data da entrevista, no quinto período, não tinha realizado nenhuma atividade extracurricular e tinha sido reprovado em três disciplinas. Diz manter um relacionamento adequado com seus colegas de curso, mas apresenta dificuldade de reconhecer as tarefas repassadas pelos professores, de forma que tem prejudicado o seu desempenho acadêmico. Tem falas tímidas e dificuldade de se expressar e buscar alternativas para suas dificuldades de aprendizagem e adaptação ao curso.

Natasha⁹ e René são os dois estudantes que, na data da entrevista, já tinham inculcadas as disposições, habilidades, competências e conhecimentos para o exercício do ofício de estudante universitário. Já vivenciavam o tempo de afiliação. Natasha tinha 19 anos de idade, sua mãe é dona de casa, e o pai, proprietário de uma espécie de oficina. Estudou durante toda a educação básica em escolas públicas. A vinda para a cidade de Itabira, segundo a estudante, ocorreu sem o apoio direto dos pais, que não desejam ver a filha morando longe de casa e apresentavam fortes dúvidas sobre o retorno social do curso de engenharia elétrica. Apresenta excelente desempenho acadêmico e desenvoltura relacional com os diversos atores institucionais. Participa de grupos de estudos e planeja,

8- Conseguiu transferência interna para o curso de engenharia elétrica no *campus* no primeiro semestre letivo de 2015.

9- Natasha também conseguiu transferência para o *campus*. Essa era o seu objetivo desde o ingresso. Portanto, embora não esteja mais integrada ao *campus* de Itabira, ela já inculcou as exigências necessária para o sucesso no ensino superior.

sistematicamente, a sua carreira acadêmica. Tem clareza das perspectivas profissionais da área e reconhece os possíveis caminhos que poderá percorrer, tanto acadêmica quanto profissionalmente. Também é beneficiária da Assistência Estudantil.

Natasha planeja muito bem a sua trajetória, prevendo meios para alcançar o seu sucesso acadêmico. Foi assim, por exemplo, quando pesquisou sobre as notas de corte e sua dificuldade de ser aprovada diretamente em Itajubá, como também no caso da bolsa da assistência estudantil, pois antes de fazer a matrícula já tinha feito uma simulação de sua situação socioeconômica e saberia que conseguiria as bolsas de auxílio moradia e auxílio alimentação. Foi assim também com a estrutura curricular do curso, a qual, antes mesmo de seu ingresso, ela já conhecia e havia comparando a dos cursos de Itabira e Itajubá. É uma estudante que conhece de forma antecipada as regras formais e informais da instituição, o que, aliado à sua desenvoltura com os atores institucionais, tem proporcionado sucesso acadêmico.

O pai de René é revendedor de ouro, e sua mãe, dona de casa. Estudou durante toda a educação básica em escolas públicas e realizou curso técnico em eletricidade, antes de seu ingresso no ensino superior. Apresenta excelente desempenho acadêmico e participa ativamente de diversas atividades complementares, como o Programa Jovens Talentos para a Ciência e Iniciação Científica. Na data da entrevista, estava cursando o quinto período e tinha 21 anos de idade. Relaciona-se adequadamente com os diferentes atores institucionais. René também participou do Programa Ciências sem Fronteiras, por meio do qual cursou disciplinas na Universidade George Washington, nos Estados Unidos. A seleção para o programa adota critérios de desempenho acadêmico e domínio da língua inglesa.

Sobre o processo de escolha do ensino superior, nos apresenta o seguinte relato:

Então, meu pai e minha mãe não incentivam assim: 'Ah, faz isso, faz aquilo.' Eles me incentivam a arrumar um emprego. Acho que é essa a preocupação da maioria dos pais, quer que você arrume um emprego. E isso não é tão difícil assim, quando é, para qualquer emprego, entendeu? [...] Como eu vou explicar... É, se nessa trajetória toda não tem ninguém para te incentivar, quando você chegar lá no final do ensino médio você vai, sei lá, virar peão em qualquer lugar, ou fazer um serviço, vendedor de loja, essas coisas assim, bem básicas. (Entrevista de René).

Os relatos de René e Natasha também carregam semelhanças com a trajetória escolar de agentes de camadas populares, especificamente no que se refere à dificuldade dos pais em apoiarem a longevidade escolar dos filhos-estudantes, sendo difícil para esses a desvinculação de formação acadêmica com a perspectiva de inserção no mercado profissional. Uma necessidade de responder com sucesso acadêmico à frustração dos pais pela postergação do ingresso no mercado de trabalho em decorrência da escolha pelo mundo acadêmico é fator importante para compreender a perseverança, dedicação e resiliência de René e Natasha.

Considerações finais

Se os primeiros trabalhos que discutiam o acesso de estudantes de camadas populares ao ensino superior (VIANA, 2000, 2007; PORTES, 2001; ZAGO, 2006) se valiam da imagem de uma “embarcação ao léu” (VIANA, 2001) para explicar o percurso escolar de estudantes de camadas populares, o qual se caracterizava, sobretudo, pela trajetória não retilínea, marcada por interrupções e reprovações escolares, sendo que cada oportunidade aleatoriamente surgida encontrava nesses agentes a disposição para aproveitá-las, aqui o contexto de universalização do ensino fundamental, expansão do ensino médio e expansão e interiorização das vagas das universidades, com as políticas do Prouni e Reuni, são fatores importantes para a chegada ao ensino superior. Assim, tanto as questões estruturais do contexto brasileiro do início do século XXI, decorrentes da melhoria das oportunidades de trabalho e da valorização do salário mínimo, por exemplo, quanto as condições específicas de cada um desses grupos familiares nos apresentam como condições igualmente importantes. Portanto, parece-nos razoável concluir que as novas condições objetivas funcionam em um duplo sentido: com a oferta de oportunidades educacionais, o que, por sua vez, permite inculcar as esperanças subjetivas de acesso ao ensino superior nos agentes de origens populares, cujo acesso a esse nível de ensino, como sabemos, não se coloca sem conflitos ou obstáculos. Contudo, se reconhecemos a importância do aumento das oportunidades educacionais, em termos quantitativos, devemos reconhecer que a qualidade dessa oferta não parece ser suficiente.

A partir dos relatos dos estudantes que apresentaram bom rendimento escolar desde os primeiros anos de escolarização, ou mesmo entre aqueles que tiveram alguma dificuldade de aprendizagem, como é o caso de Eduardo e Gustavo, mas que logo a superaram pela disposição para a disciplina, dedicação ou mesmo pelo encorajamento familiar, observa-se que a escola pública, não cobrava o suficiente. Prestar atenção às aulas e fazer as tarefas em casa era o suficiente para alcançarem um bom resultado. Sob esse viés, o percurso escolar na educação básica, de maneira geral, não teria sido suficiente para inculcar nesses estudantes um *habitus* estudantil, no sentido de ofício, como propõe Coulon. Por outro lado, foram também esses sucessos escolares parciais, observados desde os primeiros anos, que encorajaram as famílias a investirem na escolarização dos filhos (VIANA, 2000, 2007). Apesar de uma trajetória escolar caracterizada por êxitos, é somente com a chegada ao ensino superior que esses estudantes começaram a perceber a necessidade de estudar de forma autônoma, disciplinada e metódica, e que o sucesso escolar anterior não é suficiente para a afiliação ao curso de engenharia elétrica. Essa nova aprendizagem parece especialmente árdua para Gustavo, Gabriel, Bruno, Pedro e Bia.

Como forma de recuperar a aprendizagem, os cursinhos preparatórios para o Enem foram uma estratégia importante para o acesso à universidade. Igualmente importante na orientação da escolha das carreiras também foi a realização de cursos técnicos.

Além da origem familiar, uma das razões que dificultam o processo de afiliação ao ensino superior está relacionada com a trajetória escolar na educação básica, que, embora exitosa, não contribuiu de forma eficiente para o acesso ao conhecimento, e também se mostrou inadequada para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na forma de um *habitus* estudantil. Somado a esses fatores, vimos que o processo de criação do *campus*

avançado, de forma geral, e do curso de engenharia elétrica, especificamente, assumiu uma característica muito mais expansionista, de certa forma, reprodutora das condições da centenária Escola de Engenharia de Itajubá, transformada em Universidade em 2002, e pouco contribuiu para o processo de reestruturação acadêmica. A expansão de vagas permitiu o aumento das oportunidades educacionais, ainda que de forma incipiente, para estudantes de origens populares. Contudo, os processos de integração e afiliação desses estudantes não tem ocorrido de forma igualmente inclusiva.

Como forma de superar essa situação, Bourdieu e Passeron propõem a pedagogia racional, um novo modelo pedagógico para o ensino superior, que toma como ponto de partida o diagnóstico da origem social dos estudantes universitários. Ao citarem Libâneo, que “tinha o costume, quando um aluno novo se apresentava em sua escola, de questioná-lo sobre seu passado, seus pais, sobre o seu país” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 90), Bourdieu e Passeron sugerem fortemente a necessidade de se conhecer o perfil social dos estudantes como primeiro momento de um planejamento pedagógico preocupado com a democratização real do conhecimento.

A pedagogia racional, assumindo, dessa forma, uma perspectiva de equidade social, deveria reconhecer as desigualdades sociais entre os estudantes e promover um processo de ensino devidamente planejado, metódico, capaz de comunicar saberes e hábitos que, embora sejam considerados comuns a qualquer estudante, só o são, de fato, para aqueles socializados em famílias dotadas de alto capital cultural. Tratam-se de práticas como, escrita adequada, hábito de leitura, boa retórica, domínio da língua materna, frequência cotidiana a museus, bibliotecas e teatros, entre outras. Considerando que o processo de ensino na educação superior parte do pressuposto de que essas habilidades são comuns a todos os estudantes, a pedagogia universitária exclui todos aqueles desprovidos desse repertório prévio.

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

Referências

- BOURDIEU, Pierre. “Compreender”. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 693-732.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012a. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani.
- BOURDIEU, Pierra; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesREUNI.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), 2007. Brasília, DF: MEC, 2007.
- COSTA, António Firmino; LOPES, João Teixeira. **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia: Instituto de Sociologia, 2008. Disponível em: <http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.
- COSTA, António Firmino; LOPES, João Teixeira; CAETANO, Ana (Org.). **Percursos de estudantes no ensino superior: fatores e processos de sucesso e insucesso**. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.
- COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Eudufba, 2008.
- DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOU, Antoine. **As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas**. Sociologias, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 22-70, jan/abr, 2012.
- LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.
- MASSI, Luciana. **Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da Unesp/Araraquara**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MERLE, Pierre. “Democratização do ensino”. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 174-179.
- NEVES, Clarissa Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 278-311.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

PIOTTO, Debora Cristina (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João, 2014.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetoórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de 05 casos**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

TINTO, Vincent. A theory of individual departure from institutions of higher education. In: TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: The University of Chicago Press, 2012. p. 84-137.

VARGAS, Hustana Maria. REUNI na UFF: aspectos da interiorização In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Ensino superior, expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 289-314.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. Goiânia: UCG, 2007.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Recebido em: 14.12.2016

Revisões em: 25.04.2017

Aprovado em: 08.08.2017

Alice Cristina Figueiredo é mestra em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sua pesquisa se insere nos seguintes temas: longevidade escolar em camadas populares, trajetórias escolares e políticas públicas para o ensino superior.