UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PATRÍCIA CLAUDIA DA COSTA

Das escol(h)as possíveis à carreira do Magistério Superior Federal:
condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de
famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar

São Paulo
2017

PATRÍCIA CLAUDIA DA COSTA

Das escol(h)as possíveis à carreira do Magistério Superior Federal:
condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de
famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar

(Versão corrigida)

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação

Área de concentração:
Cultura, Organização e Educação

Orientador: Prof. Dr.
Afrânio Mendes Catani

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.129.1 Costa, Patrícia Claudia da
C837d Das escol(h)as possíveis à carreira do Magistério Superior Federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar / Patrícia Claudia da Costa; orientação Afrânio Mendes Catani. São Paulo: s. n., 2017.
301 p.; tabs.; apêndices
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Expansão universitária 2. Escolarização 3. Carreira docente
4. Trajetória formativa 5. Trajetória profissional 6. Professores de ensino superior I. Catani, Afrânio Mendes, orient.
-

PATRÍCIA CLAUDIA DA COSTA

Das escol(h)as possíveis à carreira do Magistério Superior Federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (Universidade de São Paulo)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Kimi Aparecida Tomizaki (Universidade de São Paulo)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida (Universidade de São Paulo)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Maurício Érnica (Universidade Estadual de Campinas)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Rosario Silvana Genta Lugli (Universidade Federal de São Paulo)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*A Maria Goreti da Costa, minha mãe, com amor e saudade.
Por sua infinita capacidade de ensinar pelo avesso como pensar e viver.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio de muitas pessoas e três instituições. Agradeço inicialmente às universidades que o tornaram possível: Universidade Federal de Viçosa, pela concessão da “licença para treinamento” (sic!), que me permitiu experimentar, pela primeira vez na vida, a dedicação exclusiva à pesquisa; Universidade de São Paulo, pela oportunidade de concluir minha formação universitária integralmente num lugar ainda visto por muitos como símbolo máximo de excelência acadêmica; e Universidade Federal de São Paulo, por autorizar a execução do projeto e viabilizar a coleta de dados, especialmente ao Departamento de Tecnologia da Informação, pelo fornecimento de informações.

Mesmo correndo o risco de esquecer alguns nomes que mereceriam ser citados, não posso deixar de agradecer a determinadas pessoas que contribuíram, direta e indiretamente, para que o percurso doutoral chegasse ao fim. Primeiramente, a **Afrânio Mendes Catani**, Professor Titular do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) da FEUSP, que, ao acolher a orientação, proporcionou-me a valiosa condição de realizar um trabalho autônomo e de explorar as venturas de percorrer meus próprios caminhos. Seu prestígio na área e no tema foram fundamentais para lapidar o projeto e atrair atenção para a pesquisa. Sua leitura atenta e rigorosa assegurou à versão final da tese um nível de concisão que meus esquemas de percepção e pensamento jamais atingiriam por si só. Meu muito obrigada, professor, por sua atenção e generosidade!

Passando aos avaliadores, expresso minha gratidão a:

Kimi Tomizaki, por acompanhar a pesquisa desde o início e me presentear com oportunidades de amadurecimento que foram além das disposições científicas.

Maria Isabel de Almeida, também presente nesta caminhada desde o cumprimento dos créditos e grande apoiadora do projeto.

Maurício Érnica e Rosario Silvana Genta Lugli, que, mesmo sem me conhecer, aceitaram participar da banca e, assim, acenaram com novas interlocuções.

Helena Coharik Chamlian, Ivã Gurgel, Maria das Graças Jacintho Setton, Ricardo Musse, que, generosamente, integram a banca como suplentes e, em especial, **Jaime Cordeiro**, por também ter contribuído no Exame de Qualificação.

Consignando um dos possíveis não realizados, agradeço ao sociólogo **Bernard Lahire** por aceitar a supervisão de minha proposta de Estágio Sanduíche junto ao Centre Max Weber, vinculado à École Normale Supérieure de Lyon. O contingenciamento financeiro nas agências

de fomento brasileiras impediu que a proposta se realizasse, mas não posso deixar de lembrar que os ensinamentos do Prof. Lahire repercutiram mesmo à distância.

Sou muito grata também a tantas pessoas que ofereceram diferentes tipos de suporte. Aos que ofereceram “suporte técnico”:

Aos estatísticos **Ângela Paes** e **Fernando Bastos**, pela solidariedade com a qual me ajudaram voluntariamente a trabalhar com os dados que exigiram tratamento estatístico.

Aos ex-alunos, **Jaíza Ellen Borges Cordeiro** e **Lucas Rogério dos Reis Caldas**, por ajudar na formatação e incentivar este projeto desde antes que ele fosse redigido.

Ao querido amigo e competente revisor de Língua Portuguesa, **Hélio de Sousa Reis**, pela correção do texto e incansável empenho em me explicar as normas da língua.

À colega **Gabriela Abuhab Valente**, por me aconselhar e incentivar para o exame de proficiência em língua francesa, e ao professor **Fabiano Ribeiro**, por me preparar, num prazo inacreditável, para atestar a capacidade linguística necessária para o Estágio Sanduíche.

No que diz respeito ao “suporte de conteúdo”, agradeço:

Aos **31 docentes da Unifesp que se tornaram sujeitos desta pesquisa** ao dispor de tempo e atenção para conceder as entrevistas que sustentam a tese. Lamento não poder citar os nomes para render a cada um deles meu tributo de gratidão pelo apoio oferecido e pela confiança e liberalidade que os fizeram me dar a conhecer detalhes tão preciosos de suas histórias de vida. Também a **7 servidores da Unifesp**, listados no Apêndice 5, entrevistados sobre assuntos específicos, particularmente ao historiador **Dante Marcello Claramonte Gallian**, pela doação de valioso material bibliográfico sobre a história da Unifesp.

Aos **colegas com quem convivi na FEUSP** enquanto cursei as disciplinas, pelas discussões que incidiram sobre a construção do projeto. Em especial a **Patrícia Aparecida do Amparo**, pela gentileza de ter me provido com textos só encontrados em bibliotecas francesas, pela leitura crítica e pela paciência em escutar e responder às minhas inquietações.

A **Taline de Lima e Costa**, pioneira nos estudos sobre a democratização da Unifesp, cuja afinidade teórica e ideológica nos aproximou e a discussão animada irmanou. Obrigada por me ajudar a pensar sobre tantas questões ao longo da análise, por emprestar material, pela leitura auspiciosa que rendeu boas ideias, pelos dias em que nos banqueteamos sob o pretexto de discutir o trabalho e pela grande amizade que esse percurso gerou.

Aos pesquisadores **Adriano Souza Senkevics** (USP), **Ana Maria Fonseca de Almeida** (Unicamp), **Claudia Barcelos de Moura Abreu** (Unifesp), **Gabriel Peters** (UFBA), **Janes Jorge** (Unifesp) e **Mariane Campelo Koslinski** (UFRJ), pela boa vontade

com que leram partes do texto, ofereceram sugestões, indicaram referências e esclareceram questões diversas.

A **dois protagonistas cujos nomes não posso citar**. A ele, pela influência benfazeja na concepção e execução do projeto, por ter discutido intensamente quase todas as etapas e me alertado para a importância de salvaguardar a intenção inicial de evidenciar as questões relacionadas à origem de classe. E a ela, por ter sido tão magnificamente disponível e interessada para dialogar sobre o desenvolvimento do projeto; pelas leituras, discussões, sugestões de aportes teóricos e por direcionar meu olhar para pontos que só os muito experientes, de verdade, conseguem ver. A vocês dois, que ocupam lugares tão distintos na minha trajetória, sou grata pelos cafés, vinhos e cervejas com os quais nutrimos e brindamos as prosas mais memoráveis sobre esta pesquisa.

Finalmente, não posso deixar de agradecer aos que deram “suporte subjetivo”:

Aos seres intra e extraterrenos que fortalecem meus pensamentos e ações. Em meio a tantos, agradeço especialmente a **Krishna e Radharani**, por me inspirar a cuidar com carinho e respeito de tudo que considero importante, e a **Oxóssi e Oxum**, que regem o ano de conclusão de mais um capítulo da minha história e são justamente ligados ao conhecimento, à perseverança, à beleza e à prosperidade, frutos que colhi neste percurso.

Aos **amigos que vibraram positivamente** por esta empreitada. Representando tantas pessoas merecedoras de gratidão, consignarei aquela que acompanhou mais de perto as turbulências desta trajetória. À minha querida amiga **Suze Meirelles**, pelo efetivo apoio, carinho, paciência, amor, bom humor, leveza de espírito, enfim, por oferecer mais do que precisei ao longo desses anos.

A **Arianne Louise Guimarães Riato**, por se inserir delicadamente na tênue fronteira entre a amizade e a família, por realizar espontaneamente sonhos que pareciam impossíveis e por me ensinar tantas coisas sobre o que passou e o que está por vir.

À **minha família**, tão extensa, afetuosa e incentivadora, que também me fará apelar para a conveniência de agradecer a todos em nome de um só. Ao meu irmão, **José Claudio Vigolvino Costa**, que cumpriu extraordinariamente a missão de não me deixar esquecer de minhas origens populares, nem perder a capacidade de tripudiar sobre as adversidades e seguir sorrindo feliz.

A todos vocês, gratidão imensa!

*Se todo mundo pertence a uma confraria,
ninguém é mais prestigiado por fazer parte dela.*

Charles Wright Mills

RESUMO

COSTA, P.C. Das escol(h)as possíveis à carreira do Magistério Superior Federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar. 2017, 301f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

Entre 2004 e 2014, a Educação Superior brasileira passou pelo maior processo de expansão já empreendido em sua curta história. Embora a maior parte das matrículas tenha se mantido na rede privada, foi no setor público que ocorreu a ampliação mais significativa do número de instituições, cursos, matrículas e funções docentes, especialmente na rede federal. Tal processo possibilitou o ingresso não somente de maior número de discentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar, mas também de docentes que trilharam trajetórias formativas e profissionais marcadas por condicionantes sociais próprios desse tipo de origem, os quais relacionam as escolas que puderam frequentar com as escolhas possíveis quanto à formação acadêmica e a inserção no mundo do trabalho. Com referencial teórico-metodológico bourdieusiano e o objetivo de desvelar os condicionantes sociais de trajetórias de docentes de origem popular que ingressaram numa universidade federal durante a expansão, foram coletados dados em fontes documentais diversas e também por meio de questionário, observação de locais de trabalho e entrevista semiestruturada, de natureza autobiográfica. Do total de 1.427 docentes que compunham o quadro efetivo da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) em julho de 2014, o questionário foi respondido por 339 agentes de diversas origens sociais e, entre eles, foram entrevistados 31 docentes de origem popular, distribuídos em cinco *campi* e diversas áreas de conhecimento. Para situar sócio-historicamente o espaço de confluência das trajetórias, a análise parte de um histórico da instituição, desde sua criação, por e para uma parcela da elite paulistana, como Escola Paulista de Medicina (EPM), até as transformações que a tornaram uma universidade *multicampi*, por força da expansão que visava democratizar seu público. Em seguida, dois capítulos se dedicam a expor os aspectos considerados mais relevantes nas trajetórias. A análise revela 9 condicionantes sociais mais proeminentes: i- influência do nível de escolaridade familiar nas formas de adesão ao jogo da escolarização; ii- acesso a diferentes oportunidades de formação escolar; iii- relação entre as restrições materiais sofridas durante a formação básica e a precariedade das estratégias de acúmulo de capital cultural; iv- implicação da formação inicial na escolha da formação universitária; v- necessidade de recursos materiais para assegurar a vida universitária; vi- convivência acadêmica como impulsora da formação e carreira; vii- obtenção de bolsa de estágio em nível de Pós-Doutorado; viii- expansão das universidades federais; ix- configurações específicas das áreas de conhecimento como balizador dos modos de trabalho. Conclui-se que os condicionantes sociais diretamente relacionados à origem de classe não justificam integralmente os percursos, as escolhas e os investimentos na carreira; porém, delineiam o horizonte de possibilidades e operam sobre a estruturação dos esquemas de percepção, avaliação, pensamento e ação de cada agente, cumprindo função decisiva na definição do destino e do desenvolvimento profissional. Portanto, tais condicionantes não podem ser ignorados quando se discute a expansão ou democratização do acesso à Educação Superior, sobretudo no que diz respeito à importância da assistência estudantil como política de permanência para que os estudantes pobres conquistem a longevidade escolar.

Palavras-chave: Expansão universitária. Jogo da escolarização. Carreira docente. Trajetória formativa. Trajetória profissional. Unifesp.

ABSTRACT

COSTA, P.C. From possible schools/choices to the career in Federal Higher Education Teaching: social constraints in the trajectories of professors from poor families and with no tradition of schooling longevity. 2017, 301 p. Thesis (PhD) – School of Education of the University of Sao Paulo, 2017.

Between 2004 and 2014, Higher Education in Brazil experienced the largest expansion in its short history. Although most registrations took place in private institutions, the public sector faced the most significant enlargement in the number of institutions, courses, registrations and teaching functions, especially in the federal system. Such process enabled not only access to the university by a greater number of students from poor families and with no tradition of schooling longevity, but also professors who have had formative and professional trajectories marked by social constraints, typical of such origin, which relate to the schools they were able to attend with their possible choices regarding academic education and transition to the labor market. Supported by Bourdieu's theoretical/methodological framework and with the purpose of unveiling the social constraints of the trajectories of professors from grass-roots background who were admitted to a federal university at the time of the expansion, data collection came from several documental sources and also from a questionnaire, the observation of the workplaces and an autobiographical semi-structured interview. Out of 1,427 professors who were the effective faculty of the Federal University of São Paulo (Unifesp) in July, 2014, the questionnaire got responses from 339 agents from several social origins and, out of them, 31 professors from grass-roots background were interviewed, spread in five campuses and from different areas of knowledge. In order to locate socio-historically the space of confluence of the trajectories, the analysis starts with a history of institution, since it was established, by and for a portion of São Paulo's elite, as the São Paulo Medical School (EPM), up to the changes that turned it into a multi-campus university, as a result of the expansion aimed at democratizing its public. Next, two chapters are dedicated to exposing the most remarkable aspects in the trajectories. The analysis reveals nine (9) outstanding social constraints: i- influence of the family schooling level in the forms of adherence to the schooling game; ii- access to different opportunities of education; iii- relation between the material limitations occurring during basic education and the precarious strategies of building up cultural capital; iv- implication of the basic education in the choice of higher education to be pursued; v- need of material resources to achieve a university degree; vi- academic conviviality as an impeller to education and career; vii- getting a scholarship as a Post-Doctoral intern; viii- expansion of the federal universities; ix- specific configurations of the areas of knowledge as a guide of the ways of work. Conclusion was that the social constraints directly associated with the class origin do not thoroughly justify the routes taken, the choices and investments made in the career; however, they outline the horizon of possibilities and play a role onto the structuring of the schemes of perception, evaluation, thinking and action of each agent, fulfilling a decisive function in defining the professional destiny and development. Therefore, such constraints cannot be ignored when one discusses the expansion or democratization of the access to Higher Education, mainly concerning the importance of student assistance as a policy to retain poor students and make them achieve schooling longevity.

Keywords: University expansion. Schooling game. Teaching Career. Formative trajectory. Professional trajectory. Unifesp.

Lista de tabelas

Tabela 1- Distribuição dos docentes, discentes e RPA na Unifesp.....	80
Tabela 2 - Ano de ingresso de docentes no período 2004-2014.....	81
Tabela 3 - Distribuição de ingressos docentes por campus ao longo da expansão	82
Tabela 4 - Classificação docente por <i>Campus</i>	83
Tabela 5 - Titulação dos docentes por campus	83
Tabela 6 - Quinquênio de admissão como docente na Unifesp por sexo	86
Tabela 7 - Distribuição dos títulos por sexo e <i>Campus</i>	87
Tabela 8 - Estado civil por gênero.....	87
Tabela 9 - Estado civil por <i>Campus</i>	88
Tabela 10 - Média de idade por <i>Campus</i> e gênero	88
Tabela 11 - Regiões de origem dos docentes por Campus	89
Tabela 12 - Tipo de instituição frequentada na Escolarização Básica	90
Tabela 13 - Tipo de instituição frequentada na Educação Superior	90
Tabela 14 - Nível de escolaridade dos pais dos respondentes.....	91
Tabela 15 - Ocupação dos pais durante a infância do respondente.....	91
Tabela 16 - Classificação social da família dos respondentes.....	92
Tabela 17 - - Evolução da População e da Escolarização	95

Lista de quadros

Quadro 1 - Indicadores globais da Unifesp em 2004 (fase pré-expansão), em 2007 (fase pré-Reuni) e previstos para 2014 (fase pós- Reuni).....	76
Quadro 2 - Cursos de Graduação oferecidos pela Unifesp.....	78
Quadro 3 - Inserção na Pós-Graduação e no Magistério.....	196
Quadro 4 - Variáveis de posicionamento institucional	229
Quadro 5 - Indicadores de produtividade	237
Quadro 6 - Sujeitos com maior volume de produção de artigos	242
Quadro 7 - Sujeitos com menor volume de produção de artigos	242

Lista de siglas

Associação dos Docentes da Unifesp	Adunifesp
Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior	Andifes
Bacharelado Interdisciplinar	BI
<i>Campus</i> Baixada Santista	BXS
Banco Mundial	BM
Banco Nacional da Habitação	BNH
Cabeça de ferro	CDF
Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde	CEDESS
Centro de História e Filosofia das Ciências da Saúde	CeHFi
Centro de Práticas Esportivas	CEPEUSP
Comissão Processante Permanente	CPP
Companhia Metropolitana de Habitação	COHAB
Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo	CRUSP
Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras	CRUB
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	CNPq
Conselho Universitário	Consu
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Capes
Dedicação Exclusiva	DE
Departamento de Tecnologia da Informação	DTI
Departamento Estadual de Trânsito	DETRAN
<i>Campus</i> Diadema	DIA
Divisão do Serviço em Saúde e Medicina do Trabalho	SESMT
Escola Paulista de Enfermagem	EPE
Escola Paulista de Medicina	EPM
Escola Técnica Estadual	ETEC
Exame Nacional de Desempenho do Estudante	Enade
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	FEUSP
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	FFLCH
Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo	FMCSF
Fernando Henrique Cardoso	FHC
Fundação de Amparo à Pesquisa da Unifesp	FAP-Unifesp
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo	Fapesp
Fundação Universitária para o Vestibular	FUVEST
<i>Campus</i> Guarulhos	GRU
Hospital São Paulo	HSP
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	IDEB
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	IDHM
Índice Geral de Cursos	IGC
Iniciação Científica	IC
Instituição de Educação Superior	IES
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis	IBAMA

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	Inep
Instituto Tecnológico de Aeronáutica	ITA
Ministério da Administração e Reforma do Estado	MARE
Ministério da Educação	MEC
Nova Gestão Pública	NGP
<i>Campus</i> Osasco	OSC
Partido da Social Democracia Brasileira	PSDB
Partido dos Trabalhadores	PT
Partido Socialismo e Liberdade	PSOL
Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado	PSTU
Plano de Desenvolvimento da Educação	PDE
Plano de Desenvolvimento Institucional	PDI
Plano de Nacional de Educação	PNE
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	Reuni
Programa de Financiamento Estudantil	Fies
Programa Universidade para Todos	Prouni
Relação Professor-Aluno	RPA
<i>Campus</i> São José dos Campos	SJC
<i>Campus</i> São Paulo	SAO
Secretaria de Gestão de Pessoas	SEGESP
Sindicato Nacional de Docentes de Instituições de Ensino Superior	Andes-SN
Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência	SBPC
Tecnologia da Informação	TI
Trabalho de Conclusão de Curso	TCC
Universidade de São Paulo	USP
Universidade Estadual de Campinas	Unicamp
Universidade Estadual Paulista	Unesp
Universidade Federal da Bahia	Ufba
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
Universidade Federal de São Carlos	Ufscar
Universidade Federal de São Paulo	Unifesp
Universidade Federal de São Paulo	UFSP
Universidade Federal de Viçosa	UFV
Universidade Federal do ABC	UFABC

Sumário

Introdução.....	19
A expansão universitária no período 2004-2014	19
A construção do objeto	28
A estruturação da tese.....	36
 1. De como e sobre quem se fez esta tese	39
 1.1 Como a pesquisa foi feita	39
1.1.1 Procedimentos e fontes	39
1.1.2 Como os locais e horários de entrevista revelam as condições de trabalho	41
1.1.3 Incrementos das entrevistas: questões complementares e memoriais	45
1.1.4 Técnica de análise das entrevistas	45
 1.2 Sobre quem é esta tese.....	46
1.2.1 Conhecendo os agentes investigados	47
As origens	49
Mudando de lugar	51
Privações ou restrições?.....	54
Ser político.....	59
Os sujeitos por eles mesmos	61
1.2.2 Onde se situam os sujeitos da pesquisa.....	64
Era uma vez uma escola de Medicina... ..	65
... E a Escola virou uma Universidade.....	69
1.2.2.1 A expansão na Unifesp	73
1.2.2.2 Os agentes presentes no final da expansão.....	79
Algumas características do corpo docente.....	90

2. Trajetória de formação93

2.1 A escolaridade familiar 94

Fatores de mudança de posicionamento..... 97

O jogo da escolarização 100

As oportunidades objetivas e subjetivas 102

A tradição em mutação: novas perspectivas escolares..... 109

2.2 A escolaridade dos sujeitos..... 112

Figuras de aluno 119

As escolas possíveis 123

2.3 Entre a escola e o trabalho 130

Diferenças de gênero..... 136

A importância do tempo livre 144

2.4 A escolha da profissão..... 146

As escolhas possíveis 154

2.5 A vida de estudante universitário 169

A situação de moradia como fator de amadurecimento 170

O choque entre a escolarização básica e a superior 174

A importância da assistência estudantil 177

Frugalidade e ascetismo 181

3. Trajetória profissional187

3.1 Experiências prévias e na interface com o mundo acadêmico 187

Naturalização do trabalho precoce 189

3.2 A decisão pela carreira.....	192
Importância da Pós-Graduação na definição da carreira	193
Relações entre Pós-Graduação, bolsas e construção da carreira	195
Descobrendo limites e possibilidades	200
Vivendo de bolsa enquanto der...	205
 3.3 A opção pela Unifesp	 210
Uma saga chamada concurso.....	210
Tinha que ser a Unifesp!.....	215
Poderia ser qualquer lugar...	217
 3.4 Atuação profissional na Unifesp.....	 228
Os focos de ação	229
Poderes e posições	244
 Considerações finais.....	 247
 Referências	 257
 Apêndices	 269
Apêndice 1: Ofício que solicita os dados à Unifesp	271
Apêndice 2: Mensagens via <i>e-mail</i> a respeito do questionário	273
Apêndice 3: Mensagem que solicita concessão de entrevista.....	275
Apêndice 4: Modelo do termo de consentimento utilizado	277
Apêndice 5: Síntese das entrevistas suplementares	279
Apêndice 6: Caracterização das situações de entrevista	281
Apêndice 7: Roteiro das entrevistas.....	283
Apêndice 8: Exemplo de quadro de decomposição das variáveis	285
Apêndice 9: Exemplo de quadro de síntese das variáveis.....	287
Apêndice 10: Algumas notas sobre a noção de excelência	289

Introdução

Entre 2004 e 2014, a Educação Superior brasileira passou pelo maior processo de expansão já empreendido em sua curta história. Embora a maior parte das matrículas tenha se mantido na rede privada, foi no setor público que ocorreu a ampliação mais significativa do número de instituições, cursos, matrículas e funções docentes, especialmente na rede federal. Tal processo possibilitou o ingresso não somente de um maior número de discentes oriundos de famílias pobres e com baixa escolaridade, como alguns estudos já demonstraram, mas também de docentes cujas trajetórias formativas e profissionais partem de origem semelhante. Transformando esta realidade num problema sociológico, esta tese objetiva desvelar os condicionantes sociais de trajetórias de agentes de origem popular que ingressaram no corpo docente efetivo de uma universidade federal durante a expansão.

Ao construir determinado objeto circunscrito a um período histórico preciso e a uma instituição em particular, segui uma linha de raciocínio que se inicia na gênese do contexto (político, logo, histórico e social) no qual as trajetórias se situavam em 2014, concentra-se nas histórias de vida dos sujeitos investigados e tem como ponto final um rol de características recorrentes nessas histórias, as quais atribuo o *status* de condicionantes sociais das trajetórias. Por ter sido assim, começo apresentando o contexto mais amplo que justifica a existência do objeto de pesquisa e, em seguida, esclareço como ele foi construído e a tese estruturada.

A expansão universitária no período 2004-2014

A partir de 2003, o Programa Expansão Fase 1 impulsionou o crescimento da rede federal, intensificado a partir de 2007 com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O primeiro programa visava, principalmente, a interiorização geográfica, de modo que, de 2003 a 2007, foram criadas oito universidades e dezenas de novos *campi* em instituições preexistentes. Logo em seguida, o Reuni foi lançado como continuidade do projeto expansionista. Instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa estabeleceu como meta global a “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de Graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de Graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de 5 anos, a contar do início de cada plano” (Art 1º, § 1º, Dec. 6.096/07). O decreto também fixou diretrizes para o aproveitamento máximo dos recursos físicos e humanos (como, por exemplo, redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, mormente no período noturno) e

para elevar a qualidade dos cursos (como a revisão da estrutura acadêmica com reorganização dos cursos de Graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, ao lado da articulação da Graduação com a Pós-Graduação e da Educação Superior com a Básica).

Para aderir ao Reuni cada instituição deveria apresentar uma proposta original com metas e ações para cada diretriz. A aprovação das propostas submetidas ocorreu “em função da consistência entre as suas proposições e as exigências do decreto que instituiu o Programa, bem como quanto à exequibilidade dessas proposições” (MEC, 2007, p. 06). Foi, portanto, no contexto desses programas que as universidades federais se expandiram com acentuada interiorização geográfica:

De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 câmpus para 274 câmpus/unidades, crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%. (MEC, 2012, p. 11).

Nesse período, as vagas ofertadas na Graduação presencial da rede federal se elevaram de 109.184 para 231.530 enquanto o número de matrículas na Graduação e Pós-Graduação (inclusive Educação a Distância) aumentou de 596.219 para 1.029.141. A quantidade de docentes passou de 49.851 para 71.247, dos quais 95% eram efetivos (MEC, 2012). O crescimento do número de matrículas não foi, portanto, proporcional ao de docentes, o que está de acordo com a meta global da expansão proposta pelo governo federal, que determina o aumento da quantidade de alunos por professor.

Para compreender as origens dessa política expansionista, bem como os rumos por ela tomados, basta examinar o octênio 1995-2002, que chamarei de “Era FHC” (em referência à presidência da República ter sido ocupada por Fernando Henrique Cardoso, por dois mandatos consecutivos), período que evidencia a “inserção subalterna do país à economia global e a permanência ou o agravamento dos inaceitáveis índices de desigualdade social” (SGUISSARDI, 2006, p. 1026). Em função disso, tem sido comum a análise dos governos posteriores – “Era Lula” (presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, no período 2003-2010) e “Era Dilma” (país sob o comando de Dilma Rousseff nos 5 ½ anos seguintes) – em termos de ruptura ou continuidade à “Era FHC”, de modo a praticamente apagar a influência das gestões anteriores nas políticas atuais, a menos que elas tenham sido intensificadas por essa gestão.

Sendo assim, as mais recentes mudanças ocorridas no governo federal tiveram como ponto de partida a Reforma do Estado gestada na “Era FHC”. Inicialmente pensada pela Secretaria de Administração Federal, a agenda da reforma ganhou tamanha importância que

chegou a existir, ainda que por apenas 7 meses, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), cujas competências foram posteriormente transferidas para o Ministério de Orçamento e Gestão. Claramente induzida por acordos internacionais, a Reforma “definiu uma racionalidade que penetrou profundamente o coração do Estado no que diz respeito à sua estrutura, atuação, elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas em todos os campos, inclusive na educação superior” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p.35). Ela se concretizou por meio de ajustes fiscais e pequenas reformas orientadas para o mercado que, juntas, equivalem a uma reforma estrutural.

Cada vez mais, o Estado foi diminuindo seu papel como provedor de serviços sociais e abrindo espaço para privatizações. O eixo central da Reforma do Estado foi a reconfiguração das esferas públicas e privadas, do qual decorreram: a reclassificação dos bens e direitos públicos e privados, a responsabilização do Estado na garantia do provimento público e gratuito de tais bens e direitos, o crescimento da iniciativa privada em proporção superior ao encolhimento da iniciativa pública em diversos setores e o acirramento da mercantilização de bens e relações. Todos esses aspectos repercutiram nas políticas de Educação Superior, que obedeceram às recomendações de organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial (BM), regidas pela necessidade de “reformas estruturais” para “melhorar o desempenho” dos países em desenvolvimento (WORLD BANK, 1994). De acordo com Barreto e Leher (2008), daí se originam as tentativas de ampliação barateada da oferta de Educação Superior para grupos desprivilegiados, muitas vezes “substituída por treinamento de baixo custo”, bem como a crença de que tal tipo de formação tornaria o país apto à competição no “mercado global”. Percebe-se, em todos os documentos analisados por esses autores, o forte apelo à dimensão econômica resultante do investimento em educação e, conseqüentemente, à transferência da responsabilidade da oferta à iniciativa privada.

Na esteira de tais recomendações, o cenário se compõe pelo controle privado da oferta combinado à insuficiência de recursos públicos destinados ao desenvolvimento de educação, ciência e tecnologia, induzindo à busca por financiamentos privados, à transferência de tecnologia para o setor privado, entre outras formas de mercantilização da produção de conhecimento (SILVA JÚNIOR; CATANI, 2013; MANCEBO; VALE, MARTINS, 2015). Nas palavras de Joaquim Severino (2009, p. 259), impera “a lógica do mercado que impõe uma funcionalidade econômica, utilitarista. Induz à competitividade desenfreada”. Não é à toa que as decisões mais importantes a serem tomadas pelo Ministério da Educação (MEC) são submetidas ao aval de outras pastas, fundamentalmente, do Ministério do Planejamento.

Assim, em 2006, Sguissardi apontava o Brasil como o maior índice de privatização da Educação Superior da América Latina e entre os 5 maiores do mundo. No início da “Era FHC”, havia 22,5% de instituições de Educação Superior (IES) públicas e 77,5% de privadas. Ao final, eram 11,9% públicas e 88,1% privadas. Tendo havido um crescimento de 92% do total de IES, o número de IES públicas manteve-se quase inalterado, enquanto as privadas cresceram 118% (SGUISSARDI, 2006, p. 1028), com reflexos também na evolução do número de matrículas. Comparando a situação da Educação Superior no início e no final das gestões FHC e Lula, com base nos sucessivos censos realizados pelo Inep, verifica-se que a “Era Lula” conservou o mesmo percentual de 88% a favor do setor privado e com o agravante de que a concentração de matrículas que, no período anterior havia aumentado de 58% para 70% na rede privada, chegou ao final da “Era Lula” no patamar de 74%. O que diferencia uma gestão da outra, em termos quantitativos?

Em primeiro plano, o aumento da quantidade de *campi*, cursos e matrículas na rede federal, com consequente aumento do número de cargos docentes, como já exposto. As demais diferenças incidem sobre duas características básicas da Educação Superior brasileira: o desequilíbrio regional e a ociosidade de vagas. Dilvo Ristoff (2008) nomeia de *sudestificação* o fenômeno de concentração de cerca de metade das instituições, cursos e matrículas do Brasil na Região Sudeste. Comparando estatísticas demográficas e educacionais, entre as gestões de FHC e Lula esse quadro se modificou muito pouco, pois o Censo Demográfico de 2010 mostra que a população brasileira manteve-se desigualmente distribuída no território (42,1% no Sudeste, 27,8% no Nordeste, 14,4% no Sul, 8,3% no Norte e 7,4% no Centro-Oeste) ao passo que a distribuição das matrículas não acompanhou proporcionalmente esses percentuais, ou seja, conservou níveis incógnitos de desigualdade quanto às possibilidades de acesso, já que uma análise mais minuciosa deveria considerar apenas a parcela da população com Ensino Médio completo e sem nível superior.

A supremacia da Região Sudeste na concentração de matrículas foi mais reduzida na “Era FHC” (de 55% para 50%) do que na “Era Lula”, que se encerrou com 49% de matrículas nessa Região, ou seja, diminuiu a concentração em apenas um ponto percentual com relação ao seu antecessor. Todavia, as maiores diferenças entre ambas as gestões estão no esforço de equalizar o eixo Norte-Sul. Contudo, a desigualdade regional na distribuição das matrículas sofreu poucas alterações e ainda não corresponde à composição demográfica do país.

A ociosidade de vagas foi destacada por Ristoff (2008, p.43) como “uma das mais chocantes realidades desde 2003”, ano em que “pela primeira vez na história da República, o número de vagas na educação superior superou o número de concluintes do ensino médio”.

Ao final dessa década, José Dias Sobrinho confirmou que “há menos concluintes do ensino médio que vagas no ensino superior” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1238). Verifica-se que, em “2004, do total de vagas disponíveis na educação superior (2.320.421), apenas 1.303.110 (56,2%) foram preenchidas, permanecendo ociosas 1.017.311 vagas (43,8%)” (RISTOFF, 2008, p. 43). Na ausência de dados disponíveis sobre as taxas de ociosidade ao longo das gestões FHC e Lula, atento para um fator que pode ser assimilado como uma tentativa de minimizar este problema. Trata-se da distribuição das matrículas por turno, pois uma das metas da expansão era ocupar a estrutura física das universidades federais em todos os turnos, cumprindo o duplo efeito de oferecer mais oportunidades de acesso à população que dispõe unicamente do horário noturno livre e de aproveitar, ao máximo, a estrutura física e os recursos humanos existentes.

Quando FHC assumiu a gestão, 55% do total de matrículas na Educação Superior eram no período noturno. Esse percentual elevou-se para 58% no final de seu governo, com grande diferenciação entre as redes pública e privada: 36% do montante da primeira e 69% no caso da segunda. Ao final da “Era Lula” o percentual de matrículas noturnas era de 63% e permaneceu a diferenciação entre a oferta pública e privada: 38% e 73%, respectivamente. Na categoria pública, em 2010, as IES federais apresentaram menor número de matrículas noturnas (28%) ao passo que as IES estaduais possuíam 46% e as municipais, 76%.

De acordo com o quadro assim delineado, parece não ter havido grandes mudanças entre as duas gestões.

Tratando da continuidade, pode-se afirmar que, em linhas gerais, permanece a limitação orçamentária, a subserviência diante das pressões dos organismos internacionais, a vinculação das instituições públicas de ensino superior às decisões do Ministério do Planejamento, no caso das instituições federais (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 51).

A gestão de FHC “avançou no macrorreordenamento da educação brasileira, enquanto o primeiro governo de Lula da Silva (2003-2006) logrou avanços na definição de instrumentos operacionais”, ou seja, tanto um governo como o outro “desenvolveram uma agenda coerente e consistente com a do BM”, embora não tenham seguido igualmente a cartilha (BARRETO; LEHER, 2008, p. 434). Numerosos autores endossam a ideia de que o atendimento das condicionalidades se deu de forma diferenciada nesses dois governos. Para Alfredo Gomes e Karine de Moraes (2012), o primeiro se caracteriza por um neoliberalismo conservador e o segundo, pelo neoliberalismo populista, o que fez com que o país avançasse de um sistema de Educação Superior de elite em direção a um sistema de massa, que urge por efetivas conquistas de democratização do acesso e da permanência e de qualificação da oferta.

Mais otimistas, Wagner Andriola e Daniele Suliano (2015, p. 286) avaliam a política proposta para as universidades federais no governo Lula como uma “quebra de paradigma, em que a educação passou a ser vista como motor do desenvolvimento nacional, contribuindo para a justiça social, ao proporcionar chances de formação universitária para segmentos fragilizados pela organização desigual e elitista do Brasil”. O movimento de ruptura também foi assinalado por Cristina Carvalho (2015), que alertou para o duplo intuito das políticas implementadas por Lula, com traços de continuidade na manutenção do crescimento da oferta na rede privada ao mesmo tempo em que promoveu um redirecionamento da formulação das políticas do setor: “o traço mais marcante de ruptura foi a decisão de colocar o segmento federal como protagonista do processo expansivo da educação superior” (CARVALHO, 2015, p. 71). A autora analisou as discussões em torno da reorganização e da expansão, as quais envolveram diversos agentes e organizações, e conclui como indício de redirecionamento da política de Educação Superior toda a movimentação em torno da construção e implementação dos programas Expansão Fase 1 e Reuni, avaliados por ela não somente como uma estratégia para aumento de vagas e de instituições, mas como parte de uma política de redução das desigualdades regionais.

Por outro lado, há estudos afirmando que as políticas da “Era Lula” aprofundaram a privatização encaminhada pelos governos antecedentes e formam um quadro de continuidade ao período anterior (SGUISSARDI, 2006; LÉDA; MANCEBO, 2009; entre outros). Contudo, há autores alinhados a essa vertente que notam avanços na universidade pública, decorridas da “emergência de programas com forte potência de mudança institucional”, entre eles o Reuni (SILVA JUNIOR; CATANI, 2013, p. 159). Foge aos propósitos deste trabalho inventariar todos as discussões já publicadas sobre os rumos tomados pela Educação Superior, mas vale citar a apreciação mais equilibrada dessa questão: “As propostas para a educação superior, emanadas do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato (2003-2006), guardam **características inerciais** em relação ao período anterior (FHC) **mas, em grande medida, são distintas**” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 22, grifo meu).

Afinada com a tese da distinção do tratamento dado às políticas de Educação Superior inseparável à conservação de certas características do período anterior, parto do entendimento de que a expansão que efetivamente aconteceu no Brasil: i- guarda poucas similaridades com o modelo estrangeiro que alguns identificaram como matriz de sua proposta; ii- apresenta algumas características alinhadas às políticas de barateamento da oferta recomendada por organismos internacionais, como o BM. Isso por saber que a Educação Superior brasileira sempre sofreu influências externas e que sob meu objeto de pesquisa incidem justamente

aquelas advindas do “liberalismo ortodoxo emulado pelo BM. Já no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 21), que tem a construção de uma “meta-política pública, de um meta-Estado” como definição primeira, a competitividade como principal objetivo, a padronização (por vezes, entendida ou empreendida como flexibilização) curricular e a diversificação das instituições como estratégias.

No entanto, as expectativas de que a expansão das universidades federais brasileiras culminasse numa releitura do Processo de Bolonha não se realizaram no caso da universidade que serviu de campo para esta pesquisa, onde poucos cursos optaram pela estrutura curricular de Bacharelado Interdisciplinar (BI), um dos eixos estruturantes do documento de Bolonha, e quase a totalidade da oferta diverge do modelo preconizado pela principal proposta difundida durante o Programa Expansão Fase 1, quando diversos agentes e grupos discutiram a política expansionista induzida pelo governo federal. Naomar Monteiro de Almeida Filho, então reitor da Universidade Federal da Bahia (Ufba), ganhou visibilidade ao sistematizar e divulgar uma proposta de reestruturação da arquitetura curricular denominada *Universidade Nova*¹. Ela visava combater as altas taxas de evasão e induzir maior eficiência na oferta, organizando-a em três ciclos que superariam a precocidade na escolha profissional. O primeiro garantiria a formação universitária geral (BI) e seria pré-requisito para progressão aos seguintes; o segundo corresponderia à formação profissional em licenciaturas ou demais carreiras, afunilando-a com exigências meritocráticas que funcionariam como uma espécie de vestibular adiado; o terceiro ciclo, por fim, equivaleria à Pós-Graduação. Assim, toda a estrutura curricular dos dois níveis clássicos de formação (Graduação e Pós-Graduação) seria alterada, correspondendo a uma “mescla tímida” do modelo estadunidense (Harvard) e da proposta de Bolonha (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 26), embora o próprio Almeida Filho tenha intitulado um de seus escritos como “Universidade Nova: nem Harvard, nem Bolonha”².

Conquanto, a “Uninova” figurou apenas como um modelo preferencial, seguido por algumas instituições, e os fatores que aproximam as diretrizes da expansão aos modelos ou

¹ O “Manifesto da Universidade Nova: Reitores de Universidades Federais Brasileiras pela Reestruturação da Educação Superior no Brasil”, produzido no I Seminário Nacional da Universidade Nova, realizado na Ufba, em dezembro de 2006, é a principal expressão do movimento de reitores em prol da reforma universitária. Ele foi divulgado após o Projeto de Lei 7.200/06, ainda em tramitação, que equivale a uma reforma da Educação Superior divergente à proposta pelos reitores.

² Disponível em: http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Artigo_n1. Acesso em: 24 ago. 2015.

recomendações internacionais são de outras ordens. Eles se relacionam menos às mudanças nas arquiteturas curriculares do que à perspectiva gerencialista, que se concretiza por meio de contratos de gestão, elemento estruturante do Reuni, e remonta à proposta do MARE, qual seja a de reformar para dar mais eficiência à máquina estatal. Tal proposta pauta-se num paradigma administrativo chamado “Nova Gestão Pública” (NGP), cujo foco é “o controle de gastos e melhoria da eficiência, a introdução de mecanismos centrados na busca de eficácia, produtividade e controle de custos, o foco nos resultados em lugar de insumos, padrões de desempenho e medidas de qualidade” (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010, p. 648).

No paradigma da NGP, a eficiência é tida como referência máxima para a ação e valor inquestionável para a solução dos problemas enfrentados pelo Estado, sobretudo em períodos de crise do Estado de Bem-Estar, que perde a capacidade de atender às demandas sociais. De acordo com os autores supracitados, a NGP é praticada por meio de: incorporação de ferramentas de gestão empresarial, introdução da competitividade no setor público com os “quase mercados” (entre os quais o da educação tornou-se um dos mais promissores para a iniciativa privada), foco na obtenção de resultados e na orientação ao cliente, utilização de indicadores de desempenho e mecanismos de participação e consulta, delegação de autoridade e preocupação com a qualidade e os custos de transação. No que concerne à expansão universitária, o *modus operandi* proposto é evidente. O Reuni, principal instrumento de reestruturação e expansão da rede pública, exemplifica um contrato de gestão condicionado ao cumprimento de indicadores de desempenho, tentando responder à crise com novos arranjos organizacionais e mecanismos de gestão e apostando na contratualização de resultados como solução dos problemas de expansão do sistema. Entretanto, por ter sido meramente um programa com cinco anos de duração, deixou como desafio a questão da capacidade de alterar substantivamente a cultura burocrática das instituições para uma cultura de resultados.

Embora o MEC tenha discutido o plano de expansão com diversos representantes do setor, entre os quais a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) se destacou como principal interlocutora (CARVALHO, 2015), a recepção da política proposta não foi consensual. Entre os grupos opositores, teve destaque o Sindicato Nacional de Docentes de Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) que alertou os reitores quanto aos riscos do “controle tecnocrático que obedecerá à lógica do acompanhamento de metas quantitativas, método que caracteriza o funcionamento de algumas empresas internacionalizadas, e que nem para essas representa a melhor solução” (ANDES-SN, 2007 *apud* LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 55). O sindicato apostava que não haveria destinação de recursos suficientes para cumprimento de todos os contratos propostos pelas universidades, o

que veio a se confirmar no ano de 2011, momento de maiores dificuldades para o repasse de verbas e liberação de concursos para provimentos de cargos efetivos.

Importa saber também que a expansão foi formulada em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação³ (PDE), um plano de governo aprovado em 2007, cujas principais metas para a Educação Superior eram: duplicar as vagas nas universidades federais, combater a evasão, promover acessibilidade universal para pessoas com deficiência, ampliar os cursos noturnos e criar o “banco de professor equivalente”, mecanismo que permite a cada universidade contratar professores efetivos e substitutos, sem autorização ministerial, desde que respeitado o limite do número de cargos estabelecido pelos decretos 7.485/11 e 8.259/14. No início de seu 2º mandato, Lula estabeleceu o PDE como conjunto de ações para efetivar as determinações do Plano Nacional de Educação⁴ (PNE), que se configurava como uma carta de intenções inspirada na NGP para reorganizar o sistema em todos os níveis educacionais.

No que diz respeito à Educação Superior, o PNE herdado por Lula tinha 35 objetivos e metas, dos quais quatro haviam sido vetados⁵. Entre os aprovados, destaco: o estabelecimento de uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta entre as regiões do País; a elevação da oferta para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; a efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas; a consolidação e o desenvolvimento da Pós-Graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em 10 anos, o número de pesquisadores qualificados; o aumento anual do número de mestres e doutores formados no Sistema Nacional de Pós-Graduação em, pelo menos, 5%. É notório que, com exceção do primeiro item destacado, modestamente concretizado, os objetivos e metas do PNE em vigor na “Era Lula” ainda estão longe de ser alcançados. Além de os Planos andarem a passos lentos, houve um hiato de 4 anos entre o término do PNE anterior e o início da vigência do atual (PNE-2014-2024⁶), marcado por

³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em 25 ago. 2015.

⁴ Lei federal 10.172/01. Este Plano foi aprovado no penúltimo ano da “Era FHC”, determinando as diretrizes educacionais para a década, com objetivos e metas a serem alcançados até 2010.

⁵ Dos 9 vetos presidenciais 4 eram sobre o financiamento da Educação Superior: ampliação da oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas; criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre outras fontes, por pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais; ampliação do programa de crédito educativo para atender, no mínimo, 30% das matrículas no setor particular, com prioridade para estudantes de menor renda; aumento do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, através das agências federais e fundações estaduais de amparo à pesquisa e da colaboração com as empresas públicas e privadas, de forma a triplicar, em 10 anos, os recursos da época.

⁶ Lei federal 13.005/14.

intenso embate entre projetos antagônicos. A disputa foi entre “de um lado, os setores privatistas defendendo a ‘liberdade de ensino’ e, por outro, educadores, movimentos sociais, sindicais e estudantis em defesa da educação pública e gratuita” (LIMA, 2015, p.32, aspas da autora). Para Kátia Lima, “a análise das metas e estratégias da referida Lei evidencia um movimento de continuidades e aprofundamentos dos eixos fundantes da política de Educação vigente no período 2003-2013” (LIMA, 2015, p. 39). Contudo, a vigência do atual PNE iniciou justamente no fim do período abarcado por esta pesquisa, cabendo tão somente consignar o tom de continuidade da política educacional, com destaque para o fato de que algumas metas do Reuni foram adotadas como estratégias para elevação das taxas (bruta e líquida) de matrícula e da qualidade, como, por exemplo, estabelecer para as IES públicas, entre outras metas: a otimização da infraestrutura, a pactuação de reestruturações e a elevação da taxa de conclusão média dos cursos para 90%.

A construção do objeto

Imersa no contexto até então apresentado, a formulação do objeto e dos objetivos de pesquisa passou por várias etapas, nunca abandonando o propósito de que o resultado final deveria contribuir para reflexões a respeito da presença e atuação de docentes com “trajetórias improváveis” no contexto da expansão universitária. Sendo assim, o ponto de partida teve como objeto “a influência da origem social na ação pedagógica de docentes de universidades federais, especialmente no que tange à formação de estudantes em nível de Graduação, no âmbito do Reuni”, pautado pela hipótese de que “os docentes revelariam preocupação com os desafios da expansão do acesso, da permanência e da qualidade, especialmente com relação ao atendimento das camadas populares, ao atribuir aos seus membros maior dificuldade de trilhar um percurso formativo adequado ao mundo acadêmico”. Essa primeira etapa foi influenciada pela leitura de pesquisas que trataram das dificuldades encontradas por estudantes oriundos das camadas populares em universidades públicas, entre as quais destaco aquelas que tratam de: alternativas que contribuem para a diminuição da desigualdade de acesso entre os setores de menor poder aquisitivo (BARONI, 2010), trajetórias de sucesso e longevidade escolares de estudantes universitários das camadas populares (PORTES, 2001; SOUZA, 2009; TARÁBOLA, 2010) e a presença de estudantes pobres em cursos de alta seletividade e os sentidos por eles atribuídos à experiência universitária (PIOTTO, 2007).

Instigada por essas e outras pesquisas, fundamentadas, em diferentes medidas, pelas perspectivas teórico-metodológicas de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, problematizei no projeto inicial que a presença de agentes pertencentes às camadas populares não era mais uma

novidade na Educação Superior brasileira, pois todas testemunhavam a ampliação da presença desse tipo de sujeito empírico no segmento discente, em decorrência das políticas de expansão do acesso e de auxílio à permanência. E como a ideia de “sujeito das camadas populares” sempre remetia aos estudantes, a novidade seria discutir a presença dessa marca de origem em outro segmento constitutivo do campo universitário, o corpo docente. Quem seriam os docentes pertencentes a famílias pobres e com baixos níveis de escolaridade? Onde eles estariam concentrados? Como caracterizar seus percursos de formação acadêmica? Que concepções de educação, e especialmente de Educação Superior, permeariam suas práticas pedagógicas? O que representaria esta presença num momento histórico de intensa expansão do acesso à Educação Superior no Brasil? Eram muitas as questões que convergiam para a problemática da influência da ação de docentes marcados por uma história de vida “improvável” na efetivação de um projeto de Educação Superior apresentado oficialmente como uma importante via de acesso das camadas populares ao campo universitário.

Reconheço que a intenção inicial era francamente comprometida (tanto na aceção de compromisso, como de prejudicada) pelo meu engajamento político-pedagógico como agente social posicionada no referido processo de expansão em posto semelhante ao dos sujeitos que pretendia estudar. No fundo, pretendia colocar a pesquisa a serviço da busca de alternativas para a construção da solidariedade de classe, entre docentes e discentes de origem popular, ou do desvelamento da ausência de condições para essa almejada construção.

A lapidação do projeto fez emergir do problema social inicialmente identificado o problema sociológico a ser investigado, conforme os objetivos foram reformulados. Assim, a intenção de compreender a influência da origem de classe na ação pedagógica de agentes oriundos de camadas populares foi substituída pela de esclarecer os condicionantes sociais das trajetórias formativas e profissionais comuns a um grupo de docentes, com a expectativa de relacioná-las a alguns posicionamentos desses agentes enquanto docentes. Ao final da reformulação, o objeto foi definido nos seguintes termos: “condicionantes sociais da trajetória formativa e profissional de docentes que tenham ingressado no contexto da expansão das universidades federais (2004 a 2014) e que sejam oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar”. Considero como escolarização longa a que avança até o nível superior, ao menos até se obter um diploma de Graduação. Essa ideia foi inspirada pela elaboração teórica de Maria José Viana sobre “as condições de possibilidade para a longevidade escolar em famílias de camadas populares” (VIANA, 1998, 2005).

Ainda nessa etapa, a problematização concentrou-se no fato de que a expansão das universidades federais já havia permitido o ingresso de mais de 21.000 novos profissionais

por todo o País e, assim, a investigação deveria se dedicar à origem social diversificada dos entrantes. As novas hipóteses reforçavam a atenção para as “trajetórias improváveis”, ou seja, para os condicionantes sociais específicos das trajetórias de formação dos docentes oriundos das camadas populares, tradicionalmente pouco presentes na Educação Superior. Seria preciso atentar ainda para o fato de que a expansão trazia à realidade duas importantes variáveis: (i) contratação de jovens professores oriundos das classes populares para (ii) trabalharem em *campi*⁷ com pouca ou nenhuma tradição acadêmica ou infraestrutura para o desenvolvimento das atividades universitárias. A partir desse núcleo hipotético, foi suposta a existência de condicionantes sociais comuns às trajetórias formativa e profissional de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar. E que eles teriam de ser o núcleo da definição do objeto, de acordo com este objetivo central: “Desvelar os condicionantes sociais mais recorrentes num conjunto de trajetórias de formação e de atuação profissional de docentes de uma universidade federal, oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar”. Assim, os sujeitos⁸ poderiam ser estenograficamente caracterizados como “de origem popular”, expressão que acabou sendo pouco utilizada ao longo da tese.

Algumas inflexões teóricas são notórias na construção do projeto de pesquisa. A primeira delas advém da ideia central de *Les héritiers*, qual seja a de que a origem social é o maior determinante de atitudes, sendo “o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 23). Com base nessa premissa, concluí que o exame das trajetórias deveria realçar os condicionantes relacionados à origem social de docentes que trilharam percursos cuja compreensão sociológica dependeria da elucidação dos modos como os condicionantes equivaleram a determinações e os capitais foram mobilizados frente aos desafios formativos desde a Educação Básica. Para isso, tive de investigar a

⁷ A despeito da orientação do Ministério da Educação (MEC), amparada por alguns lexicógrafos e contestada por outros, para o aportuguesamento dos termos *campus* e *campi* em câmpus, serão utilizados os termos que ainda predominam no uso corrente do mundo acadêmico em todo o País, assim como no uso oral cotidiano e nos documentos produzidos pela Unifesp.

⁸ É importante esclarecer o uso dos termos “agente” e “sujeito” neste trabalho. Seguindo o modo de pensar bourdieusiano, “agente” designa um ser social que age segundo esquemas de percepção, avaliação, pensamento e ação incorporados ao longo do processo de socialização e colocados em prática conforme as regras dos campos sociais dos quais participa. Já a palavra “sujeito”, nesta tese, refere-se especificamente aos 31 docentes que compõem a amostra analisada, ou seja, não tem conotação sociológica ou psicológica. Portanto, quando grafo “sujeito(s)”, a afirmação se refere exclusivamente aos agentes entrevistados. Quando utilizo “agente(s)”, posso estar me referindo a sujeitos da pesquisa ou a outros quaisquer relacionados à questão em pauta, apesar de a maioria das afirmações limitarem-se apenas à amostra, o que é facilmente depreendido pelo contexto.

confluência de múltiplos aspectos da vida desses agentes, tais como: história familiar, relação com a escola, práticas culturais em ambientes diversos, relações sociais travadas ao longo da escolarização etc. Em outras palavras, foi preciso conhecer as histórias de vida dos sujeitos, entendidas não como “sucessão longitudinal de eventos constitutivos da vida considerados como história em relação ao espaço social em que ocorre”, mas como fonte de informações apreensíveis pela “noção de *trajetória* como série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço em devir e sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1986, p. 71, grifos do autor). Tal noção foi fortalecida quando me concentrei no fato de que os sujeitos foram, por muito tempo, estudantes e que

Divergindo de todo um conjunto de predisposições e de pré-saberes devidos ao seu meio, os estudantes são apenas formalmente iguais na aquisição da cultura erudita. Na verdade, eles estão separados, não por divergências que distinguiriam cada vez categorias estatísticas diferenciadas sob uma relação diferente e por razões diferentes, mas por sistemas de traços culturais que partilham, ainda que não reconheçam, com sua classe de origem. No conteúdo e na modalidade do projeto profissional como no tipo de conduta universitária posta a serviço dessa vocação ou nas orientações livres da prática artística, enfim, em tudo o que define a relação que um grupo de estudantes estabelece com seus estudos, exprime-se a relação fundamental que sua classe social mantém com a sociedade global, com sucesso social e com a cultura (BOURDIEU; PASSERON, 2014a, p. 38, grifo dos autores).

A segunda inflexão teórica determinante adveio da leitura de *La noblesse d'état* (BOURDIEU, 1989), responsável por direcionar minha atenção às questões relacionadas à diferenciação e segmentação, tanto aquelas sofridas como as produzidas por instituições ou áreas de conhecimento que disputam espaços em seu interior.

Na medida em que o princípio de diferenciação que orienta a distribuição dos alunos no espaço dos estabelecimentos de ensino superior reside nas disposições associadas ao volume do capital herdado e à estrutura desse capital, compreende-se a observação de uma correspondência estreita entre a estrutura das tomadas de posição em matéria de cultura, religião ou política e a estrutura das posições: em efeito, as “escolhas” éticas, estéticas ou políticas têm por princípio a *matriz de preferências* que resulta da incorporação da estrutura do capital herdado (BOURDIEU, 1989, p. 239⁹, aspas e grifo do autor).

A leitura desta obra também suscitou interesse por associar fenômenos empiricamente verificados a postulados feitos pelo autor (especialmente, a lei fundamental da economia do trabalho de legitimação, a dialética das chances e das esperanças e a dialética da consagração e do reconhecimento), que sobrevieram para a reformulação do objeto, sugerindo chances de

⁹ Todas as traduções de citações feitas diretamente do texto original são de minha responsabilidade.

adensamento da investigação conforme quaisquer regularidades e discrepâncias eram identificadas nos condicionantes encontrados nas trajetórias dos docentes.

O aporte teórico encontrado em pesquisas do sociólogo Bernard Lahire constituiu-se como a terceira grande influência deste trabalho. Especialmente, sua preocupação em mostrar como se produz o fracasso e o sucesso escolares, em *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* (2008), e em discutir a natureza e os desafios da produção de conhecimento científico de caráter sociológico – como nos livros *O homem plural: os determinantes da ação* (2002) e *L'esprit sociologique* (2007). Mesmo ciente de que o conjunto de procedimentos adotados, bem como a estruturação da redação da tese, não coincide com o padrão de produção desse autor na Sociologia da Educação, segui convencida de que a similaridade de nossos interesses investigativos seria razão suficiente para filiar-me ao seu modo de compreender a problemática, o que evidenciarei analisando as disposições condicionadas em diferentes contextos. Essa filiação se deve à identificação reforçada por uma entrevista concedida à *Revista Cult*, na qual Lahire confessou que:

Venho de um meio operário e sou uma espécie de “milagre social” (o primeiro em minha família a ter chegado à universidade). Isso me levou a me perguntar sobre as razões do fracasso escolar (e também do sucesso, estatisticamente improvável) nos meios populares. Eu queria compreender por que minha irmã ou meus primos sempre enfrentaram dificuldades na escola. Queria compreender também o que havia me conduzido a um caminho tão incomum. Todas as minhas pesquisas (da análise das desigualdades escolares ao estudo da criação literária de Kafka, passando pelo estudo das práticas culturais) respondem a “necessidades” inteiramente existenciais para mim. Estão, na verdade, no cruzamento entre questões tanto existenciais pessoais quanto científicas¹⁰.

A semelhança entre as suas e as minhas questões não poderia ser maior, pois entre o espaço de pontos de vista que há entre mim e os sujeitos investigados, encontrei pistas que me conduziram à compreensão de questões existenciais cujo valor o conhecimento científico talvez não seja capaz de sobrepujar. Todas as vezes que (re)escrevi a definição do objeto, fui tomada por um “senso de identidade” que beirava o constrangimento intelectual ao imaginar que “*se esta pesquisa fosse executada na universidade onde trabalho, certamente eu seria um dos entrevistados*”. Nenhuma casualidade, pois a similitude entre os perfis dos sujeitos e da pesquisadora foi determinante na gênese do projeto, assim como em muitas pesquisas sobre questões situadas no campo educacional. Isso requer o reconhecimento dos pontos de vista não só dos investigados (BOURDIEU, 1993, 2003, 2005), mas também da posição ocupada

¹⁰ Publicada na Edição 166 da Revista Cult, em janeiro de 2012, sob o título “Intelectuais são como crianças”. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2013/01/intelectuais-sao-como-criancas/>. Acesso em 01 set. 2014.

pela própria pesquisadora no contexto de expansão. Esse último foi alcançado por meio de exercícios de autoanálise que desvendaram o meu ponto de vista enquanto sujeito objetivante.

Minha posição no contexto estudado é a de quem assumiu um cargo efetivo no ano de 2009, momento de acentuada expansão do número de *campi*, cursos e vagas nas universidades federais. Havia concursos em todas as áreas, grande parte exigindo o Mestrado como titulação mínima. Não raramente um candidato era aprovado em vários concursos e trocava de instituição em poucos meses, intensificando o fluxo de agentes nos processos de acesso aos cargos. A presença de recém-pós-graduados na disputa por tais vagas assemelhou-se a alguns fenômenos realçados por Bourdieu em *Homo academicus*, tais como: crescimento dos postos oferecidos nas faculdades e aceleração nas carreiras; penúria da reprodução do corpo professoral com reserva limitada, relacionada à “penúria dos professores dotados do título necessário para ocupá-los”; aparente surgimento de um novo perfil de professores relacionado à crise de modelos universitários e intelectuais. (BOURDIEU, 2013a, p. 172-190). Tive de reconhecer, portanto, que foi um processo expansionista com tais características que comportou meu ingresso no corpo docente de uma universidade federal, um ano após ter me tornado mestra e me lançado numa maratona de concursos encerrada com a classificação em 1º lugar na Universidade Federal de Viçosa (UFV), após ter sido aprovada em 2º lugar em outras duas, que permitiu o abandono de três concursos em andamento.

A mudança de nível na carreira docente, após 13 anos atuando na Educação Básica, foi motivo de comemorações que logo cederam espaço a uma série de desencantos. A entrada ocorreu numa instituição bem conceituada em nível nacional, porém, num *campus* novo e em cursos de baixo prestígio, ainda mais rebaixados por serem na modalidade Licenciatura. Não tardou para que meu posicionamento no processo de expansão evidenciasse a crise latente que se formava, aos poucos, relativa ao aumento (nem sempre proporcional) de estudantes e professores, sendo que ambas as categorias de agentes demonstravam desajustes para o novo espaço social (cf. BOURDIEU, 2013a). Novo em duplo sentido, tanto pela presença da universidade em lugares até então desprovidos de IES públicas (e até mesmo privadas), como pela emergência de agentes sociais outrora excluídos dessa etapa da escolarização formal.

Em consonância com o referencial teórico-metodológico mencionado e com o meu posicionamento no processo de expansão, os objetivos que finalmente nortearam a coleta de dados se resumiram a dois: i- Compreender os condicionantes sociais comuns às trajetórias de formação, bem como similaridades nos modos de inserção profissional de novos docentes que comungam a origem em camadas populares; ii- Analisar eventuais distinções entre aqueles que atuam em diferentes áreas de conhecimento de uma mesma instituição.

Isso posto, é preciso ressaltar, até por não terem sido integralmente explicitadas, que a construção do objeto teve etapas¹¹ de aproximação e distanciamento daquilo que se pretendia investigar inicialmente, à maneira de um fotógrafo que manipula lentes para obter a melhor imagem de uma paisagem que o fascina. Neste caso, o horizonte é a expansão universitária, a paisagem enquadrada é o aumento dos postos docentes na rede federal e o elemento em foco é a ocupação desses postos por agentes pertencentes a famílias de baixo nível socioeconômico e baixa escolaridade. Para obter a precisão neste foco e produzir a melhor imagem, o principal ajuste foi a desistência de estudar comparativamente algumas universidades e a concentração da investigação em apenas uma instituição, cuja escolha deveu-se a uma série de razões que faziam da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) o campo de pesquisa mais profícuo.

Num universo composto por 59 universidades federais espalhadas por todo o País, ao final de 2013, a opção por realizar a investigação no Estado de São Paulo resultou de uma conjugação de fatores. Primeiramente, o Estado concentrava cerca de 1/3 das matrículas da Educação Superior e suas universidades eram responsáveis por metade da produção científica nacional. No entanto, a rede federal se fazia presente por meio de apenas três instituições¹² que atendiam cerca de 20% das matrículas de Graduação (cf. Censo 2011) enquanto a maior parte das matrículas e da produção científica pertencia às universidades estaduais, instituições consolidadas e de alto prestígio acadêmico. O inverso acontecia no restante do país. Salvo raras exceções, as universidades federais gozavam de maior prestígio do que as estaduais. Portanto, estudar a trajetória formativa e profissional de docentes de origem popular nesse contexto parecia ser fecundo para desvelar os condicionantes da carreira e a percepção dos sujeitos sobre esses condicionantes. Além disso, a impossibilidade de obtenção de uma bolsa de estudos, que viabilizasse o acesso a lugares mais distantes, contribuiu decisivamente para a definição da capital paulista e seu entorno como campo de pesquisa.

No que diz respeito especificamente à instituição escolhida, relevantes fatores tornam a Unifesp um exemplo ímpar da expansão no período de 2004 a 2014, conforme exposto em sua “Proposta de Adesão ao Reuni” e nos seus “Planos de Desenvolvimento Institucionais dos quinquênios 2005-2010 e 2011-2015”. Eis os fatores que mais se destacam: (i) diluição da

¹¹ Três oportunidades de discussão foram especialmente norteadoras da construção do objeto: o debate promovido pela disciplina “Leituras de Projetos de Pesquisa”, cursada no primeiro semestre de 2013, o Exame de Qualificação, realizado em junho de 2015, e a discussão do projeto de pesquisa no V Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, em abril de 2016. Seguindo as recomendações recebidas nessas ocasiões, restringi o foco da investigação e direcionei a atenção para o que realmente era factível dentro dos parâmetros de uma tese que dispõe de uma determinada base de dados.

¹² Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), instituída em 1968, Unifesp, em 1994, e Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005.

identidade de “Universidade da Saúde”¹³ que funcionava em *campus* único, pela criação de cinco *campi* voltados a diversas áreas de conhecimento; (ii) aumento de cinco para 40 cursos de Graduação, com a novidade de mais da metade das vagas oferecidas no período noturno; (iii) seu processo de expansão começou em 2004, tendo aderido ao Reuni com o número de matrículas já quase duplicado, embora o número de docentes só tenha um aumento mais significativo no período de 2008 a 2014; (iv) nesse decênio, havia previsão de aumento de 628 para 1.308 docentes e de 1.293 alunos matriculados na Graduação para 9.864, o que deixa bem evidenciado a elevação da proporção professor-aluno; (v) antes de 2004, oferecia 20% de matrículas na Graduação e 80% na Pós, ou seja, era uma instituição “de pesquisa” e, portanto, a expansão impôs uma alteração de sua vocação também nesse sentido; (vi) apenas o *campus* sede continua não oferecendo cursos noturnos, o que destoa do contexto do Reuni e pode influenciar na atuação profissional dos docentes; (vii) a diversidade de áreas emergentes provoca distinções entre *campi* e os agentes que neles atuam; (viii) a emergência de sujeitos socialmente diferenciados numa instituição de tradição consolidada faz-se fator de reconfiguração do ambiente acadêmico; (ix) a peculiaridade de ter vivenciado o processo da Greve de 2012 (a mais longa da história da categoria) por um período mais extenso que as demais universidades, devido à deflagração de greve estudantil antecipada em dois meses, e agravado por ações extremas (ocupação de *campi* por estudantes, repressão policial, prisão de estudantes, agressão física e verbal entre alunos e professores etc.) pode ter deixado marcas nas trajetórias dos sujeitos que, de alguma forma, incidem sobre o objeto de pesquisa; (x) por fim, a reitoria atualmente comandada por um agente bastante diferenciado: a primeira mulher a ocupar o cargo, o primeiro dirigente que não é médico (embora atue no *campus* sede), membro ativo do movimento sindical nacional com militância política reconhecida em tendências de esquerda, além de não ser professora titular ao contrário de todos os seus antecessores.

Interpretei esses fatores como indícios de que transformações quantitativas e qualitativas significativas estavam em curso na composição social do corpo docente e, portanto, eles justificavam sobejamente a escolha desta instituição para a execução da pesquisa. Ao longo do trabalho, tive a oportunidade de dialogar com outra investigação que também utilizava dados obtidos na Unifesp, a qual culminou na dissertação de Mestrado defendida, em 2015, por Taline Lima e Costa. Sua pesquisa discutiu as “desigualdades

¹³ Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2010, encontramos a declaração de que: “A UNIFESP vem ininterruptamente consolidando sua posição enquanto ‘Universidade da Saúde’. **A construção histórica da instituição, pautada na área de saúde, nunca deixará de ser o núcleo de sua identidade**” (UNIFESP, 2005, p. 13, aspas do autor e grifo meu).

educativas no acesso ao ensino superior” por meio de um “estudo de caso sobre a democratização nos *campi* da Unifesp” (COSTA, 2015). O intercâmbio de informações entre nós, sempre acompanhado de reflexões sobre as condições de acesso e permanência de docentes e discentes no contexto da expansão universitária, foi de grande valia para o aprimoramento de alguns aspectos desta tese. Até onde sabemos, nossos trabalhos são as únicas produções já concluídas, em nível de Mestrado ou Doutorado, sobre o corpo docente ou discente dessa universidade. Em nível de Graduação, já foram defendidos alguns Trabalhos de Conclusão de Curso, na própria Unifesp, sobre a democratização do acesso, o perfil discente e a política de cotas. Isso é sinal de que novas pesquisas podem vir a ser desenvolvidas, em nível de Pós-Graduação, como aprofundamento desses trabalhos. Enquanto isso, pesquisadores da própria Unifesp e da Unicamp também já realizaram pesquisa sobre a história e a democratização da Unifesp, as quais serão citadas ao longo deste trabalho.

A estruturação da tese

Tendo em mente os preâmbulos até então expostos, a tese foi redigida em três capítulos. O primeiro expõe como e sobre quem a pesquisa foi feita, esclarecendo os procedimentos adotados para coletar, selecionar e analisar os dados. Conforme os bastidores da pesquisa são apresentados, uma primeira análise já transparece quando se relaciona a escolha dos locais de entrevista com as condições de trabalho dos docentes em cada *campus*. Além dos aspectos metodológicos da pesquisa, este capítulo apresenta características gerais dos 31 entrevistados e o contexto institucional da Unifesp, remontando desde as origens da universidade e explicitando as transformações de uma escola de Medicina que veio a se tornar universidade *multicampi* desafiada a atuar em diferentes áreas do conhecimento. Também apresenta e analisa dados sobre a situação do corpo docente no ano de 2014, término da expansão, os quais permitem uma caracterização mínima da população da qual se extraiu a amostra investigada.

Os capítulos 2 e 3 examinam as trajetórias formativas e profissionais, evidenciando que alguns aspectos integram ambas as trajetórias, separadas apenas para facilitar a exposição dos dados e o exame de pontos específicos. Assim sendo, a trajetória de formação é discutida em cinco itens. O primeiro trata da escolaridade familiar, partindo de uma espécie de inventário do nível de escolaridade de todos os membros que se teve informação e problematizando a elevação na geração atual. A metáfora do “jogo da escolarização”, recorrente ao longo da tese, será dissecada para subsidiar a análise das mudanças geracionais na ideia de escola como instância socializadora e os fatores que a colocaram no campo dos

possíveis para essas famílias. Alonga-se, ainda, sobre as formas de investimento familiar na formação escolar e o reconhecimento da escolaridade ascendente como incentivo para as futuras gerações. O item seguinte examina a escolaridade dos sujeitos, explicitando as formas de adesão ao jogo da escolarização. Para isso são construídas algumas “figuras de aluno” e aprofundada a figura do oblato, a fim de demonstrar como a dialética da consagração e do reconhecimento foi eficaz nas trajetórias. Também examina a avaliação que os sujeitos fazem das escolas frequentadas e as dificuldades enfrentadas de acordo com o horizonte de possíveis propiciado pela geografia das oportunidades objetivas e subjetivas. No terceiro item, a tensão entre os valores atribuídos ao trabalho e à educação é tratada com base nos aspectos mais presentes na constituição do *ethos* familiar e nos fatores que liberaram os sujeitos do trabalho ou os direcionaram para ele até a adolescência. Os agentes influentes e as situações condicionantes da escolha profissional serão analisados no quarto item, que também discorre sobre o rompimento com a herança cultural e social, a aparente liberdade de escolha e o ajustamento de intenções e oportunidades *vis-à-vis* as ofertas viáveis, ilustrando a dialética das chances e das esperanças. Por fim, o quinto item expõe a fase universitária, considerada como entrada num universo diferenciado onde o “*choque entre a Educação Básica e a Superior*” é sentido intensamente. Os aspectos mais relevantes são: a influência do tipo de moradia no amadurecimento pessoal, a importância da assistência estudantil, os empecilhos para o Estágio Sanduíche, o abandono de militâncias proporcional ao nível de envolvimento acadêmico, o ascetismo e a frugalidade como garantias de longevidade escolar.

O terceiro capítulo se dedica à trajetória profissional, começando pelas experiências prévias, desde o trabalho infantil até as formas de “*ganhar a vida*” antes de se tornar professor universitário, problematizando as alternativas entre “trabalhar *versus* viver de bolsa” e antevendo que a alternativa experimentada pode ter influência sobre os investimentos atuais na carreira, o que será analisado no final do capítulo. Em seguida, discute a decisão pela carreira sob a perspectiva do Magistério Superior como algo que se impõe como “*futuro mais provável*”, influenciada por três ordens de fatores: as configurações específicas de cada campo profissional, a convivência acadêmica e a endogamia. Também discute o Pós-Doutorado como a estratégia mais eficaz para superar o desemprego entre agentes que se tornaram mão de obra altamente qualificada. A opção pela Unifesp é examinada no terceiro item, que aponta as dificuldades e a diversidade dos concursos anteriores, os motivos para se fixar em São Paulo e a percepção sobre essa universidade antes e depois do ingresso, que gera sentimentos de pertencimento que variam desde a impressão de “*the best second*” até o orgulho de “*fazer parte da grife*”. O último item se atém à atuação profissional na Unifesp,

esmiuçando os investimentos na carreira por meio dos modos de trabalho em voga no grupo investigado. A produtividade dos sujeitos é medida por indicadores sumários e discutida com base nos critérios de avaliação de suas respectivas áreas, comprovando-se cabalmente que os diferentes modos de trabalho praticados são condicionados não somente pela origem social dos agentes, mas por especificidades de suas áreas de atuação. As considerações finais são apresentadas na sequência, buscando reunir as principais conclusões que este trabalho permitiu alcançar.

Devo esclarecer o modo como os excertos de entrevistas foram citados. O registro da transcrição das entrevistas recorreu a dois tipos de destaque: uso de caixa alta para marcar as ênfases dadas pelo entrevistado na enunciação de palavras ou expressões e uso de negrito para frisar aspectos por mim considerados como dignos de maior atenção. O uso de expressões dos entrevistados fora das transcrições foi destacada pelo recurso de aspas e itálico. Por falar em destaques, ao longo do texto recorri a anúncios de conteúdo, à guisa de subtítulo, alinhadas à direita da página, para dar maior visibilidade a alguns aspectos dentro do texto. Espero que todos esses destaques sejam úteis ao leitor, assim como foram para mim, guiando a leitura e favorecendo a apreensão dos sentidos que pretendo dar a conhecer.

Por fim, foram utilizados apêndices para expor documentos cuja inserção no corpo da tese comprometeria a fluidez da leitura. Eles consistem em instrumentos de coleta e sistematização de dados e no ensaio “Algumas notas sobre a noção de excelência”, o qual problematiza uma das questões mais debatidas por ocasião do Exame de Qualificação. Espero que o modo como a tese foi organizada seja eficaz para responder quais são os principais condicionantes sociais das trajetórias de docentes de origem popular, num contexto específico de expansão universitária, e que sua discussão contribua para desvelar como o acesso e o sucesso desse tipo de agente social na Educação Superior pode ser favorecido para que, num futuro não tão distante, a tradição de longevidade escolar seja menos incomum nas famílias populares.

1. De como e sobre quem se fez esta tese

“O aprendiz de feiticeiro que corre o risco de se interessar pela bruxaria indígena e por seus fetiches, em vez de ir procurar nos trópicos longínquos os charmes tranquilizadores de uma magia exótica, deve esperar ver voltar-se contra si a violência que desencadeou.”

(Pierre Bourdieu)

1.1 Como a pesquisa foi feita

Os principais procedimentos adotados nesta pesquisa, aprovados pelo Parecer FEUSP 049/2014 do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e por anuência da reitoria da Unifesp, consistiram em análise documental, aplicação de questionário *online*, entrevista presencial semiestruturada e observação do local de trabalho.

1.1.1 Procedimentos e fontes

Os documentos abrangeram desde a legislação sobre a Educação Superior até os Planos e Relatórios da Unifesp relacionados à expansão, passando por publicações do Ministério da Educação e órgãos a ele vinculados, relacionadas à temática, tais como o Censo Anual da Educação Superior, produzidos pelo Inep, os relatórios de gestão do Reuni, publicados pelo próprio Ministério, e os Documentos de Área, elaborados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para orientar a avaliação dos programas de Pós-Graduação no País. Também foram utilizados dados cadastrais fornecidos pela Pró-Reitoria de Administração da Unifesp¹⁴, currículo *Lattes* dos docentes, memoriais acadêmicos submetidos a concursos de ingresso e outros documentos: todas as atas de reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho Universitário (Consu), no período entre 2002 e 2014, totalizando 168 atas, e suas resoluções de números 001 a 112, que correspondem

¹⁴ Houve um grande déficit de informações quando se compara o rol de dados que a pesquisa pretendia explorar e o conjunto disponibilizado pela instituição. A íntegra do ofício que formalizou a solicitação (Apêndice 1), o qual lista todos os itens acordados com a equipe responsável por sistematizá-los, atesta o acirramento dos limites da análise na medida em que foram obtidos os dados cadastrais referentes à totalidade dos docentes efetivos, mas nenhum referente aos que ingressaram após 2004.

a todo o período de funcionamento do órgão, de 1995 a 2014; notícias publicadas nos sítios da própria Unifesp e da Associação dos Docentes da Unifesp (Adunifesp) e em *Entreteses* e *Entrementes*, respectivamente revista semestral e jornal bimestral da universidade, em circulação desde 2013; comunicações virtuais travadas durante a coleta de dados via questionários *online* e ao longo das negociações para realizar as entrevistas e aprovar os conteúdos transcritos.

Aplicado e sistematizado pelo aplicativo *GoogleDocs*, o questionário foi enviado por correio eletrônico¹⁵ para o total de 1427 docentes efetivos e contou com 339 respostas válidas, no período de 12 de agosto a 24 de outubro de 2014. Este procedimento enfrentou algumas críticas, manifestadas via *e-mail*, quanto à eticidade e aos propósitos da pesquisa. A despeito dos problemas em torno desta estratégia de aproximação do universo investigado, seu duplo intuito foi cumprido. O primeiro, traçar um perfil básico dos capitais cultural e social detidos pelos respondentes, deparou-se com o desafio da representatividade, limitação comum quando o preenchimento é espontâneo. De acordo com Ângela Paes, estatística que assessorou esta etapa da pesquisa, nos casos de mala direta, a resposta costuma ficar em torno de 30%, o que não é ruim. Neste caso, obtive 24% de respostas válidas, com boa participação de Diadema e Guarulhos (30%), um pouco menor em São Paulo (22%) e na Baixada Santista (21%), e menor ainda em São José dos Campos (14,9%) e Osasco (10,2%), o que não invalida o estudo. O segundo intuito foi um tanto mais exitoso. Ele consistia em localizar docentes enquadrados nos seguintes critérios de composição da amostra de entrevistados: ingresso a partir de 2005, pertencer a família de classe baixa e cujos pais tenham concluído, no máximo, a escolarização básica. Foram enviados *e-mails* solicitando concessão de entrevista aos 43 docentes (13% dos respondentes) que possuíam tais características, dos quais 31 tornaram-se sujeitos desta pesquisa. Além disso, foram feitas 7 entrevistas suplementares com docentes e técnicos que esclareceram questões específicas sobre o funcionamento da instituição.

A parte mais substancial da massa de dados consiste nos conteúdos transcritos das entrevistas. Esperava-se que fossem realizadas nos locais de trabalho, dada à expectativa de conhecer a estrutura física, a organização dos espaços (setores administrativos, salas de aula, laboratórios, gabinetes etc.), as formas de acomodação dos docentes nesses espaços e outros detalhes do cotidiano que foram registrados, com fotografias e anotações, no diário de campo.

¹⁵ As mensagens que solicitaram a colaboração dos docentes podem ser lidas nos Apêndices, assim como o termo de consentimento que os entrevistados assinaram e o quadro de síntese das entrevistas suplementares informadas ao final deste parágrafo.

Esse instrumento foi útil para objetivar o aparentemente banal e corriqueiro, desvelando pistas de como os docentes se integraram à instituição e quais espaços físicos e sociais nela ocupam.

A pretensão inicial era realizar entrevistas nos seguintes *campi*: São Paulo, por ser a sede; Baixada Santista, por dar continuidade à tradição da Saúde com novas perspectivas de atuação; Guarulhos, por ser o único *campus* na área de Humanidades; e São José dos Campos, por ser o mais distante, geograficamente, da sede e em área (Ciência e Tecnologia) distinta das demais. Todavia, o mapeamento dos entrevistáveis localizou apenas dois docentes em São José dos Campos enquanto o maior grupo (12 nomes) pertencia ao *campus* Diadema, cuja área de atuação é “Química e Biológica”, o qual foi aproveitado para dar maior equilíbrio à composição da amostra e aumentar as chances de adensamento dos dados. Assim, dos seis *campi* que integram a Unifesp, apenas o de Osasco não foi incluído na pesquisa, cumprindo o propósito inicial reforçado pelo fato de que nenhum respondente ao questionário, alocado nesse *campus*, preenchia os critérios de seleção.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de julho de 2014¹⁶ e fevereiro de 2015, conforme disponibilidade dos colaboradores, em locais e horários que dizem muito a respeito da precariedade dos *campi* onde trabalham. Indício claro da penúria é o fato de que quanto mais adequada a estrutura física, maior a probabilidade de os docentes agendarem a entrevista em seu local de trabalho ao passo que os alocados em *campi* com estrutura insuficiente tenderam a escolher outros lugares (informados no Apêndice 6).

1.1.2 Como os locais e horários de entrevista revelam as condições de trabalho

Em São Paulo e São José dos Campos, onde os sujeitos possuíam gabinetes, todas as coletas foram feitas nos locais de trabalho. Quando contíguos aos laboratórios de pesquisa, são o lugar onde passam a maior parte do tempo; quando separados dos laboratórios, são mais usados como escritórios e o tempo de permanência é menor. A maioria dos gabinetes (também chamados de “*salas*”), são espaços pequenos, mobiliados com: mesa e cadeiras para docente e visitantes, computador, impressora, telefone, armários com materiais diversos e, em alguns, prateleiras com livros. Nem sempre possuem ar condicionado, comumente utilizado em função das necessidades dos equipamentos de laboratório. Pode-se dizer que o estado de conservação dos espaços observados é adequado para as atividades que ali se realizam,

¹⁶ A primeira, concedida antes da aplicação do questionário, funcionou como entrevista piloto para aprimoramento do roteiro (Apêndice 7), graças à colaboração de um dos diretores da Adunifesp, com o qual travei os primeiros diálogos a respeito da viabilidade de execução do projeto na Unifesp.

mesmo nos prédios mais antigos. Em apenas um desses gabinetes havia objetos pessoais: um troféu recebido por mérito em pesquisa e retratos da família. Ao contrário de outros espaços da Unifesp (como salas de departamentos, serviço médico e outros setores), não foram encontrados símbolos religiosos em nenhum gabinete de nenhum *campus*, tampouco imagens ou objetos alusivos a preferências políticas, esportivas, artísticas, culturais etc.

Em alguns *campi*, a frequência ao gabinete é diária e obedece a rígidos horários, enquanto em outros só ocorre nos dias em que o docente leciona. Os fatores que mais pesam para determiná-la é a qualidade do espaço e a quantidade de colegas que o dividem. Em Diadema, por exemplo, não existem gabinetes individuais e há casos de docentes que ainda não haviam conseguido espaço nos gabinetes coletivos (dentro dos laboratórios de ensino ou de pesquisa), nem todos providos de ar condicionado. A privacidade dos agentes que passam grande parte da jornada de trabalho nesses espaços é reduzida, pois em alguns não há portas ou elas permanecem abertas para facilitar a circulação dos demais ocupantes. Desse modo, era comum nas situações de entrevista que pessoas atravessassem o gabinete, interrompessem para perguntar algo ao sujeito e até pedissem que fôssemos para outro lugar. Mesmo com tais empecilhos, salvo uma exceção, os docentes de Diadema receberam-me nos mais variados espaços do *campus*: gabinetes, salas de reuniões e salas de aula durante os horários vagos. Em duas ocasiões, notei o uso de desenhos feitos pelos filhos como elemento de decoração dos gabinetes, o que destoava do padrão de impessoalidade observado nos demais recintos.

Com relação aos cinco docentes do *campus* da Baixada Santista, os agendamentos também se pautaram em conveniência e solidariedade, além dos problemas de infraestrutura. Graças a isso, os custos da pesquisa foram minimizados por agendamentos que exigiram apenas duas viagens à cidade de Santos, usufruídas para conhecer todos os espaços onde os entrevistados circulavam: departamentos, laboratórios, bibliotecas, salas de aula etc. Lá existiam gabinetes individuais e coletivos, porém as entrevistas aconteceram em salas de reunião e na biblioteca. A escolha do local foi certamente influenciada pela falta de privacidade padecida pelos gabinetes cuja arquitetura (salas compridas divididas em baias estreitas, mobiliadas com mesa, cadeira e pequeno armário) determina a suscetibilidade de qualquer diálogo à audiência dos vizinhos. Quanto às entrevistas feitas na capital, a primeira ocorreu numa sala de reuniões do *campus* sede, no qual o entrevistado desenvolvia suas atividades de pesquisa em função da precariedade da infraestrutura no *campus* Baixada Santista. Ele relatou a divisão de jornada entre a pesquisa realizada em São Paulo e as atividades de ensino e administração exercidas em Santos. A segunda entrevista foi concedida na residência dos pais do sujeito que teve as maiores dificuldades de agendamento,

sucessivamente postergado em função de doença e morte na família. Passado algum tempo e prestes a partir para uma temporada de estudos no exterior, ele me convidou para ir à sua casa, situada na Zona Oeste paulista, numa manhã de domingo, poucas horas antes da viagem, demonstrando, assim, o interesse em participar e a valorização da pesquisa.

Retomando a questão das prováveis razões que determinaram a escolha dos locais de entrevista e reafirmando sua relação com o nível de precariedade da infraestrutura dos *campi*, as indicações mais variadas ocorreram entre os docentes do *campus* Guarulhos, onde não havia gabinetes, mas uma sala coletiva por departamento, semelhante à sala de professores em escolas públicas de Educação Básica, mobiliada com: mesa coletiva, cadeiras, computadores, impressora, quadro de avisos e armário com divisórias. Provisoriamente instalados em prédio alugado, durante obras de edificação do *campus*, os docentes usavam tais espaços para atendimentos e reuniões. Não seria de se estranhar, portanto, a preferência por conceder a entrevista fora do local de trabalho. De fato, somente 4 das 10 entrevistas aconteceram no *campus*. Como não dispunham de espaços reservados para o trabalho extraclasse, o modo como me acolheram ilustra como têm atendido outros agentes cotidianamente. Num prédio onde predominam as salas de aula, esse era o espaço de reuniões e encontros nos entretornos. Assim, os agendamentos, assim como o fluxo das entrevistas, foram condicionados às disponibilidades desses espaços. Na entrevista mais longa foi necessário mudar de sala duas vezes, conforme seus ocupantes regulares chegavam, e finalizar no refeitório dos servidores, localizado em prédio anexo, ignorando o fluxo de pessoas que ali almoçavam. Por outro lado, seis docentes preferiram me atender em locais externos à universidade. Um deles recebeu-me em seu apartamento, no bairro de Pinheiros, e concedeu a entrevista num cômodo organizado como escritório. Esta foi a única situação de campo na qual me deparei com sinais distintivos de natureza ideológica: bandeira de Cuba, cartazes de movimentos sociais latino-americanos, estatueta de Che Guevara e fotos pessoais de militância petista. Nessa ocasião, refleti sobre os aportes que a pesquisa ganharia, caso a coleta fosse realizada nas residências, pois a localização, a arquitetura e a decoração podem revelar aspectos das trajetórias que o discurso nem sempre é capaz de transmitir.

Aliás, isso poderia ser posto como um dilema metodológico: se a preferência inicial fundamentava-se na expectativa de observar o local de trabalho dos sujeitos, a realização da entrevista em outros ambientes teria a vantagem de proporcionar a observação de aspectos culturais reveladores de esquemas de pensamento e ação. Por exemplo, um dos entrevistados encontrou-me numa elegante livraria localizada num *shopping center* da Zona Oeste paulista.

Ao longo da conversa, declarou morar a poucos metros e ter o costume de receber pessoas (colegas ou orientandos) para “*conversas acadêmicas*” nesse lugar.

Os quatro docentes restantes elegeram cafeterias como o local de entrevista. Dois deles indicaram a do Centro Cultural São Paulo, ao lado da Estação Vergueiro do Metrô, por ser um lugar habitual para tratar de questões de trabalho, onde costumavam fazer reuniões de departamentos ou comissões e atender a orientandos. Segundo relatos, o período de greve em 2012 transformou esse espaço na primeira opção de agendamento para qualquer reunião, pela conjugação dos seguintes fatores: atividades suspensas no *campus*, com acesso comprometido pelo acirramento das ações estudantis, e maior parte dos docentes residindo em bairros no entorno da região central da capital. Ao que parece, a prática estava se mantendo desde então.

As outras duas situações em cafeteria deveram-se a razões diferentes. Na primeira, o entrevistado proferiria uma palestra em instituição nas imediações da Avenida Paulista e, por facilidade de acesso, propôs o encontro num *shopping center* próximo. Apesar de o local ser impróprio para entrevista (movimentação excessiva e barulho constante), a informalidade do ambiente promoveu um clima de espontaneidade positivo para a coleta. Na segunda situação, a entrevista ocorreria no apartamento do docente, situado no bairro de Pinheiros. Chegando lá, fui conduzida para um empório nas imediações. Utilizamos uma mesa em área reservada para cafeteria e a gravação transcorreu entre cafés e cumprimentos aos clientes conhecidos.

Essas são as principais observações sobre os locais das entrevistas. No que diz respeito aos horários escolhidos, a preferência foi equilibrada entre os turnos da manhã (14) e tarde (15), com apenas 2 entrevistas à noite. Num dos agendamentos evidenciou-se a sobrecarga de trabalho que alguns docentes têm experimentado. Em meio a uma entrevista, iniciada às 9h, o sujeito comentou que havia passado a noite no laboratório para finalizar um projeto na data limite. Ele havia trabalhado durante todo o dia anterior (entre aulas na Graduação e reuniões) e aproveitou o sossego noturno para concluir uma tarefa de gestão a ser entregue naquela manhã. Após a entrevista, ainda ministraria aula na Pós-Graduação e, à noite, participaria da formatura do filho. Para ele, tal agenda não destoa do ritmo de atividades ao longo do ano, pois a prática de “*virar a noite trabalhando no laboratório*” seria corriqueira desde a época de estudante, mesmo lhe custando repreensões familiares.

1.1.3 Incrementos das entrevistas: questões complementares e memoriais

Ao longo da coleta, estive constantemente ocupada com as transcrições e revisões dos áudios que totalizaram aproximadamente 56 horas de gravação e não podiam ser terceirizadas para assegurar o total anonimato dos sujeitos. Conforme combinado, todos os entrevistados receberam a transcrição integral e tiveram oportunidade de revisá-la e solicitar supressões e acréscimos. Poucos acréscimos foram feitos, resultantes de perguntas enviadas junto com a transcrição, geradas pela imersão nos discursos e depuração propiciada pelo processo de revisão, que suscitaram questões despercebidas no momento da entrevista.

Para complementar o *corpus* solicitei envio, por *e-mail*, do memorial submetido ao concurso de ingresso e obtive 25 documentos. Os estilos de escrita e organização variam conforme as áreas de conhecimento dos autores, sendo que, em alguns casos, os documentos não informam nada além do que a plataforma Lattes torna público. Em razão disso, o acréscimo de dados aportado pela maioria dos memoriais foi irrisório.

1.1.4 Técnica de análise das entrevistas

Após ter me familiarizado suficientemente com os conteúdos das entrevistas, por meio das transcrições e revisões, elaborei quadros manuscritos para sistematizar as informações. Cada quadro se refere a um agrupamento de propriedades ou situações dispostas num formato bem simples: cada linha correspondendo a um sujeito e cada coluna a uma variável. O total de quadros integra 171 colunas codificadas numa sequência alfanumérica de caráter remissivo, ou seja, os códigos facilitaram a releitura das entrevistas, posta a serviço do preenchimento dos quadros com os dados individuais e da seleção de passagens para citação. Desse modo, as entrevistas foram decompostas em variáveis revestidas de diferentes graus de importância para a pesquisa. À guisa de exemplo, um dos quadros foi digitado e exposto no Apêndice 8.

A decomposição das variáveis foi um exercício importante para apreender o potencial de análise dos dados coletados. O segundo passo, grosseiramente quantitativo embora a maior parte das informações sejam qualitativas, consistiu na síntese das variáveis por *campus*, por meio da produção de novos quadros, exemplificada no Apêndice 9. Dessa maneira, as 171 colunas geradas por decomposição foram sintetizadas para facilitar a leitura das informações. Conforme esse trabalho se desenvolvia, alguns temas emergiam como se fossem interfaces de variáveis. Eles foram organizados em listas de acordo com seis eixos (família, escolarização, mundo acadêmico, inserção profissional, Unifesp e questões subjetivas passíveis de

problematização sociológica), anotando-se em qual(is) entrevista(s) cada ideia se fundamentava. Foi assim que, além das questões explicitamente ligadas às variáveis decompostas, cheguei a um extenso rol de situações e temas agrupados como “questões sugestivas”. Face ao elevado número de questões que o conjunto de dados sistematizados permitia discutir, selecionei algumas para serem exploradas na produção da tese e reservei outras para exame posterior, por apresentarem baixa densidade de informações sobre o tema específico ou pela necessidade de agregar novos subsídios teóricos. Todas merecem ser discutidas e espero ter oportunidade de explorá-las na continuidade de minhas atividades de pesquisa.

Feito isso, empreendi uma análise que trilhou pelas sinalizações de confluências entre as dimensões objetivas – mormente condições de formação e de trabalho – e subjetivas – com destaque para as maneiras como os sujeitos entrevistados interpretaram seus percursos formativos e sua atuação profissional. Tal análise pautou-se numa perspectiva sócio-histórica para dissecar as trajetórias dos docentes, nas quais transparecem os condicionantes sociais historicamente situados, sem perder de vista as mudanças em curso no microcosmo social. No caso, circunscrito por uma universidade federal específica que, por sua vez, estava inserida num processo de expansão da Educação Superior brasileira e este numa reordenação das políticas públicas federais, marcada por rupturas e mudanças (OLIVEIRA; CATANI, 2012).

1.2 Sobre quem é esta tese

Dada a natureza qualitativa desta investigação, é fundamental conhecer minimamente a caracterização dos agentes que forneceram os dados, o que inclui um conjunto de atributos por mim considerados como necessários para compreender as trajetórias e um breve histórico sobre a instituição na qual eles trabalhavam por ocasião da entrevista. A amostra investigada reúne uma pluralidade de trajetórias diferenciadas por área/*campus* de atuação e pelas formas como as experiências individuais foram subjetivadas. Assim sendo, nenhuma das afirmações pode ser generalizada, sequer no âmbito da amostra. O correto é compreendê-las como tendências ou modos possíveis de representação da realidade vivida por um grupo de docentes de origem popular, situado profissionalmente numa universidade federal cujo histórico, anterior à expansão, tem muito a dizer sobre o ambiente acadêmico no qual a carreira desse grupo tem se desenvolvido.

1.2.1 Conhecendo os agentes investigados

Há equilíbrio quanto ao gênero dos entrevistados (15 homens e 16 mulheres) enquanto as idades variam entre 30 a 59 anos, com média e mediana, respectivamente, de 45 e 41 anos, acompanhando a tendência de idade nos respectivos *campi*. Optei pelo uso do genérico masculino como estratégia de reforço da garantia do anonimato, exceto em comentários de excertos de entrevistas, que preservam o discurso original, ou quando a diferenciação for significativa para a questão em pauta. Com relação ao pertencimento etnicorracial, a amostra refletiu a diversidade entre os *campi*: 4 sujeitos que se autodeclararam negros situavam-se no *campus* Guarulhos; em Diadema, 2 manifestaram dúvida entre branco e pardo; com exceção de 3 descendentes asiáticos, situados na Baixada Santista e em São Paulo, todo o restante é branco. Tal composição indica uma das mudanças provocada pela expansão¹⁷, relacionada, sem dúvida, à popularização da origem dos docentes.

Quanto à distribuição dos agentes nos *campi* e áreas, o *campus* com menor número de entrevistados foi o de São José dos Campos, com 2 docentes das áreas de Química e de Física, que atuam em cursos de Engenharias e Ciências da Computação. Na Baixada Santista foram feitas 5 entrevistas com 2 fisioterapeutas, 2 educadores físicos e 1 terapeuta ocupacional, que atuam nos cursos respectivos. Chamou atenção a ausência da área de Humanas, pois o *campus* oferece Graduação em Serviço Social, além de disciplinas da área em outros cursos, e os entrevistados destacaram uma divisão clara entre os docentes “do eixo biológico e do eixo de humanas”, correspondente à classificação dos colegas em 2 grupos distintos quanto a postura acadêmica, preocupação com produtividade científica, níveis de dedicação às dimensões da tríade universitária, engajamento político, relação com estudantes e modos de comportamento. Preocupada com tais diferenciações, este foi o único *campus* onde solicitei indicação de colegas para entrevista. No entanto, não foi localizado ninguém, na área de Humanas, que atendesse ao perfil procurado. É, no mínimo, curioso que num curso de Serviço Social não exista (ou melhor, não seja reconhecido pelos pares) nenhum docente de origem popular.

¹⁷ Em conversa presencial com o historiador Dante Gallian, coordenador do projeto 75 x 75 (que resultou no livro que conta a história dos 75 anos da EPM/Unifesp por meio da história oral de 75 pessoas cujas histórias das próprias vidas se confundem com a história da instituição), a presença de apenas um sujeito negro entre os 75 colaboradores foi justificada pelo fato de que “na Unifesp quase não existem negros”. De fato, esse único caso não era de um docente, mas de um técnico, assim apresentado no livro: “Biomédico pela OSEC e mestre em Fisiologia pela EPM. Funcionário da Escola desde 1947, tendo começado como servente, atuou como professor na Disciplina de Fisiologia. Hoje, aposentado, atua como professor no Cemafe da Unifesp. É também maratonista”. O historiador afirmou não conhecer nenhum docente negro no *campus* sede, onde atua desde 1999. Durante meu trabalho de campo, travei contato com alguns docentes desse *campus* e, de fato, nenhum deles era negro, ao contrário do observado nos *campi* de expansão.

No *campus* São Paulo, a presença de apenas um graduado em Medicina (num grupo de 6 entrevistados) reforça a ideia da área médica reservada às elites¹⁸. Os demais atuam em áreas e disciplinas que não constituem o núcleo duro do curso de maior prestígio na Unifesp, sendo graduados em: Bioquímica, Biologia, Fisioterapia e Enfermagem. Em Diadema, foram 8 docentes, abrangendo todos os cursos ofertados pelo *campus*, que transitam por áreas de conhecimento em Exatas, Humanas e Biológicas. No conjunto de 10 entrevistas do *campus* Guarulhos, a ausência de docentes dos cursos de Filosofia e História da Arte não deixou de ser notada e confrontada com a ideia da “divisão interna do campo universitário”, resultante de pesquisa sobre os estudantes dos cursos de Humanidades da Universidade de São Paulo (USP), na qual Maria das Graças Setton classificou os cursos de Filosofia e História como *intermediários* e *populares* (em função da média concentração de capitais econômico, cultural e sociais entre seus graduandos), o que corresponde a cursos que “levam a carreiras pouco valorizadas no mercado de trabalho. Com expectativa de baixos salários e estreitas oportunidades de empregabilidade em postos de prestígio” (SETTON, 1999, p. 469). Pelo fato de grande parte dos docentes ter se graduado na USP, inclusive no mesmo período do estudo, o insucesso na identificação de algum que trabalhasse no curso de Filosofia sugere a incompatibilidade do perfil sociocultural dos atuais docentes com a classificação da autora, mas confirma uma característica recorrentemente relatada pelos colegas: a manifestação de baixos níveis de sensibilidade frente às dificuldades enfrentadas pelos alunos de origem popular diante das exigências do mundo acadêmico. No entendimento dos entrevistados, isso decorreria da falta de empatia resultante de posicionamentos sociais influenciados por marcas de origem mais privilegiadas.

O curso que mais contribuiu para a constituição da amostra, no *campus* Guarulhos, foi o de Letras, com dois professores de Espanhol, um de Francês e um de Literatura Portuguesa.

¹⁸ Embora a sociologia espontânea sempre tenha constatado a grande concentração de estudantes brancos nos cursos superiores e especialmente naqueles de alto prestígio, a apuração estatística dessa realidade é recente. Segundo Antônio Sérgio Guimarães, “até o ano 2000, não havia em nenhuma universidade pública brasileira registro sobre a identidade racial ou de cor de seus alunos. Só quando a demanda por ações afirmativas para a educação superior fez-se sentir é que surgiram as primeiras iniciativas, na forma de censos e de pesquisas por amostra, para sanar tal deficiência” (GUIMARÃES, 2003, p. 256). Dados do IBGE confirmam o crescimento de 32,9% (em 2004) para 55% (em 2013) das matrículas na Educação Superior de pessoas com idade entre 18 e 24 anos, porém, a desigualdade racial persiste, pois, ao final desse período, a parcela de matrículas de negros e brancos nessa faixa etária era, respectivamente, 40,7% e 69,4%. Nas instituições públicas paulistas o desequilíbrio é ainda mais agudo. Os ingressantes em 2012, na Unifesp eram 25,3% negros e 69,7% brancos, enquanto na USP a diferença era de 13,8% versus 78,4% (ALMEIDA; ERNICA, 2016, p. 157).

Em segundo lugar, os cursos de História, com dois historiadores, e de Pedagogia, com dois psicólogos. Do curso de Ciências Sociais, houve a participação de apenas um sociólogo.

O tempo de atuação como docente na Unifesp variava de 2 a 10 anos¹⁹, porém, a maioria dos entrevistados já havia atuado como docente na Educação Básica e/ou Superior, com significativa diferenciação de trajetórias entre os *campi*, como será demonstrado no terceiro capítulo. Para facilitar a compreensão de tamanha diversidade, caracterizarei, em traços gerais, os sujeitos que compõem a amostra, atentando para a importância de fatores que formam o substrato dos espaços dos pontos de vista por eles ocupados.

As origens

Quanto à origem geográfica, embora existam estrangeiros em todos os *campi*, prevalentes em Guarulhos e São Paulo, apenas nesse último pude incluir tal especificidade na amostra, com a participação de um asiático e um europeu. A maioria dos entrevistados é do próprio Estado, principalmente da capital. Alguns deles pertencem a famílias imigrantes. Na geração ascendente imediata, houve apenas dois casos de imigração: um latino-americano (o pai veio ainda solteiro) e outro asiático (pais e cinco filhos pequenos). Nas gerações anteriores, há grande número de imigrantes europeus e asiáticos, em diversas etapas da vida.

No que diz respeito à origem social, vale registrar alguns aspectos que incidem sobre a socialização familiar. A expressiva maioria dos entrevistados nasceu e cresceu no arranjo que corresponde à imagem tradicional de família²⁰: pai, mãe e filhos residindo no mesmo lar. Somente um sujeito foi criado pelos avós, juntamente com irmãos e primos, e há quatro casos de criação monoparental, todos maternos, sendo dois em virtude de viuvez e dois devidos à separação conjugal. Há, portanto, poucas variações nos arranjos familiares. O mesmo não acontece com relação à extensão da fratria e posicionamento do sujeito na composição, que varia entre a situação unigênita (5 casos) até a posse de 8 irmãos, com várias combinações de quantidade e de posições na fratria. Apesar de as famílias nordestinas ou localizadas em cidades do interior serem mais numerosas, há registros de fratrias superiores a 6 componentes em famílias que viviam na capital paulista. Em suma, não há padrões de extensão de prole.

¹⁹ Como exposto mais adiante, foi no ano de 2010 que ocorreu o maior número de ingresso de docentes efetivos em toda a história da Unifesp: 237 cadastrados, correspondendo a 22,40% do volume de contratações durante a expansão. Não por acaso metade da amostra é composta por docentes que assumiram o cargo na Unifesp neste mesmo ano. Na outra metade predominam os que ocupavam o cargo há mais de seis anos.

²⁰ A geração dos docentes reproduz esta mesma imagem, pois as informações sobre as relações conjugais confirmam a inexistência de filhos entre os solteiros, grupo que corresponde a 1/4 da amostra e se concentra na área de Humanidades.

Todavia, a geração dos docentes acompanha a tendência mundial de diminuição da natalidade. A amostra está dividida entre uma metade sem filhos e a outra com um ou dois, com idades variantes entre 4 e 21 anos. Por ocasião da entrevista, dois já cursavam Graduação (Direito e Ciências Sociais), ambos na USP. Entre os que estavam na fase de escolha do curso, as engenharias eram as opções mais citadas. Essas escolhas atestam a tendência de apropriação da herança cultural, por meio da reprodução do nível de formação, o que não equivale à construção de uma linhagem profissional, pois em nenhum dos casos os filhos dos docentes têm se inclinado para as mesmas áreas de atuação dos pais.

As informações sobre a escolaridade da família, que se mostram indissociadas da ocupação, foram precariamente sumarizadas na medida em que os sujeitos não demonstraram conhecimento preciso sobre essa ordem de fatos. A respeito dos avós, por exemplo, foram raras as informações seguras quanto ao nível de formação. Sem pormenorizar, as respostas hesitavam justificativas do tipo: *“não tive muito contato com eles”*, *“sequer conheci”* etc., sugerindo baixos níveis de escolarização inferidos a partir da escolaridade dos próprios pais. Ou seja, supunha-se que, por terem vivido em épocas em que as dificuldades estruturais eram ainda mais severas, os avós tivessem menor escolaridade que seus descendentes. A lacuna de informações sobre os ancestrais reflete origens pouco valorizadas socialmente, cuja memória (ao contrário do que ocorre entre as elites que potencializam o presente cultuando o passado da família) não justifica a condição atual dos entrevistados. Nessa perspectiva, as raízes étnicas (principalmente a indígena e a africana) quase não são lembradas e aos avós são atribuídas origens econômicas, sociais e culturais depauperadas sobre as quais as informações são difusas e imprecisas. Isso se estende à geração materna/paterna, na qual surgiram os primeiros indícios de elevação de escolaridade entre alguns tios que são lembrados como modelo ou inspiração.

A ocupação preponderante dos avós eram os ofícios ligados ao mundo rural. Outras profissões mencionadas são as de: alfaiate, carpinteiro, cozinheiro, comerciante, operário, maquinista e pedreiro. Contudo, há dois casos de avós que foram professores leigos, um no interior paulista e outro no Japão, o que é lembrado como fator de distinção cultural. As avós são lembradas como donas de casa e ajudantes na lavoura, com escassas referências ao trabalho como lavadeira ou costureira.

Já na geração materna/paterna, os ofícios ligados ao mundo rural deixam de ser preponderantes. Entre os pais, predominam as ocupações urbanas de natureza braçal ou em

outras funções de baixo prestígio social²¹. Entre as mães, a quantidade de donas de casa ainda é grande, mas a figura da mulher trabalhadora começa a se tornar comum, em funções ligadas ao mundo doméstico ou ao cuidado: auxiliar de enfermagem, costureira, doméstica, faxineira, zeladora e secretária de escola, além das funções de vendedora e operária. Em diversos casos a mãe havia trabalhado até o casamento ou, no limite, até a chegada dos filhos, o que faz da geração dos docentes uma das últimas a ter contado com a presença materna constante durante a infância e a adolescência, algo de que alguns se queixam por não poder oferecer atualmente aos próprios filhos. No segundo capítulo, será discutida a opção materna por cuidar pessoalmente da prole como estratégia de mobilização familiar para a escolarização.

Mudando de lugar

A situação de moradia dos entrevistados, durante a infância e a adolescência, foi bastante variada. As memórias desse período dão conta de terem residido em casas²² de poucos cômodos, sendo comum compartilhar o quarto com pais ou irmãos. Algumas situadas em favelas ou cortiços. Quase todas em bairros de regiões periféricas de zonas urbanas, com infraestrutura precária. Quando se vivia no campo, a família era proprietária da terra. A maioria dos entrevistados vivia em casas próprias, sendo algumas herdadas dos avós (inclusive doação em vida), o que favoreceu a convivência com tios e primos que habitavam no mesmo quintal ou nas adjacências, por também terem se beneficiado da herança. Nos casos de aluguel durante a infância, há tendência de a família adquirir ou construir casa própria em bairro mais periférico, onde a maioria dos pais se fixou até os dias atuais enquanto seus filhos se mudaram para localidades socialmente diferenciadas, onde vivem em imóveis majoritariamente próprios e concentrados nas Regiões Sul e Oeste da capital paulista.

Dependendo do *campus* onde trabalham, os docentes têm diferentes explicações a respeito da localização da moradia. A mudança do lugar em que moravam até a adolescência para o atual não consiste em ruptura direta com o bairro de origem, mas em um processo de distanciamento espacial de uma vizinhança mais popular rumo à adesão a novos padrões de convivência, em regiões que oferecem melhor infraestrutura e contato com outros valores culturais. Nesse ínterim, muitas vezes, ocorreu a passagem por repúblicas estudantis,

²¹ As ocupações paternas mencionadas foram as seguintes: almoxarife, agricultor, construtor civil, comerciante, contador, carpinteiro, caminhoneiro, funileiro, funcionário de cartório, gráfico, ourives, metalúrgico, mecânico, militar de baixa patente, operário têxtil, porteiro, protético, propagandista, radiotelegrafista, taxista e vigilante.

²² Há tão somente três referências a apartamentos em condomínios populares. Nas palavras dos entrevistados, esses locais são definidos como “COHAB” ou “tipo BNH”.

pensionatos e alternativas afins para residir longe de casa durante a formação universitária. Assim como constatado nas investigações de Michel Pinçon e Monique Pinçon-Charlot (2000), as cidades costumam ser delimitadas por bairros que se organizam, entre outros fatores, pelo prazer da companhia dos semelhantes. Pesquisando a burguesia e a riqueza francesas, o casal afirma que viver num determinado bairro faz parte das estratégias de reprodução das posições sociais, com ênfase no controle das relações disponíveis para os filhos, pois uma vizinhança formada por agentes detentores de capital social legítimo facilita o desenvolvimento do próprio capital. Charles Wright Mills, por sua vez, afirmou que: “o local de domicílio, que é um sinal exterior da renda e do estilo de vida, limita a possibilidade de fingir um *status*” (MILLS, 1976, p. 273).

No Brasil, há o ditado: “diga-me com quem tu andas e te direi quem tu és”, que justifica altos investimentos para fixar residência em bairros de “vizinhança privilegiada”. Com efeito, a fixação de agentes em certos bairros de determinadas cidades está condicionada pela representação que cada um possui do espaço não somente na dimensão geográfica (por exemplo, em termos de distância entre moradia e local de trabalho) mas, sobretudo, na dimensão simbólica que, por sua vez, condiciona e é condicionada pelos bens e oportunidades disponíveis no lugar, mesmo que não sejam efetivamente usufruídos no cotidiano. Além disso, considero as asserções de Gilberto Velho a respeito da hierarquização dos bairros como reflexo da hierarquização da sociedade, resultantes de seu estudo sobre as razões de morar num determinado bairro, declaradas pelos moradores de Copacabana no início da década de 1970. O autor concluiu que ao invés de seus entrevistados perceberem uma cidade dividida entre ricos e pobres, eles hierarquizavam os moradores conforme morassem em bairros de maior ou menor prestígio:

Se existe um contínuo que possa ser percorrido espacialmente, através da mudança do local de residência, a sociedade representa uma estratificação demarcada em termos de bairros, subúrbios, roças etc. Os indivíduos deslocam-se de estrato para estrato, à medida que mudam de área da cidade (VELHO, 1989, p. 81).

Adotando tais perspectivas de análise, passo a explicitar as informações obtidas. Todos os entrevistados no *campus* São Paulo residiam em bairros de classe alta ou média da capital paulista. A proximidade do local de trabalho e o fato de terem vivido nesta cidade, ao menos a partir da Pós-Graduação, dispensam outras explicações.

Entre os docentes alocados no *campus* Baixada Santista, apenas um residia na capital, em bairro nobre da Zona Oeste, enquanto os demais residiam na cidade de Santos. De acordo com os relatos, essa proporção seria próxima da situação geral do *campus*. O morador da

capital concentrava suas atividades de pesquisa no *campus* sede, o que diminuía o número de horas trabalhadas em Santos, para onde se deslocava basicamente para ministrar aulas e participar de reuniões. Além disso, manter-se próximo à família também pesou em sua decisão de permanecer residindo na capital.

Os sujeitos que trabalhavam em Diadema são os que apresentaram maior dispersão quanto ao local de moradia. Metade residia em bairros das Zonas Sul e Oeste da capital, sendo que apenas um deles destacou o fato de manter-se fixado num bairro popular. A outra metade estava distribuída pelas regiões do ABC-Paulista, da Baixada Santista e de Campinas. Em todas as situações, a recusa de residir próximo ao local de trabalho foi atribuída às precárias condições que o município oferece, particularmente no quesito segurança. Foram recorrentes as referências aos assaltos sofridos por estudantes e docentes nas imediações das unidades e aos problemas relacionados à alta densidade demográfica (a maior do Estado, de acordo com o Censo de 2010), que inviabiliza projetos de urbanização, pois quase não há áreas livres. Nesse clima, mesmo quem havia vislumbrado mudar-se para a cidade, declinou do intento. Aliás, de acordo com os relatos, pouquíssimos docentes deste *campus* moravam em Diadema.

Em Guarulhos, todos os entrevistados residiam na capital paulista, em bairros²³ de classe média e alta. A “localização periférica²⁴ do *campus*” foi a única justificativa para a opção de morar em outra cidade, mesmo frente às queixas relativas ao trânsito enfrentado cotidianamente. Finalmente, em São José dos Campos, um entrevistado morava em condomínio de alto padrão, em bairro central da cidade, enquanto o outro era domiciliado, desde a infância, num município do Vale do Paraíba. De acordo com eles, essa distribuição se aproximaria da proporção entre os pares, crescendo-se que alguns residem na capital.

O conjunto de informações sobre os locais de moradia dos entrevistados e a percepção que eles têm a respeito das opções dos colegas permitem afirmar que as escolhas se pautam mais pela valorização da qualidade de vida do que pela proximidade do local de trabalho. Por conseguinte, a cidade de Santos, que possui o 6º melhor IDHM do País, é a que mais atraiu os

²³ Para fins de simplificação, incluí o único caso de residência em bairro limítrofe da capital que, pelas características de alto padrão, assemelha-se às condições dos bairros nobres de São Paulo. Como exceção, foi enquadrado o único caso em que não foi identificado o local atual de moradia, embora se saiba que o sujeito viveu grande parte da vida em bairro popular da capital.

²⁴ Guarulhos é um dos municípios limítrofes com a capital e possui alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Seus acessos são pelas rodovias Presidente Dutra e Ayrton Senna, focos de intensos e rotineiros congestionamentos. Para se chegar ao *campus*, localizado numa das regiões mais periféricas e pobres da cidade, uma dessas duas vias deve ser obrigatoriamente utilizada, o que já suscitou intensos embates ideológicos entre a comunidade acadêmica deste *campus*. Por ocasião da pesquisa, os entrevistados trabalhavam em um *campus* provisório situado no centro da cidade e a maioria era favorável à localização do *campus* na periferia.

docentes para fixação de domicílio, seguida por São José dos Campos, cujo IDHM é o 24°. Há de se destacar que nenhum residente nessas cidades já era morador antes de ingressar na Unifesp. Ao contrário, entre os moradores na capital, em Campinas e ABC-Paulista é quase unânime a permanência no mesmo imóvel ou região. Esses dados confirmam a hipótese inicial de que a expansão das universidades federais promoveria migração de acadêmicos, de acordo com a distribuição geográfica dos postos docentes, o que julgo ser um pertinente mote de pesquisa para discutir o “trânsito de cérebros” no País.

Privações ou restrições?

Retomando a socialização familiar, algumas questões relacionadas às dificuldades de ordem econômica merecem ser destacadas. Ao que parece, não seria apropriado classificar as condições de subsistência em termos estritos de privação, pois, mesmo nas situações mais empobrecidas, os relatos se referem a escassez e restrição. No linguajar de alguns, “*tudo era muito regrado*”. Os itens mais lembrados são os de vestuário, que comumente passavam dos irmãos mais velhos para os mais novos e eram recebidos em doação ou parcimoniosamente comprados, como se vê nestes excertos²⁵:

[...] a minha tia fazia tricô. Então, a gente tinha, por exemplo, 2 ou 3 blusas. Aí, a minha irmã trocava e eu não posso trocar. Da próxima vez, é minha vez de trocar. Meu sonho de consumo era ter uma blusa de malha, sabe? Era sempre uma roupa que alguém deu. A gente nunca comprou com o nosso dinheiro. As meias eram sempre muito remendadas. Roupas íntimas também. (SAO-4).

[...] a gente vivia, por exemplo, com um par de tênis o ano inteiro, uma calça do uniforme o ano inteiro e tinha que dar, entendeu, porque a gente não tinha dinheiro. (BXS-4).

Roupa era um problema enorme. Comprar roupa era uma vez por ano e olhe lá. E passava do mais velho para o mais novo. Tem uma foto emblemática, linda, maravilhosa, eu não era nem nascido. Tinha lá 6 irmãos meus. E todo mundo com o mesmo tecido. Porque, além de tudo, minha mãe costurava. E o último está com metade do tecido e metade do outro porque foi a parte que sobrou. [risos]. Maravilhosa essa foto. Então, às vezes, ter que ir para a escola com duas calças. Só ter duas calças. Sapato só tive na adolescência. (DIA-5).

Passamos situações difíceis. Eu lembro da minha infância, que a gente... hoje em dia é moda usar Havaianas, todo mundo usa pra cima e pra baixo e é chique. Mas, na época, eu lembro que eu sofria... esse nome bullying, né? O pessoal encarnava porque eu só ia para a escola de chinelinho. E eu

²⁵ Os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos de identificação formados pela sigla adotada para designar o *campus* onde atuam e por um número que segue a ordem alfabética dos nomes em cada localidade. As siglas correspondem a: Baixada Santista (BXS), Diadema (DIA), Guarulhos (GRU), São Paulo (SAO) e São José dos Campos (SJC).

tinha uma vergonha imensa porque eu via os outros com tênis e só eu e um ou outro lá de Havaianas. Aquilo me deixava assim... é o que eu lembro de época de escola primária... [...] Mesmo no inverno. [...] Eu lembro que quando a gente ganhava um sapato, geralmente, em época de festas de final de ano e era O PAR DE SAPATOS PARA O ANO. Então, a gente não usava no dia a dia. E a gente cuidava daquele sapato como se fosse... porque era o único que nós tínhamos para sair, para passear, quando ia a casa de algum parente. Então, não se usava no dia a dia. (DIA-3).

A alimentação também foi comentada como um item *regrado*:

*Na verdade, faltar, **FALTAR MESMO, não faltava. Mas era uma coisa bem simples**, entendeu? E, às vezes, regrada no sentido de “seu irmão ainda não comeu” e tinha que dividir bem as coisas. Mas, não era uma infância que tinha luxo, nem guloseimas. Você tinha arroz, feijão e ovo. Arroz, feijão e batata frita. Enfim, era uma infância simples. Acho que para os meninos, quando eram menores, talvez, tenha faltado. Eu lembro que tinha uma escassez. Tinha uma dificuldade, mas não eram períodos, assim, sabe, de starvation. Não passava FOME, mas era difícil. (BXS-2).*

***Era tudo muito regrado.** Eu descobri pelo costume que eu tenho hoje. E meu marido era de uma classe diferente da minha, então, ele fala como eram os almoços e os jantares na casa dele e eu percebo que o meu era tudo certinho. Segunda-feira é o dia da comida de domingo requeitada, terça-feira era o dia do macarrão com frango. Quarta-feira... e era sempre contadinho... e à noite, era o jantar acrescido de um ovinho, se faltasse. Não tinha falta, mas também não tinha excesso. E mais do que isso, não tinha... nada fora daquele básico. Era sempre o básico. (GRU-1).*

*Eu lembro de momentos... bem difíceis, né? Mas de passar privação mesmo, tivemos um ou dois momentos ao longo da minha infância em que a situação era muito difícil. Eu lembro vagamente disso. Mas de resto **sempre foi tudo muito justo, sempre apertado e tal, mas nunca tivemos privações.** De alimentação, por exemplo, eu lembro de **escassez não no sentido de falta, mas de ser muito regrado**, muito difícil chegar ao final do mês. (GRU-4).*

A ideia do *regrado* e a percepção retrospectiva da escassez, quando comparada a outros padrões de alimentação, são marcas importantes nos relatos. Afinal, “o comportamento relativo à comida revela repetidamente a cultura em que cada um está inserido” (MINTZ, 2001, p. 32), fato que os entrevistados têm consciência quando afirmam:

*Essa é uma questão séria. Veja, depende do que é fome. **Tinha uma questão muito mais cultural do que econômica**, que era o fato que a gente comia arroz, feijão e tomava café. Não tinha comida intermediária. Nem fruta. Só laranja. Mas pão, bolacha, não tinha. Para o padrão que a gente tem hoje de comer 5x ao dia e se alimentar com coisas diferentes, era muito ruim aquilo. Era muito pouco. Mas para o nosso padrão nordestino, passar fome é não ter arroz, feijão e mistura. Não ter mistura, que é a carne. (DIA-5).*

*Acho que na zona rural nunca tivemos **RESTRIÇÃO** de comidas. As **necessidades básicas são social e historicamente construídas**, aprendi isso bem depois. Naquele tempo, **não tínhamos muitas necessidades**, a plantação no campo dava o básico. Feijão, arroz, milho, mandioca, etc. e as outras coisas eram compradas na feira todo domingo. O vestuário somente em tempos da colheita e da venda do algodão e da mamona. Compra de*

roupas geralmente ocorria uma vez por ano nesse tempo da safra. Mas não tínhamos grandes anseios, aquilo eu via como natural, não tinha outros parâmetros. Tivemos mais dificuldades alimentícias quando fomos estudar na sede do município - meus dois irmãos mais velhos, minhas duas irmãs mais velhas e eu. Falta das coisas que tínhamos com fartura na zona rural e pouca presença de carne, às vezes somente uma vez por semana. (GRU-8).

A recorrência do problema do regramento da alimentação levou-me a uma incursão bibliográfica em busca dos significados da fome. Assim, pude compreender a apreciação dos sujeitos sobre as restrições alimentares como um componente relevante na gênese dos pontos de vista, pois “é preciso ressaltar que para se definir uma refeição como ideal precisa-se levar em conta fatores como a classe social, gênero, idade, formação cultural etc.” (COLLAÇO, 2003, p. 175). Nos relatos, a dimensão cultural do acesso aos alimentos foi bastante evidenciada. À guisa de comparação, seguem dois excertos cujos narradores foram criados em zona rural. O primeiro é de uma mulher com mais de 40 anos, criada no interior de São Paulo. O segundo é de um homem com mais de 50 anos, que nasceu e cresceu no interior de um país europeu. Eles afirmaram que:

A gente não passava fome porque o meu pai tudo plantava e tudo conseguia cultivar. Ele era fantástico. Plantava tudo que você pode imaginar. Arroz, feijão, verduras... aí, ele tinha as criações no quintal. Então, fome jamais. Mas porque meu pai teve essa capacidade de produzir muito alimento. Sempre foi um exímio plantador, sempre foi ótimo. Então, a gente nunca passou fome. (BXS-1).

[No meu país], acho que, em geral, nunca falta coisa muito importante. Comida nunca vai faltar. Eu acho que meus pais compraram as coisas mais simples no supermercado. Queijo Brie ou... isso não é para nós. Você compra nada especial e eles também não tinham experiência com coisas muito especiais. Fazendeiro não... ao menos na época, ele não olhava muito para fora. (SAO-2).

Em suma, a percepção da falta é tributária da cultura na qual o agente está imerso. Isso é tão real no momento concreto da vivência como no da enunciação do vivido e é por isso que a percepção varia ao ponto de alguns afirmarem que, pelos padrões atualmente incorporados, a avaliação da alimentação consumida na infância e na adolescência não é das mais positivas, embora àquela época isso não fosse um problema evidente²⁶. As referências aos padrões atuais de alimentação são contrapontos mais qualitativos que quantitativos aos de outrora, em virtude da variedade de opções antes inexistentes ou inacessíveis. Os gostos e costumes dos

²⁶ Classificando os diversos exemplos coletados de acordo com a Escala Brasileira de Insegurança Alimentar, que se pauta na quantidade e na qualidade da alimentação para definir o nível de segurança alimentar e nutricional dos domicílios, as famílias dos sujeitos desta pesquisa estariam entre os níveis de insegurança alimentar moderada e grave (BRASIL, 2014).

filhos são usados para ilustrar a mudança de padrão alimentar que depende tanto da condição econômica atual como de novos parâmetros de consumo, que operam como sinais distintivos.

Com menor incidência, porém na mesma perspectiva, o lazer também foi lembrado como um dos aspectos prejudicados pela condição econômica da família. O peso da gratuidade foi posto como determinante de algumas vivências, como neste exemplo:

*Era uma vida apertada, vivia de aluguel, não comprava roupa quase nunca... Lazer? Ih, lazer, não tive NADA. Acesso a nada, a museu, nada. Show, assim, de vez em quando, **minha irmã me levava porque tinha uns shows de graça** em São Paulo. Fora isso... assim... uma infância que eu não posso dizer que foi ruim porque eu brincava muito na rua. [...] Foi uma infância tranquila porque eu tinha muita amizade, brincava ali na rua... agora, passear? (DIA-7).*

Certamente, as restrições de lazer condicionaram e foram condicionadas pelo capital cultural das famílias. Os passeios, quando ocorriam, consistiam basicamente em visitar parentes, em cidades próximas, o que poderia se tornar uma viagem que durava dias ou as férias por completo. Raramente viajava-se para outros Estados, com o trajeto igualmente percorrido de ônibus, pois poucas famílias possuíam automóvel e o avião era uma opção inviável. Raros também eram os passeios para a praia, a não ser quando viabilizados por outro capital que não o econômico, como neste caso:

***Por questões de destino, acabamos ficando muito próximos de uma família rica.** Era uma família simples [...] e não se conectava com pessoas da condição econômica deles. E como eles moravam em frente a um tio meu e a gente vivia na casa desse tio, automaticamente, nós formamos esse grupo. [...] Então, nós ficamos amigos. Essa família alugava uma casa em Ubatuba todo ano e convidava a gente para ir. Então, todo ano, nós íamos passar Natal e Ano Novo em Ubatuba, numa casa bacana, porque eles alugavam e não queriam ir sozinhos. E nós éramos amigos. Não que eles bancassem tudo, a gente dividia. Mas, **JAMAIS minha família alugaria uma casa daquelas.** JAMAIS. Era algo, assim, fora do espectro. (GRU-1).*

Outras opções de passeios praticadas entre os moradores de zonas urbanas eram a frequência às colônias de férias mantidas por sindicatos ou a participação em excursões para praia ou santuários religiosos. No caso dos camponeses, como lembrado por GRU-8: “*ir a novenas, feiras, engenho, farinhada e visitar parentes eram passeios e buscar o gado no fim da terra do meu pai, era uma viagem na cabeça de um menino*”.

Ordinariamente, esse foi o panorama de lazer no qual a frequência a cinemas, museus, teatros e outros espaços de cultura legitimada deveu-se à condução por um irmão mais velho ou pela escola. Nem todos os entrevistados recordaram a primeira visita a um museu. Entre os que recordaram, apenas dois foram levados pelos pais, o que corrobora os achados de Pierre Bourdieu e Alain Darbel sobre a diferença de acesso à cultura pela elite e pelas classes

populares, quando pesquisaram a frequência a museus na Europa, na década de 1960. Os autores comprovaram, com base em dados estatísticos, o que sempre foi ponto pacífico no senso comum: “a frequência dos museus – que aumenta consideravelmente à medida que o nível de instrução é mais elevado – corresponde a um modo de ser, quase exclusivo das classes cultas” (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 37).

Ainda no que concerne à dimensão cultural, a religião como agência socializadora não se mostrou tão relevante como inicialmente suposto. As poucas referências a práticas religiosas são cristãs, predominantemente nas vertentes católica e espírita. Entre os casos que parecem ter tido maior incidência na trajetória de formação está o de um entrevistado que ingressou na catequese aos 6 anos de idade para antecipar o contato com um ambiente que se aproximasse do escolar, outro que associa o envolvimento em atividades assistenciais promovidas pela igreja ao despertar de seu interesse pelo cuidado humano, quando ainda adolescente, e um terceiro que relaciona o engajamento de vários membros de sua família em atividades pastorais, orientadas pela teologia da libertação, como uma das principais influências para sua visão de mundo e suas opções profissionais. De forma mais implícita, o ascetismo e a perseverança que impulsionaram e alicerçaram os processos formativos que conduziram à docência podem ser associados, em diferentes graus que não foram aferidos, à ideologia cristã componente da socialização familiar. Em função disso, a austeridade frente ao mundo do trabalho é percebida por um dos entrevistados como resultado da ética protestante e, em alguns memoriais acadêmicos, os agradecimentos a Deus não são omitidos.

Outro aspecto pouco comentado são as práticas artísticas e esportivas²⁷. Durante a infância e adolescência, esportes coletivos (futebol e voleibol) foram praticados, apenas por diversão, quando havia oportunidades no bairro ou na escola. As seguintes excepcionalidades foram registradas quanto ao caráter das práticas: um praticante de natação e arte marcial, por recomendação médica; um futebolista que desistiu do sonho de ser jogador profissional para investir numa carreira menos competitiva e mais segura; um atleta que recebia bolsa para treinar num clube. Em nenhum dos casos houve continuidade da prática e sim abandono quando o valor pragmático se encerrou e/ou as exigências da vida adulta tomaram o tempo

²⁷ Não ignoro que o esporte, assim como a arte, remete a gostos e estilos de vida distintivos de seus consumidores e praticantes. Um estudo específico desta questão comprovaria alguns postulados de Pierre Bourdieu a respeito da relação imediata entre posições sociais e consumos e práticas esportivos (BOURDIEU, 1983, 2007a). Por exemplo, o futebol (por ele classificado como esporte “vulgar”) é praticado pelos moradores dos bairros mais periféricos e que relatam maiores dificuldades econômicas ao longo de toda a trajetória enquanto o único praticante de natação durante a infância (esporte afinado com “condições sociais de possibilidade de apropriação” mais privilegiadas) é justamente aquele que representa o único médico, posição de maior prestígio, nesta amostra.

antes dedicado ao esporte. Apenas os graduados pela USP mencionaram ter praticado alguma atividade física durante o período universitário, enaltecendo o Centro de Práticas Esportivas (CEPEUSP) como agência promotora de oportunidades que jamais haviam tido, entre as quais destacam: natação, yoga e capoeira.

Quanto à fruição e produção artística, a única lembrança de fruição foi a de acompanhar saraus na casa de um avô que reunia os artistas da região:

Eu me lembro de saraus na casa dele. Não tinha esse nome. Mas era assim, vinham artistas de fora e a gente ia comer canjica, fazer canjica na casa de farinha. Era leitura, era poesia de cordel. Era muito legal. Só que eu era muito criança e só achava legal. Uma coisa rara. Estranho a gente imaginar isso. (DIA-5).

Dada a raridade do acesso à cultura pelas classes populares, mesmo se tratando de um tipo de cultura dita popular, os agentes estranham imaginar-se como consumidores ou produtores culturais²⁸. Talvez por essa razão, o tema tenha sido pouco explorado nos relatos, nos quais se revelaram apenas dois praticantes amadores na idade adulta: um artesão (motivado por atividades promovidas pela escola dos filhos) e um instrumentista, caso em que o peso do capital econômico na interdição do acesso se fez mais que evidente:

*Quando eu comecei a ganhar minha bolsa na Graduação, eu comecei a aprender. Se me deixar tocar, se eu tivesse tempo, eu tocaria 12h sem parar, EU ADORO. Só que **a carreira de música é uma carreira que eu não poderia seguir. Para isso tem que ter recursos.** Cada aula é muito cara, os instrumentos também... É uma coisa que nem dá para sonhar na minha família. A gente não tinha nem o que comer, imagina pagar aula dessas coisas. Eu acabei fazendo isso como hobby depois que eu comecei a ganhar minha bolsa. (SAO-4).*

Posicionados em lugares sociais nos quais as práticas artísticas eram um luxo inacessível, os sujeitos se caracterizam, portanto, por baixos índices de formação cultural no que tange à apropriação da cultura erudita e, conseqüentemente, aos gostos e esquemas de apreciação a ela relacionados. Se a interdição do acesso às artes em geral tem, de fato, como um dos determinantes o posicionamento social e econômico, há coerência na lacuna verificada na fruição e produção artística ao longo dos percursos de formação.

Ser político

No que tange às disposições políticas, há sensível diferenciação conforme as áreas e os *campi* de atuação, auferida pelos índices de participação em movimentos (estudantil, social e

²⁸ Além do instrumentista citado, não mais que dois sujeitos declararam o sonho de trabalhar no campo artístico, um como cantor e o outro como ator. No entanto, as menções ao sonho dão rapidamente lugar à defesa da necessidade de “ter uma profissão”.

sindical) e pela militância partidária, variáveis que tendem a se mostrar correlacionadas. Entre os docentes dos *campi* São Paulo e Baixada Santista, o único caso de participação no movimento estudantil coincidiu com a raridade da sindicalização “sem ressalvas”, já que os poucos sindicalizados justificaram a associação com expressões do tipo “*eu só pago*” ou “*desconta todo mês, mas eu não participo*”. Esses posicionamentos se harmonizam com as disposições políticas – apáticas e abstencionistas – incisivamente expressas, principalmente, no *campus* sede. Uma situação destoante foi localizada no *campus* Baixada Santista, única em toda a amostra em que o entrevistado admitiu ter herdado do pai – aguerrido militante sindical já aposentado – disposições para a militância política, abandonadas, porém, ao longo da formação universitária. Fora isso, não identifiquei traços de herança de disposições para qualquer tipo de militância e não seria exagero falar no seu inverso, que seria a “transmissão” de valores alinhados ao ostracismo político, como justificado por SJC-1, da área de Exatas: “*Minha mãe me incentivava contra. Eu acho que eles vieram do regime militar e eles morriam de medo de entrar em alguma coisa assim estudantil, né? Então, eles não incentivam muito e até diziam ‘cuidado, a pessoa fica visada e tal’*”. De fato, no *campus* onde trabalha os docentes declararam “*neutralidade*” política.

Os docentes do *campus* Diadema informaram um nível significativo de participação no movimento estudantil, inclusive em posições de destaque, como cargos diretivos em centro acadêmico e diretório central. No entanto, essa variável não se correlaciona integralmente às outras. Há profunda heterogeneidade de disposições, expressa pela maior incidência de associação sindical (nem sempre coincidente com a militância estudantil) e, em segundo lugar, pela filiação partidária (por vezes correlacionada à militância estudantil e, por outras, à associação sindical). Ao contrário dos docentes de São Paulo e da Baixada Santista, o interesse pela política partidária se mostrou latente e regressivo a um passado mais otimista que o tempo presente. Metade dos entrevistados declarou simpatia às propostas do Partido dos Trabalhadores (PT) e frustração diante de sua atuação, que chegou a culminar num estado de desencantamento com a política em geral. Além disso, dois sujeitos declararam filiação a outros partidos, ambos tendencialmente alinhados à esquerda, e declínio do próprio envolvimento nas atividades políticas e partidárias.

Ao contrário do esperado, no *campus* Guarulhos foram encontrados baixos níveis de militância estudantil e associação sindical; porém, as disposições políticas expressaram-se efusivamente em tendências de esquerda e fomentaram práticas que variam da fidelidade à filiação partidária. O PT foi o único partido mencionado, recebedor dos votos até de alguns ex-filiados. A tônica predominante foi a de desencantamento com a política nacional e, de

modo específico, com os rumos tomados por aquele partido. Quanto à participação em movimentos sociais, os dois únicos casos situaram-se neste *campus*, na forma de acompanhamento das ações do movimento negro universitário, durante a Graduação, e de luta por terra e trabalho em assentamentos rurais, durante o Ensino Médio. Em suma, o patrimônio de disposições políticas dos sujeitos é heterogêneo e oscila entre a pretensão de neutralidade e os posicionamentos autodeclarados como de esquerda.

Os sujeitos por eles mesmos

Durante as entrevistas, solicitei que os sujeitos descrevessem o “perfil do docente da Unifesp”. Curiosamente, essa questão não se destacou entre os docentes do *campus* São Paulo e, portanto, o que aparece a seguir diz respeito às representações expressas pelos situados nos *campi* novos. Em que pese a heterogeneidade reiteradamente mencionada como principal traço nas tentativas de caracterização do perfil docente da instituição, há consenso em afirmar que, em linhas gerais, o corpo docente dos novos *campi* poderia ser definido como um grupo de jovens doutores, formados em instituições públicas paulistas, a maioria em seu primeiro emprego público, com muita energia construtiva aplicada à expansão da universidade e com tendências políticas de centro-esquerda.

Não obstante, a heterogeneidade intra e inter *campi* fez com que os próprios docentes relativizassem as características comuns e apontassem diferenciações entre os pares. Na Baixada Santista, por exemplo, foi recorrente o apontamento da cisão de dois grupos distintos pela área de atuação: a biológica, chamada de “*biomédica reducionista*” e “*as sociais*”, formada pelos “*mais alinhados à Saúde Coletiva*”. Na descrição de um dos docentes,

Entrevistada: [...] *Não há um perfil único. É muito diferente. Você tem os extremos que eu vejo que é, por exemplo, num extremo o pessoal da área biológica, que é um pessoal que tem uma questão de publicação muito forte, de pesquisa muito forte... E que são extremamente... são, de certa forma, conservadores em relação a ensino, mas que estão abertos a mudança e que é possível conversar. Mas que são... até pelo perfil físico, você vê que é um pessoal que sempre está mais arrumado, mais alinhado, tem uma postura diferente. Do outro extremo, tem o pessoal que é mais das Sociais, muito engajado na questão da Graduação, que tem uma preocupação política muito grande e que está muito vinculado a projetos sociais dentro da cidade e que quer abrir a universidade para todo mundo e acha que a publicação não é muito valorizada. E nesse meio tem várias pessoas... tem vários perfis diferenciados, não dá para falar que é um único.*

Pesquisadora: *Não tem uma característica que fosse comum a todos?*

Entrevistada: *Não. Desse pessoal de Biológicas, tem muita gente que veio de São Paulo e tem muito perfil de Unifesp São Paulo.*

Pesquisadora: *O que é um perfil de Unifesp São Paulo?*

Entrevistada: Perfil de Unifesp São Paulo é esse pessoal extremamente voltado para pesquisa, que tem um olhar mais conservador para o ensino, que quer mais assim... é... acho que segue mais regras, em termos de seguir regras, eles seguem mais... e que tem uma postura que, algumas vezes, parece de superioridade, eu diria. (BXS-3).

Certamente, a dicotomia dos perfis observada no *campus* Baixada Santista é tributária do fato de este *campus* atuar na mesma área de conhecimento do *campus* sede e, portanto, perpetuar, o *modus operandi* consagrado na área da Saúde. Entretanto, a própria configuração dos cursos, que visa a formação de profissionais numa perspectiva interdisciplinar, favorece a confluência de áreas que tangenciam a formação em Saúde e, assim, trazem para o cotidiano do *campus* agentes que se diferenciam não somente por seus interesses epistemológicos, mas por detalhes mais visíveis no dia-a-dia da instituição, que vão dos modos de se apresentar publicamente à prioridade dada às dimensões do trabalho docente. Tal dicotomia não foi relatada nos outros *campi*, onde registrou-se maior tendência de homogeneização dos perfis conforme os docentes expressavam a inexistência de um perfil único, mas admitindo traços em comum. Em Diadema, por exemplo, a juventude e o ânimo para produzir foram os traços mais citados, comparando em termos geracionais para evidenciar o crescimento da produção científica, resultado da disposição para o trabalho que faz com que a geração atual consiga manter níveis mais elevados do que de seus antigos professores. Nas palavras de DIA-1:

Eu acho que são pessoas muito bem formadas, muito produtivas em suas áreas de conhecimento. São professores jovens, produzindo bastante. Era uma massa mesmo de trabalho que estava fora da universidade e na expansão foi bem absorvida. Se comparar os resultados desses professores acho que são comparáveis aos professores mais antigos da USP, da Unicamp, ou até superiores. Tem muito professor aqui que produz mais do que muitos professores mais antigos da Unicamp, da Unifesp e da USP. Eu acho que essa nova geração, acho que até uma geração depois da minha é mais qualificada para escrever trabalhos. Eu não sei exatamente, eu acho que a Educação melhorou e a gente produz hoje em dia, intelectualmente, trabalhos comparáveis a qualquer outro lugar do mundo. Eu vejo os pesquisadores da Unifesp, os mais jovens da Unicamp e da USP, publicando de igual para igual com pesquisadores de outras partes do mundo.

A disposição para produzir também foi enfatizada nos demais *campi*. Em São José dos Campos, o perfil foi bem definido como o do “*jovem construtor*”, tomando as disposições científicas como referência para descrição genérica do grupo. Já em Guarulhos, as disposições políticas tiveram mais destaque ao lado do foco no ensino. Parte significativa das entrevistas foi preenchida por discursos empenhados em justificar relações entre as opções profissionais (dos temas de pesquisa à própria escolha por se tornar docente numa universidade pública) e as convicções políticas (dos entrevistados e de seus pares), explicitando pontos de vista que tornaram as disposições políticas indissociadas do trabalho acadêmico em Humanidades, bem

como a experiência em ensino como a característica mais forte neste *campus*. No que tange a esse aspecto, GRU-3 esclarece que

[...] São professores que têm experiência de ensino, mas não têm grande experiência em pesquisa. Então, muita gente como eu, que vim da [universidade particular]. Dando aula, dando aula, dando aula, mas não tinha tempo para escrever artigo, livro, tal. Está começando a fazer isso agora que veio. Estavam na área, mas estavam nessa loucura. Ou de estar em grandes escolas particulares, em Ensino Fundamental e Médio, com toda uma carga, mas que não viviam vida acadêmica. Qual é o perfil do nosso professor? Eles são aí relativamente jovens, eles estão na primeira universidade federal, alguns se transferiram de outros lugares e vieram para cá. Eles vêm de particulares ou de escolas. Eram pessoas que só davam aulas, chegavam a dar 20, 30 aulas, e, por isso, não escreviam, não têm uma produção acadêmica que dê para exigir muita coisa para o credenciamento na Pós. Nossa tabela [de credenciamento] é super baixinha, pensando nisso.

Tomando-se sempre o cuidado de não generalizar as impressões e representações, há de se concordar que os dados discutidos no terceiro capítulo confirmam o perfil esboçado por GRU-3. Outrossim, a descrição feita por GRU-6 sumariza as disposições políticas mais evidentes neste *campus*, e ausentes nos demais, além de destacar o aspecto geracional dessas disposições:

A maior parte é, de alguma forma, petista. Não militante do PT, mas a maior parte tem uma visão de mundo que vota no PT... tem uma visão de mundo, de sociedade, que coaduna... isso eu acho que é uma característica da minha geração. Quem começou a estudar nos 80 e 90 é muito petista. [...] Então, eu acho que isso seria característica. Por exemplo, em todas as eleições presidenciais, a maioria dos professores vota no PT. Mesmo nessa última que tinha muita gente já criticando por conta da greve. Reclamando, revoltada com o PT... no fim das contas, fez campanha e votou na Dilma. Mesmo já tendo desgastado. Isso é uma característica que eu acho que existe. Não estou falando de todo mundo, hein? Mas é uma característica que eu acho que se explica por causa da geração, de idade, uma geração que estudou quando o PT era muito forte na USP. Acho que em parte porque entrou na universidade criada no governo do PT e que tem a expectativa de que com o PT no governo continue a melhorar. Não estou dizendo que todos concordam, que não são críticos, não é isso. Você pediu uma característica comum. Essa eu identifico. Não sei se nos outros cursos é assim. Na Unifesp, seguramente, não é assim. Tem muitos professores do PSDB, do PSOL, PSTU... [...] Outra característica comum é que são professores muito produtivos. Do ponto de vista da Capes. No sentido de ganhar bolsa da Fapesp, ter publicação... não sei, nunca fiz a conta, mas são pessoas com muita motivação na produtividade acadêmica. Isso, com certeza, seria outra característica. Todo mundo quer fazer projetos, ganhar bolsa, ter orientandos, fazer projeto de pesquisa integrado... Eu acho que isso é generalizado. Não estou dizendo que é todo mundo. Eu tenho muito trabalho improdutivo [risos]. Eu acho que participei muito da vida POLÍTICA da Unifesp e eu faço muitas atividades de estudos com os alunos. ... E isso eu faço em detrimento, muitas vezes, da minha produção individual. (GRU-6).

Esse discurso, que reverbera o de outros docentes do mesmo *campus*, confirma traços delineados por Bourdieu em sua pesquisa sobre o *Homo academicus* (2013a), que distinguiu os professores de Ciências e Letras *versus* os de Direito e Medicina. Para o autor, o primeiro grupo apresentava tendência de ser composto por mais filhos de professores e, por ter origem nas classes populares, buscava ascender via sucesso escolar, ou seja, não manifestava motivação de buscar outros poderes que não os universitários. Entre outras características, eles tendiam para a esquerda. Traços semelhantes foram encontrados nesta pesquisa que, embora tenha se dedicado à análise de trajetórias de docentes de origem popular, não pode deixar de reconhecer que as impressões e representações tomadas como dados extrapolam a caracterização de agentes sociais que possuem essa mesma marca de origem. Afinal, quando os entrevistados falavam de seus pares, não havia discriminação de origens, ou seja, falava-se genericamente sobre o corpo docente e como GRU-7 frisou: “*apesar da democratização dos perfis e tudo, ainda há um grande número de pessoas que vêm de famílias já... que tem um lastro... que tem um capital cultural, social e econômico também diferenciado*”.

Tendo apresentado os sujeitos da pesquisa, farei uma breve exposição sobre a história da Unifesp, para que se conheça o espaço institucional onde estão situados. Um espaço cuja hierarquização remonta à transformação de uma prestigiada escola de formação médica numa universidade, inicialmente temática, que se tornou *multicampi* e “multi áreas” por força da expansão.

1.2.2 Onde se situam os sujeitos da pesquisa

Meu estudo sobre a história da Unifesp foi precedido pela investigação dos marcos legais que permitiram a federalização de algumas universidades no Brasil (COSTA, 2014a) e da dimensão histórica e política de processos que federalizaram instituições privadas de Educação Superior a partir da década de 1930 (COSTA, 2014b). Por essa via descobri que a federalização foi a alternativa considerada como ideal para sanar fragilidades financeiras e alçar posições de maior prestígio no cenário acadêmico, entre as décadas de 1950 a 1980. Como assinalado por Cunha (1983), o procedimento de aglutinar estabelecimentos sob nova condição estatutária deu origem a quase todas as universidades federais, o que se confirma mediante a leitura das leis que as instituíram, pois há poucas exceções até a promulgação da

Constituição Federal de 1988²⁹. O modo como essas instituições foram criadas revela que a implantação de uma universidade federal em determinada localidade resulta de profundas disputas políticas em busca de prestígio por parte dos agentes que a negociam junto ao poder público. Alguns autores afirmam que o simples ato de definir a localização geográfica do estabelecimento é fruto de intensas batalhas pelo reconhecimento da força política dos demandantes que relacionam a instalação de uma universidade à impulsão do desenvolvimento regional de suas bases eleitorais (CUNHA, 1980, 1983; SGUISSARDI, 1993; CHAUI, 2001; SANTOS JUNIOR, 2012).

A partir da atual Constituição³⁰, que determinou a obrigatoriedade da aprovação em concurso público para ocupação de cargo público efetivo, as novas universidades federais vieram a resultar da criação de novos estabelecimentos ou da transformação do *status* acadêmico de faculdades e institutos isolados federalizados antes de 1988. Seis anos se passaram entre a sua promulgação e a criação das primeiras universidades federais sob o novo marco legal. Uma delas foi a Unifesp, cujas origens remontam a uma instituição privada, criada pela e para a elite paulistana, mais especificamente por uma fração desta elite excluída do acesso à formação médica.

Era uma vez uma escola de Medicina...

Em 1º de junho de 1933, um Manifesto foi assinado e uma escola criada. O documento tinha como título “Manifesto de Fundação da Escola Paulista de Medicina”. Resultado da peleja por formação superior dos 119 excedentes do disputado processo seletivo para a Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo (FMCSP – futuramente incorporada pela USP), fundada em 1912 e única escola médica no Estado. Seus signatários foram 31 médicos

²⁹ Das 37 universidades criadas entre 1920 e 1986, a maioria resultou de federalização de instituições privadas. Apenas 2 se constituíram da “estaca zero” (em Brasília e em Rondônia) e 4 da transformação de instituições públicas. São as Universidades: de Brasília (criada, no início dos anos de 1960, como parte do plano piloto da nova capital do país) e as Federais: de Viçosa (que remonta a uma escola superior isolada com gestão estadual transformada em universidade estadual em 1948 e federalizada em 1969); do Acre (inicialmente constituída, em 1974, por faculdades que deixaram de ser estaduais); do Mato Grosso do Sul (mesma situação do Acre, em 1979); do Estado do Rio de Janeiro (que em 1979 transforma a Federação das Escolas Federais Isoladas do Rio de Janeiro em universidade); de Rondônia (criada em 1985, com início efetivo de funcionamento em 1989). Todas as demais resultaram da transformação de instituições privadas, ou de um conjunto de estabelecimentos privados e públicos, em universidade sob a forma de autarquia ou de fundação pública federal.

³⁰ Vale destacar que em seu único artigo dedicado à Educação Superior (art. 207), a universidade continua sendo a referência como modelo institucional, seguindo documentos legais anteriores. Esse *status* foi abalado pela caracterização descrita na Lei 9.394/96 e tornou-se obsoleto pelo Decreto 5.773/06, que rege a organização do sistema federal de ensino superior, no qual não há mais menção ao modelo ideal de excelência no oferecimento da Educação Superior.

e dois engenheiros, capitaneados pelo recém-formado Dr. Octávio de Carvalho. Todos eram paulistas e vários fatores concorreram para a criação de mais uma escola na capital: a situação econômica mundialmente abalada pela crise na Bolsa de Valores de 1929 e conjugada à crise da cafeicultura paulista que desgastava a economia local, a demanda social por profissionais da saúde, o interesse das elites pela criação de mais oportunidades de formação superior no Estado, o abalo da liderança política paulista no cenário brasileiro agravado pela derrota na Revolução Constitucionalista de 1932, a dificuldade de deslocamento para outros Estados em busca de profissionalização, entre outros fatores (SILVA, 2001; PUCCINI; SAMPAIO; BATISTA, 2008; GALLIAN, 2008). Conforme uma das pesquisas sobre a história da EPM, a “tradição bandeirante” do Estado pode ser considerada como

[...] o elo entre a nova instituição e a sociedade. Enfatizava-se nos discursos dos fundadores da EPM a existência de todo um conjunto de ações em bases racionais e técnicas, nos quais os conceitos centrais de desenvolvimento e de modernização passariam a ser amplamente disseminados com a iniciativa da criação de mais uma escola médica na cidade. Em suma, por estes discursos, a sociedade então se reorganizava, estabelecendo-se sob o signo da ciência (SILVA, 2001, p. 555).

Nesse contexto, a Escola Paulista de Medicina (EPM) iniciou suas atividades, um mês após o lançamento do Manifesto. Sem prédio e sem professores contratados, atendia a uma parcela da elite excluída do acesso à Educação Superior e dependia de doações públicas e privadas, então captadas pela Sociedade Civil Escola Paulista de Medicina, uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos e criada para garantir a manutenção da escola. Além dessas doações e dos pagamentos feitos pelos alunos, era recolhida mensalidade dos membros fundadores que se tornaram docentes voluntários, vários deles dissidentes da FMCSF, outros ainda docentes daquela e todos bem estabelecidos como profissionais liberais ou vivendo de renda familiar obtida em outros ramos. É comum nos relatos sobre a fundação da Escola a exaltação desses gestos de doação³¹, símbolo da entrega pessoal absoluta à causa da formação médica, como uma espécie de mito fundador do entusiasmo e da dedicação ao ensino e à pesquisa que se tornaram uma das características mais prezadas pelos *epemistas* (GALLIAN, 2008).

Nas palavras de Fabíola Holanda (2009, p. 81), a EPM

³¹ Para problematizar o alcance do voluntarismo, ver o que diz Bourdieu sobre os “atos desinteressados” (BOURDIEU, 1994). No caso em tela, as múltiplas oportunidades profissionais, de assistência ou mesmo de pesquisa e docência em outras instituições, determinam o considerável número de docentes que abdicam do regime de dedicação exclusiva até hoje.

Nasce como o lugar da paulistanidade³² e carrega em seu nome essa marca. (...) Ser paulista é algo que identifica a Escola, e essa reflexão é importante porque durante um bom tempo essa identidade será reforçada pelos relatos daqueles que acompanharam os primeiros passos da instituição, e também por aqueles que fizeram as gerações seguintes. A Escola nasce paulista e familiar, e com uma vocação clara para a pesquisa e a excelência.

A primeira turma do curso Médico se formou em 1938, mesmo ano da inauguração do Hospital São Paulo (HSP), primeiro hospital-escola do País, que conferiu à EPM um *status* diferenciado no restrito cenário brasileiro de escolas médicas. No ano seguinte aconteceram dois fatos importantes: a criação do curso de Enfermagem – dando origem à atual Escola Paulista de Enfermagem (EPE), à época vinculada à Igreja Católica (BARBIERI; RODRIGUES, 2010) – e o início de concursos para as cátedras³³, regime substituído pelo departamental em 1951, bem antes da regulamentação dada pela Reforma Universitária de 1968, originando as divisões e especialidades nas quais se agrupam os agentes que disputam os espaços institucionais. O primeiro núcleo de pesquisa foi instalado no HSP, em 1947, sob o nome de Laboratório de Farmacologia e Bioquímica.

A criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1951, deu novo fôlego às duas Escolas (mesmo que a de Enfermagem tenha sido, por muito tempo, administrada como um departamento da EPM), que também passaram a contar com recursos da Fundação Rockefeller. Entretanto, as dificuldades financeiras cresciam e a federalização começou a ser discutida, controversamente, com apoio de agentes externos. A perda da autonomia era o principal argumento dos opositores, parcialmente vencidos, em 1956, pela lei 2.712 que federalizou a EPM, mantendo o HSP como entidade privada que continuou funcionando como hospital-escola. Nessa situação, o mesmo profissional poderia continuar sendo docente da EPM e médico particular no HSP, até mesmo com pacientes internados sendo atendidos por estudantes durante os plantões. Essa e outras questões abriram a discussão sobre as relações entre o público e o privado, que se estende até os dias atuais.

³² Um dos episódios marcantes ligados à paulistanidade de suas origens é o “Baile do Café” que, nas palavras de Elisaldo Carlini (*apud* HOLANDA, 2009, p. 82), era um dos meios para angariar fundos que sustentaram os primeiros anos que “foram feitos com muito sacrifício”: “Esse baile foi famoso na época porque reuniu a nata econômica do estado. Os fazendeiros do café faziam doações em sacas e isso manteve a Escola”.

³³ Eis a origem da tradição, ainda em vigor na EPM, de atuação de variados tipos de agentes, como auxiliares dos docentes, nas atividades de ensino e pesquisa. Nas palavras de um dos formandos da turma de 1950: “Dentro da Escola, assistíamos aulas teóricas de grandes catedráticos que eram imponentes e causavam uma impressão que calava profundamente nos alunos. Eram acompanhados por seus assistentes, primeiro, segundo e terceiro assistentes, seguidos por extranumerários, estagiários e voluntários. Assim, ainda que o professor não fosse aquele grande didata, dispunha de excelentes assistentes que davam aulas maravilhosas” (TIRIBA *apud* GALLIAN, 2008, p. 103).

Pela federalização, o patrimônio e os compromissos da EPM foram estatizados e seus professores catedráticos oficializados, ou seja, incluídos numa categoria profissional que viria a ser regida como Carreira do Magistério Superior Federal. A Escola deixou de ser privada para se tornar um estabelecimento isolado de Educação Superior, de acesso público e gratuito, de natureza autárquica e vinculado ao Ministério da Educação. Essa transformação não se deveu a problemas exclusivos da EPM, mas a um contexto mais amplo.

Embora a federalização da EPM tenha se dado por suas constantes crises financeiras, o que fez com que a Escola fosse cronicamente dependente das subvenções enviadas pelo governo federal, estadual e municipal, não devemos separar suas motivações das outras forças que levaram a uma expansão do ensino superior público. Instituições à beira da falência, interesses políticos e regionais, aspirações de ascensão social, maiores números de concluintes no segundo grau; ao analisarmos todo esse processo, vemos uma crescente participação da União, seja por meio do financiamento de estabelecimentos de ensino superior, seja por uma legislação que incentivasse as federalizações, as subvenções, ou mesmo o acesso dos estudantes ao terceiro grau (SANTOS JUNIOR, 2012, p. 101).

No contexto expansionista da década de 1960, diversas forças políticas concorreram para a criação de universidades federais, a maioria fruto da fusão de estabelecimentos isolados, públicos e privados, já em funcionamento. O Estado de São Paulo não ficou de fora desse processo e, em 13 de dezembro de 1960, os artigos 11 e 12 da lei federal n. 3.835, que tem como *caput* “Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências”, instituíram a Universidade Federal de São Paulo (UFSP), com sede da cidade de São Carlos e composta pelos seguintes estabelecimentos: a) Escola Paulista de Medicina; b) Escola de Engenharia de São Carlos; c) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara; d) Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araçatuba; e) Faculdade Municipal de Ciências Econômicas de Santo André. Esse arranjo despertou entre os *epemistas* o sentimento de que “era humilhante para a EPM incorporar-se à Universidade cuja reitoria se localizasse em cidade do interior admitindo que essa localização tivesse obedecido a motivos de ordem política” (BIER *apud* SANTOS JUNIOR, 2012, p. 111).

Santos Junior discute em pormenores as controvérsias geradas pela agregação de instituições tão diversas e dispersas em torno de uma reitoria localizada no interior do Estado, as quais culminaram na dissolução da UFSP e no retorno da EPM à condição de estabelecimento isolado de natureza autárquica, pela lei 4.421/64, para preservação de sua autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. Ao longo dos 4 anos de existência formal da UFSP, os outros estabelecimentos não aderiram à organização universitária e a EPM experimentou pela primeira vez a situação de representar uma universidade, da qual era

a única parte efetivamente integrante, a ponto de o seu diretor, à época Marcos Lindenberg, acumular o cargo de reitor da UFSP para, assim, assumir sua gestão orçamentária.

Restabelecida a condição de escola isolada, a EPM seguiu construindo sua história. Na época em que os vestibulares das instituições públicas paulistas eram unificados e a ordem de opções se pautava pela tradição da Faculdade de Medicina da USP como a mais prestigiada, gerou-se em parte dos ingressantes a ambivalência de sentir-se “*the best second*”³⁴ e apreciar o acolhimento oferecido pela EPM, chamada de “Escolinha”. Nos relatos de alguns egressos daquela época, ela é comparada a casa e família (com linhagens e características domésticas). Seu lugar na hierarquia foi exposto neste relato de um docente formado na turma de 1982:

No momento de preencher o formulário, alguém no cursinho orientou: “Se você colocar Ribeirão direto você queima oportunidades!” Foi alguma coisa nesse sentido e me explicou que a sequência de notas seria: USP-São Paulo, EPM, USP-Ribeirão, Unicamp e, por último, Jundiaí. Foi assim a primeira vez que ouvi falar da Escola Paulista (SALOMÃO *apud* GALLIAN, 2008, p. 201).

Ao longo dos anos, a Escola que nasceu de e para a elite paulistana começou a receber estudantes do interior de São Paulo, notadamente do Vale do Paraíba, de famílias imigrantes no período pós-Segunda Guerra e, por último, de outros Estados brasileiros (BOM-MEIHY, 2009). Porém, a diversificação gradativa do alunado mudou muito pouco seu caráter classista³⁵, mesmo depois de ter se tornado uma universidade pública.

... E a Escola virou uma Universidade

No começo da década de 1990, a EPM já era uma instituição consolidada, com produção científica relevante³⁶ e reconhecida tradição na formação em Saúde, por meio de cinco cursos de Graduação. Carecia, porém, de uma organização acadêmica que a posicionasse no campo acadêmico em patamar compatível com sua atuação. A transformação em universidade temática na área da Saúde foi a estratégia para elevar o *status* institucional

³⁴ A permanência desse sentimento no contexto atual será discutida no terceiro capítulo.

³⁵ Tomando como base alguns memoriais submetidos ao concurso de ingresso no Departamento de Medicina (de 2006 a 2011), cujos autores foram aprovados e se tornaram docentes efetivos da Unifesp, verifica-se que ainda predominam os herdeiros de elevados níveis de capital cultural e econômico, pois as referências à perpetuação de tradições familiares, como médico ou como professor universitário, são mais constantes do que ao pertencimento a famílias que praticam outras profissões

³⁶ Os prêmios mencionados no Apêndice 10 atestam parte desta relevância. Considerando a produção indexada na Web of Science a partir do ano de 1973, a instituição está presente no cenário científico internacional com crescente produtividade. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/propgpq/index.php/pos-graduacao/stricto-sensu/a-pos-graduacao-em-numeros/90-pos-graduacao-em-numeros>>. Acesso em 31 ago. 2015.

sem comprometer sua tradição, nem onerar os cofres públicos, já que a EPM gozava de relativa tranquilidade na gestão, se comparada aos primórdios. Os principais ganhos foram a elevação da legitimidade da Escola no campo acadêmico por meio, por exemplo, da participação na Andifes e no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), além da autonomia para criar cursos e expedir diplomas que, por serem reconhecidos pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), até então única universidade federal no Estado, tornavam a EPM invisível nas estatísticas oficiais, apesar de sua alta produtividade.

A oficialização da EPM como universidade contou com expedientes típicos de sua cultura institucional, como a mobilização do capital social de agentes estratégicos para a consecução de fins coletivos, ainda quando variadas vertentes ideológicas são postas lado a lado. Isso já havia ocorrido nas articulações em torno da UFSP e em tantos outros episódios³⁷. E volta a acontecer como descrito pelo diretor da EPM naquela ocasião:

No Brasil não basta você ser de fato, você também tem de ser de direito, e nós éramos muito bons de fato e não de direito. Eu também achava que a Escola estava muito madura para continuar sendo apenas escola de medicina e resolvi agir. Conheci o Murílio Hingel, o ministro da Educação. Como ele tinha uma semana de férias e gostava muito da natureza, levei-o para Cananéia, e tivemos tempo para conversar bastante sobre o assunto. Foi ele que lançou o projeto da universidade e o mandou para o Congresso Federal. A criação da Unifesp foi aprovada no Congresso, tanto na Câmara dos Deputados como no Senado. Para não ter dúvida política, quem relatou isso na Câmara dos Deputados foi um deputado de direita, o Roberto Cardoso Alves, e quem relatou no Senado foi o Eduardo Suplicy, de esquerda (SANTOS *apud* GALLIAN, 2008, p. 73).

As negociações foram exitosas e em 15 de dezembro de 1994, a lei 8.957 transformou a EPM em Unifesp, sem fazer menção a EPE, supostamente subsumida ao organograma

³⁷ Ilustrarei com apenas dois exemplos. O primeiro dado por Jair Xavier Guimarães, formado pela primeira turma (1938) e diretor da EPM entre 1979 e 1983 (*apud* GALLIAN, 2008, p. 158): “Quando assumi a diretoria da Escola, encontrei o HSP com uma dívida de 330 milhões de cruzeiros! Mas como um dos docentes era médico do Delfim Neto, conseguimos pagar toda a dívida e também transferir 940 funcionários do hospital para o quadro da Escola, o que aliviou muito os custos. Isso porque, nessa época, a Escola Paulista já era federal, mas o hospital era particular. O Delfim Neto, apesar de eu ser politicamente contra ele, ajudou muito. Ele era colega de quarto na época de estudante”. O segundo, por Paulo de Tarso Gomes (*apud* GALLIAN, 2008, p. 159-160), funcionário da Unifesp que atuou como Diretor de Finanças no período de 1990-1995: “Houve também outra coisa que deu grande impulso à Escola. Como órgão público, ela não podia aplicar seus recursos para ter rendimentos. Então, como era uma inflação de 10% a 15% ao mês, o dinheiro apodrecia no banco, evaporava. Mas eu, pessoalmente, consegui uma autorização diretamente no Banco Central para aplicar lá. Foi muito difícil. E foi o primeiro órgão público a fazer isso... (...) Para isso eu tive de usar alguma influência e muita persistência. Quando você quer obter uma coisa, não aceita o não como resposta! Eu tinha muita amizade em Brasília... (...) A gente só conseguia alguma coisa porque no ministério existe uma coisa interessante: sempre que muda o governo, muda o primeiro escalão, mas o segundo fica. O pessoal que carrega o piano fica! É quem eu sempre conheci, quem sempre esteve lá... meus amigos! E através dessa amizade que a gente trazia recursos.”

daquela. Mesmo alçada ao *status* de universidade, o poder hegemônico da EPM continuou a se revelar em detalhes da cultura institucional. Após a fundação da Unifesp, as duas siglas eram postas nos documentos oficiais (ora como EPM-UNIFESP, ora como UNIFESP-EPM), do mesmo modo que o brasão da Escola continuou sendo o logotipo da instituição até meados de sua expansão. Aliás, até o início desta pesquisa, num dos *campi* de expansão, o símbolo da EPM ainda era usado como elemento decorativo da entrada do auditório. O apego aos símbolos, como se sabe, é um dos mais fortes indícios de resistência à mudança de identidade e de cultura institucional³⁸. A resistência à mudança era latente desde as primeiras discussões sobre a expansão. Frente ao inevitável crescimento, um de seus veteranos declarou que:

Sempre achamos que a Escola era única e especial. (...) A ideia de se criar uma universidade era um sonho, sem dúvida, especialmente para poder tornar a Escola competitiva. Acredito que a EPM vai deixar de ter a hegemonia de comando nesta Universidade, é natural. Fico triste, como quem vê o filho indo embora e tem saudades da época em que o tinha sob controle. É a mesma coisa. O que temos de preservar é a individualidade da EPM. A Universidade vai crescer, tem de crescer. A Escola pode ficar ombro a ombro com outros cursos e faculdades, dentro do contexto universitário, mas não pode perder a sua individualidade e sua tradição (PONTES *apud* GALLIAN, 2008, p. 290).

E para esse crescimento acontecer novas manobras foram feitas para acompanhar a agenda federal para a Educação Superior. Se na década de 1960, a perda de autonomia era a maior preocupação, no início da atual expansão o zelo pelo prestígio acadêmico dava o tom dos debates em defesa da cultura institucional denominada *epemista*, produtora das seguintes “características na Unifesp”:

Todos docentes são titulados (pós-graduação *stricto sensu*) e, em sua maioria, trabalham em regime de tempo integral.

Recebe estudantes da elite estudantil do país.

Há integração científica e geográfica entre áreas básicas e profissionais que *não* se separam, como ocorreu nas demais universidades brasileiras por ocasião da reforma universitária.

Há significativo envolvimento de estudantes em programas de iniciação científica, monitoria e extensão (BORGES; SAMPAIO; NADER, 2008, p. 42, grifo dos autores).

Com relação à alta titulação dos docentes, há de se destacar a endogenia que caracteriza a EPM até os dias atuais e que inclui não somente trajetórias totalmente

³⁸ Tal resistência será discutida em artigo dedicado a analisar as reações da comunidade acadêmica frente às mudanças na cultura institucional, entre as quais tem destaque a celeuma em torno da adoção de um novo logotipo que, mesmo composto por uma imagem que representa um dos principais prédios do *campus* sede, causou insatisfação, em parte dos *epemistas*, por deixar de ostentar o brasão da Medicina.

percorridas na própria instituição como também o incentivo para ampliação da formação, em centros de referência internacionalmente reconhecidos, mediante garantia de futuro espaço profissional na Escola (GALLIAN, 2008). A prática de endogenia é uma constante na história da Educação Superior brasileira desde o tempo do Império.

Tal fenômeno está associado tanto às condições históricas de restrição do sistema de ensino superior, quanto ao processo de objetivação social de tais instituições e ao peso das relações personificadas nos bancos escolares como forma de recrutamento dos quadros professorais (BORDIGNON, 2014, p. 12).

Pode-se dizer que a endogenia faz parte da história da instituição universitária de um modo geral. Para citar ao menos um exemplo, Dominique Julia descreveu os processos de recrutamento do corpo professoral francês, no período napoleônico, assinalando a sequência bolsista-bom aluno-professor como um esquema em vigor há muito tempo na Universidade de Paris (JULIA, 1981, p. 81). O mesmo ocorreu em outras partes do mundo. O vetor de valorização da endogenia foi invertido recentemente. A expressão mais contundente dessa inversão encontra-se nos atuais critérios de avaliação (de periódicos acadêmicos a cursos universitários) que desvalorizam equipes compostas por concentração endogênica. A mudança na valoração também se expressa na busca de maior transparência e imparcialidade nos concursos públicos, que sequer eram obrigatórios durante quase toda a história da EPM antes de se transformar em Unifesp, fator que contribuía para a construção de linhagens por meio da seleção da “prata-da-casa” para composição do corpo docente.

A caracterização do público como “elite estudantil” evidencia que, mesmo decorrido tanto tempo desde a estatização, permanece como público alvo o estrato social responsável pela origem da instituição. A unidade física conferida pela dispersão das atividades na Vila Clementino, bairro de classe média alta na zona sul da capital, demonstra que a EPM “nasce fragmentada, dividida, crescendo aos poucos e espalhada” (HOLANDA, 2009, p. 83). Todavia, reconhece na idiossincrasia de sua fragmentação espacial uma forma de respeitar a autonomia das áreas e divisões que a compõe, e interpreta como “integração” o fato de ter crescido sem muros, mesclada a um bairro³⁹, e concentrada numa mesma região de uma única cidade. Por fim, o envolvimento dos estudantes em atividades extraclasse aponta para a

³⁹ A arquitetura do *campus* sede diverge da representação clássica de *campus* universitário como um conjunto delimitado e patrimoniado de edificações, projetado para abrigar atividades acadêmicas, que propicia proximidade dos agentes que circulam por corredores internos e vias externas de acesso aos prédios. Em vez disso, o *campus* foi instalado, aos poucos, em “casinhas” e imóveis de maior porte, maior parte alugados, num perímetro que fez das ruas do bairro seus corredores.

vocação institucional de formação de excelência (Apêndice 10) ou, ao menos, que contemple atividades complementares à grade curricular da Graduação.

Será sempre importante lembrar que foi num ambiente institucional com tais características que aconteceu a expansão na Unifesp, fenômeno que permitiu o ingresso dos 31 sujeitos desta pesquisa na Carreira do Magistério Superior Federal.

1.2.2.1 A expansão na Unifesp

Diante da oportunidade de expansão garantida pelos programas Expansão Fase 1 e Reuni, a Unifesp, que não havia implementado nenhuma ampliação desde sua fundação em 1994, começou a discutir a viabilidade de crescimento, por meio de novos *campi* e novas áreas de conhecimento, pautada pela preocupação de manter o prestígio acumulado e o *status* consolidado no campo acadêmico brasileiro. Os capitais sociais foram mobilizados novamente em estratégias de formação de alianças para consecução dos propósitos definidos pelo grupo que liderava a discussão interna.

A ideia da expansão sempre existiu, mas no início não levamos muito a fundo, porque nós tínhamos que convencer o MEC a ampliar nosso quadro, para podermos criar outras faculdades. Logo após assumir a reitoria, ocorreu mais uma coincidência na minha vida. Por uma razão que não me lembro, convidei para um café da manhã o professor Pinotti, deputado federal na época, que mal me conhecia. Na conversa, ele declarou que tinha grande afinidade com a EPM, já havia sido secretário da Educação, secretário da Saúde, e havia recebido grande ajuda do HSP, que para ele era tão importante quanto o Hospital das Clínicas, mas que não lhe era dado o devido valor. Então, ele sugeriu que nós fizéssemos um jantar para a bancada paulista federal em Brasília, a USP fazia isso com grande repercussão. Nós então fizemos. Nesse jantar, a primeira coisa que aconteceu foi ter sido apresentado a uma deputada, Mariângela Duarte, que declarou ter uma grande admiração pela EPM-Unifesp, mas que estava lutando pela criação de uma universidade pública na Baixada Santista. Naquele momento, de repente, tive um estalo, uma luz e falei para ela que a universidade pública na Baixada Santista que ela tanto queria poderia muito bem ser uma expansão da Unifesp. Felizmente, ela achou a ideia maravilhosa, assim começamos a colocar em prática essa ideia (FAGUNDES NETO *apud* GALLIAN, 2008, p. 263).

Certamente, a escuta de outros agentes envolvidos revelaria intencionalidades não expostas nesse excerto que retrata o ponto de vista do reitor responsável pela adesão da Unifesp à expansão. Assim como na Baixada Santista, a deputada Mariângela Duarte é referenciada como a figura emblemática nas articulações em prol da expansão, nos demais municípios que receberam *campi* da Unifesp são notáveis as relações entre gestores públicos locais e agentes estratégicos no governo federal. Qualquer semelhança com os acordos

políticos entre lideranças oligárquicas do passado não seria mera coincidência, quando consideradas as vinculações partidárias dos agentes situados em cada espaço de poder no qual a implantação dos novos *campi* foi negociada.

A ideia inicial era criar 2 *campi* de expansão: Interlagos (bairro nobre do extremo sul da capital) e Santos, cidade do litoral paulista. No entanto, as negociações só avançaram no litoral. Outros projetos também foram abandonados ao longo do processo, como a intenção de instalar um *campus* no ABC-Paulista (porém outros arranjos políticos criaram a Universidade Federal do ABC) ou de oferecer um curso de Direito em prédio histórico situado no Largo do Paissandu, do qual a Unifesp desistiu de receber a doação do imóvel após avaliação técnica que confirmou a inviabilidade de restauração perante os custos da reforma (Cf. UNIFESP, 2012a, 2012b). Outra ideia que não prosperou foi a de instalar o curso de Direito numa das frentes de expansão em Santo Amaro, a qual não se concretizou e o curso findou sendo atribuído ao *campus* Osasco. A cidade de Embu das Artes, cuja gestão pública também estava a cargo de agentes políticos alinhados ao governo federal, estabeleceu parceria com a Unifesp para inaugurar, em 2010, um *campus* de extensão que passou a gerar expectativas de ampliar as ações para o ensino. As discussões travadas a cada nova etapa do processo expansionista podem ser ilustradas por meio de alguns excertos de embates em torno das propostas.

Sr. Reitor relatou que no mês de maio leu, em jornal de grande circulação, a notícia da criação da Universidade do ABC e juntamente com Prof. Sérgio Tufik contataram Brasília, declarando interesse em participar do processo. [...] Dr. Palácios disse que para o MEC seria mais vantajoso a expansão da UNIFESP do que a criação de outra Universidade, pois geraria mais gastos, o que seria motivo de críticas no Estado de São Paulo como em outros estados mas que também querem criar outras Universidades, porque somente 8% dos jovens estudam em universidades públicas. Vários professores parabenizaram o Sr. Reitor pelas conquistas com relação às dívidas e se posicionaram a favor da expansão do Campus da UNIFESP, pois como disse Prof. Walter Albertoni, já somos universidade há 10 anos, **precisamos crescer e contamos com profissionais competentes para tanto**. Sr. Reitor esclareceu que o MEC criou Comissão para implantação da Universidade do ABC cujo Presidente é o Prof. Dr. Luiz Bevilaqua e deixou claro que prevalecerá nossa autonomia e retirará o Projeto que tramita no Congresso sobre a criação da Universidade do ABC. Prof. Enio Buffolo salientou que **devemos aceitar o desafio, que o CONSU ficará diversificado com profissionais de várias áreas, mas temos de preservar a qualidade do Ensino**. Prof^a Soraya salientou inicialmente que é a favor da expansão da Universidade Pública, o que é uma reivindicação histórica da comunidade acadêmica. No entanto, ponderou que o CONSU considerasse a solicitação da Assembléia de Docentes, para que os membros refletissem melhor antes de qualquer decisão a respeito da questão do ABC. Afirmou que **a expansão deveria ser feita dentro dos padrões de qualidade da UNIFESP** e que para isso seria necessária garantia da infra-estrutura por parte do Governo Federal. Frisou que problema do ABC era político-partidário por se tratar de promessa de campanha e que deveríamos ter cautela de assumir

compromissos sem contrapartida por parte do Governo Federal. [...] Sr. Reitor solicitou então aprovação da proposta do Prof. Rubens, salientando a importância da retirada do projeto que tramita na Câmara Federal e que tem por objetivo a criação da Universidade do ABC, para que a UNIFESP continue com as negociações de implantação, o que foi aprovado pelos presentes, com uma abstenção (UNIFESP, 2004b, grifo meu).

Nem todas as discussões foram tranquilas ou se encerraram com posicionamento unânime. Tomando como exemplo o debate sobre a criação do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Mar e aprovação de abertura de 200 vagas para ingresso a partir do semestre seguinte, após a diretora do *campus* ter exposto o preenchimento de todas as condições para aprovação (projeto pedagógico aprovado pela Congregação, aluguel do prédio provisório garantido pela prefeitura de Santos, vagas de docentes e técnico-administrativos liberadas e concursos em andamento), travou-se o seguinte debate:

Prof. João Aléssio disse que é **sempre a mesma história**, estamos em novembro, vamos abrir o curso dependendo da liberação de vagas, a partir daí, em dezembro, programamos os concursos, faremos as bancas com vestibular já aberto e mais ou menos começo de janeiro faremos os concursos. Na metade de janeiro todos os Técnico-Administrativos já estarão aqui nessa época que é tranquila para fazer todo esse processo para que no final de fevereiro, tenhamos um curso em total funcionamento da maneira mais normal do mundo, com número enorme de estudantes, no prédio que com muita gentileza foi alugado pelo Prefeito de Santos para o Instituto do Mar. Não sabe se está fora do mundo ou se quando a gente dizia que o problema era do Reitor anterior. Por esse motivo **não temos estrutura**, mas nós vamos levantar nossa mão agora, nós levantamos em Osasco e escutamos a Profª Ieda falando hoje dos problemas. Osasco ainda teve um tempo prévio maior. Nós estamos em novembro e vamos fazer tudo de novo? **Magco. Reitor disse que não está querendo advogar a expansão da universidade.** O campus tem a sua Congregação com autonomia para decidir se abre esse curso ou não, se ele tem recursos. O Instituto de Ciências do Mar foi colocado em votação no CONSU há 5 anos, quando iniciou o Campus Baixada Santista, como também tem 6 professores sênior trabalhando no conteúdo pedagógico. Estão em andamento os concursos para 12 professores, a estrutura do campus está lá. Disse que **não está vendo nenhum problema**, o discurso seu é repetitivo e você usar o argumento do Reitor anterior, isso não. Não tem nada haver (sic) com o Reitor anterior, ele fez o que o CONSU decidiu e agora eu faço o que os campi decidirem e o CONSU homologar. A Profª Regina sabe o quanto estou cobrando o ofício do Prefeito, ainda ontem falou com o Ministro Fernando Haddad. Se não recebermos o ofício do Prefeito, não daremos início. Não abrimos nada novo que não tenha todas condições. **Alguns conselheiros opinaram sobre o assunto e o discente Thiago também solicitou expor sua opinião. O Magco. Reitor interrompeu-o para discordar da sua exposição**, quando nesse momento o discente disse que não permitiria ser interrompido pelo Reitor, causando constrangimentos e algum tumulto. **Em virtude do adiantado da hora e do tumulto causado o Magco. Reitor encerrou a reunião** (UNIFESP, 2011, grifo meu).

Em meio a conflitos internos, a expansão foi projetada e executada, envolvendo as prefeituras que, com diferentes graus de investimento político e financeiro, contribuíram com doação de lotes, aluguel de prédios, criação de novas linhas de ônibus etc. Se em 2004, o reitor defendia que “precisamos crescer e contamos com profissionais competentes para tanto”, em 2011, a posição da reitoria era evasiva no apaziguamento dos conflitos ao dizer que “não está querendo advogar a expansão da universidade”, mesmo quando “não está vendo nenhum problema”. Entre altos e baixos, a expansão segue inconclusa⁴⁰. Nesse ínterim, alguns confrontos chegaram ao nível da agressão física. Por exemplo, assim como ocorreu em outras universidades federais, houve tumulto quando o Consu aprovou a adesão ao Reuni, em reunião extraordinária. Um grupo contrário à proposta (formado por cerca de 25 pessoas, entre estudantes e agentes externos) forçou a entrada no auditório para propor o adiamento da discussão. Mesmo com pessoas feridas, a discussão seguiu e a adesão ao programa foi aprovada por “32 votos a favor, 4 votos contrários e 9 abstenções” (UNIFESP, 2007). Nos quadros a seguir os números apresentam uma visão geral do processo de expansão.

Quadro 1 - Indicadores globais da Unifesp em 2004 (fase pré-expansão), em 2007 (fase pré-Reuni) e previstos para 2014 (fase pós- Reuni)

Cursos de Graduação e Pós-graduação	2004	2007	2014
Número de vagas oferecidas no vestibular	273	1.150	2.598
Número de matrículas na graduação	1.293	2.311	9.864
Número de cursos de graduação	5	23	40
Número de <i>Campi</i>	1	5	6
Número de matrículas na Pós-graduação	2.755	2.780	4.700
Número de programas de doutorado	42	44	50
Áreas do Conhecimento	C.Saúde	C.Saúde C.Biológicas C.Exatas C.Humanas Engenharias	C.Saúde C.Biológicas C.Exatas C.Humanas Engenharias Letras/Artes

Fonte: UNIFESP. Proposta de adesão ao Reuni. Elaboração própria.

Os indicadores globais demonstram que a expansão da Unifesp visava o crescimento de quase 1000% no número de vagas oferecidas no vestibular, de modo que as matrículas dos cursos de Graduação fossem quase duplicadas ao longo da fase pré-Reuni e triplicadas após o

⁴⁰ Este trabalho abrange somente o período 2004-2014, porém registro a continuidade da expansão por meio da implantação de um *campus* na Zona Leste da capital, fruto de longa luta de movimentos sociais da região. Diferentemente dos demais, a negociação e o planejamento desse *campus* têm contado com uma comissão composta por representantes da sociedade civil organizada. Apesar de a pactuação ter sido assinada em 2014, até o início de 2017 as vagas para contratação de servidores ainda não haviam sido liberadas. O funcionamento consistia na oferta de atividades de extensão e cultura, contando com recursos humanos deslocados dos demais *campi*, sem previsão de início das atividades de ensino e pesquisa.

Programa. Para isso, o Plano previa o aumento de número de *campi* e de cursos. Iniciando o período apenas com a sede, a instituição inaugurou um *campus* da área da Saúde (ampliado posteriormente com o Instituto do Mar), em Santos, e outros três *campi* nas seguintes áreas e cidades: Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas, em Diadema; Humanidades, em Guarulhos; Ciência e Tecnologia, em São José dos Campos. Ao longo da execução do Reuni, ampliou-se ainda por meio da criação de um novo *campus* em Osasco, na área de Economia e Negócios. Em relação à quantidade de cursos, haveria um aumento de 5 para 40 no prazo de uma década, com a novidade de que mais da metade das vagas seriam oferecidas no período noturno. E para atender a toda essa ampliação, o Plano previa o crescimento do número de docentes: de 626 (2004) para 778 (2007) e 1.308 (2014), meta sobrepujada em 8%. Em 2014, os números foram superados somente na Graduação quando a instituição contou efetivamente com 11.182 matrículas (13% a mais do que o previsto) em 55 cursos. A Pós-Graduação teve 4.419 matrículas (6% a menos que o previsto) em 53 programas dos quais 39 com Doutorado.

A expansão em cursos preexistentes ao Reuni, além da criação de novos cursos, tem reconfigurado o perfil acadêmico da instituição, com a predominância de oferta de cursos com duração de 4 anos e vagas nos períodos vespertino e noturno, sendo a ampliação das opções de formação o desafio central do intento expansionista, efetivado graças às seguintes ações: ampliar a área de atuação para além das Ciências da Saúde, na qual a tradição da EPM é uma das mais respeitadas no País; pôr em funcionamento *campi* em cidades que não respiram da mesma atmosfera acadêmica do afamado *campus* Vila Clementino; ocupar a estrutura física ociosa no período noturno para receber uma nova clientela, outrora excluída da instituição pelo seu vigoroso funcionamento em período integral (prática à qual o *campus* sede ainda não se rendeu); duplicar o corpo docente no período de uma década. Esse conjunto de novidades provocou mudanças no *modus operandi* da Unifesp, reconfigurando sua tradição acadêmica e acarretando significativas mudanças da cultura institucional praticada (e, portanto, ressignificada) por novos agentes que ocuparam funções docentes ao lado de veteranos que avaliam a expansão na perspectiva da EPM como: “joia da coroa da Unifesp [que] não é mais hegemônica. Divide poder com outros *campi* e outros interesses” (CAPELO *apud* GALLIAN, 2008, p. 286), conforme ela “está no projeto universitário, que é uma coisa mais ampla. Vamos ter que aguentar tudo isso e muito mais, como prováveis disputas de poder que vêm pela frente, por exemplo” (SMITH *apud* GALLIAN, 2008, p. 286).

No quadro seguinte, estão dispostos os planos de ampliação e criação de cursos, com exceção do *campus* Osasco, que surgiu após ter sido firmado o contrato Reuni.

Quadro 2 - Cursos de Graduação oferecidos pela Unifesp

<i>Campi</i>	Cursos	Início do curso	Período (*)	Duração (anos)	Vestibular		
					2004	2007	2014
São Paulo (Saúde)	Medicina	1933	I	6	110	121	121
	Enfermagem	1936	I	4	80	88	88
	Fonoaudiologia	1968	I	4	30	33	33
	Ciências Biomédicas	1966	I	4	33	36	36
	Tecnologia Oftálmica	1970	I	3	20	22	
	Tecnologia Oftálmica	2008	M	4			50
	Tecnologia Radiológica	2008	M	4			50
Baixada Santista (Saúde)	Educação Física	2006	I	4		42	50
	Fisioterapia	2006	I	4		42	50
	Nutrição	2006	I	4		42	50
	Psicologia	2006	I	5		42	50
	Terapia Ocupacional	2006	I	4		32	40
	Serviço Social	2009	V e N	4			100
Baixada Santista (Mar)	Ciências Mar/Meio Ambiente	2011	I	3			200
	Engenharia da Pesca	2014	I	3+2			50
	Engenharia do Meio Ambiente	2014	I	3+2			50
	Engenharia Portuária	2014	I	3+2			50
	Oceanografia	2014	I	3+2			50
Diadema (Químicas e Biológicas)	Ciências Biológicas	2007	I	4		50	50
	Engenharia Química	2007	I	5		50	100
	Farmácia e Bioquímica	2007	I	5		50	100
	Química	2007	I	4		50	50
	Ciências Ambientais	2010	I	4			50
	Licenciatura Plena em Ciências	2010	V e N	4			200
	Química Industrial	2009	N	4,5			50
	Farmácia e Bioquímica	2009	N	6			50
Guarulhos (Humanas)	Ciências Sociais	2007	V e N	4		100	120
	Filosofia	2007	V e N	4		100	120
	História	2007	V e N	4		100	120
	Pedagogia	2007	V e N	4		100	120
	Letras	2009	V e N	4			200
	História da Arte	2009	N	4			50
São José dos Campos (Ciência e Tecnologia)	Ciências da Computação	2007	V e N	4		50	100
	Matemática Computacional	2009	M	4			50
(*) I: tempo integral, V: vespertino, N: noturno, M: matutino. Cursos destacados em cinza foram criados pelo Reuni.					273	1150	2598

Fonte: UNIFESP. Proposta de adesão ao Reuni. Elaboração própria.

É importante sublinhar que a expansão no *campus* sede ocorreu apenas em número de vagas e correspondeu exatamente ao aumento de vagas destinadas à implantação do sistema de cotas para a população afrodescendente e indígena, oriunda de escolas públicas, a partir do vestibular de 2005. A Unifesp é uma das precursoras na garantia de cotas para ingresso na Graduação, que só se tornaram obrigatórias para as instituições federais pela Lei 12.711/12. Entretanto, a implantação dessa política pode ser interpretada em dois sentidos: se por um lado, propiciou a ampliação do número de vagas e as oportunidades de acesso, por outro, manteve intocada as chances de ingresso de sua tradicional clientela ao não comprometer o montante anual com a fração destinada às cotas. Ou seja, em 2004, havia 110 vagas para o

curso de Medicina e, historicamente essas vagas eram destinadas para a “elite estudantil do país” (cf. p. 71). Em 2005, uma parcela desse grupo continua a disputar o mesmo número de vagas e são criadas outras 11 vagas para os cotistas. Isso confirma compromissos políticos tradicionalmente firmados entre a universidade e “seu público”, mesmo quando mudanças nas políticas públicas visam alterar sua composição.

Contudo, como bem demonstrado pela pesquisa, realizada por Ana Maria Almeida e Maurício Érnica (2015, 2016), sobre os efeitos sociais da expansão universitária e das ações afirmativas no Estado de São Paulo, a Unifesp tem promovido uma espécie de inclusão social segmentada, atestada pela concentração do crescimento do número de estudantes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar nos *campi* e cursos de menor prestígio acadêmico. A discussão feita por esses autores se coaduna com aquela empreendida por Graziela Perosa e Taline Costa (2015), que analisaram a expansão da Unifesp em termos de “democratização relativa”, ou seja, ressaltando o caráter segregativo da distribuição das vagas entre alguns *campi* conforme um padrão

[...] caracterizado pela ocupação socialmente desigual das carreiras, na qual o aumento da participação dos jovens desprivilegiados, de primeira geração com ensino superior, se dá principalmente nas carreiras de humanidades, que tendem a conduzir ao exercício do magistério público. A baixa participação dos estudantes com estas características nos *campi* de São Paulo e Osasco evidencia como se preservam as carreiras socialmente mais prestigiadas (Medicina e saúde e Economia e comércio) para os estudantes que se aproximam dos herdeiros descritos por Bourdieu e Passeron. Entretanto, a posição intermediária dos *campi* de Diadema, da Baixada Santista e de São José dos Campos sugerem que algumas áreas como as ciências, as profissões ligadas ao trabalho social e mesmo as engenharias são mais permeáveis a um padrão de democratização de tipo *uniforme* ou ainda *equalizador* (PEROSA; COSTA, 2015, p. 132, grifo das autoras).

Com tais diferenciações em mente, passo a tratar estritamente das questões relacionadas ao universo docente, começando por expor como ele estava constituído ao final do período histórico abarcado por este trabalho.

1.2.2.2 Os agentes presentes no final da expansão

O ano de 2014 encerrou uma década de expansão. Por ser o prazo final da proposta Reuni, o cronograma de pesquisa foi conjugado ao marco histórico, de modo a trabalhar com quantitativos que se aproximassem, ao máximo, da situação da universidade ao final do período expansionista. As informações expostas a seguir foram obtidas nos dados cadastrais dos docentes e retratam a situação da Unifesp ao final do primeiro semestre de 2014.

Tabela 1- Distribuição dos docentes, discentes e RPA na Unifesp

<i>Campus</i>	Quantidade	Percentual	Graduandos	RPA
BXS	200	14,02%	1836	9,18
DIA	229	16,04%	2542	11,10
GRU	226	15,84%	3045	13,47
OSC	59	4,13%	1193	20,22
SJC	81	5,68%	1044	12,88
SAO	632	44,29%	1530	2,42
Total	1427	100,00%	11190	7,84

Fonte: Dados cadastrais fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas da Unifesp. Elaboração própria.

Legenda: BXS – Baixada Santista; DIA – Diadema; GRU – Guarulhos; OSC – Osasco; SJC – São José dos Campos; SAO – São Paulo; RPA – Relação Professor-Aluno

Assim, a investigação partiu de um volume de 1.427 docentes, dos quais 44,29% estavam no *campus* sede, 16,05% em Diadema, 15,84% em Guarulhos, 14,02% na Baixada, Santista, 5,68% em São José dos Campos e 4,13% em Osasco. Curiosamente, a Relação Professor-Aluno (RPA) seguia proporção inversa ao volume do corpo docente de cada *campus*. Apenas o de Osasco, que reunia o menor número de docentes, conseguiu superar a meta global do Reuni, com pouco mais de 20 alunos por professor, enquanto os demais estavam abaixo da meta, com média geral de 7,84 matrículas por docente. Embora o *campus* sede detivesse quase a metade das funções docentes cadastradas, o corpo docente da Unifesp era majoritariamente (74,10%) composto por servidores contratados no período de expansão.

Informar a existência de 1.427 cadastros de docentes na Unifesp não equivale a dizer que a instituição dispunha desse número de professores. Há uma especificidade no *campus* São Paulo, tributária da história da EPM que sempre contou com colaboradores e voluntários, que posiciona no exercício de funções docentes agentes não investidos no cargo⁴¹. Exemplos: servidores em cargo técnico encarregados de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão; pós-graduandos (inclusive Pós-Doutorado) que têm como tarefa as mesmas atividades; ex-pós-graduandos que, para manter o vínculo de pesquisa, submetem-se a trabalhar voluntariamente na instituição; docentes aposentados que continuam exercendo algumas atividades, sobretudo na pesquisa, e até mesmo pessoas sem nenhum vínculo trabalhista ou discente com a Unifesp e que nela atuam como colaboradores para enriquecimento de seus currículos⁴². Com exceção

⁴¹ Esta não é uma situação exclusiva da Unifesp ou da área da Saúde. Em estudo sobre o trabalho docente voluntário numa universidade federal da região sul do país, os autores indicam que esse fenômeno remete à questão da flexibilização e da precarização do trabalho docente, a qual está condicionada à ausência de uma política interna ou de programas específicos relacionados ao trabalho docente voluntário. Ver: GUIMARÃES; SOARES; CASAGRANDE, 2012.

⁴² Em 2000, para potencializar o valor simbólico da colaboração, foi criada a categoria de Professor Afiliado, título de reconhecimento outorgado pela Unifesp, renovável a cada 3 anos, que confere o *status* de professor na instituição ao enquadrar o portador na lista do corpo docente publicada no sítio institucional. Ele é tão comum que, em alguns departamentos da EPM, o número de Afiliados chega a

de servidores técnicos que teriam prejuízo financeiro com a mudança de cargo, e obviamente dos aposentados, a principal motivação da conduta voluntarista é a expectativa de acúmulo de capital social e cultural que possa ser usado como trunfo para galgar postos mais elevados no campo acadêmico, em especial o próprio posto de docente na EPM. Nesse contexto, não seria exagero dizer que o quantitativo exato do corpo docente é incógnito até para a Unifesp, dada a informalidade de alguns vínculos e isso comprova que o cálculo da RPA produz um número fictício, já que muitos docentes efetivos sequer ministram aulas ou têm contato com alunos, enquanto há um considerável contingente de “não-docentes” ocupado com tais ações.

Cabe destacar que, considerando aspectos da gestão – adesão à proposta do governo federal e nomeação do primeiro diretor do primeiro novo *campus* (UNIFESP, 2004a) – a expansão é datada em 2004. Ao tomar como referência as atividades letivas, a expansão se efetiva em 2006. Se o marco inaugural da expansão fosse a contratação de novos docentes, a data seria 2005, pois o primeiro salto quantitativo, de duas para 38 entradas na carreira, ocorreu entre os anos de 2004 a 2005, com início das atividades de planejamento no *campus* da Baixada Santista, que recebeu seus 17 pioneiros. O ritmo do ingresso de docentes foi determinado pelas liberações de vagas pelo governo federal que não dependiam exclusivamente do cumprimento do previsto na Proposta de adesão ao Reuni. Além de impasses na esfera federal, que atrasaram contratações, disputas internas na própria universidade parecem ter determinado realocações dentro do planejado, pois há rumores sobre vagas destinadas a departamentos diversos dos originalmente calculados, sendo algumas revertidas ao cabo de desgastantes embates.

Tabela 2 - Ano de ingresso de docentes no período 2004-2014

Ano	Frequência	Percentual
2004	2	0,20%
2005	38	3,60%
2006	145	13,70%
2007	21	2,00%
2008	85	8,00%
2009	135	12,70%
2010	237	22,40%
2011	90	8,50%
2012	66	6,20%
2013	181	17,10%
2014	59	5,60%
Total	1059	100,00%

Fonte: Dados cadastrais fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas da Unifesp. Elaboração própria.

representar quase a mesma quantidade dos docentes efetivos. Se fosse possível somar a ela o número de voluntários que não gozam desta distinção, o resultado da soma seria o número real de agentes que atuam na instituição em atividades docentes.

Tabela 3 - Distribuição de ingressos docentes por campus ao longo da expansão

Ano	Campus						TOTAL
	BXS	DIA	GRU	OSC	SJC	SAO	
2004	0	0	0	0	0	2	2
2005	17	0	0	0	0	21	38
2006	13	33	31	0	0	68	145
2007	5	1	3	0	0	12	21
2008	21	21	22	0	7	14	85
2009	30	43	50	0	6	6	135
2010	31	60	61	6	20	59	237
2011	14	22	17	13	11	13	90
2012	12	4	11	8	9	22	66
2013	35	38	20	29	27	32	181
2014	20	7	11	3	1	17	59
TOTAL	198	229	226	59	81	266	1059

Fonte: Dados cadastrais fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas da Unifesp. Elaboração própria.

Legenda: BXS – Baixada Santista; DIA – Diadema; GRU – Guarulhos; OSC – Osasco; SJC – São José dos Campos; SAO – São Paulo

Em 2006, o número de ingressos elevou-se em 13,7%, com crescimento do *campus* Baixada Santista (13 ingressos) e criação dos *campi* Guarulhos (31) e Diadema (33). O menor aporte da década ocorreu em 2007, com 2,0% de ingressos nos 3 novos *campi*. Já em 2008, o recrutamento voltou a crescer com distribuição uniforme no conjunto de *campi*, com a criação de mais um em São José dos Campos, e se intensificou em 2009, aproximando-se do patamar de 2006, com de 12,7% de ingressos, sobretudo em Diadema (43) e Guarulhos (50). Em 2010 ocorreu o auge das contratações: 16,6% do corpo docente. Surgiu o 5º *campus* de expansão, em Osasco, com os primeiros 6 servidores no quadro do magistério e os demais *campi* receberam novos docentes, principalmente Diadema (61 docentes, ou seja, 26,2% do seu quadro efetivo) e São Paulo (59 docentes, ou seja, 22,2% do volume de ingressos na década e 9,2% do seu quadro efetivo). São José dos Campos teve maior tendência de crescimento com a triplicação do número de ingressos com relação ao seu primeiro ano de funcionamento.

A partir de 2011, a instituição deixou de criar novos *campi* e entrou num refluxo de contratações só superado dois anos depois. O segundo maior pico de ingressos ocorreu em 2013 (181 docentes). Diadema liderou novamente o número de vagas conquistadas, com 38 contratações, seguido por Baixada Santista (35) e São Paulo (32). Os *campi* mais novos experimentaram a mais intensa fase de recrutamento com o ingresso de 29 docentes em Osasco (praticamente metade do seu corpo docente) e 27 em São José dos Campos (1/3 do corpo). Guarulhos, que havia contratado 49% do corpo no curto período de 2009 a 2010, foi o *campus* com menor número de contratações. Finalmente, em 2014 houve recessão de vagas em toda a Unifesp. Os números servem para demonstrar como a expansão foi gradual e, logo, os diferentes *campi* têm características históricas sensivelmente distintas de acordo com suas fases de desenvolvimento, bem como distintas distribuições das classificações docentes.

Tabela 4 - Classificação docente por *Campus*

	<i>Campus</i>						
	BXS	DIA	GRU	OSC	SJC	SAO	TOTAL
Docente Auxiliar	50 (25,0%)	42 (18,3%)	21 (9,3%)	29 (49,2%)	24 (29,6%)	26 (4,1%)	192 (13,5%)
Docente Assistente	4 (2,0%)	0 (0,0%)	3 (1,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	33 (5,2%)	40 (2,8)
Docente Adjunto	139 (69,5%)	183 (79,9%)	197 (87,2%)	30 (50,8%)	56 (69,1%)	313 (49,5%)	918 (64,3%)
Docente Associado	1 (0,5%)	1 (0,4%)	3 (1,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	191 (30,2%)	196 (13,7%)
Docente Titular	2 (1,0%)	3 (1,3%)	2 (0,9%)	0 (0,0%)	1 (1,2%)	64 (10,1%)	72 (5,0%)
Docente Comissionado	4 (2,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	5 (0,8%)	9 (0,6%)
TOTAL	200	229	226	59	81	632	1427

Fonte: Dados cadastrais fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas da Unifesp. Elaboração própria.

Legenda: BXS – Baixada Santista; DIA – Diadema; GRU – Guarulhos; OSC – Osasco; SJC – São José dos Campos; SÃO – São Paulo

Tabela 5 - Titulação dos docentes por *campus*

	<i>Campus</i>						
Titulação	BXS	DIA	GRU	OSC	SJC	SAO	Total
Graduação	0	0	0	0	0	2	2
Especialização	0	0	0	0	0	7	7
Mestrado	5	0	4	2	0	34	45
Doutorado	191	225	219	57	80	421	1193
Livre Docência	4	4	3	0	1	168	180
Total	200	229	226	59	81	632	1427

Fonte: Dados cadastrais fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas da Unifesp. Elaboração própria.

Legenda: BXS – Baixada Santista; DIA – Diadema; GRU – Guarulhos; OSC – Osasco; SJC – São José dos Campos; SAO – São Paulo

Ao fim do período, a Unifesp comportava esta distribuição de classificações docentes: 13,50% de Auxiliares, 2,80% de Assistentes, 64,30% de Adjuntos, 13,80% de Associados, 5% de Titulares e 0,60% de Comissionados. Os percentuais se diferenciam pelos *campi* na medida em que alguns fatores determinam as classificações, parcialmente relacionados com a titulação. As maiores concentrações de Auxiliares estavam nos *campi* Osasco e São José dos Campos, em razão do acúmulo de ingressos após as leis 12.772/12 e 12.863/13 que, ao reorganizar a carreira, enquadram nessa classificação todos os ingressantes até o cumprimento do estágio probatório, independentemente do título máximo possuído.

Os poucos classificados como Docente Assistente concentravam-se no *campus* sede e tinham uma formação peculiar. Como se sabe, um dos sinais mais distintivos no campo acadêmico é a titulação. A progressão na carreira depende de um conjunto de fatores entre os quais o título de doutor é mais do que um dos principais trunfos. Em grande parte das universidades, ele é a condição de entrada no jogo. Na Unifesp, apenas 2 docentes possuíam a Graduação como titulação máxima e 7 com Especialização Reconhecida, ambos os casos de ingressantes nas décadas de 1970 e 1980. Entre os que ingressaram a partir da década de 1990, predominava o título de Doutor (83,6%), seguido por Livre-Docência (12,6%) e

Mestrado (3,2%). No entanto, a distribuição desses títulos não é homogênea nos diferentes *campi* por diferentes razões. Enquanto no *campus* sede a concentração de Mestres refletia a composição consolidada de uma parte do corpo docente, constituído numa época em que o título de Doutor não era condição *sine qua non* para o ingresso numa universidade pública, os Mestres presentes nos *campi* Baixada Santista, Guarulhos e Osasco foram admitidos como derradeira solução em áreas nas quais o número de doutores no Brasil persistia insuficiente para fornecer candidatos que atendessem aos altos padrões de exigência dos concursos da Unifesp. Em algumas áreas (como Língua Espanhola, Língua Brasileira de Sinais ou Terapia Ocupacional, por exemplo), os doutores sequer existiam ou eram raríssimos. Destarte, a partir de 2009, os departamentos que careciam de docentes em áreas com Pós-Graduação incipiente no País produziram dossiês para justificar a contratação de mestres mediante comprovação da escassez ou inexistência de profissionais qualificados. A cada concurso o problema era discutido pelo Consu, instância responsável por autorizar a abertura dos concursos e homologar os resultados. Dada a recorrência da situação, a instituição findou por reelaborar a resolução que dispõe sobre as regras do concurso de ingresso (também para contemplar outras mudanças emergentes), determinando que

Em situações de excepcionalidade o ingresso poderá ocorrer no cargo de Professor Assistente A, acessível aos detentores de título de mestre, após justificativa consubstanciada pelo Departamento e/ou instância organizativa equivalente dos Campi, aprovada pela Congregação e referendada pelo CONSU⁴³.

Reafirmava-se, portanto, a posse do título de Doutorado como regra. Nesse contexto, ele era detido pela maioria (96,2%) dos docentes, dos quais 12,6% tinham Livre-Docência, com variação entre 93,30% de doutores no *campus* sede e maiores índices nos demais *campi*, chegando a 100% em Diadema e São José dos Campos. Comparando com os dados apurados pelo último Censo da Educação Superior que disponibiliza tal informação (2012), esses números estavam bem acima do nível de formação dos docentes das universidades federais, que era composto por: 57,8% de doutores, 28,7% de mestres e 13,5% com até Especialização. Sem embargo, enquanto os doutores constituíam quase a totalidade do corpo docente nos *campi* de expansão, na sede eram menos presentes (66,7%), dado o elevado percentual de Livres-Docentes (26,6%), raros nos demais *campi* onde alguns dos quais já detinham o título antes do ingresso na Unifesp.

⁴³ Resolução nº 98, de 27 de março de 2014.

A classificação que contava com o maior quantitativo era a de Docente Adjunto, com 64,3% do total. Eles constituíam a maioria dos docentes dos *campi* Guarulhos (87,2%), Diadema (79,9%), Baixada Santista e Osasco (ambos com cerca de 69%), de acordo com a imbricação da dinâmica própria da carreira – são necessários, no mínimo, 8 anos para evoluir da classificação Adjunto para Associado – com as ocasiões de ingresso dos docentes em cada localidade. Assim, Guarulhos detinha o maior percentual de Adjuntos pelo fato de ter reduzido o ritmo de contratações após a nova ordenação da carreira e por contar com alguns Assistentes, Associados e Titulares, ainda que em número diminuto, enquanto Baixada Santista e Diadema apresentavam altos percentuais de Adjuntos ao lado de um percentual mais elevado de Auxiliares, denotando o peso das contratações mais recentes.

Os Docentes Associados constituíam quase 1/3 do corpo docente do *campus* São Paulo e inexistiam nos *campi* Osasco e São José dos Campos. Nos primeiros *campi* de expansão eles começavam a surgir, sendo um na Baixada Santista e em Diadema e 3 em Guarulhos. O topo da carreira é atingido com a classificação de Docente Titular⁴⁴, sinal de prestígio detido por 5% dos docentes da instituição, dos quais 89% alocados no *campus* São Paulo. Sua conquista garantia, até meados da expansão, os privilégios de presidir bancas de concurso, ocupar o cargo de reitor e a maior parte dos assentos no Consu, denotando a preservação da hegemonia da EPM na definição dos rumos da instituição. No entanto, a partir de 2014, atendendo a reordenamentos da carreira, novas regras alteraram substancialmente o direito de ascender a essa posição de prestígio, ocupada por não mais que 8 agentes situados nos *campi* novos, os quais correspondiam a casos de transferência interna de titulares do *campus* sede ou de docentes com extensa carreira em outras universidades, que tiveram seus títulos de Livre-Docência reconhecidos pela Unifesp para obtenção da titularidade.

Por fim, foram registrados 9 casos de Docente Comissionado (4 na Baixada Santista e 5 em São Paulo). Não se trata de uma classificação na carreira, mas de situação funcional na qual se incluem casos de docentes cedidos por outras instituições para colaborar em projetos específicos (por exemplo, para coordenar ou compor comissões de criação de novos programas ou *campi*) e de servidores em afastamento para acompanhamento de cônjuge.

⁴⁴ Até 2014, a progressão para esta classe era protegida por *numerus clausus*. Por meio de resolução, a Unifesp limitava o acesso de apenas 5% do quadro docente à classe de Professor Titular. Pressionada pela regulamentação da Lei 12.772/12, por meio da Portaria nº 982/2013-MEC, e pela reivindicação dos entrantes que não teriam chances de chegar ao último nível da carreira nas regras então vigentes, a universidade instituiu novas regras que puseram fim à barreira quantitativa que condicionava a progressão à disponibilidade de vagas e à supervalorização da Livre-Docência na avaliação. Os novos critérios estão dispostos na Resolução do Consu nº 110, de 18 de novembro de 2014.

Quanto às jornadas de trabalho, prevalecia a carga semanal de 40h e o regime de Dedicção Exclusiva (DE). Entre os que não seguiam esse regime, a jornada semanal de 40h era mais praticada que a de 20h em todos os níveis da carreira. A classificação Adjunto DE abrangia metade do corpo docente, correspondendo à grande maioria nos *campi* de expansão e a menos de 1/3 no *campus* sede, onde prevalecia o regime de não-exclusividade que permite acúmulo de outras funções (sobretudo assistência privada na qual a credencial de “professor da Unifesp” serve como trunfo na carreira médica) mais lucrativas que a docência. Aí residia a principal fonte de distinções sociais entre médicos e não médicos, ou seja, entre aqueles e profissionais que investiram em áreas de formação onde o Magistério Superior corresponde a um dos graus máximos de realização da carreira.

Além de conhecer questões específicas da carreira – quando e onde ingressaram, nível ocupado na carreira e titulação – também foram examinadas informações de natureza mais pessoal. Primeiramente, foi verificado se a questão de gênero seria uma variável significativa sob algum aspecto, já que parecia haver equilíbrio na composição do corpo docente: 51% de mulheres e 49% de homens. Os dados disponíveis permitiam relacionar essa variável com o período de ingresso, a titulação, a classificação docente e o estado civil. Como demonstrado a seguir, as relações encontradas não autorizam afirmar diferenças significativas, nem oferecem elementos suficientes para direcionar a análise de maneira a destacar esse marcador social.

Tabela 6 - Quinquênio de admissão como docente na Unifesp por sexo

Período	Feminino	Masculino	Total
1970 a 1974	5	5	10
1975 a 1979	16	25	41
1980 a 1984	25	42	67
1985 a 1989	43	70	113
1990 a 1994	25	26	51
1995 a 1999	36	25	61
2000 a 2004	18	9	27
2005 a 2009	231	193	424
2010 a 2014	331	302	633
Total	730	697	1427

Fonte: Dados cadastrais fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas da Unifesp. Elaboração própria.

Descobriu-se, assim, que, até a transformação da EPM em Unifesp, os homens eram mais presentes que as mulheres, com maior desequilíbrio no período de 1985 a 1989 no qual a quantidade de homens ingressantes sobrepujou a de mulheres em quase o dobro. A partir de 1995, o número de ingressos de mulheres passou a ser superior ao de homens de modo que a diferença chegou a ser o dobro no período de 2000 a 2004 e voltou ao equilíbrio durante a expansão, quando o ingresso de mulheres foi, aproximadamente, 10% superior ao de homens.

Tabela 7 - Distribuição dos títulos por sexo e Campus

Tabela 7 - Distribuição dos títulos por sexo e Campus														
Título	BXS		DIA		GRU		OSC		SJC		SAO		TOTAL	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Graduação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
Especialização	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	7
Mestrado	5	0	0	0	3	1	0	2	0	0	10	24	18	27
Doutorado	117	74	127	98	115	104	24	33	33	47	234	187	650	543
Livre Docência	2	2	1	3	2	1	0	0	0	1	56	112	61	119
Total	124	76	128	101	120	106	24	35	33	48	301	331	730	697

Fonte: Dados cadastrais fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas da Unifesp. Elaboração própria.

Legenda: BXS – Baixada Santista; DIA – Diadema; GRU – Guarulhos; OSC – Osasco; SJC – São José dos Campos; SAO – São Paulo

No que diz respeito ao nível máximo de titulação, a diferença está nos níveis mais baixos e mais alto, pois os homens eram 2/3 dos Livres-Docentes e também a maioria dos que detinham até o Mestrado. Quanto à classificação e jornada docente, as mulheres praticavam mais largamente o regime de DE quando alcançavam o patamar de Docente Associado, enquanto os homens eram maioria nas demais denominações.

Tabela 8 - Estado civil por gênero

Estado Civil	Sexo		Total
	F	M	
Casado / Comp ⁴⁵	393 (53,8%)	464 (66,6%)	857 (60,1%)
Des / Sep / Div ⁴⁶	99 (13,6%)	44 (6,3%)	143 (10,0%)
Solteiro	228 (31,2%)	184 (26,4%)	412 (28,9%)
Viúvo	8 (1,1%)	2 (0,3%)	10 (0,7%)
Sem Declarar	2 (0,3%)	3 (0,4%)	5 (0,4%)
Total	730 (100,0%)	697 (100,0%)	1427 (100,0%)

Fonte: Dados cadastrais fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas da Unifesp. Elaboração própria.

Finalmente, o apontamento do estado civil revelou que o estado de casado ou de união estável era onde se encontravam 60% dos docentes, correspondendo a 66,6% dos homens e 53,8% das mulheres. Elas predominavam entre os que tiveram o casamento desfeito, pois 13,6% das mulheres eram desquitadas, separadas ou divorciadas ao passo que apenas 6,3% dos homens foram assim cadastrados. Os solteiros constituíam 28,9% do total de docentes, com predomínio feminino (31,2%). Os viúvos e os sem estado declarado formavam juntos 1,1% do corpo docente, com predomínio das mulheres entre as viúvas. Observa-se, portanto, uma tendência maior das mulheres para o casamento, até mesmo nas situações em que ele tenha sido desfeito por morte do cônjuge ou separações.

⁴⁵ Abreviatura utilizada no banco de dados cadastrais, aparentemente, para designar a declaração de possuir um companheiro, ou seja, estar numa união estável.

⁴⁶ Abreviaturas utilizadas no banco de dados cadastrais para designar os estados de: desquite, separação e divórcio.

Tabela 9 - Estado civil por *Campus*

Estado Civil	<i>Campus</i>						Total
	BXS	DIA	GRU	OSC	SJC	SAO	
Casado / Comp	98 (49,0%)	143 (62,4%)	85 (37,6%)	38 (64,4%)	53 (65,4%)	440 (69,6%)	857 (60,1%)
Des / Sep / Div	24 (12,0%)	18 (7,9%)	32 (14,2%)	3 (5,1%)	2 (2,5%)	64 (10,1%)	143 (10%)
Sol	76 (38,0%)	67 (29,3%)	106 (46,9%)	17 (28,8%)	25 (30,9%)	121 (19,1%)	412 (28,9%)
Viu	2 (1,0%)	0 (0,0%)	1 (0,4%)	1 (1,7%)	1 (1,2%)	5 (0,8%)	10 (0,7%)
S/Decl	0 (0,0%)	1 (0,4%)	2 (0,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (0,3%)	5 (0,4%)
TOTAL	200 (100,0%)	229 (100,0%)	226 (100,0%)	59 (100,0%)	81 (100,0%)	632 (100,0%)	1427 (100,0%)

Fonte: Dados cadastrais fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas da Unifesp. Elaboração própria.

Legenda: BXS – Baixada Santista; DIA – Diadema; GRU – Guarulhos; OSC – Osasco; SJC – São José dos Campos; SAO – São Paulo

A segunda variável destacada foi o estado civil, que poderia ser fonte de distinções substanciais entre os agentes. O *campus* São Paulo detinha a maior concentração de casados (69,6%) e viúvos (5 pessoas neste estado), bem como a menor de solteiros (19,1%). Contudo, em termos absolutos, pela quantidade total de docentes do *campus* sede, seu número de solteiros sobrepujava o dos demais, a despeito das altas concentrações percentuais nos *campi* Guarulhos (46,9%) e Baixada Santista (38%). A tendência ao estado de casado, seguida por solteiro e separado, foi invertida apenas em Guarulhos, local onde se localizavam o maior percentual de solteiros e também o maior de casamentos desfeitos (14,2%), com consequente menor concentração de casados (37,6%). Essas informações apontaram para a importância de relacionar a variável idade com o pertencimento aos *campi* pela suspeita de que houvesse implicações entre as três.

Tabela 10 - Média de idade por *Campus* e gênero

<i>Campus</i>	Média	Média Feminina	Média Masculina
BXS	43,595	45,18	40,8
DIA	42,4236	42,45	42,38
GRU	45,2478	46,34	44,05
OSC	43,0169	42,92	43,09
SJC	38,037	38,03	38,04
SAO	55,0475	53,49	56,62
Total	48,4015	44,73	44,16

Fonte: Dados cadastrais fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas da Unifesp. Elaboração própria.

Assim, confirmou-se que a maior média de idade estava no *campus* São Paulo (55,04) e a menor em São José dos Campos (38,03), sendo maior entre as mulheres em Baixada Santista, Diadema e Guarulhos, maior entre os homens em São Paulo e equiparada entre os gêneros em Osasco e São José dos Campos. Nesses dois últimos localizavam-se as médias mais baixas da instituição, o que poderia corroborar a ideia do aspecto geracional como fator relevante na distinção entre as áreas de conhecimento que integram a universidade, na qual o

docente mais jovem (28 anos⁴⁷) trabalhava no novo *campus* voltado para Ciência e Tecnologia e o mais velho (72 anos⁴⁸) no tradicional *campus* da Saúde.

Por fim, verificou-se a questão da origem geográfica dos docentes para saber se houve mudanças significativas na paulistanidade originária da instituição. A prevalência de nascidos no Estado de São Paulo (72%) foi comprovada, sendo mais massiva no *campus* sede (80%).

Tabela 11 - Regiões de origem dos docentes por Campus

ORIGEM	BXS	DIA	GRU	OSC	SJC	SAO	TOTAL
Sudeste	154 (77,0%)	172 (75,1%)	171 (75,7%)	44 (74,6%)	60 (74,1%)	556 (88,0%)	1157 (81,1%)
Sul	15 (7,5%)	28 (12,2%)	22 (9,7%)	5 (8,5%)	15 (18,5%)	21 (3,3%)	106 (7,4%)
Centro Oeste	4 (2,0%)	3 (1,3%)	3 (1,3%)	1 (1,7%)	3 (3,7%)	19 (3,0%)	33 (2,3%)
Nordeste	12 (6,0%)	10 (4,4%)	8 (3,5%)	1 (1,7%)	1 (1,2%)	16 (2,5%)	48 (3,4%)
Norte	3 (1,5%)	4 (1,7%)	3 (1,3%)	2 (3,4%)	0 (0,0%)	5 (0,8%)	17 (1,2%)
América Latina	7 (3,5%)	7 (3,1%)	9 (4,0%)	2 (3,4%)	2 (2,5%)	1 (0,2%)	28 (2,0%)
América do Norte	2 (1,00%)	1 (0,4%)	3 (1,3%)	1 (1,7%)	0 (0,0%)	2 (0,3%)	9 (0,6%)
África	0 (0,0%)	1 (0,4%)	0 (0,0%)	1 (1,7%)	0 (0,0%)	3 (0,5%)	5 (0,4%)
Europa	2 (1,0%)	2 (0,9%)	5 (2,2%)	1 (1,7%)	0 (0,0%)	5 (0,8%)	15 (1,1%)
Ásia	1 (0,5%)	1 (0,4%)	2 (0,9%)	1 (1,7%)	0 (0,0%)	4 (0,6%)	9 (0,6%)
	200 (100,0%)	229 (100,0%)	226 (100,0%)	59 (100,0%)	81 (100,0%)	632 (100,0%)	1427 (100,0%)

Fonte: Dados cadastrais fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas da Unifesp. Elaboração própria.

Legenda: BXS – Baixada Santista; DIA – Diadema; GRU – Guarulhos; OSC – Osasco; SJC – São José dos Campos; SAO – São Paulo

Aproximadamente 94% dos docentes da Unifesp eram brasileiros. Os estrangeiros advieram de quatro continentes, sobretudo da própria América (Latina e Norte somam 2,6%), sendo o africano o que detinha o menor contingente (apenas 5 cadastros), seguido pela Ásia (9) e Europa (15). Eles estavam distribuídos em todos os *campi*: São Paulo (20), Guarulhos (19), Baixada Santista e Diadema (12 em cada), Osasco (06) e São José dos Campos (02). Quase todos ingressaram durante a expansão, pois somente 4 deles já atuavam antes de 2004.

Repara-se também que a origem dos brasileiros não estava uniformemente distribuída pelo País, nem pelos *campi*. Da Região Sudeste provinham 81% do corpo docente da Unifesp. Considerado o eixo Sul-Sudeste, o percentual chegava a 88,5%, restando para as demais Regiões baixos percentuais, entre os quais a Região Norte ocupou a última posição (1,2%), seguida decrescentemente pelo Centro-Oeste (2,3%) e Nordeste (3,4). O período de expansão

⁴⁷ Graduada, aos 21 anos, em Matemática pela Unesp e doutora em Matemática Aplicada pela Unicamp, aos 26 anos, mesmo ano em que ingressou na Unifesp.

⁴⁸ Embora tenha se aposentado em 2006, estava cadastrada como Docente Adjunto 40hs. Graduada em Ciências Sociais, aos 22 anos, e doutora em Saúde Pública, aos 39 anos. Toda sua titulação, que inclui Especialização e Mestrado foi obtida pela USP. Ingressou na Unifesp aos 27 anos, quando estava cursando o Mestrado.

provocou considerável aumento das contratações de oriundos de outras regiões do país, basta comparar que quase a totalidade dos que ingressaram na década de 1970 eram originários do Sudeste, enquanto nos últimos anos essa marca de origem reduziu-se em 21%. Depreende-se, assim, a diversificação sociocultural do atual corpo docente que, de certa forma, é tributária da expansão que alargou as chances de ingresso e atraiu agentes de diversas origens.

Algumas características do corpo docente

Mais algumas características dos docentes da Unifesp podem ser apontadas, com base numa amostra composta por 339 sujeitos (59% mulheres e 41% homens), a maioria na faixa etária entre 40 e 50 anos, que viveram a infância majoritariamente em zona urbana (96%). Constatando o ingresso de 73% deles no período de expansão e a presença de 77% de Docentes Adjuntos (61% em regime DE) e de 5% de Docentes Titulares, comprova-se que a caracterização da amostra não divergiu do universo total de docentes.

Tabela 12 - Tipo de instituição frequentada na Escolarização Básica

Tipo de escola	Nível Fundamental		Nível Médio	
Todo em Escola Pública	148	44%	140	41%
Todo em Escola Privada	132	39%	172	51%
Parte em Escola Privada, parte em Escola Pública	59	17%	27	8%

Fonte: Questionário “Origem social dos docentes da Unifesp”. Elaboração própria.

Tabela 13 - Tipo de instituição frequentada na Educação Superior

Instituição	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Pública	69	27	27	25
Privada	270	138	286	302

Fonte: Questionário “Origem social dos docentes da Unifesp”. Elaboração própria.

Quanto à escolaridade dessa amostra, os dados das tabelas acima confirmam tendência de busca de excelência na formação por meio da ampliação do acesso a instituições públicas conforme se eleva o nível de escolaridade, com exceção da passagem do Ensino Fundamental para o Médio, período em que a adesão à escola privada é uma estratégia de preparação para o vestibular. Nota-se que há 4% a mais de respondentes com Doutorado do que com Mestrado, o que sinaliza aceleração da carreira ou diversificação de critérios de valorização das etapas formativas (por conseguinte, dos títulos correspondentes), conforme as áreas. Em função da complexidade de caracterização do estágio de Pós-Doutorado e da distinção com base na localização da instituição, questionou-se simplesmente onde foi realizado e verificou-se que, entre os 59% dos que já o fizeram, 34% permaneceram no Brasil e 25% foram para o exterior, sendo que alguns acumulam dois ou mais estágios.

Tabela 14 - Nível de escolaridade dos pais dos respondentes

Nível	Pai		Mãe	
Nenhuma escolaridade	6	2%	5	1%
Fundamental incompleto	65	18%	75	23%
Fundamental completo	39	12%	44	13%
Ensino médio incompleto	15	4%	14	4%
Ensino médio completo	67	20%	87	26%
Superior incompleto	20	6%	13	4%
Superior completo	97	29%	89	26%
Mestrado	9	3%	7	2%
Doutorado	21	6%	5	1%

Fonte: Questionário “Origem social dos docentes da Unifesp”. Elaboração própria.

Quanto à escolaridade e ocupação ascendente, revelou-se que 24% das mães e 20% dos pais não concluíram o Ensino Fundamental, grau máximo de escolaridade de 13% das mães e 12% dos pais. Por outro lado, os pais (44%) têm maiores percentuais de acesso à Educação Superior que as mães (33%), sendo que entre eles há 21 doutores (6%) e entre elas apenas 5 (menos de 1%). O tipo de ocupação dos pais durante a infância do respondente reflete as diferenças de formação. Entre as mães, a maioria era dona de casa e, entre as que exerciam ocupação remunerada, houve predomínio de atuação no serviço público (25%) e como trabalhadora urbana em comércio, indústria ou serviço (13%), opção essa de maior ocorrência entre os pais (35%), para os quais a de dono de casa não foi selecionada. O serviço público (22%) foi ligeiramente menor que entre as mães e as atividades como profissional liberal mais frequentes (20% deles e 7% delas).

Tabela 15 - Ocupação dos pais durante a infância do respondente

Nível	Pai		Mãe	
Dona de casa	0	0%	178	53%
Trabalhador(a) do campo	12	4%	2	1%
Fazendeira/o, proprietária/o ou administrador(a) rural e ocupações afins	8	2%	1	0%
Trabalhador(a) urbano/a em comércio, indústria ou serviço	118	35%	43	13%
Proprietária/o ou administrador(a) de comércio, indústria ou serviço	43	13%	14	4%
Profissional liberal	67	20%	25	7%
Servidor(a) público/a	76	22%	84	25%
Outros	0	0	17	5%

Fonte: Questionário “Origem social dos docentes da Unifesp”. Elaboração própria.

Por fim, os respondentes afirmaram mudanças na condição social de suas famílias ao classificá-las nas categorias baixa, média e alta, durante a infância e os dias atuais. Entre os casos de mobilidade social, foram registrados somente quatro declínios da classe alta para a média, sendo que três deles tinham pais com nível superior completo. Comprovando hipóteses

apriorísticas, a mobilidade ascendente foi mais comum nas famílias cujos pais possuíam baixos níveis de escolaridade.

Tabela 16 - Classificação social da família dos respondentes

	Infância e adolescência		Atualmente	
Baixa	63	19%	10	3%
Média	244	72%	273	81%
Alta	21	6%	52	15%
Outras	11	3%	4	1%

Fonte: Questionário “Origem social dos docentes da Unifesp”. Elaboração própria.

Para discutir a mobilidade social, em especial a ascendente, pela relevância deste fenômeno para a compreensão da trajetória dos docentes de origem popular, inquireu-se que(ais) motivo(s) a justifica(m), de modo a conhecer os pontos de vista dos respondentes sobre a sua condição particular e a de sua família. Eles destacaram a valorização da formação escolar da geração atual com consequente melhoria de posicionamento no mundo do trabalho, bem como a própria situação profissional (*“ser professor universitário”*) como elementos fundamentais na melhoria da condição de vida das famílias. Outros fatores citados como influentes na ascensão social foram: mudança da família para São Paulo, sucesso profissional do cônjuge, redução do número de dependentes, recebimento de herança, acúmulo de outras fontes de renda (como aposentadoria ou exercício da medicina), alteração do critério de classificação em classes no Brasil e mudanças nas políticas públicas e na economia do país. Em suma, a combinação de esforço pessoal dos pais com incentivo aos estudos dos filhos foi declarada como a razão da mudança da condição social dos respondentes e de suas famílias.

Tal combinação sinaliza para um *ethos* de esforço e trabalho (em todas as dimensões da palavra trabalho), de empenho e dedicação aos estudos desde a infância, típico dos comportamentos de oblação (BOURDIEU, 1989, 2003), como estratégia de negação dos capitais herdados e de busca de melhoria das condições econômicas e sociais experimentadas pela família durante a infância e a adolescência. Esse *ethos* foi exemplificado em muitas das entrevistas, como se verá nos capítulos a seguir.

2. Trajetória de formação

*Atravessamos o presente de olhos vendados, mal podemos
pressentir ou adivinhar o que estamos vivendo. Só mais tarde,
quando a venda é retirada e examinamos o passado, percebemos o
que vivemos e compreendemos o sentido do que se passou.*

(Milan Kundera)

Para conhecer os condicionantes sociais de trajetória de sujeitos empíricos transpostos à condição de sujeitos abstratos empreendi formas de análise que consideram a diversidade dos agentes e a heterogeneidade das trajetórias. Longe de diluir a pertinência de tomá-los como um grupo diferenciado por suas marcas de origem ou de negar distinções no interior do corpo docente da Unifesp em função de tais marcas, a investigação partiu da convicção de que a origem social não justifica todas as diferenças entre as trajetórias de docentes de uma universidade pública em processo de expansão, mas ignorá-la significa ocultar que as classes sociais continuam sendo o principal marcador de diferenças seja qual for o fenômeno social estudado.

Nesse sentido, pode ser dito que a amostra foi composta por 31 agentes cujas histórias de vida, entendidas como trajetórias (COSTA, 2015), demonstram a heterogeneidade das marcas de origem popular, diversificadas, precipuamente, por especificidades de experiências infantis rurais e urbanas, por dificuldades relacionadas aos locais de moradia (diversas nas situações de aluguel e de posse, de inadequação do tamanho do imóvel *versus* tamanho da família etc.), pela intensidade e variedade das restrições percebidas, e por suas disposições culturais e políticas. A busca de regularidades num grupo tão pequeno, unido por alguns traços comuns, depende da assunção de que um conjunto de dados só tem interesse sociológico quando “decupado, selecionado, delimitado, em suma, constituído como *corpus empírico teoricamente construído*” (LAHIRE, 2007, p. 166, grifo do autor). É justamente o resultado desse tipo de trabalho que passo a expor a respeito do que se pôde conhecer sobre diversas facetas das trajetórias nas dimensões formativa e profissional.

2.1 A escolaridade familiar

Apesar do meu pai não poder estudar, [...] colocaram na cabeça dele que o estudo era importante. Então, tanto para a minha irmã quanto para mim, apesar dos meus pais não darem a condição ideal pra gente, eles sempre falavam: “tudo que a gente pode fazer, a gente vai fazer para vocês estudarem porque, se vocês não estudarem, vocês estão perdidos e condenados a ter uma vida pobre que nem a gente está tendo”.
(BXS-4)

Os relatos sobre a escolaridade familiar evidenciam que a influência da origem social tem se modificado, de forma decrescente e lenta, ao longo das últimas três gerações. Por conseguinte, as disposições relativas à escolarização alteraram-se sensivelmente, podendo ser apreendidas por meio das percepções e valorações da educação formal. Em que pese a ampliação do nível de escolaridade dos membros da família pertencentes à mesma geração dos entrevistados (irmãos e primos), abundam os casos em que o docente é a única pessoa, em toda a família, a possuir um dos seguintes sinais distintivos: título de Graduação ou o nível mais alto de titulação (Mestrado ou Doutorado) ou formação em universidade pública.

Se entre os avós a situação de analfabetismo era mais comum que entre pais e tios, assim como as séries iniciais da escolarização básica consistiam no nível máximo entre os parentes mais distantes, a geração seguinte, composta pelos pais e pelos tios, apresenta níveis um pouco mais elevados de escolarização. Entre os pais, o Ensino Médio equivaleu a uma grande conquista, visto que poucos tios chegaram até o nível superior. A geração estudada, por sua vez, concentra significativas parcelas de primos, irmãos e cônjuges com nível superior e pouquíssimos casos de nível de escolaridade abaixo do Ensino Fundamental completo⁴⁹.

Esse conjunto de situações tem como contexto social a realidade brasileira entre as décadas de 1920 e 1970, período em que os pais dos docentes nasceram e chegaram à idade adulta. Dados do IBGE informam que menos de 10% da população em idade escolar frequentavam a escola em 1920 e que o número de matrículas aumentou nas décadas seguintes chegando a aproximadamente 54% em 1970, conforme a tabela a seguir.

⁴⁹ Ainda que não tenham sido aprofundadas as questões relacionadas às dificuldades para conclusão da Educação Básica, é bom ter sempre em mente que “a exclusão educacional é um fenômeno que apresenta múltiplos problemas, que vão desde o analfabetismo, as evasões, a repetência, as carências econômicas e culturais familiares, os preconceitos, a falta de vagas, a escassa formação de parte dos professores, as precárias condições de escolarização de muitos jovens, até a falta de perspectivas de futuros bons empregos” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1230).

Tabela 17 - - Evolução da População e da Escolarização

Ano	População de 5 a 19 anos	Matrícula no ensino primário	Matrícula no ensino Médio	Total de matrículas
1920	12.703.077	1.033.421	109.281	1.142.281
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260

Fonte: Séries Estatísticas Retrospectivas do IBGE. Elaboração própria.

Sendo assim, pode-se dizer que as gerações ascendentes viveram num período caracterizado pela "tendência visceral para considerar a educação um processo de preparo de *alguns* indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada" (TEIXEIRA, 1994, p. 50, grifo do autor), o que provavelmente incutiu o desejo de ascensão a esse tipo de vida, mesmo que fosse por meio do sucesso da prole⁵⁰. Para elas a ação da escola como instância socializadora foi de natureza negativa, pois a impossibilidade de acesso ou o acesso limitado às séries iniciais (ambos os casos motivados por inexistência de unidades escolares próximas à residência, incompatibilidade das jornadas escolares com as de trabalho ou razões culturais que excluía as meninas do universo escolar), limitou o horizonte de possibilidades às ocupações menos prestigiadas social e economicamente, tanto no campo como na cidade. Isso se explica, em parte, pelo fato de que “ter acesso à cultura é o mesmo que ter acesso a *uma* cultura, a cultura de uma classe de uma nação” (BOURDIEU, 2011, p. 229, grifo do autor).

A geração materna/paterna é apresentada como imersa em uma cultura própria de frações das classes economicamente desfavorecidas para as quais a escolarização plena não fazia parte dos projetos de vida viáveis, ao mesmo tempo em que a dedicação ao trabalho, e leia-se aqui “qualquer trabalho”, se impunha como a principal tarefa ao reconhecerem, nos mais diversos ofícios e por menos remunerados que fossem, o valor principal a ser cultivado, o mais importante objetivo de vida a partir da adolescência e, em alguns casos, até mesmo da infância. Com efeito, os ascendentes viveram em épocas nas quais as exigências de diplomas escolares para a ocupação de postos de trabalho não seguiam os padrões atuais, o que incita reflexões que relativizem a percepção da importância e da necessidade, outrora, de se frequentar a escola. No entanto, tal tentação deve ser afastada antes que se instale a desconfiança teleológica sobre o papel da instituição escolar na produção de agentes sociais e na reprodução das desigualdades entre eles. Afinal, não se pode negar o paradoxo postulado por Bourdieu a respeito da ambiguidade característica da finalidade do sistema escolar.

⁵⁰ Para uma discussão mais ampla das ambiguidades latentes no desejo de sucesso por meio de conquistas da prole, ver o capítulo “As contradições da herança” (BOURDIEU, 2008b, p. 587- 593).

Há um certo paradoxo no fato que o sistema escolar, que é incontestavelmente um dos agentes da reprodução das estruturas sociais, da perpetuação das estruturas sociais e da estrutura das diferenças, é também, e sem contradição alguma, um dos fatores mais importantes de inovação e de transformação (BOURDIEU, 2013b, p. 235).

No Brasil, os sistemas educacionais se estruturam em perspectiva semelhante, agravada pela posição subalterna do país no modo de produção capitalista global.

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma (KUENZER, 1991, p. 6).

Em que pesem as reconfigurações do modo de produção capitalista, ao longo das gerações, surgem casos particulares de mudanças das percepções acerca das relações entre as expectativas de profissionalização e as condições objetivas de realizá-las (BOURDIEU, 2013c). A propósito, o que se esperar de um jovem nascido em meio rural, ainda na primeira metade do século XX, numa família pobre, para a qual cada criança que nascia representava mais força de trabalho na lavoura familiar de subsistência, crescendo num lugar onde a única escola atendia a todas as crianças do entorno, em classe multisseriada, e que ao final de 4 anos teria que frequentar um ginásio em outro município? Esse é o enredo de muitas das histórias das famílias que deram à luz os sujeitos desta pesquisa. Elas viveram numa conjuntura na qual mercado escolar e mercado de trabalho eram praticamente mundos paralelos, cujo único ponto de confluência percebido, e concretamente experimentado, constituía-se exatamente pelo poder de exclusão que o alijamento dos bancos escolares exerce sobre o futuro daqueles cujos *habitus*⁵¹ se ajustam às condições objetivas que os desfavorecem. É plausível afirmar que as histórias familiares confirmam a ideia segundo a qual

(...) a concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de “realismo”, enquanto

⁵¹ De acordo com Bourdieu e Wacquant (1992), *habitus* é o princípio gerador de estratégias que torna os agentes capazes de enfrentar as situações sociais. Esse princípio toma a forma de um conjunto de relações históricas depositadas e sedimentadas no âmago dos corpos individuais sobre a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, de apreciação e de ação. Funciona como um mecanismo estruturante que opera do interior dos agentes, ainda que não seja estritamente individual, nem completamente determinante das condutas. Ele é operador de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e, portanto, transcendente ao agente. Entendido como sistema aberto de disposições, durável e suscetível a mudanças, este conceito auxilia na análise das trocas recíprocas entre o mundo objetivo e o mundo das individualidades, bem como da homogeneidade de disposições, gostos e, há de se acrescentar, de saberes de um determinado grupo social.

sentido de realidade e senso das realidades que faz com que para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver “de acordo com a sua condição”, segundo a máxima tomista, e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável (BOURDIEU, 2013c, p. 100, aspas do autor).

Assim, as formas de pensar e de agir dos avós, pais e tios que reproduziram os modos possíveis de produção de existência em seu tempo histórico, outrossim culturalmente herdados de seus ascendentes, não podem ser apartadas do horizonte de possibilidades para as famílias em questão. Com o passar dos anos, as mudanças sócio-históricas permitiram a essas mesmas famílias outras concepções de escola que deixou de ser *um sonho distante* para compor o *mais provável dos destinos* para as gerações presentes. Isso decorreu, em grande parte, da disseminação do ideário nacional-desenvolvimentista que valorizava a educação formal como instrumento de capacitação e qualificação de mão de obra para um mercado de trabalho cada vez mais industrializado e distanciado de modos de produção domésticos, tais como a agricultura de subsistência ou as pequenas oficinas familiares. Certamente, muitos dos entrevistados poderiam assumir a autoria deste comentário:

Meus pais tinham o Fundamental incompleto, mas eles sempre entenderam a educação como uma forma de... você transcender pela educação. Sempre tiveram muito claro esse entendimento. Não tiveram uma formação... instrução, mas reconheciam a importância da instrução. (GRU-4).

Tratando-se de representações de agentes que valorizam algo que jamais tiveram, há de se questionar quais fatores influenciaram a mudança de posicionamento frente à instituição escolar. Entre os muitos que poderiam ser elencados para justificar essa mudança, destaco os seguintes: a ampliação do acesso à Educação Básica, o esmaecimento da urgência do trabalho infantil nessas famílias, as mudanças de regras no mundo do trabalho e a percepção dos agentes sobre o papel da escola como decorrência desses fatores.

Fatores de mudança de posicionamento

Conforme dados do IBGE, na década de 1960, pela primeira vez na história brasileira, o aumento do número de matrículas na Educação Básica foi superior ao aumento da população em idade escolar. Começou, então, a crescente massificação da oferta de vagas e a aceleração na queda do índice de analfabetismo, para a qual contribuíram os movimentos de educação popular que, somados à rede escolar, aumentaram as chances de acesso à formação mais elementar (COSTA, 2014c). Ao contrário de muitos ascendentes, nenhum entrevistado teve experiências de educação não formal. Todos viveram o que é chamado de “escolarização

regular”, pois frequentaram estabelecimentos oficiais⁵² e concluíram a escolarização básica na “idade certa”, com raros casos de reprovação e nenhuma interrupção de estudos. Além do aumento do número de vagas, a fixação das famílias em bairros urbanos – no município de origem ou como resultado de processos migratórios – que, mesmo periféricos em sua maioria, ofereciam vagas suficientes foi responsável pela ampliação do acesso à educação formal. Com exceção de 2 entrevistados que relataram dificuldades na transição do antigo ensino primário para o ginásial, devido ao temido Exame de Admissão, os demais se depararam com a distância entre a residência e a escola ou com a necessidade de conciliar estudo e trabalho nos anos finais como os principais empecilhos à escolarização.

A questão do trabalho em idade escolar parece se revestir de um novo caráter. Se outrora muitos dos pais deixaram de estudar para trabalhar, eles próprios passaram a tomar como ponto de honra a escolarização dos filhos e a rechaçar a evasão, como mostra BXS-4:

*Meus pais até passariam fome pra gente poder estudar, mas **nunca passou pela cabeça deles tirar a gente da escola** ou mudar a gente para a escola no noturno, por exemplo, para poder trabalhar ou, então, simplesmente parar de estudar. Isso era a única coisa que não tinha discussão.*

Mesmo quando se começava a trabalhar ainda na infância, a unânime conclusão na idade regular atesta que os estudos não foram prejudicados. Sem embargo, as relações entre trabalho e escola são demasiadamente complexas e, mais adiante, será retomada a questão específica dos valores atribuídos a cada uma dessas práticas sociais.

No que tange às mudanças de regras no mundo do trabalho nas últimas décadas como um dos fatores de mudança da percepção das famílias sobre a escolarização da prole, destaco a valorização da mão de obra não só qualificada, mas certificada. A fixação das famílias em zonas urbanas trouxe uma nova realidade de inserção no mundo do trabalho e de classificação social. Enquanto se vivia apenas no campo, a certificação profissional não era uma exigência premente, pois ali os agentes eram tradicionalmente classificados em “proprietários” e “não-proprietários” de terra, de modo que essas duas categorias regiam as relações de trabalho e definiam os espaços sociais a serem ocupados, bem como os comportamentos e possibilidades de ação a eles inerentes. A migração para regiões urbanizadas gerou outras demandas de sobrevivência e inseriu tais famílias numa lógica de classificação social dos agentes que, ao invés de se pautar entre os que possuem ou não o seu pedaço de terra, funda-se nas próprias regras do mundo do trabalho urbano para definir o espaço social que cada um deve ocupar.

⁵² Em alguns casos de infância vivida em zona rural, os anos iniciais do Ensino Fundamental foram cursados em classes multisseriadas, preservando-se a relação idade-série.

Nele, os títulos escolares são credenciais para acesso às posições de maior prestígio econômico e social, de modo que as relações entre escolarização e inserção profissional podem ser analisadas sob a mesma ótica com a qual Bourdieu analisou a produção artística:

O sistema escolar contribui para a transformação dos campos de produção através da ação sobre a clientela e a ação sobre a produção, sobre o volume de produtores e sobre a forma da concorrência que lhes impõe – sendo o crescimento da população de novos entrantes a origem de numerosas inovações [...] (BOURDIEU, 2013b, p. 234).

Nesse sentido, há retroatividade entre as mudanças de regras para a realização pessoal e profissional dos agentes numa determinada época e o nível de exigência de escolarização ao qual estão submetidos. E essa relação não deixou de ser percebida pelas famílias, quando intuía que “o modo de produção capitalista confere ao trabalho características que lhes são próprias, determinadas pela relação que se estabelece entre capital e trabalho, as quais vão por sua vez determinar certas relações entre educação e trabalho” (KUENZER, 1991, p 24). Uma promissora pauta de pesquisa poderia se constituir pela análise dessas transformações, sobretudo as ocorridas no sistema escolar, como efeito de mudanças do volume e da qualidade social de seu público, em relação com as mudanças econômicas e demográficas que afetaram a sociedade em seu conjunto, pois suspeito que esses elementos formam a base dos princípios históricos mais determinantes para a entrada das camadas populares no jogo da escolarização. Mediante tal análise, a percepção dos agentes sobre o papel da escola seria tratada com maior acuidade. Com base no material disponível, percebe-se apenas os aspectos microestruturais e mais subjetivos da mudança de posicionamento frente ao desafio da formação escolar, cujo principal condicionante é a apreciação da ascensão experimentada pelos membros da família mais ampliada – e outros agentes próximos – resultando do investimento na educação:

Minha mãe incentivava muito, exigia que estudasse. Ela valorizava muito a educação, dizia que tinha de estudar e fazer faculdade. Não deixava perder aula, ia às reuniões da escola... sempre acompanhou bastante. Ela não era uma pessoa severa, mas cobrava. Quando repeti de ano, reclamou bastante. Então, minha mãe valorizava muito a educação, eu tendo a achar que, em parte, porque ela quis estudar e não pôde porque era de uma família pobre. Meu pai não valorizava muito. Não é que ele não valorizava, mas se a gente falasse: “vou faltar, não estou com vontade de ir”, ele não ia fazer a mesma briga. Nesse aspecto, acho que ele não percebia muito a importância que teria. No caso da minha mãe, já sim. Ela teve primos que fizeram faculdade. A família tinha mais recursos e, evidentemente, uma vida melhor. Teve gente que fez Direito... Alguns primos ascenderam socialmente mais rápido, digamos assim. Puderam estudar, embora fosse a mesma origem social. Isso é minha interpretação, não sei se é real. Então, eu tendo a achar que ela já tinha referência: “eu não estudei, minhas irmãs não estudaram, somos donas de casa. Meus primos e até primas estudaram, têm uma vida melhor”. Ela já

tinha uma referência de que o estudo confere a quem estuda uma vida melhor. Isso eu acho que sim. (GRU-6).

É nessa perspectiva, fundada na percepção, ainda que precária, das vantagens obtidas por quem teve oportunidade de estudar, que as famílias aderem ao que tenho chamado de jogo da escolarização.

O jogo da escolarização

Pautadas na apreciação de vantagens obtidas pelo investimento na educação formal, as famílias começam a entrar num jogo que, até então, pouco conheciam. A metáfora do jogo é de uso corrente na sociologia da educação desde que Bourdieu e Passeron declararam:

Se o universo escolar evoca por mais de uma forma o universo do jogo, campo de aplicação de regras que somente valem quando se aceita jogar, espaço e tempo limitados, delimitados, arrancados do mundo real no qual pesam os determinismos, é porque, mais do que qualquer outro jogo, ele propõe ou impõe aos jogadores a tentação de prender-se no jogo levando a crer que coloca todo seu ser em jogo (BOURDIEU; PASSERON, 2014a, p. 65, grifo meu).

Inspirada por esses autores, utilizo a expressão “jogo da escolarização” para definir o conjunto de formas de adesão de estudantes e suas famílias nos processos educativos formais. Como em qualquer jogo, a escolarização depende de conhecimento e obediência a certas regras, estratégias traçadas de acordo com tais regras, investimentos que potencializem as estratégias, concentração, competência, habilidade e perseverança. Geralmente, jogos visam entretenimento e/ou competição. Como as famílias de origem popular dependem dos títulos escolares para melhorarem de condição e posição sociais, não há sentido em jogar por simples diletantismo. Para elas, o jogo da escolarização tem fins utilitários cuja meta é clara – a ascensão econômica e social – e os obstáculos são diversos: o ajustamento a regras que estão fora do controle dos jogadores, a precariedade das condições objetivas e subjetivas para traçar e obter êxito nas estratégias, o alto custo (material e simbólico) dos investimentos e o temor em torno dos riscos de insucesso. Portanto, os investimentos são sérios, definitivos, bem calculados e há forte tendência à competição, que não se limita à ideia simplória de “ser melhor que os colegas de classe” e se revela no desejo de “*ser o mais escolarizado da minha família*”, “*ser o melhor entre todos que já me antecederam*”. Esse conjunto de elementos é estenograficamente evocado quando menciono “jogo da escolarização”.

Nas palavras de Bourdieu (2010, p. 85), “não haveria jogo sem a crença no jogo e sem as vontades, as intenções, as aspirações que dão vida aos agentes e que, sendo produzidas pelo jogo, dependem da sua posição no jogo e, mais exatamente, do seu poder sobre os títulos objetivados do capital específico”. O que está em jogo na escolarização é o acúmulo de um

tipo específico de capital cultural – o capital escolar – que não é um fim em si mesmo, mas um meio para obtenção, prioritariamente, de capital econômico.

Assumindo o risco de parecer um tanto tecnicista, não posso deixar de lembrar que, como em todo jogo, quanto mais intenso o treinamento, maiores as chances de obter bons resultados. Tomando como exemplo os jogos esportivos, existem treinos específicos (também chamados de “treinos técnicos” ou “treinos táticos”) e os de caráter geral (condicionamento físico), que visam à preparação mais ampla do atleta e abrangem aspectos que extrapolam o que acontece somente quando o jogo está efetivamente acontecendo. Ambos os treinos são imprescindíveis para garantia de rendimento pois, para executar com eficácia toda a parte técnica do jogo, é necessário estar em boa forma, além de ter desenvolvido certas habilidades expressas em disposições físicas e mentais que garantam a correta aplicação da técnica, tais como: fortalecimento da condição física; gosto pelo esporte e pelo estilo de vida a ele associado; identificação das peculiaridades da modalidade e incorporação das mesmas no cotidiano, na forma do uso de vocabulário e gestos específicos, bem como de indumentárias, dietas, códigos de comportamento etc., que são diretamente relacionados à determinada prática esportiva.

No jogo da escolarização, o “treino técnico, tático” é realizado na e pela escola e o “treino de caráter mais geral”, quase sempre, fica a cargo das demais agências socializadoras, especialmente da família. Pela natureza do objeto em jogo – conhecimento de conteúdos escolares, que depende muito mais do intelecto do que do físico –, o condicionamento tem de ser intelectual. Daí decorrem as teses derivadas da ideia de que quanto maior a tradição escolar da família (em termos de frequência à escola e de posse de títulos acadêmicos), maiores as chances de sucesso da prole na escola. Isso se justifica pelo fato de que famílias escolarizadas têm maior propensão a manifestar disposições favoráveis à escolarização e melhores condições de “transmiti-las”. Por exemplo, pais alfabetizados supostamente poderiam exercer importantes ações estimuladoras junto aos filhos, tais como: ajudá-los na lição de casa, ler para eles desde o berço, discutir leituras feitas dentro ou fora da escola etc. E quanto mais se elevasse o nível de escolarização dos pais, mais eles estariam aptos a colaborar no “condicionamento” dos filhos para desenvolver as disposições necessárias para o sucesso escolar. Nesse prisma, as trajetórias estudadas são consideradas improváveis, pois prescindiram de um intenso “treinamento mais geral”.

Transpondo ao jogo da escolarização as mesmas habilidades e disposições aludidas ao jogo esportivo, poucas alterações e a lista se tornaria a seguinte: amadurecimento intelectual, gosto pelos estudos e pelo estilo de vida a ele relacionado; identificação das peculiaridades do

conhecimento escolar e incorporação das mesmas na forma do uso de vocabulário e gestos específicos (imposições que explicitam os confrontos entre a cultura trazida de casa e a nova cultura a ser assimilada na escola), de indumentárias (uniforme escolar como maior exemplo), dietas (adaptar-se à merenda escolar, lidar com as dificuldades de comprar lanche na escola ou restrições a ele relacionadas etc.) e códigos de comportamento diretamente relacionados ao ambiente escolar (manter-se sentado e atento durante as aulas, modos de interação com os pares nos diferentes momentos escolares – entrada, aulas, intervalo, saída, passeios etc. –, modos de se relacionar com professores e demais funcionários, assiduidade, pontualidade, cumprimento de tarefas etc.). É todo um conjunto de saberes implicitamente ensinado nas mais diversas situações vivenciadas ao longo da escolarização e que depende de um tipo de condicionamento que a escola nem sempre promove, por considerá-lo como pressuposto da condição de aluno, como se fosse “natural” que cada qual entre no jogo dominando o vocabulário escolar e as atitudes esperadas de um aluno (BOURDIEU, 2013d; BOURDIEU; PASSERON, 2014b). Para que isso acontecesse, o “treinamento” deveria ter começado desde cedo. Algo improvável nas famílias que não possuem capital escolar.

A questão do nível de certificação dos ascendentes é multifacetada na amostra estudada. Há desde pais que nunca frequentaram a escola até agentes que, mesmo com a escolarização básica incompleta, obtiveram certificações dos ofícios aprendidos por meio da prática profissional ou em cursos profissionalizantes – tais como as de protético, contador e auxiliar de enfermagem –, permitindo-lhes o exercício de profissões atualmente reservadas a detentores de diplomas de nível técnico ou superior. Mesmo com essas exceções, trata-se de uma fração de classe imbuída de um *ethos* no qual a escola deixa de ser apenas *percebida como o caminho mais provável* para a ascensão econômica e social e passa a ser *cobiçada como um caminho possível* para a sua prole ou, pelo menos, parte dela.

Além dos fatores macroestruturais da mudança de percepção sobre a instituição escolar, fatores microestruturais também influenciaram a percepção subjetiva das famílias ao longo da infância e da adolescência de seus filhos, hoje docentes de uma universidade federal.

As oportunidades objetivas e subjetivas

O local de moradia⁵³ é um dos principais influenciadores da percepção sobre o jogo da escolarização e elemento central da “geografia das oportunidades”, conceito “calcado na ideia de que a estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades, bem como a percepção sobre as

⁵³ Esse aspecto será mais explorado na seção seguinte e coaduna com resultados de outras pesquisas, tais como as empreendidas por Lahire (2008), Viana (1998), entre outros.

oportunidades variam de acordo com as características socioeconômicas dos bairros/vizinhanças” (KOSLINSKI; ALVES, 2012, p. 810). Esse fator se desdobra em duas ordens de influência, conforme exercido por: i- parentes e amigos que residem próximos; ii- relações mais variadas que só são possíveis por características do ambiente social onde se vive.

A primeira ordem de influência se revela tenuamente em histórias nas quais a família interage com agentes imbuídos de disposições mais aderentes ao jogo da escolarização. Por exemplo, tios e primos que investem, com desenvoltura, no acúmulo de capital cultural em geral e no escolar, acentuadamente. Também amigos com quem compartilham disposições propícias a esse tipo de investimento ou profissionais que aconselham sobre as vantagens de frequentar determinada escola. Quanto mais esses agentes atestam as chances de rentabilidade dos investimentos, maior a influência na avaliação das famílias sobre a viabilidade dos mesmos e, portanto, na percepção sobre a instituição escolar.

A segunda ordem de influência é mais evidente, pois está relacionada com dicotomias clássicas vinculadas às diferenças entre viver no campo ou na cidade, na capital ou no interior, no centro ou na periferia:

*Ali na Unicamp também tinha muitas **pessoas com a origem parecida com a minha, mas já tinham a ideia da Unicamp muito mais cedo** porque as cidades eram vizinhas da Unicamp, então elas conheciam a Unicamp desde que estavam no Ensino Fundamental. Então, **elas já tinham aquele sonho**. Não foi como eu que comecei a ter no colegial o sonho da faculdade. Como elas estavam mais próximas, já conheciam. (SJC-1).*

Embora SJC-1 fale especificamente da esperança de cursar Graduação condicionada pela confluência de facilidades atribuídas ao local de moradia com chances objetivas de acúmulo de capital informacional, o mesmo raciocínio pode ser utilizado para aclarar como a interação com agentes providos de disposições favoráveis à escolarização influi sobre o posicionamento frente à escola entre as famílias com baixa escolaridade. Isso tanto no que concerne à adesão ao jogo da escolarização básica, como na ousadia de alçar voos mais altos rumo a títulos jamais detidos pelos membros mais próximos ou mais distantes da família.

Ao que parece o “efeito vizinhança” foi mais forte na escolha do estabelecimento para cursar a Educação Superior (feita pelos próprios estudantes, e não por seus pais, como se verá mais adiante) do que ao longo da Educação Básica, período em que julgo incorreto falar em escolha de escolas, pois em poucos casos houve escolha de fato. Os filhos eram usualmente matriculados na escola pública mais próxima, ainda que, para aqueles que viviam em zona rural, o “mais próximo” implicasse na necessidade de transporte mantido pelo poder público e até na mudança para outra cidade. A Educação Infantil, ainda longe de ser universalizada, foi

cursada por apenas 1/3 da amostra, majoritariamente em estabelecimentos públicos. O Ensino Fundamental (à época, Primeiro Grau) também foi predominantemente cursado em escolas públicas, pois somente 4 entrevistados passaram curtos períodos em escolas privadas. Já no nível seguinte (à época, Segundo Grau), a adesão à rede privada aumentou. Vale a pena examinar a diversidade de motivações dos casos que fugiram à regra de “estudante de origem popular frequenta escola pública”, para verificar a variação de nuances de posicionamento das famílias quanto à escolarização.

O único caso em que o entrevistado frequentou ambos os tipos de estabelecimento deve-se à particularidade de a escola pública ter entrado em greve, favorecendo o abandono temporário em função de “*uma proposta interessante para trabalho de hora extra*” (BXS-5). Para compensar o ano de escolarização perdido, BXS-5 matriculou-se num curso supletivo que permitia a conclusão da 2ª e 3ª séries em um ano. Como já trabalhava desde os 10 anos de idade e assumiu os custos da mudança de escola, a família aparentemente não participou das decisões de interrupção e de retomada dos estudos, tampouco da escolha do estabelecimento.

Outro caso igualmente custeado pelo próprio estudante refere-se também a alguém que trabalhava desde a infância e optou por fazer um curso técnico que só era oferecido em escola particular. Entre as duas existentes em sua cidade, apenas uma concedia bolsa, sem a qual não haveria condições de se manter no curso, mesmo trabalhando:

Meu pai já falou. Foi tudo jogo limpo. “Eu não tenho condição de pagar. Você quer? A gente conseguiu a bolsa de 80%, não vai cobrir tudo”. Ainda tinha que pagar a parte do transporte, que a gente conseguiu o vale. Meu pai não tinha condições e eu tinha que trabalhar. (DIA-3).

Ainda que a sequência do relato tenha destacado o empenho do pai na conquista da bolsa, tal episódio é indício de heterogeneidade disposicional no que tange ao engajamento na longevidade escolar do filho, pois trata-se do mesmo pai que “*sempre falava muito que a responsabilidade pelo meu futuro era minha e não dele*”, como será visto no item 3.4 quando DIA-3 é aprovado em vestibular da USP, mas não pode cursar por falta de suporte financeiro familiar. Sua permanência no curso técnico foi, como na história de BXS-5, totalmente custeada pelo próprio trabalho.

Em outras duas histórias, a família empenhou-se em custear o Ensino Médio privado, seguindo aconselhamentos bem distintos. Numa delas, o esgotamento nervoso relacionado à desistência de concluir a 8ª série num seminário católico, onde DIA-4 havia vivido em regime de internato por um ano e meio, foi tratado por uma psicóloga que orientou a família a “*fazer um esforço para me matricular numa escola particular para fazer o Segundo Grau*” (DIA-4). Sem maiores explicações sobre o motivo da recomendação, sabe-se apenas que a família

cumpriu a prescrição. Na outra, o estudante recorreu a um professor de reforço visando o preparo para *vestibulinho* de escola técnica. Percebendo seu gosto e interesse pelos estudos, o professor (reconhecido como o principal incentivador de sua formação acadêmica) resolveu aconselhar os pais.

Entrevistado: *Falou que era hora deles investirem no Ensino Médio que tivesse mais possibilidade, que fosse voltado para o vestibular. Que era o caso do colégio que eu cursei.*

Pesquisadora: *Isso impactava no orçamento de vocês?*

Entrevistado: *Impactava. Tanto que quando ele [meu pai] foi demitido de uma empresa, ele conseguiu comprar um terreninho num bairro bem popular, bem barato, mas era um investimento dele. E ao longo dessa minha trajetória aí de Ensino Médio, cursinho, depois eu fui pra Unicamp, ele acabou vendendo para poder me sustentar. (SJC-1).*

Esse é um caso bastante particular na medida em que, mesmo desprovida de capital cultural suficiente para julgar o conselho, a família realizou inegável esforço para oferecer as condições indicadas como mais favoráveis para a garantia do sucesso escolar. O prestígio gozado pelo conselheiro era a única fiança do empreendimento, ilustrando a ideia de que

A competência exigida pela “escolha” das melhores estratégias (por exemplo, a escolha de uma aplicação financeira, de um estabelecimento escolar ou de uma carreira profissional) é repartida de modo desigual, uma vez que varia quase exatamente como o poder do qual depende o êxito dessas estratégias (BOURDIEU, 2013c, p. 97, aspas do autor).

Não cabe discutir o nível de competência das famílias quanto à “escolha das melhores estratégias” de investimento escolar, mas ressaltar que nos casos citados: i- as opções pelo tipo de escola decorreu de variadas motivações, nem sempre fundamentadas na preocupação estrita com a qualidade do ensino; ii- os filhos também protagonizaram as escolhas, sobretudo quando coube a eles o ônus da estratégia; iii- os pais tenderam a seguir recomendações de profissionais de confiança. Tais fatores sugerem profícuas perspectivas para os estudos sobre o comportamento das famílias frente à escolha de estabelecimentos escolares.

Nos casos restantes, o motor do engajamento familiar no custeio do Ensino Médio privado foi a preocupação estrita e espontânea com a continuidade da formação. Num deles, a mãe responsabilizou-se pela manutenção das filhas no jogo da escolarização até que atingissem condições de avançar para níveis mais altos de formação:

Eu fui trabalhar porque eu queria. Minha mãe dava um duro danado, não queria que a gente trabalhasse. Queria que a gente estudasse. Ela segurou: “não, você só vai trabalhar depois dos 18 anos”. E pagou todo o meu curso técnico. Naquela época, se valorizava muito curso técnico. Aí, eu terminei o curso técnico [em Enfermagem] e FUI TRABALHAR, eu queria trabalhar. Nunca tive expectativa de parar no técnico. Eu sempre quis fazer faculdade,

isso estava bem claro. Minha mãe nem ia deixar também. O sonho dela era ter as filhas na faculdade. Já meu pai era daqueles bem ignorantão mesmo. No sentido de ignorante de... “mas para que estudar? Deixa, elas vão casar mesmo”. Por ele, a gente poderia terminar NO MÁXIMO o ginásio. Ele não entendia porque a minha mãe queria que a gente estudasse. E ela falava: “não, elas vão estudar. Eu não pude estudar, mas elas vão”. (SAO-6).

O que estava em questão não era a qualidade da escola, mas a importância do curso técnico, pois SAO-6 havia começado o nível médio numa escola pública e abandonou-a no começo do 2º ano para dedicar-se apenas ao curso técnico equivalente. A escolha do curso foi influenciada e financiada pela mãe (auxiliar de enfermagem, com certificação obtida em nível técnico concomitante ao supletivo de Primeiro Grau), que apostava no investimento voltado à garantia de condições de trabalho suficientes para custear a formação das filhas em nível superior, o que não fazia parte dos planos do pai. A escolha, portanto, foi de um curso específico, e não de um tipo de escola, assim como na opção feita por DIA-3.

Em outra família houve consenso parental quanto à importância da formação, independentemente do gênero dos filhos. SAO-4 atribui à cultura de origem o valor conferido à escola por sua família, advinda de um país onde “*educação é obrigatória*” e que inculca em todos os cidadãos que “*não colocar os filhos na escola é algo completamente fora de cogitação*”, mesmo que tenham de assumir custos que se elevam proporcionalmente aos níveis de formação, interditando, assim, as camadas populares da conclusão do equivalente ao Ensino Médio brasileiro. Em busca de oportunidades de trabalho e renda, a família (composta pelos pais e 5 filhos) migrou para a América, na década de 1980. O primeiro destino foi o Paraguai e o motivo do abandono desse país demonstra o valor atribuído à escolarização:

*Ainda se pensava em imigração para Estados Unidos. Achavam que para outros países não valia a pena; mas, no nosso caso, qualquer coisa valia. A gente tinha uma situação bem difícil. Na verdade, no início, meu pai tentou Paraguai. A gente ficou um ano morando lá. E aí teve um período em que dava anistia, uma coisa assim, que dava RNE mais fácil no Brasil. E a gente mudou para cá. Também **porque lá a gente não tinha direito de estudar**. Outro motivo que meu pai resolveu tentar no Brasil. **Aqui podia**. (SAO-4).*

Por já virem de uma tradição de não gratuidade da escola e terem como meta oferecer as melhores condições para que os filhos chegassem até o nível mais alto de formação, foram extremos os esforços dessa família para manter toda a prole numa escola particular reconhecida pelo alto nível de aprovação de egressos nos vestibulares mais disputados:

*[...] quando veio para cá, o custo era muito grande. Podia faltar eletricidade em casa, mas a escola não. A escola não pública porque, na época, a pública já era bem deteriorada. E meus pais faziam questão. Pode faltar comida, água, luz, telefone, eletricidade em casa, mas escola tem que ser boa. **A escola era sagrada. Mas, muito caro e a gente sempre ficava endividado**. Mensalidades sempre atrasavam e tinha que ir a secretaria*

fazer acordo e liquidava em dez vezes. Aluguel era outra coisa que a gente atrasava sempre, condomínio... tudo a gente sempre estava muito atrasado e depois pagava com um acordo com o proprietário ou na escola. (SAO-4).

De fato, SAO-4 relata severas restrições materiais, agravadas por endividamentos contínuos, que só se justificariam pela exacerbada convicção quanto à importância do jogo da escolarização. O mesmo tipo de preocupação com a continuidade dos estudos motivou muito mais que o investimento no Ensino Médio privado, mas grandes deslocamentos de cidades interioranas à capital de estados nordestinos⁵⁴, evidenciando como algumas estratégias mobilizam agentes situados além do núcleo familiar, envolvendo a família ampliada:

*[...] depois do desemprego do meu pai, nós empobrecemos bastante. Minha mãe sustentava os 7 filhos com esses 2 trabalhos dela [secretária de escola e costureira]. À medida que os filhos foram terminando o Fundamental, iam para a capital. Chegou um momento em que tinha 4 filhos em pensionato. Aí, ela resolveu alugar uma casa porque ficava mais econômico alugar uma casa e botar todos juntos do que ficar pagando pensionato. No começo, ao invés de pensionato, os 2 primeiros foram para casa de parentes. Ficavam, **moravam de favor na casa de parentes que tinham uma situação social melhor** e que reconheciam o problema do desemprego do papai, mas isso era muito difícil para minha mãe aceitar e gerava, também, muito disse me disse. Então, ela resolveu juntar todos os filhos, que já estavam em idade do Ensino Médio e alguns já entrando na universidade e resolveu alugar uma casa. Logo, os irmãos mais velhos arranjaram emprego e assumiram aquela postura de irmão mais velho, de modo que eu e minha irmã mais perto de mim em idade fomos... eles que pagavam nosso Ensino Médio. [...] Começou um disse me disse de que a escola estava muito ruim, que não conseguia passar no vestibular... E algumas pessoas próximas “ah, mas com essa escola ela não vai passar porque o vestibular é muito difícil”. [...] Então, as 2 mais novas acabaram não estudando na escola pública. (GRU-9).*

Esse exemplo mostra como a preocupação com a qualidade do ensino emerge quando as famílias se veem liberadas de urgências materiais que influenciam mais diretamente alguns aspectos subjetivos de sobrevivência. É como se, absorva pela necessidade de resolução de problemas imediatos (que impactam na relação do agente consigo mesmo e com outrem), a família não dedicasse tanta atenção à efetividade do investimento, ou seja, à real conquista de chances para chegar à próxima etapa do jogo da escolarização. Superadas as dificuldades mais prementes (ex.: mudança da casa do tio para o pensionato e daí para um ambiente mais confortável), aí sim surge a problematização em torno da pertinência de manter o investimento em tal ou qual tipo de estabelecimento escolar. São diversos obstáculos, todos

⁵⁴ Nas duas histórias de escolarização transcorridas no nordeste há referências de mudança do interior para capital (distâncias de 200 km e 400 km) com características similares: conforme avança a escolarização, migra-se para a capital, onde se mora inicialmente na casa de um tio até que o número de irmãos nessa situação justifica manter uma casa para reuni-los. O que percorreu a menor distância permaneceu em escola pública e sua história será mais detalhada às páginas 128-130.

eles imbricados na subjetivação do esforço de manter os filhos na condição de “estudantes longe de casa” e na reiteração cotidiana da aposta no jogo da escolarização.

As histórias demonstram que os graus de investimento na escolarização, determinados pela acuidade da percepção e decorrente valoração da educação escolar, variam sensivelmente entre as famílias. Tomando como pedras de toque as situações nas quais o Ensino Médio foi cursado em escola privada, já se vislumbra a heterogeneidade de percepções sobre a escola, inferida a partir do tipo de estabelecimento frequentado, dos sacrifícios assumidos e dos agentes envolvidos na manutenção da estratégia educativa considerada mais eficaz. Se a análise fosse ampliada contemplando os casos de escolarização totalmente realizada em escolas públicas, outros elementos viriam à tona para esclarecer o que as famílias pensam sobre a escola e o que são capazes de fazer para manter seus filhos estudando. Tais elementos seriam ainda mais heterogêneos por incluir desde comportamentos que demonstram grande preocupação com a manutenção dos filhos na escola até situações⁵⁵ de total ausência de estímulo, o que corrobora a tese de Viana (2005), segundo a qual a presença familiar na escolarização dos filhos nos meios populares pode se manifestar por meio de formas específicas que carecem de estudos para serem identificadas. Considerando as situações até então expostas, faz-se evidente que diferentes lógicas operam no interior das famílias e no confronto dessas com a escola (THIN, 2006, 2010). Constata-se que a relação com a escola se regia por lógicas fundamentalmente utilitaristas e teleológicas sintetizadas no enunciado: “a escola serve para fazer a geração atual *ser-mais* do que a geração materna e paterna conseguiu ser”. A partir desse ponto de vista comum, as estratégias familiares variam conforme a intensidade dos investimentos financeiros e simbólicos, indissociados da lógica de organização da vida familiar de modo mais amplo. Afinal, os sacrifícios que garantiram a permanência no jogo demandaram recursos (medidos em tempo e em dinheiro) que deixaram de ser investidos em outras práticas e isso não é banal quando se trata de contextos de escassez. Implícita ou explicitamente, os investimentos realizados pela família justificavam-se segundo o argumento antecipado na epígrafe e aqui transcrito de forma integral:

[...] apesar dos meus pais não darem a condição ideal pra gente, eles sempre falavam ‘tudo que a gente pode fazer, a gente vai fazer para vocês estudarem porque se vocês não estudarem, vocês estão perdidos e condenados a ter uma vida pobre que nem a gente está tendo’. Sempre falavam que “vocês vão ter apoio para fazer tudo que vocês quiserem, mas não abram mão de estudar porque, se vocês quiserem ter uma vida melhor do que a nossa, é o estudo que vai dar”. (BXS-4).

⁵⁵ Exemplos notáveis desse tipo de situação são expostos nas páginas 131-133 e 150.

A despeito das situações em que a escolarização não transparece como prioridade, a elevação do nível de escolaridade resultou de intenso investimento familiar que extrapola o círculo restrito a pais e filhos. Seja na menção a tios e primos mais velhos que serviram de modelo para perseverar nos estudos, seja na ajuda efetiva por meio do acolhimento na própria casa ou da doação em espécie para auxílio em despesas da formação, a família ampliada é um elemento central na construção de valores atribuídos à socialização escolar, mesmo quando a falta de domínio das regras do jogo da escolarização e a insegurança para realizar as jogadas mais vantajosas prevalecem, pois o mais comum é que as famílias em pauta tenham intuído o mínimo necessário para permanecer no jogo e tirar dele o maior proveito possível.

A tradição em mutação: novas perspectivas escolares

As histórias demonstram a translação da falta completa de perspectivas escolares para a aposta num novo estilo de constituir-se como adulto trabalhador via escolarização, o que equivale a uma profunda mudança dos condicionantes e dos condicionamentos que rompem com a *vis insita*⁵⁶ relativa à educação formal, praticamente inacessível às gerações passadas. Esse novo estilo exige, antes de tudo, uma espécie de crença na escola como instrumento de libertação da condição na qual a família tradicionalmente vive e, em função dessa crença, os esforços para manter-se no jogo da escolarização são validados.

O reconhecimento da escolaridade ascendente como fator determinante de influência para as futuras gerações é um condicionante importante, que começa a perder o *status* de raridade⁵⁷. Ele chegou a ser problematizado por SJC-2, pautando-se em seu exemplo pessoal e no de outras experiências familiares que, no seu ponto de vista, ilustram mudanças significativas e presumivelmente generalizáveis quanto à valoração dos estudos:

Fui um dos poucos ou o único, talvez, membro da minha família que conseguiu sair daquela condição de... como eu diria? Não era miséria, mas era de uma pobreza muito grande. E também de um quadro social em que não se incentivava o estudo, o conhecimento e tal. Como eu consegui, e saí, eu olho pra baixo, os meus filhos e os meus sobrinhos, e eu estou sentindo

⁵⁶ Parafraseando o modo como Leibniz definiu a força que coloca em funcionamento os pêndulos simultâneos, Bourdieu (2007b, 2013e) fala do ajustamento das práticas aos contextos de ação como um fenômeno social regido por uma força vital chamada de *vis insita*.

⁵⁷ Comparando dados obtidos pelo Questionário Socioeconômico dos três primeiros ciclos completos (2006, 2009 e 2012) do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), Dilvo Ristoff assevera: “ser filho de pai com escolaridade superior deixa de ser um requisito indispensável para o ingresso na educação superior. Em todos os cursos, sejam eles mais ou menos competitivos, há uma diminuição gradativa de filhos de pais com escolaridade superior, indicando que as classes populares, historicamente excluídas deste nível educacional, começam a ter oportunidades de acesso” (RISTOFF, 2014, p. 741).

*que eles estão subindo comigo. Meu filho, por exemplo, é um dos melhores alunos do colégio. O meu filho pequeno já fala inglês. Meu sobrinho, que hoje tem 20 anos, na época em que eu estava fazendo faculdade ele era bebezinho, e agora ele está terminando a faculdade de Biologia. Então, eu olho os meus primos à volta e tem outros primos que não tiveram tanto estudo e também já conseguem dar essa relevância do estudo, entendeu? **A geração mudou a percepção em relação ao estudo.** Por exemplo, um primo que só fez o primário, mas casou com uma moça que estudava, fez faculdade de Geografia e hoje é professora no município. Os filhos dela já estão grandes, já estão entrando na faculdade. Então, você percebe que, apesar do pai não ter aquela educação, a educação da mãe fez com que eles crescessem. Isso é um aspecto que eu acho interessante. Eu acho que 100% dessas pessoas que você vai entrevistar vão falar: “eu nasci pobre, mas meus filhos não vão seguir as dificuldades que eu segui”. (SJC-2).*

Ilustra-se, assim, que a influência da socialização familiar na elevação da escolaridade das novas gerações é reforçada pelo aumento do volume individual de propriedades e disposições, de seus antecessores, diretamente relacionadas à educação formal (TERRAIL, 1984). Os raros casos de titulação são exaltados como protótipos de um estilo de vida associado à ideia de *crescimento* e que urge ser reproduzido. O próprio entrevistado se percebe num patamar mais elevado com relação ao conjunto dos membros de sua família, em função do padrão de vida conquistado pela conversão de capital cultural em econômico. Nessa posição mais elevada, ele afirma que “*olho pra baixo [...] e eu estou sentindo que eles estão subindo comigo*” (SJC-2), do mesmo modo que analisa a educação dos sobrinhos como resultante da educação materna. É como se alguns membros de sua geração⁵⁸ tivessem assumido o papel de pivôs de um processo de renovação disposicional que condiciona a construção do patrimônio de disposições e propriedades das novas gerações. A função mais importante desses protótipos é simplesmente demonstrar a possibilidade da renovação por meio do próprio exemplo. Esse fenômeno vai ganhando consistência no convívio com outros adultos caracterizados pela posse de títulos escolares, a ponto de as influências se incorporarem pela banalização das práticas e, assim, se tornarem aparentemente inócuas:

*Acho que sou uma inspiração: “Se meu tio conseguiu, eu quero conseguir, eu quero ser que nem meu tio”. Os meus filhos também. **Meus filhos menos porque cresceram num ambiente mais intelectualizado.** Nossas rodas de amigos sempre com muitos doutores, muitos estrangeiros... Todo mundo praticamente é doutor e das áreas mais diversas. **Então, para eles é natural a gente estar nesse meio.** Eu nem diria que eles têm orgulho de dizer que o pai é professor. [...] Agora, os meus sobrinhos não. **Eles viram como era. A minha irmã, a minha mãe. Eles sabem o que eu conquistei.** (SJC-2).*

⁵⁸ Para ampliar o argumento sobre a abertura de horizontes de possíveis para as futuras gerações, ver o artigo de Viana (2009) no qual se discute como as disposições temporais de aposta num futuro melhor se pautam numa ideia de mobilidade social, simultaneamente, baseada nas próprias ações e efetivada ao longo de gerações.

A diversificação das influências e da intensidade das mesmas pode ser interpretada com base nas interações efetivas que favorecem a “transmissão”⁵⁹ do capital cultural (LAHIRE, 2008), ou seja, as condições específicas das experiências vividas desde a infância formam a matriz dos esquemas de apreciação das condutas e das práticas. É isso que explica o fato de filhos, sobrinhos, mãe e irmã terem concepções tão diversas a respeito da posição ocupada pelo entrevistado e das condições sociais que ela lhe confere. Assim, a heterogeneidade de disposições entre os membros da família é favorável, pois uma parte do sucesso escolar está “relacionada a esse problema de elementos contraditórios que lhes possibilita ter pelo menos um membro da família em quem pode apoiar-se em sua experiência escolar” (LAHIRE, 2008, p. 346). Por outro lado, a valoração dos feitos inéditos – tornar-se doutor, professor universitário, pesquisador – depende das condições subjetivas de cada agente, que compõem o universo familiar, para valorar o alcance dos méritos.

Sublinho que a heterogeneidade de disposições tem dois sentidos: i- heterogeneidade individual, produto das “contradições e dissonâncias internas, pequenas e grandes, as combinações individuais de elementos heterogêneos” dentro de um mesmo indivíduo (LAHIRE, 2006, p. 111); ii- a “heterogeneidade das instâncias socializadoras”, às vezes até contraditórias, que caracteriza as sociedades contemporâneas (LAHIRE, 2002, p. 24). Este trabalho se concentra na busca de indícios de heterogeneidade no segundo sentido, uma vez que seu foco não é a configuração de cada patrimônio de disposições individuais, mas as tendências patrimoniais do universo estudado com base nas experiências socializadoras que compõem os percursos biográficos.

Tendo tratado das disposições e propriedades educativas das famílias, e a incidência delas sobre as tomadas de posição no jogo da escolarização, concluo pela importância da heterogeneidade de disposições para “transmissão” do gosto e interesse pela educação formal, de modo que a análise recai sobre questões relacionadas ao desempenho escolar dos sujeitos no que tange às formas de adesão ao jogo, às representações de “aluno” manifestadas, à avaliação das escolas frequentadas e às dificuldades encontradas na trajetória escolar.

⁵⁹ Seguindo Bernard Lahire, uso o termo “transmissão” sempre entre aspas por entender que as disposições culturais são construídas e não transmitidas. Em linhas gerais, construção remete à ideia de apropriação seguida de um trabalho de organização e/ou criação de algo, que pode ou não se assemelhar ao modelo apropriado, enquanto transmissão implica na “reprodução idêntica de um modelo a ser imitado” (LAHIRE, 2008, p. 340). Para aprofundar a diferenciação dos termos, ver também como Lahire a discute em “As formas de incorporação”, no contexto de reflexão sobre *O homem plural* (LAHIRE, 2002), e faz uso do conceito para pensar as relações ambivalentes da cultura familiar de origem, ligadas às condições de “transmissão” do capital cultural dos pais, em *A cultura dos indivíduos* (LAHIRE, 2006).

2.2 A escolaridade dos sujeitos

Se as disposições relacionadas à escolarização são heterogêneas no universo estudado, os percursos e modos de formação praticados não poderiam ser homogêneos. Aliás, é preciso assumir que a busca de regularidades nesta pesquisa foi tarefa de extrema complexidade e amiúde pouco exitosa, pois as trajetórias individuais revelam uma gama de condicionantes que variam sensivelmente e se (re)arranjam em tessituras ímpares⁶⁰. Somente uma construção teórica obstinada em ordenar os dados em categorias que esclarecessem a lógica das práticas – por exemplo, por meio de uma análise que correlacionasse as condutas à apreciação dos seus resultados – seria capaz de impor algum sentido no denso volume de histórias que são, ao mesmo tempo, tão parecidas e tão diversas. No entanto, minha opção metodológica consiste em prosseguir decupando os dados e relacionando-os entre si para a construção de um inventário de condicionantes que sejam duplamente coerentes nas dimensões empírica e teórica. Desse modo, a análise das questões relacionadas à escola parte das representações expressas sobre as escolas frequentadas, sendo a escola pública o lugar em que tais experiências se sucederam em quase todos os casos, mormente no nível do Ensino Fundamental. Portanto, a análise se concentrará nas representações desse tipo de escola, de seus profissionais e das possibilidades de socialização aí experimentadas. Antes disso, cabe tratar dos esquemas facilitadores extraescolares que incidiram sobre o desempenho.

Um deles foi a opção de manter a mãe afastada do mundo do trabalho externo para que se dedicasse mais tempo aos cuidados da prole. Mesmo em alguns casos nos quais as mães não possuíam conhecimentos suficientes para auxiliar nas tarefas escolares, sua presença no ambiente doméstico pode ser assimilada como estratégia de mobilização familiar para a escolarização, conforme favorecia a disciplina necessária para os estudos. Isso foi marcante na trajetória de BXS-4, que lembrou o seguinte: *“A minha mãe não saía de casa. Mesmo costurando, ela sempre estava de olho na gente. Pegando no pé. Então, não tinha como dar uma escapada. Eu não sei se isso era uma estratégia e eles nunca falaram pra gente...”*

Em geral, verifica-se que, na ausência de condições básicas para oferecer auxílio específico na resolução das tarefas, ou seja, no reforço da “transmissão” de conhecimentos necessários para resolver os exercícios escolares, a presença constante das mães no dia a dia

⁶⁰ Embora este trabalho não tenha se preocupado com a variação de comportamentos de um mesmo indivíduo, ele se inspira em notórias reflexões sobre a construção de modelos explicativos de práticas que consideram a pluralidade das lógicas de ação para apreender a diversidade do real, bem como sobre a esquivia da generalização dos casos particulares. Essas estratégias se alinham aos preceitos metodológicos apresentadas em *O homem plural* (LAHIRE, 2002).

dos estudantes é reconhecida como um elemento positivo para a “*coação*” aos estudos⁶¹. Os pais, por sua vez, são mais lembrados como a figura fiscalizadora, aquela que cobra os melhores resultados, como no caso em que: “*Meu pai quando chegava de viagem, ele sempre olhava os cadernos e o boletim. Ele ficava um mês fora, chegava e tinha que ver.*” (DIA-4). Ou: “*se tivesse 10 notas, 2 Bs e o resto era A, meu pai não olhava pro A, olhava pro B e ‘o que esse B está fazendo aqui? Por que B?’ Não era parabéns. Não existia isso*”. (SAO-3).

A dialética da cobrança e do elogio parece ser o principal propulsor do engajamento dos estudantes na busca do sucesso escolar, sendo o protagonismo deste processo igualmente distribuído entre pais e mães. Reiteradamente, os entrevistados expressam que ambos não tinham condições, objetivas e subjetivas, de auxiliá-los na realização das tarefas escolares mas, em compensação, eram eficazes no estímulo que se expressava de diferentes maneiras: ressaltando as qualidades do filho e manifestando o orgulho diante dos bons resultados, participando das reuniões e demais eventos promovidos pela escola (nesse quesito, mais as mães que os pais), sacrificando-se⁶² em prol da escolarização, expressando o desejo de ascensão vinculado ao sucesso escolar dos filhos, liberando-os do trabalho para terem mais tempo para estudar e, até mesmo, com raros “incentivos fiscais”, isto é, com o oferecimento de certas quantias de dinheiro toda vez que apresentavam boas notas. Tudo isso resumido na fórmula “*eles não entendiam muito bem, mas apoiavam*”. Tal fórmula afina-se com a hipótese segundo a qual

[...] no interior dos processos de socialização nos meios populares – sobretudo nas brechas, a serem exploradas, de suas diferenças internas –, podem ser vislumbradas pistas para identificação de formas específicas de presença das famílias na escolarização dos filhos, *presença* que não significa, necessariamente, mobilização escolar *stricto sensu* (VIANA, 2005, p. 121, grifo da autora).

Complementarmente, o sucesso escolar é impulsionado pela ajuda efetiva oferecida por irmãos mais velhos e, com menor incidência, por primos e tios. Seja no acompanhamento das tarefas escolares ou na construção da representação de modelos de comportamento a

⁶¹ Corroboro três conclusões de Nadir Zago: i- não diria o “papel central”, mas um papel de destaque “da figura da mãe no acompanhamento da escolaridade dos filhos”; ii- a necessidade de “desmistificar as interpretações muito genéricas sobre a denominada participação dos pais na escolarização dos filhos as quais, com frequência, resultam em preconceitos fundados num padrão idealizado de família e de participação”; iii- “a mobilização dos pais e dos filhos, embora possa desempenhar um papel importante e mesmo fundamental na carreira escolar do filho, não é condição suficiente para garantir sua permanência na escola e reduzir as desigualdades escolares” (ZAGO, 2000, p. 79).

⁶² Além da severidade do contingenciamento da economia doméstica, os sacrifícios incluem abstenções pessoais, tais como a de um pai que trabalhava sem se alimentar para ceder o lanche ao filho ou que percorria grandes distâncias a pé para economizar um montante a ele ofertado.

serem incorporados, há de se considerar a força da influência de uma rede de agentes que facilitaram a incorporação de disposições escolares. Alguns irmãos são mais que modelos ou inspiração, operando como auxiliares efetivos junto às tarefas:

Acho que a gente não dava trabalho para estudar. Acho que eu participo muito mais hoje da vida escolar do meu filho do que ela [mãe] participou da minha. E também tinha uma coisa, como ela tinha QUATRO e minhas irmãs eram muito mais velhas, quem cuidava do negócio eram minhas irmãs. Eu me lembro muito mais de minhas irmãs participando da minha vida. Por exemplo, na 1ª série quem enfeitava meus cadernos, quem recortava coisa e colava na capa, encapava, eram minhas irmãs, não era minha mãe. Elas que participavam nesse sentido. Agora, minha mãe era sempre MUITO participativa em termos de reunião, nunca faltou em uma reunião de escola. Tudo que precisava na escola e chamava ela ia. Nesse sentido, ela sempre foi muito ativa. (DIA-7).

Minha irmã tem 7 anos a mais que eu, já era mais velha. Quando eu ainda tinha 7, ela tinha 14. Então, ela era e é bem mais madura, experiente e ela sempre foi MUITO estudiosa, bem mais que eu. Ela me ajudava nas coisas que eu tinha dificuldade. Minha mãe ficava junto, me obrigando a fazer lição, por exemplo, mas minha mãe não podia ajudar muita coisa. (BXS-4).

Inseridos nas mais diversificadas tramas de socialização, os sujeitos foram se forjando como agentes sociais para os quais a escola se tornou a principal agência socializadora. O primeiro traço comum nas memórias das escolas frequentadas é a de “uma boa escola que não existe mais”, acompanhada da convicção de ter sido beneficiado por fazer parte do “fim dos melhores momentos da escola pública”. Quanto mais velho o sujeito, mais forte esse ideário se apresenta, de modo que as instituições podem ser contrastadas de relato a relato, conforme se distanciam temporalmente:

Eu peguei o fim dos melhores momentos da escola pública... Tive a clara sensação, inclusive comparativamente aos meus irmãos [mais novos], que estudei nas melhores escolas públicas de São Paulo como a última geração. Depois as escolas foram sendo desmontadas. Eu acabei o Ensino Médio em 1983. Naquela época se chamava Colegial. Tive professores na escola pública, na Zona Leste de São Paulo, que eram da USP. Uma coisa rara porque depois que eu passei pela universidade, eu percebi como eram poucos os professores que se dirigiam pra carreira no ensino público que não fosse superior. Então, eu estudei só em escolas públicas, mas as escolas eram muito bem planejadas, muito bem pensadas. [...] A avaliação que eu faço hoje é que foram muito boas. Mas que deixaram de ser. (DIA-2).

Bem, eu me formei em instituição pública. Desde que eu me conheço por gente. [...] Nós somos 7 irmãos e todos estudaram nessa escola pública. Na época, era uma escola muito mais preparada. A parte educacional era forte e com o tempo, acho que na minha época, daí pra frente, já ficou mais defasada. Aí a gente sentiu uma diferença. [...] Eu considero que, na época em que eu estava lá, já era uma decadência pela falta de professores, pelo conteúdo... eu entrei na faculdade logo no ano seguinte [1998]. Entrei direto, não fiquei um ano parada para fazer o cursinho. [...] E já senti uma defasagem até pela sequência das aulas, pelas greves... pelo conteúdo e

*presença do professor mesmo na instituição. Fora já a estrutura mais sucateada. **Eu lembro que meus irmãos [mais velhos] vivenciaram uma época diferente da instituição.** Isso eu percebi quando eu estava lá e quando cursei cursinho junto, a defasagem que eu precisava complementar para conseguir prestar vestibular da FUVEST. (SAO-3).*

O intervalo entre o término do Ensino Médio desses dois sujeitos perfaz 14 anos. O primeiro em bairro de classe baixa, o segundo em bairro de classe média, cambiando a justificativa espacial⁶³ pela temporal, ou seja, a escola mais bem avaliada situa-se num bairro periférico, porém num passado mais distante. Como indicadores das “*ainda boas escolas*” os demais entrevistados também apontam: a competência e o envolvimento dos professores, a qualidade da estrutura física – enfatizando a imponência dos prédios e a disponibilização de bibliotecas, anfiteatros, laboratórios e espaços esportivos –, a diversidade de oportunidades formativas (como coral, teatro e esportes) e o ambiente marcado pelo respeito mútuo. A questão da localização guarda diferentes nuances e merece atenção.

Um dos aspectos mais recorrentes na avaliação positiva da escola se assenta numa idiossincrasia que independe da instituição em si, mas do meio e do contexto em que ela se encontra instalada e dos modos de socialização em voga:

*Eu estudei a vida inteira em escola pública, mas tive a chance de estudar em escola pública no interior de São Paulo, onde as escolas eram boas. **Pela referência de escola pública DE HOJE, naquela época eram escolas boas, com professores comprometidos,** escolas pequenas. Numa cidade que todo mundo se conhecia. Então, esse foi um dos diferenciais na minha trajetória escolar. [...] [Atualmente] Mudou principalmente o envolvimento dos professores. A gente morava numa cidade pequenininha, não sei se também por conta disso. Os professores não precisavam dobrar jornada, ter uma jornada dupla de trabalho. Eles conheciam todas as pessoas da cidade, conheciam as histórias de vida de cada família. Eu disse que a escola era pequena, mas também não era tão pequena assim. Grandes pátios, com muita brincadeira. Não tinha a questão da internet ainda e dos celulares atrapalhando. É outro mundo mesmo. (GRU-2).*

Num contexto como o descrito, a socialização escolar conta com os seguintes fatores positivos para o desempenho dos estudantes: comprometimento dos professores que, por não se dedicarem a uma única jornada de trabalho, gozam de mais tempo livre; familiaridade com colegas e mestres, que favorece a qualidade da convivência; inexistência de ferramentas que distraem e interferem na concentração para as atividades escolares; além da arquitetura do prédio escolar e o espaço – físico e simbólico – por ele ocupado na cidade. Tais fatores

⁶³ Em tempos de avaliação externa em grande escala, tem se tornado mais comum associar a qualidade das escolas à sua localização, na medida em que, por exemplo, os melhores resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) são atingidos por unidades situadas nos bairros e regiões mais desenvolvidos economicamente.

corroboram a ideia de que tão importantes como as disposições, individuais e familiares, para escolarização são as condições objetivas para sua realização.

Em outra perspectiva, uma cultura local alicerçada na valorização da educação, traduzida em política pública, beneficiou a qualidade e a legitimidade da instituição escolar, que se fortaleceu ao ser tratada como prioridade pela administração pública, ainda que por meio de parcerias com entidades filantrópicas subvencionadas:

*Eu não sou de São Paulo. Sou de uma cidadezinha bem pequena do interior do [Estado da Região Sul] e toda minha formação foi em escola pública. [...] Só para contextualizar, era uma cidade pequena e os **pioneiros sempre buscavam dar boa formação para as crianças**. Municipal lá era muito forte. Então, eu estive no parquinho. Depois, 1ª série até a 4ª série também numa outra escola estadual. ... Aí, eu passei para uma 3ª escola que foi de 5ª a 8ª série. Lá também estadual, só que era um colégio de freiras, mas estadual. [...] Hoje, é particular. Na época, o Estado pagava para que o colégio fosse estadual. [...] Eram muito boas [escolas]. O parquinho, principalmente no começo. É o que eu falei. Os pioneiros da cidade pensaram muito nisso. Eles queriam investir desde o Fundamental. Hoje já mudou um pouco essa escola, mas, antigamente, bons professores já davam aula para as crianças da ala infantil. A 2ª escola já não era tão boa assim, mas da 5ª à 8ª série já era essa das freiras, que também primava pela qualidade. Sempre teve esse cuidado. Tanto que quando o Estado... esse eu não sei bem o acordo que aconteceu, ela passou a ser particular e continua sendo a melhor da cidade. É... o que eu faço de avaliação é que eram ainda escolas públicas de qualidade. É o que posso dizer. [...] Todas elas tinham biblioteca. Na época, ainda não tinha computador, mas a gente tinha laboratórios. ... A gente ia ter aula de educação artística, de... na escola das freiras, de... como é que fala? ... A educação física tinha normal, mas tinha coisas a mais... ... Tinha coral. Tinha teatro. Fazia muito teatro no colégio... Mas o que eu queria falar era o de... Ginástica, todo o sistema de fazer ginástica mesmo. Salto, corrida. Tinha essas possibilidades... Tinha os laboratórios de biologia... ... mais ou menos essas coisas... e uma boa biblioteca. (DIA-8).*

Em suma, o reconhecimento⁶⁴ da escola frequentada como “uma escola pública de qualidade” é amalgamado à explicação do próprio desempenho como estudante situado numa época em que a escola se constituía, de fato, como um espaço formativo altamente privilegiado. Mesmo entre os que estudaram na zona rural, situação na qual as dificuldades para escolarização são amplificadas, as avaliações da escola tendem para a exaltação da qualidade do estabelecimento, como neste caso:

Estudei numa escola rural municipal. Pequena. De 1ª à 4ª série tinha em torno de 40 alunos e de 5ª à 8ª mais uns 50, 60 alunos. Estudei de 1ª à 4ª série nessa escola. Como era no interior do município, não tinha asfalto na época, tudo lama e em dia de chuva não tinha aula. Mas, tinha biblioteca, tinha tudo certinho, assim, tudo que uma escola deveria ter. (DIA-4).

⁶⁴ Cabe registrar que tenho utilizado o termo “reconhecimento” com o duplo sentido de “identificar” e “admitir como legítimo” (cf. LAHIRE, 2006, p.41).

Em que pese a reiterada qualidade da estrutura material das escolas, é a qualidade das relações estabelecidas neste espaço que têm maior peso na avaliação da instância formadora. A começar pelas referências feitas aos professores que são mais lembrados pelas virtudes que pelas não olvidadas falhas. Dedicados, competentes, orgulhosos da função exercida, alguns até engajados em fazer do seu trabalho uma forma de retribuição à boa escola pública que tiveram, como visto por SAO-1:

Estudei no colégio público mais próximo de casa, mas tinha professores de alto nível, que davam aula no Bandeirantes e outros colégios privados, e vários deles falavam que, como eles conseguiram estudar em local público, queriam retornar isso e por isso estavam ali. O nível dos colégios era bom.

Em segundo lugar, mas não menos importante, as relações entre os colegas são reconhecidas como fundamental na qualidade da escolarização, sendo a diversidade social o fator mais lembrado nas diferentes histórias vividas em diferentes lugares. Num apanhado de situações vivenciadas em cidades e períodos diversos, evidencia-se como a desigualdade é percebida desde a perspectiva de “distinções não marcadas” até a descoberta das diferenças como motivação para alcançar patamares mais altos de posicionamento social. Algumas passagens são bem ilustrativas dos matizes que formam este gradiente:

*Até o Ensino Médio eu fiz todo em escola pública. Eu sou do interior e ainda peguei uma escola pública de qualidade, plural. Lembro que na antiga 8ª série, estudava na mesma escola o filho de um médico, a neta da pipoqueira... **era ainda um espaço de convivência em que as classes sociais não eram tão marcadas.** A questão da distinção, pelo menos lá no interior, isso era meio apagado. (GRU-10).*

*O Ensino Fundamental eu fiz numa escola do bairro, que tinha uma série de problemas. [...] Agora o Ensino Médio eu já fiz numa escola no centro [de uma cidade da Região Metropolitana de São Paulo], considerada a melhor escola. Era onde estudava o filho do prefeito, o filho dos vereadores e foi difícil conseguir aquela vaga. A gente foi lá e tentou trocar e, no final, um amigo da minha mãe conseguiu a transferência e **eu acho que isso foi muito significativo para eu conseguir entrar na USP depois. Porque mudou... Eu comecei... não eram mais aquelas colegas do bairro.** Era o filho do prefeito, o filho do vereador, dos comerciantes... que estudavam ali. (GRU-3).*

*É interessante falar nesse colégio porque **era o melhor da cidade. E lá tinha todas as camadas sociais.** [...] Isso eu brinco com as pessoas que lá era uma pequena Babel com todas as camadas sociais. Tinha gente muito pobre, classe média, média alta e os ricos da cidade. Não tinha para onde mandar, a não ser que fosse para outra cidade e nenhum pai queria deixar. Isso não era costume. Hoje já é costume, antes não. E a gente tinha essa convivência com todo mundo. Acho até que isso foi interessante. **Eu conseguia conviver com todos os grupos. Era engraçado ver as perspectivas de um lado e do outro.** Tanto que eu brinco, já falei isso várias vezes, que, se eu morasse em São Paulo, se tivesse feito toda a minha educação hoje em São Paulo, eu não teria chegado onde cheguei. Eu acho muito dessa influência de ter convivido com tanta diversidade e as facilidades que lá tinha. (DIA-8).*

Com exceção dos casos em que a necessidade de conciliar jornadas de trabalho e de preparo para vestibular escancarou a desigualdade social que ainda rege o acesso à Educação Superior, gerando revoltas e desconfortos, o estreitamento do convívio com colegas de outros estratos sociais foi vivenciado de maneira positiva, servindo até como incentivo para valorizar o próprio desempenho, em atitudes típicas dos que constroem sua autoimagem com base na distinção conferida pelos méritos escolares. Na adolescência aflora a descoberta das desigualdades sociais e da posição ocupada no contexto local, assimilada em intensidades díspares entre os entrevistados. Numa mirada em retrospecto, um deles ofereceu um valioso balanço dos fatores de distinção – material e simbólica – percebidos, esclarecendo que o reconhecimento das diferenças sociais pode ser vivenciado de forma positiva.

Como eu percebia as diferenças? Então... pela disposição geográfica da casa deles, pelo tipo de roupa, pelo tipo de viagem que eles faziam, pelo tipo de pais que eles tinham, pelo tipo de casa que viviam. Eu conheci algumas casas... eles tinham telefone e eu não tinha... era muito distante. E eu era a ÚNICA que eu me lembro da minha turma que tinha essa distância. Mas, por incrível que pareça, eu gostava de estar ali naquele meio. Não queria ser como um deles mesmo porque não fazia parte daquele clubinho, ao mesmo tempo, eu não me sentia discriminada porque eu ia bem, era uma boa aluna, estava sempre chamada para fazer parte dos grupos. E eu gostava daquele mundo. (GRU-1).

Em situações como essa tem origem a clivagem do *habitus*, experiência dual típica de experiências que conciliam ambiguidades e contradições entre “uma elevada consagração escolar e uma baixa extração social” (BOURDIEU, 2003, p. 123). Ao contrário do demonstrado pela biografia e pela obra de Pierre Bourdieu, a clivagem experimentada pelos entrevistados (salvo uma exceção cujo exame será publicado futuramente) não constituiu-se como fonte de sofrimento e angústia, mas de satisfação por transitar entre mundos sociais distintos, o que fez despertar, salutarmente, o desejo de ascensão.

Nesse contexto, a escola é vista como a instituição responsável pela garantia de um futuro mais promissor que o das gerações anteriores e nela múltiplas formas de ser estudante são vivenciadas. Como já registrado, todos os entrevistados concluíram a Educação Básica na idade regular, em conformidade com os poucos casos de repetência ao longo do percurso que foi cumprido ininterruptamente. Quando se autoavaliam na condição de estudante, tomam como critérios o desempenho medido em notas, as representações sobre o trabalho relativo às tarefas escolares e os elogios recebidos em reconhecimento dos modos de realização desse trabalho.

Figuras de aluno

A variedade de caracterizações do desempenho escolar levou-me a categorizar as representações em 8 “figuras de aluno”, nas quais pretendo sintetizar atributos e dificuldades relatadas. As figuras mais recorrentes são a do “*mediano*” e a do “*bom aluno*”. A primeira corresponde àquele que se destacava minimamente, até um pouco acima da média, porém, jamais entre os melhores da turma, o que chega a ser expresso com certo pesar. A segunda não se diferencia do mediano tanto quanto às notas, mas quanto ao modo de se perceber: também não estava entre os primeiros da turma, malgrado reconheça, modestamente, que seu desempenho não era ruim, como nas palavras de DIA-8: “*Eu sempre fui um bom aluno. Não é aquele aluno 10 em tudo, mas um aluno 8 ou 9. Ali na curva de Gauss, eu estava no meio pra frente. Não era o excepcional, aquele que a professora perguntava pra ele, mas não era dos piores*”. Além disso, o “bom aluno” ressalta que sempre gostou da escola e que sofria quando precisava faltar à aula. As outras 6 figuras são progressivamente: “o não problemático”, “o indiferente”⁶⁵, “o caprichoso”, “o comprometido”, “o desempenho acima da média”, e “o excelente”.

O “*não problemático*” corresponde à figura de aluno cuja motivação para estudar dependia da conjugação do gosto pelo conteúdo com a simpatia pelo professor, o que gerava entraves pontuais na trajetória escolar, sendo a reprovação o mais grave. O “*indiferente*” demonstrava alguma apatia pelos estudos, porém sempre aderiu firmemente ao jogo da escolarização e dele extraiu bons resultados. O “*caprichoso*” seria aquele cujas virtudes estudantis são exemplificadas pelos cuidados dispensados ao material escolar, até em detrimento da relação com os conteúdos escolares. O “*comprometido*” acredita que seu sucesso escolar decorreu principalmente de seu comprometimento pessoal com os estudos. A figura do “*desempenho acima da média*” equivale ao que consegue manter-se destacado ao longo de toda a escolarização; geralmente, já ingressa na escola alfabetizado e preserva vantagens cognitivas, em relação aos pares, durante todo o percurso. Por fim, o “*excelente*” demonstra desempenho admirável pela família e pela escola, que resulta em oportunidades distintas, tais como conquistar uma bolsa de estudos em escola de idioma ou ser escolhido para protagonizar eventos cívicos.

Como toda categorização, essas 8 figuras não esgotam a variedade de comportamentos expressos e nem se encontram em formas puras. Elas são indicativas para se pensar nos aspectos mais marcantes das histórias relatadas e podem se combinar numa mesma pessoa.

⁶⁵ Com exceção desta categoria, as demais são nomeadas com termos utilizados pelos entrevistados.

Quanto maior a combinação das figuras, mais próximo o agente estará da nona imagem, que considero como clássica na sociologia da educação por corresponder à figura que Pierre Bourdieu (2003) fez de si próprio como estudante. Refiro-me à “*figura do oblato*”.

De origem latina, o termo “oblato” significa essencialmente “leigo que se oferece para servir em uma ordem religiosa”, pois “oblação” tem o sentido de oferta ou oferecimento, sendo primordialmente “ato de oferecer uma oferta a Deus ou aos santos” (HOUAISS; VILLAR, 2007, p. 2042). Bourdieu apropriou-se da ideia para designar o agente que adere ao jogo da escolarização por meio de uma espécie de entrega de si (de seu tempo, seus esforços, suas expectativas) que beira o fervor religioso. Mesmo quando marcada por ambiguidades (docilidade *versus* desesperança, submissão *versus* revolta etc.), constantemente ocultada em nome da preservação da imagem de aluno exemplar, a permanência no jogo é regida pela crença na função emancipadora da escola, que sustenta a resignação diante do esforço para submeter-se exemplarmente às exigências do universo escolar.

O oblato incorpora a lógica desse universo, tornando-se o produto da “dialética da consagração e do reconhecimento”, que se resume na fórmula: “a escola escolhe aqueles que a escolhem porque ela os escolheu” (BOURDIEU, 1989, p. 144). Dito de outro modo, a escola consagra (enaltece) aqueles que a ela se consagram (se dedicam prioritariamente) num movimento perpétuo de produção de legitimidades: o aluno se torna detentor de conhecimento legítimo e a escola permanece como a instituição, por excelência, de disseminação desse tipo de conhecimento e, portanto, de legitimação dos detentores. O aluno “dedica sua vida” à escola, tal como um clérigo dedica sua vida à igreja, porque confia que ela garantirá a salvação de seu destino social. Essa dedicação é inegável quando, por exemplo, um sujeito fala das razões que descartaram o castigo físico como condicionante do rendimento escolar, ao mesmo tempo em que explicita a função emancipadora da escolarização:

*Sempre fui muito apegado ao estudo, gostava muito de estudar, fui até onde eu quis estudar. Até hoje eu sou assim. [...] No começo, minha mãe dava um reforço negativo. Ou aprende ou apanha. Não tinha esse negócio de “ah, se você passar, mamãe te dá um presente” [risos]. Não funcionou muito porque minha irmã não estudou. Meu irmão quando faleceu já estava fora da escola também. Funcionava comigo que morria de medo e foi preciso só até certo ponto. Quando eu cheguei na 7ª série, eu já tinha tanto orgulho de mim, “consegui passar até hoje e nunca tomei pau”, e os meus primos mais velhos todos já se lascaram. Eu tinha já uma reputação a defender e a partir da 7ª série não precisou mais de ameaças. Eu acredito que o estímulo inicial foi o reforço negativo que a minha mãe me dava. Depois, foi orgulho. Vaidade. Eu quero aprender. Porque pobre não tem muita opção. E **quando você vê realmente que a coisa que você consegue fazer é estudar, você se apega nisso com afinco.** [...] Mas era uma consciência que brotou da forma mais mesquinha possível. Eu via meus primos e não queria perder para eles.*

O último primo que eu deixei para trás foi um alívio. “Ah, esse aí era o que estava pau a pau comigo e ficou para trás. Agora estou com o vento na cara”. Era mais ou menos assim. Claro, quando chego no Segundo Grau, eu não tenho mais essa mentalidade. Agora eu quero algo grande, quero entrar na faculdade, coisa que ninguém conseguiu. Para mim, vai ser bom porque eu vou ser um profissional de nível superior. E daí para frente foi... (SJC-2).

“Apegar-se com afinco” aos estudos é atitude peculiar ao senso prático de classes médias e baixas, na medida em que “o ‘interesse’ que um agente ou uma classe de agentes dedica aos ‘estudos’ depende de seu êxito escolar e do grau em que o êxito escolar é, em seu caso particular, condição necessária e suficiente para o êxito social” (BOURDIEU, 2013c, p. 135, aspas do autor). Desse modo, desprovido de parcelas suficientes de capital econômico ou social que faculte “muitas opções” de construção do futuro, ao adolescente pobre parece só restar o investimento na escolarização para habilitar-se ao exercício de uma profissão de maior prestígio que as praticadas até então pelos membros de sua família. Em síntese, esse é o fundamento da lógica das práticas de adesão ao jogo da escolarização no universo estudado. Ele está presente, com variações retóricas, em todos os relatos coletados. Nas palavras de Bourdieu (2013c, p. 135), os sujeitos estão a falar que “a propensão a investir no sistema escolar – que, com o capital cultural do qual ela depende parcialmente, comanda o êxito escolar – depende, por sua vez, do grau em que o êxito social é dependente do êxito escolar”. Assim sendo, também seria correto concordar com a afirmação de que “os agentes quase nunca dominam explicitamente aqueles mecanismos cujo domínio prático é a condição de seu êxito” (BOURDIEU, 2010, p. 82).

A propensão é reforçada quando a dialética da consagração e do reconhecimento envolve agentes externos ao circuito escola-família, que potencializam o sucesso escolar ao facilitar o acesso a estabelecimentos escolares mais bem cotados ou meramente por elogiar o estudante por sua notável capacidade intelectual. Não são raras as declarações a respeito dos elogios recebidos ao longo da escolarização, inclusive estendendo-se à fase dos estudos superiores, como no relato de DIA-6:

*Eu sempre fui considerado, assim, entre aspas [ri] o inteligente, o gênio da família, aquela figura assim... Eu **sempre fui muito valorizado**... minhas tias... principalmente porque eu fui estudar Química. Tanto no colégio técnico como na Graduação. E para elas aquilo era O MÁXIMO DO MÁXIMO ter um sobrinho que estudava Química.*

Além do talento individual, indicador primordial da competência para os estudos na visão das famílias, os relatos demonstram que não basta ter bom desempenho, é preciso estar numa escola considerada boa e construir uma imagem de aluno dedicado e competente. Contudo, uma das artimanhas da instituição escolar é erigir como “aluno brilhante” aquele

“naturalmente bem dotado” para sair-se bem no jogo da escolarização, a ponto de desprezar ou desvalorizar os que se destacam pelo esforço. Alguns, principalmente os “medianos” ou “bons alunos”, introjetam tal lógica e, em função dela, empenham-se para compensar a “falta de dom natural”, como lamentado por DIA-7: *“Sempre tive que estudar muito, nunca fui aquela que tinha FACILIDADE, que sentava lá, não fazia nada e ia bem na prova. Não. Eu estudava MUITO.”* A queixa é apresentada como se, de fato, a “facilidade e a graça” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 35) fossem aquilo que se espera da atitude escolar, como se o nível de necessidade de estudar para obter bom resultado nas provas diminuísse proporcionalmente o brilhantismo idealizado do e para o aluno.

Por outro lado, há também quem julgue o esmero nos estudos como indicador positivo para a construção da representação de si como estudante. Quanto mais se aproxima da figura do oblato, mais intensa é a aderência aos modos de ser um agente que não se poupa para se adequar à imagem de aluno excelente. Tal conduta se reflete não apenas no tempo dispendido à preparação para as avaliações, mas num gosto irrestrito pela cultura escolar, como nesta confissão: *“Eu era uma excelente aluna, tirava notas altas, adorava estudar e tinha um perfil um pouco de uma CDF... é... não crítica. Eu meio que assumia tudo muito tradicionalmente, ou seja, gostava daquela disciplina mais tradicional”* (GRU-1). Segundo Bourdieu e Passeron (1985), nas classes médias e baixas tal modo de adesão equivale à aculturação, pois, para “tomar gosto” pela disciplina e cultura escolares e comportar-se conforme tal gosto, os estudantes desprovidos do capital cultural “naturalizado” pela escola precisam adquirir e assumir uma nova cultura com relação à sua de origem. Nas famílias que tradicionalmente possuem baixos níveis de escolaridade e, logo, escasso capital informacional relativo à cultura escolar, as representações idealizadas em torno da escola – sua função, comportamento adequado ao seu interior, consequências da inadequação de comportamentos e dos desempenhos previstos pela instituição etc. – forjam disposições que visam inserir o estudante nessa “nova cultura”, apesar de nem sempre a ela se adequarem plenamente.

Ademais, a adesão à cultura escolar não passa ilesa às críticas, quando pensada em retrospecto. Quando isso ocorre, o caráter opressor da escola é atribuído à conjuntura política nacional durante a escolarização básica, que inibia o pensamento criativo e as ações que fugiam aos padrões de disciplina em voga.

[...] eram escolas conteudistas... até o Ensino Médio, estava na ditadura militar. Então, eram escolas bastante disciplinadoras, bastante conteudistas. De alguma forma, relativamente, bem estruturada no sentido de que não faltava professor, era muito raro, mas, enfim, não havia nenhuma proposta educacional mais alternativa ou mais... enfim, mais LIBERTÁRIA. (GRU-5).

Essa escola de nível médio tinha uma ESTRUTURA muito boa [...] e diferenciada em relação às outras da época por ter uma relação muito forte com a indústria. Praticamente, todos que estudavam ali saíam empregados. [...] Essa possibilidade de ir para o mercado de trabalho logo depois que concluía o Ensino Técnico dava para a escola uma imagem muito positiva. Hoje, analisando, eu tenho muitas críticas ao ensino que tive naquela época. Muito técnico, distanciado, acrítico. A gente está falando do período final da ditadura militar, mas ainda no período da ditadura. Era uma escola extremamente autoritária, que não permitia nenhum tipo de participação política nossa. Eu comecei a ter envolvimento com a política, comecei a ser meio que perseguido dentro da escola. Hoje, a gente tem essa ideia, mas isso a distância vai mostrando [ri]. Mas, na época, não. Na época, a gente AMAVA aquela escola e foi realmente uma grande experiência. (DIA-6).

Amar a escola é condição *sine qua non* para se tornar um oblato. A ela se acresce o reconhecimento das qualidades do estabelecimento (boa estrutura e garantia de ingresso no mercado de trabalho são as mais citadas) que não se maculam com apontamentos das mazelas da instituição (como a natureza dos conteúdos e o autoritarismo comungado com o clima político vigente na nação), de modo que a oblação se desenvolva pela paulatina aquisição de disposições que fazem o agente se sentir cada vez mais como parte do universo escolar, ainda que suas marcas de origem continuem denunciando seu deslocamento com relação à cultura legítima. Ao contrário do inicialmente suposto, não foi observada a influência da variável gênero nos processos de oblação identificados na amostra.

As escolas possíveis

As memórias das virtudes e dos vícios dos estabelecimentos frequentados variam de acordo com as idiossincrasias do percurso de cada entrevistado, associadas às especificidades dos meios sociais onde as histórias transcorreram. No início da análise, dois pares clássicos de oposição pareciam funcionar como operadores profícuos para problematizar as relações entre as dificuldades relatadas. São eles: campo e cidade, norte e sul. Entretanto, algumas situações eram compostas por elementos que extrapolavam ambas as dicotomias, forçando a introdução de mais um par de oposições para refinamento do exame: centro e periferia. Mesmo assim, algumas particularidades alertavam que a compreensão das dificuldades constantes nas trajetórias escolares exigiria categorias de análise menos simplificadoras que permitissem refletir para além da lógica binária. Ou, ao menos, um conceito que facilitasse operar a multiplicidade de fatores que insistiam em transgredir as dicotomias inicialmente postuladas.

O impasse metodológico foi resolvido com a apropriação do conceito de “geografia das oportunidades” como chave explicativa das trajetórias. Embora tenha sido cunhado num contexto de análise de fenômenos sociais circunscritos à sociologia urbana, penso que seu

alcance explicativo deve ser alargado para as breves experiências rurais presentes nos anos iniciais da escolarização básica das trajetórias em tela. Como já definido às páginas 102-103, esse conceito é eficaz para ajudar a compreender a influência das características socioeconômicas dos lugares onde se vive na produção de desigualdades educacionais (do acesso a boas escolas aos resultados escolares), que passam a ser vistas como condicionadas mais pela qualidade da escola que pela origem social do aluno. Desse modo,

[...] a distribuição desigual da população no espaço urbano gera efeitos sobre as condições objetivas e subjetivas que influenciam os resultados escolares, especialmente para crianças e adolescentes de segmentos sociais vulneráveis que residem em regiões pobres e segregadas (RIBEIRO et al., 2010, p. 15).

De acordo com o estudo de onde se extraiu esse excerto, os modelos de segregação residencial revelam que a relação centro-periferia nem sempre é suficiente para explicar as diferenças de oportunidades de acesso a uma escola de qualidade, pois outras variáveis interferem na concretização dos valores e das práticas escolares. Como exemplo, a já citada pesquisa de Koslinski e Alves (2012) demonstra a tendência de produção de desigualdades educacionais mesmo nas áreas mais nobres quando aí existem favelas, ou seja, o modelo carioca de segregação, quando examinado em microescala da cidade, sobrepõe à relação centro-periferia a relação favela-asfalto, em função da oferta de educação pública de baixa qualidade para a população mais pauperizada, mesmo quando se reside numa vizinhança abastada. Esse é apenas um dos casos que demonstra que as oportunidades educacionais variam de acordo com a complexidade das particularidades do ambiente social onde a família está inserida. Assim, não há como absolutizar representações de escolas distribuídas em polos (como os inicialmente pretendidos: campo-cidade, norte-sul, centro-periferia), pois dentro de cada relação binária há uma infinidade de variações de oportunidades objetivas e subjetivas que extrapolam os enquadramentos de análise dicotômicos. Alicerçadas na ideia de que o local de moradia afeta as oportunidades e os resultados escolares, operações analíticas instrumentalizadas pela geografia de oportunidades primam pela conjugação do “impacto da segregação residencial sobre a geografia objetiva (distribuição de instituições, mercados, bens e serviços) com a geografia subjetiva de oportunidades (valores, anseios, preferências e percepções subjetivas das oportunidades)” (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p. 1181).

Filiando-me a essa concepção, afirmo que os pares de oposição podem servir para uma primeira aproximação dos aspectos centrais das variações de oportunidades e dificuldades vivenciadas nos percursos de escolarização; porém, não devem ser tomados como categorias rígidas no sentido de dividir os tipos de experiência segundo a distribuição das escolas nos territórios. Além da localização espacial, a geografia das oportunidades abrange elementos de

outras ordens: características particulares de cada estabelecimento que condicionam a qualidade da permanência, perspectivas (objetivas e subjetivas) de continuidade dos estudos, fatores intra e extraescolares que condicionam os processos de escolarização, extensão e qualidade das redes de sociabilidade (ênfase nas relações estabelecidas tanto na família, como no bairro/vizinhança), políticas educacionais praticadas, entre outros elementos.

Nessa perspectiva, salvam-se algumas reflexões sobre as experiências que me foram dadas a conhecer. Apenas 5 sujeitos as tiveram na zona rural, limitadas às séries iniciais do atual Ensino Fundamental e todas avaliadas positivamente através de indicadores descritos por eles próprios, tais como estabelecimentos com boa infraestrutura e conteúdos equiparados ou mais avançados que os ministrados nas escolas da zona urbana do mesmo município. O ponto negativo mais evidenciado foi a dificuldade de chegar até a escola, que gerava dependência do transporte oferecido pela municipalidade e era agravada em dias de chuva. As questões de natureza disciplinadora ou metodológica não foram trazidas à baila.

Os problemas começaram a aumentar quando se atingia um nível com oferta exclusiva nas cidades. Geralmente, o antigo ginásio. O caminho da casa à escola se tornava mais longo e a mudança de rotina chegou a provocar adoecimentos decorrentes de alterações do sono (pela necessidade de acordar mais cedo para percorrer maiores distâncias) e exposição às intempéries. Os processos de adoecimento influenciaram significativamente o desempenho escolar, que sofreu de períodos de queda do rendimento e até mesmo de reprovação.

Há uma sutileza no par campo e cidade que não pode ser desprezada. Trata-se do desdobramento do polo cidade nos polos centro-periferia, de modo que a diferenciação das trajetórias assume diferentes contornos conforme se caracterizam por variadas oportunidades educativas vinculadas ao fato de iniciar a escolarização no campo e a concluir na cidade ou de ter percorrido toda a formação básica na zona urbana. O que difere basicamente?

No primeiro caso, a diferenciação entre estabelecimentos é mais presente nos relatos, como se o sujeito tivesse consciência, desde a infância, de que a cidade possui várias escolas, com variados níveis de qualidade, e que o estabelecimento frequentado ocupava tal ou qual lugar numa escala de prestígio institucional. Isso aconteceu tanto entre os que residiam na capital como no interior, diferenciando-se apenas pelo volume de estabelecimentos em cada localidade. Apesar dessa consciência, foram poucos os casos em que as famílias escolheram efetivamente onde matricular os filhos, como na história de GRU-3 (cf. p.117), quando um amigo da mãe interveio pelo seu ingresso numa escola de maior prestígio, localizada na região central da cidade. Por via de regra, as famílias obedeciam passivamente à determinação de

matrícula na escola mais próxima da residência⁶⁶. Isso não constituiu um problema quando se vivia todo o período de escolarização básica no mesmo bairro e a necessidade de mudar de estabelecimento não era experimentada. Entretanto, quando se conheceu mais de uma unidade escolar, as comparações são inevitáveis e redundam em avaliações que podem ser ilustradas pela história de GRU-1, que teve sua exclusão temporária de uma escola prestigiosa marcada pelo hiato duplamente determinado por mudanças no local de residência da família e na organização da rede pública de ensino:

*Meus pais eram muito simples, mas tinham uma amiga que era diretora de escola. Ela que falou pra minha mãe: “Essa menina gosta de estudar, é boa aluna, coloca no Instituto”. Daí, minha mãe foi e fez. Só que, no ano seguinte, teve uma reforma e o Instituto teve que escolher entre permanecer como Ensino Fundamental e ser só Ensino Médio. E ele escolheu o Ensino Médio. Então, aconteceram essas duas coisas em 76. Eu não só mudei de casa, fui lá para uma periferia MESMO, quanto tive que sair desse colégio que virou só Ensino Médio. **Aí, eu tive que estudar na periferia. Era regra. Você tem que estudar na escola próxima da sua casa.** Isso foi muito... muito horrível... fui para uma escola que eu achava feia, que eu não gostava das pessoas, que os alunos eram muito diferentes das pessoas com as quais eu convivia naquela outra escola. Tinha alunos repetentes na minha sala, eu nunca tinha visto isso. [...] Para mim, foi muito ruim. Eu não gostei daquela escola. [...] No Ensino Médio, eu voltei para o Instituto. [...] Ficou dividido assim, algumas escolas iam até 8ª e outras eram de Ensino Médio. Eu gostei muito de ter voltado. Percebi que voltei com deficiências no meu ensino. Vários desses colegas que estudaram comigo no 5º ano e foram para outros colégios, inclusive particulares, quando fez essa mudança, quando nós nos reencontramos no 1º ano, eu percebi um gap muito grande. Eu demorei um semestre para chegar lá. (GRU-1).*

O excerto expõe elementos comuns a outras histórias: interferência de amigos da família na escolha do estabelecimento escolar, continuamente associada à ideia de “dar uma boa escola para um bom aluno”; necessidade de mudar de escola em decorrência do rearranjo da oferta nos sistemas públicos de educação, assimilada com pesar e desconforto; diferenciais qualitativos entre as unidades escolares expressos quanto ao público, à estrutura física e aos conteúdos ensinados; avaliação negativa do rendimento escolar relacionada às experiências em estabelecimentos de menor prestígio; e, validação empírica do conceito de “geografia de oportunidades” como chave explicativa dos rumos tomados pelas trajetórias de formação.

A intenção de “dar uma boa escola para um bom aluno” faz parte da dialética da consagração e do reconhecimento, alimentada pela dialética das chances e das esperanças

⁶⁶ Assim como em estudo recente, realizado em Belo Horizonte, a “localização/proximidade da escola é um critério fundamental – em geral, o primeiro citado – dadas as condições de vida das famílias. Mesmo quando procedimentos mais concretos de escolha são desenvolvidos, isso se faz entre algumas poucas possibilidades definidas pela localização.” (NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015, p. 762).

quando as atitudes frente à escola (desde a escolha do estabelecimento até as formas mais sutis de acompanhamento e incentivo) visam potencializar os efeitos das determinações objetivas sobre as subjetivas. Tudo se passa como se algumas famílias orquestrassem intuitivamente o acesso à escola em consonância aos méritos percebidos ou almejados. Nas palavras de Bourdieu, “a dialética das esperanças subjetivas e das chances objetivas está por toda parte no mundo social e, na maior parte das vezes, ela tende a assegurar o ajustamento das primeiras às segundas” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 105). Afinal, “toda socialização tende a obter dos agentes que eles se façam cúmplices de seus destinos” (BOURDIEU, 1989, p. 69) e os oblatos exacerbam essa premissa.

No que tange à necessidade de mudança de escola, apesar de o rearranjo da oferta nos sistemas públicos de ensino ser a causa mais citada, deve-se consignar também outras razões para a transferência, tais como: situação de desemprego que obriga o abandono da pretensão de manter os filhos em escola privada, opção de matricular cada filho numa escola para que um não interfira no desenvolvimento do outro e, a mais ocorrente, mudanças de local de residência. Afora razões excepcionais, como a ameaça de morte sofrida por uma família envolvida em episódio de extrema violência, pode-se falar em dois grandes determinantes das mudanças de endereço: i- aquisição da casa própria, contraditoriamente experimentada como queda e ascensão ao fixar a família num bairro ainda mais periférico que àquele onde se vivia em imóvel alugado, porém conferindo a comodidade de *“morar no que é seu”*, que corresponde a uma conquista altamente simbólica para famílias que se desenvolveram sob a lógica classificatória “proprietários” e “não-proprietários” (cf. p. 98); ii- demandas de trabalho impostas ao pai, provedor da família, que se via obrigado a mudar até mesmo de Estado para garantir o emprego. As mudanças de endereço provocam disrupturas no processo de escolarização. Por vezes, o ingresso numa nova escola constitui um evento traumático pela incompatibilidade constatada entre o nível de desenvolvimento e de aptidões que o sujeito julgava possuir e a experiência de ser incluído numa turma aquém do nível suposto ou numa escola de qualidade inferior.

Esse problema está associado aos diferenciais qualitativos entre as unidades escolares, e também ocorre quando os entrevistados só conheceram, por experiência própria, uma única escola mas têm informações sobre outras. Conquanto, a tendência é de se reconhecerem como egressos de *“uma grande escola”*, *“por incrível que pareça, boa”*, onde *“tudo funcionava bem”*, quando não *“a melhor da cidade”*. Eles falam com orgulho de estabelecimentos *“de alto nível”*, *“de muita qualidade, comparados aos de hoje”*. No volumoso caldo de

expressões elogiosas, as queixas contra a escola pública que “*já se sabia que não preparava com boa qualidade*”, mesmo eclipsadas, não podem ser descartadas.

Elas incidem, sobretudo, nas avaliações do próprio rendimento escolar vinculadas à apreciação dos estabelecimentos. Assim, experiências transcorridas em unidades que gozavam de baixa reputação tendem a ser avaliadas em duas vertentes conciliáveis: ressentimento pela lacuna deixada pela escola na formação individual e apologia ao esforço pessoal para superar as “*falhas na formação*”. A superação tem um único fim: o êxito no vestibular.

Resta examinar as particularidades das experiências transcorridas fora do circuito capital-interior paulista, em vários aspectos semelhantes às que ocorreram em outros lugares do Sudeste e Centro-Oeste, para que essas não se transformem em padrão comum a todas as histórias. Há alguns fatores relevantes entre os que se escolarizaram no Sul e no Nordeste.

A socialização escolar dos que viveram na Região Sul têm em comum a frequência a escolas confessionais católicas (públicas e privadas) e a avaliação da educação recebida como facilitadora do acesso ao nível superior, tanto pela da qualidade da formação básica como pela profusão de universidades públicas. Este último componente foi mencionado como diferencial importante para garantia da longevidade escolar (cf. p. 116-117). Importa notar que, embora um dos entrevistados tenha vivido um período como interno, a dimensão religiosa quase não aparece nos relatos de quem passou por escolas confessionais. A ênfase é posta na qualidade da estrutura física dos estabelecimentos e das oportunidades formativas por eles oferecidas, principalmente em termos de convívio com colegas pertencentes a outros segmentos sociais, na dedicação dos professores e no sortimento de atividades científicas, artísticas, culturais e esportivas. Pode-se dizer que os processos de socialização escolar desenvolvidos na Região Sul são os que renderam o maior saldo de avaliações positivas em toda a amostra.

Já entre os que se escolarizaram no Nordeste, grandes empecilhos marcam o enredo das histórias de famílias mais pauperizadas e compostas por grandes fratrias, para as quais cada filho corresponde ao aumento de despesas, entre elas as relativas à vida escolar. O peso ancestral de um senso prático que tende a direcionar o filho para o trabalho, garantindo algum retorno em curto prazo para o sustento da família, obstaculiza o investimento em estratégias de longo prazo, que visam à realização de expectativas de futuros profissionais diferenciados e, até então, inéditos. Ademais, a falta de oportunidades objetivas de escolarização em níveis mais avançados impõe altos investimentos para a construção de trajetórias escolares longevas. A superação das duas primeiras dificuldades é inextricável. Ela depende de muito empenho familiar para a mobilização escolar, mesmo quando sobressaem motivações que beiram o

paradoxal, como na história de uma família cuja escolarização de oito irmãos foi condicionada pela deficiência física do primogênito:

Entrevistado: *Do mais velho para o mais novo eu sou a 5ª posição. E nessa história o meu irmão mais velho... tem aquela história das tragédias que acontecem nas famílias que mudam os destinos, né? Ele ficou, aos 3 anos de idade, deficiente físico. Deu paralisia infantil. Ele era pra estudar. Os outros não, mas ele... Ele começou a estudar e foi puxando todos os outros.*

Pesquisadora: *Mesmo deficiente ele estudou?*

Entrevistado: *Não. POR CAUSA DE SER DEFICIENTE E NÃO PODER IR PARA ROÇA...*

Pesquisadora: *Ah... se não, nem ele estudaria?*

Entrevistado: *Nem estudaria... então, foi uma grande força para todos os irmãos... E a partir de então, ele começa justamente a precisar de outros irmãos na sede do município... aí precisava de uma irmã pra ir com ele e assim sucessivamente. O primeiro movimento para a sede do município e depois a mudança para a capital. (GRU-8).*

A situação beira o paradoxal por transmutar um estigma individual em condição de oportunidade coletiva para escolarização. Na gênese do argumento, um irmão estigmatizado pela deficiência teria de ser suportado (no duplo sentido de simbolicamente carregado pela família e de concretamente cuidado em suas limitações), mas o vetor negativo foi revertido a favor do engendramento de possibilidades de emancipação para a fratria, ainda que, no início, isso custasse a pecha de cuidador daquele que era encarado como desfavorecido.

Nesta família, 6 dos 8 filhos se formaram em universidade pública, alguns com títulos *stricto sensu*, e 5 se tornaram professores, inclusive o deficiente, doutorando, à época da entrevista. Sumariamente, GRU-8 relatou a transformação de disposições relativas à escolarização, dando a entender que, sem o “problema” da deficiência de um dos irmãos, que o tornou inapto para o trabalho rural, muito provavelmente nenhum dos demais teria tido a oportunidade de estudar. A expressão do fato como “*história das tragédias que acontecem nas famílias que mudam os destinos*” sintetiza as alterações nas condições objetivas de realização das expectativas, que colocam em xeque as disposições vigentes e abrem novos horizontes de possíveis, por meio da subversão das causalidades e probabilidades tradicionais.

Embora o novo condicionante seja assimilado como tragédia, os resultados não são trágicos. Ao contrário, inauguram uma nova fase para a família que se aplicou a perfazer investimentos inéditos, graças à insistência materna sobre a importância da escolarização. No entendimento do pai, o melhor destino seria cuidar da agricultura familiar na pequena propriedade da família. Todavia, a força da cultura matriarcal nordestina, comprovada nas demais histórias que têm essa marca de origem, impulsionou a reorganização da vida familiar

a partir do envio paulatino dos filhos para morar na sede do município, distante 20 km da fazenda. E conforme os mais velhos avançavam para o nível médio, não ofertado na cidade, a família se lançava a outro “*movimento*” em direção às oportunidades educacionais, mudando-se aos poucos para a capital. De modo semelhante ao enredo mencionado na nota 54, o suporte oferecido por outros membros da família ampliada foi a condição para os primeiros passos de inserção no novo território. Neste caso, inicialmente, morou-se com um tio e, conforme as novas condições de acesso à educação reforçavam a convicção da pertinência do investimento na longevidade escolar, a família vendeu parte do sítio e adquiriu uma casa na capital para todos morarem juntos novamente até o final da formação⁶⁷.

O *movimento* em direção às oportunidades de acesso é um componente importante das trajetórias de quem viveu em lugares desprovidos de serviços públicos e teve de *ir atrás* da escola quando ela não estava à frente. Mobilização, desvio, afastamento, animação, promoção e motivação são termos relacionados à ideia de *movimento* e que compõem as estratégias familiares para garantir a escolarização. Quando as famílias possuem baixos volumes de capitais para investir nesse jogo, elas padecem de dupla desvantagem em relação à baixa incidência de condições objetivas que favoreçam seus interesses e à fragilidade das disposições necessárias para fazer funcionar os recursos disponíveis ou em vias de consecução. Afinal, outros valores concorrem para a socialização e a urgência de ingresso no mundo do trabalho é, indubitavelmente, um dos maiores obstáculos a serem vencidos para que a escola se torne o eixo central – meio, meta, caminho e via – dos processos formativos.

2.3 Entre a escola e o trabalho

“É como se alguém tivesse cinco lances de escada a subir e o outro apenas um lance de escadas, mas que é tão alto quanto os cinco do anterior juntos; o primeiro não apenas superará os cinco lances, mas ainda cem e mil outros. Ele haverá de ter levado uma vida grandiosa e bem extenuante, mas nenhum dos lances que ele subiu haverá de ter tanta importância para ele quanto para o segundo aquele lance único, primeiro, alto impossível de ser escalado mesmo na reunião de todas as suas forças, o qual ele não conseguirá alcançar e além do qual ele naturalmente não irá subir”.

(Franz Kafka)

⁶⁷ O custo subjetivo do investimento pode ser apreendido com base nas impressões de GRU-8 sobre a relação dos pais com os dois lugares onde sua família viveu: “*Meus pais moraram muitos anos na capital [...]. Em 2012, por aí, voltaram a morar novamente na mesma casa onde vivi a primeira infância. Eles continuavam com a pequena propriedade lá e resolveram passar talvez o restante da vida no sertão, lugar muito significativo para eles. Nunca se acostumaram ao ritmo da grande cidade, gostam da vida no campo, do sossego, sem poluição e do cheiro do mato em tempos de inverno...*”

Os valores atribuídos pelas famílias ao “mundo escolar” e ao “mundo do trabalho” sinalizam pistas significativas das razões dos posicionamentos relacionados à escolarização e se expressam, basilarmente, nas estratégias de mobilização familiar que visam à produção material da existência, as quais favorecem ou prejudicam a longevidade escolar. Discernir a mutabilidade da hierarquização desses valores – ainda mais quando o pertencimento a um dos mundos exclui a participação no outro – é crucial para que a análise das trajetórias não se renda à generalização de causas do sucesso escolar, usualmente atribuídas à “mobilização familiar para o sucesso escolar” que seria fruto da crença na supremacia do papel da escola na definição do futuro profissional. É necessário salientar que os valores conferidos ao trabalho e à educação não são uniformes e, muitas vezes, se rivalizam em disputas inconciliáveis.

O primeiro ponto a ser discutido a respeito dessa tensão entre os valores é a dissonância de representações cristalizadas, sobretudo, na tradição de famílias compostas por agentes que se forjaram como trabalhadores à parte do sistema escolar. A lógica do abandono da escola é bem elucidada neste caso:

Na época, era assim “você não vai bem na escola porque você não estuda. Se você não estuda, vai trabalhar”. Até porque o ensino era muito caro. Ensino Fundamental até o 4º ano era gratuito. O resto já era mais difícil. Tanto é que para eu passar para o ginásio tinha esse tal de Exame de Admissão, que era difícil, porque as vagas não eram todas para todo mundo. Então, eu acho que tinha um valor na educação, mas tinha uma dificuldade financeira de poder dar conta disso e cai no “vai ter um ofício”, porque tinha o valor do trabalho na família que era maior que o valor da educação. Qualquer trabalho. Se você trabalhasse... acho que vem dessa história de famílias imigrantes. Recentemente, eu descobri que os meus avós todos eram analfabetos. [...] A gente está falando de imigrantes que vieram para o Brasil no começo do século XX. Vinham com ofícios, um era carpinteiro, outro era pedreiro, outro era pintor e continuaram assim no Brasil. O valor do trabalho, QUALQUER TRABALHO, TER UM OFÍCIO, era maior do que ter educação. (BXS-2).

O que significa afirmar que “o valor de ter qualquer ofício é maior do que ter educação”? Seguindo as interpretações dos entrevistados, infere-se que investir numa prática social já conhecida e de retorno material imediato era considerado mais vantajoso e seguro do que arriscar-se em práticas inéditas e de incerto rendimento em longo prazo. Não se deve esquecer que os sujeitos empíricos pertencem a famílias caracterizadas por baixos níveis de escolaridade e posicionamento socioeconômico desfavorável, isto é, o ponto de vista que elas ocupam permite vislumbrar imprecisamente as vantagens associadas à escolarização que, a olhos posicionados em outros mirantes sociais, parecem tão seguras e óbvias. A obviedade, como toda qualidade, não é um atributo universal e seus critérios de aferição são desigualmente distribuídos. Destarte, a escassez de recursos financeiros, sempre a incitar

aplicações de curto prazo, e o desconhecimento dos mecanismos de conversão das formas de capital constituem razões invictas para impelir à inserção precoce no mundo do trabalho.

Assim sendo, enquanto algumas famílias empreenderam grandes esforços para manter os filhos na escola, como visto em páginas antecedentes, outras não atribuíram à escolarização valor suficiente para justificar a prioridade frente à ocupação laboral precoce. Nesse extremo, cito o caso de GRU-5, singularizado pelo pertencimento a uma fratria de 8 membros (fruto de 3 arranjos parentais e que não foi criada conjuntamente) e pela convivência constante com 14 primos. Num universo de 22 indivíduos da mesma geração, alguns dos quais crescidos bem próximos, o entrevistado tornou-se o único a titular-se numa universidade pública. Nenhum irmão chegou ao nível superior, alcançado por 5 primos em instituições privadas. Em seu ponto de vista, os rumos tomados por esse grupo de agentes se explica pela seguinte razão:

Meu avô era pedreiro e minha avó era dona de casa. Foram meus avós que me criaram. (...) Não havia uma pressão para que se estudasse. Fomos 4 netos criados por eles. Ir para escola quando criança era uma obrigação. Depois que começava a trabalhar essa pressão era relativa. Minhas primas mais velhas, que fomos criados juntos, uma delas não seguiu nem o Ensino Médio, mas tudo bem porque ela trabalhava. A minha irmã ficou grávida muito cedo, com 17 anos, e ela parou no Ensino Médio porque foi ter filho e, depois, ela voltou. Agora mais madura fez um curso técnico numa ETEC, de Contabilidade. O estudo era preparo para o trabalho naquele contexto. Se você estava trabalhando, não precisava mais estudar. A universidade não fazia parte da perspectiva desse grupo social naquele contexto. (GRU-5).

Os dois últimos excertos demonstram claramente a vinculação entre estudo e trabalho sendo determinada por um único fator, de natureza teleológica pouco ambiciosa, qual seja o de frequentar a escola visando exclusivamente sua função preparatória para a ocupação de um posto de trabalho⁶⁸. A partir do momento em que o adolescente se engaja num primeiro ofício remunerado ou assume responsabilidades do mundo adulto *porque foi ter filho*, como citado, a escolaridade deixa de ser necessária e só prosseguirá graças à adesão solitária da própria estudante. Do ponto de vista de algumas famílias, a escola cumpre seu papel quando prepara um agente para ser economicamente ativo. Quando GRU-5 afirma que “*A universidade não fazia parte da perspectiva desse grupo social naquele contexto*” sua constatação se coaduna com a seguinte que versa sobre estudantes universitários franceses da década de 1960:

⁶⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 foi a 1ª a determinar a obrigatoriedade da frequência à escola entre 7 e 14 anos. Como GRU-5 iniciou a escolarização em 1976, é provável que a ideia da obrigatoriedade, apesar de recente, já estivesse difundida como parte do doutrinamento disciplinar que caracterizava a década. A mesma lei determinava a obrigatoriedade da “preparação para o trabalho como elemento de formação integral do aluno”, reforçando a lógica de permanecer na escola até começar a trabalhar, ou seja, quando se começa a trabalhar, a escola perde sua função.

Os operários podem ignorar tudo da estatística que estabelece que um filho de operário tem duas chances em cem de acesso ao ensino superior, mas seu comportamento parece regular-se objetivamente a partir de uma estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria (BOURDIEU; PASSERON, 2014a, p. 22)

De igual modo, aqueles que viveram a infância em ambientes rurais contavam com poucos estímulos para avançar na escolarização, como ocorrido com SAO-2, no continente europeu, para quem os pais *“com certeza gostariam de alguém para continuar a fazenda e eu acho que eles estavam um pouco desapontados quando eu decidi não fazer isso... Também eles nunca disseram ‘fica aqui’”*. De fato, para prosseguir estudando e se tornar pesquisador, ele teve de se mudar para outra cidade, distante cerca de 100 km da fazenda onde ainda vivem seus pais, e migrar para outros dois países onde cursou o Mestrado e o Doutorado antes de instalar-se no Brasil como estagiário de Pós-Doutorado e, posteriormente, como docente efetivo da Unifesp. Nesse contexto, a sugestão de *ficar aqui* significa “continue sendo como nós” e equivale a um apelo para a preservação do *habitus* daquela família.

De forma ainda mais incisiva, a defesa da reprodução do *habitus* leva à hostilização da intensidade do engajamento nas tarefas escolares, como no caso em que DIA-5 desabafa: *“Havia uma pressão do tipo ‘quem é homem mesmo, de verdade, vai vender picolé para pôr dinheiro em casa’. Eu escutava isso estudando para uma prova. É um fato. Isso existia”*. Igualmente severa era a opinião desta família:

[...] os pais pensavam que com 13, 14 anos, já tinha que trabalhar na lavoura. O meu tio falava: “rapaz, o moleque já aprendeu a ler e a escrever, bota ele lá com você no serviço”. A minha mãe não deixava porque, se deixasse com o meu pai, ele botava mesmo. (SJC-2).

As histórias coletadas oferecem outros exemplos de desencorajamento promovidos por famílias que erigiam o trabalho como um valor superior e conflitante com a educação escolar. Insisto nesta questão, pois ela vai de encontro à tendência de postular a positividade da influência familiar como determinante nos processos de escolarização ou, de forma mais atenuada, como condição necessária para o sucesso escolar. Essa tendência surgiu com o *Relatório Coleman*⁶⁹ e ainda tem se manifestado na sociologia da educação como razão

⁶⁹ Trata-se da publicação dos resultados de uma pesquisa encomendada pelo Congresso dos Estados Unidos, com o título “Equality of Educational Opportunity” (COLEMAN et al., 1966), coordenada pelo sociólogo James S. Coleman. Com base numa amostra de 600.000 estudantes estadunidenses do 1º ao 12º ano e utilizando um sofisticado instrumental estatístico, a pesquisa concluiu pela ineficácia da escola para superar desigualdades sociais já que as variações de desempenho escolar se mostravam mais correlacionadas à origem social do aluno do que à qualidade da escola frequentada, ou seja, nega-se qualquer relação entre os esforços da escola para o incremento dos capitais de seus frequentadores ao relacionar o bom rendimento escolar fundamentalmente aos capitais “trazidos de casa”.

preponderante dos mais diversos fenômenos, desde as diferenças de desempenho entre os estudantes até a escolha dos estabelecimentos frequentados. Na contramão dessa tendência, constato que muitos sujeitos lograram a longevidade escolar *apesar de* pertencerem a famílias cujas disposições para o jogo da escolarização não eram das mais aderentes.

Considero como “disposições pouco aderentes” não somente as expectativas que condicionaram as formas de investimento no jogo, mas também aquelas vinculadas às condições objetivas e subjetivas dos pais que poderiam funcionar a favor da garantia dos suportes necessários para aumentar as chances de sucesso, tais como: auxílio na realização das tarefas escolares, conferência dos resultados registrados pela instituição, participação na vida escolar e no direcionamento da formação superior etc. Metaforicamente, é como se os estudantes investissem solitariamente no jogo da escolarização tal como jogadores de futebol de várzea que sonham chegar à Série A. Como se não bastassem as desfavoráveis condições do gramado para a boa partida, eles ainda não contam com treinadores competentes e crentes na possibilidade de jogar em outros níveis para fazer do esporte um meio de vida promissor.

Outro aspecto importante na relação entre trabalho e escola são os fundamentos axiológicos do senso prático das famílias. Um deles é central na história de GRU-7, que demonstra a força do princípio religioso na composição de valores que compelem a assumir determinados compromissos, crenças e posturas relacionados ao mundo do trabalho amalgamado ao mundo escolar. Pertencente a uma família batista negra, GRU-7 destaca uma situação reveladora do poder imanente da formação religiosa na condução das práticas:

*Eu sempre digo que a ética protestante na minha família funcionou. Porque era o estudo, o esforço e o trabalho. Tanto que eu acho que era um pouco demais [ri]. A gente tinha que **estudar para progredir na vida**. [...] Eu me lembro dos meus pais dizerem “a gente trabalha quando tem”. Uma vez, teve uma aluna que estava querendo aula particular no domingo. Eu era adolescente, e o meu pai falou assim: “a gente trabalha quando tem trabalho. Não recuse. Vai dar aula.” E a parte do estudo era uma maneira de a gente poder progredir. (GRU-7).*

Esse episódio faz parte de uma trajetória confluyente dos caminhos seguidos pela formação acadêmica e pela inserção precoce no mundo do trabalho (iniciada ao ministrar aulas de reforço ainda adolescente), ao contrário do vivenciado por colegas que, na mesma idade, tiveram outros tipos de ocupação distantes das funções professorais. Sustentada pela tríade “*estudo, esforço e trabalho*”, interpretada pelo próprio sujeito numa perspectiva weberiana⁷⁰, trata-se de uma trajetória que reforça a representação da escola como instituição

⁷⁰ Numa das obras mais clássicas da sociologia, *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*, Max Weber (2004) atribui às diferenças axiológicas de duas grandes religiões – catolicismo e

cujas existência se justifica pela função, pragmaticamente reconhecida e perseguida, de “preparar para o progresso pessoal”. Nos dizeres de outrora, a razão primordial para se frequentar a escola seria a crença da necessidade de sua chancela para “*ser alguém na vida*”. E como toda crença se fundamenta em princípios nem sempre claros e coerentes, a escola pode ser vista tanto como condição *sine qua non*, quanto como empecilho para uma entrada razoável no mundo do trabalho. Por conseguinte, são inevitáveis as disparidades no que tange à hierarquização e à incompatibilidade dos valores atribuídos à escola e ao trabalho, as quais impedem qualquer tentativa de estabelecimento de um modelo explicativo que dê conta do conjunto de experiências que me foram dadas a conhecer.

Constata-se, assim, que os modos como se estabelecem a relação entre trabalho e educação, com todos os tensionamentos próprios dessa relação, é um condicionante importante nas trajetórias de formação, na medida em que se sabe que a lógica das condutas empregadas no jogo da escolarização, bem como as influências dos círculos sociais mais próximos (a própria escola, as instituições religiosas, as redes de amizades etc.), são de fundamental importância nas escolhas e nas ações que compõem os percursos individuais que levam tanto à formação universitária como, antecipada ou conseqüentemente, à trajetória profissional. A problemática é multifacetada, mesmo quando os estudos ganham centralidade, como neste episódio relatado por BXS-5 em seu memorial acadêmico: “*Aos 9 anos conseguia alguns trocados coletando materiais recicláveis nas redondezas de casa. Após ser vítima de atropelamento, fui proibido de ir sozinho para outros lugares que não a escola.*” Ao que parece, o acidente alarmou a família quanto aos perigos urbanos e a fez impedir a circulação do filho pela cidade, mas preservando a frequência à escola. Isso demonstra que a importância atribuída à escolarização era grande o bastante para “correr o risco” de deixá-lo “*ir sozinho*” a algum lugar, mesmo quando se sabe que a interdição foi temporária, pois esse episódio faz parte do caso de precocidade de inserção no mundo do trabalho, descrito às páginas 187-188.

protestantismo – algumas das condições do triunfo do capitalismo enquanto sistema econômico que suplantou a economia tradicional. Enquanto o catolicismo valorava o trabalho como meio de provimento da vida material e desestimulava o acúmulo de excedentes, chegando a condenar a usura, o protestantismo defendia o trabalho como um fim em si mesmo (como na máxima: “o trabalho dignifica o homem”, atribuída a Benjamin Franklin de quem Weber colheu outras ideias para embasar sua tese) e como estratégia para salvação da alma, aos moldes do ditado: “mente vazia é oficina do diabo”. Na base axiológica protestante, isto é, no “espírito do protestantismo”, a usura deixa de ser pecado e o acúmulo passa a ser visto como sinal de austeridade (se tem, trabalhou muito para conquistar) e frugalidade (se guarda, não desperdiça com supérfluos), consideradas duas virtudes nobilíssimas. Malgrado a simplificação desta nota, reconheço que a densidade do pensamento weberiano impede o aprofundamento, neste momento; saliento, no entanto, a importância dos aspectos aqui ressaltados para a compreensão da “lógica da frugalidade” tal como exposta às páginas 181-183.

Enquanto a primazia dos valores atribuídos ao trabalho impedia que algumas famílias resguardassem a importância do jogo da escolarização e, em consequência, desestimulassem a participação dos filhos nesse jogo, outras “curvavam a vara” para o lado oposto, numa postura que manifesta, com veemência, a intensidade da *illusio*⁷¹ que passaram a compartilhar mesmo sem conhecer suficientemente todas as regras do jogo. Nesse sentido, a liberação do trabalho tinha o declarado propósito de *não deixar tomar gosto* por qualquer tipo de atividade laboral que pudesse desviar a criança ou o adolescente dos estudos, independentemente de se tratar de um ofício associado à produção de renda ou ao mero auxílio nos afazeres domésticos.

Diferenças de gênero

Meninos e meninas viveram a liberação do trabalho de forma um tanto diferenciada, como não poderia deixar de ser numa cultura que ainda preserva diferenciações estruturais nos papéis ocupados por homens e mulheres na divisão social do trabalho. Destarte, as situações de trabalho às quais estariam, tradicionalmente, submetidos são as relacionadas aos afazeres domésticos, no polo feminino, e aos variados ofícios paternos, no polo masculino. De ambos os lados, as ações correspondem à mimetização de práticas típicas do universo adulto e têm dupla finalidade: prestar auxílio efetivo e imediato em tarefas que são de responsabilidade dos pais e incorporar disposições preparatórias para assumi-la futuramente. Em outras palavras, quando um filho ou uma filha auxilia seu pai ou sua mãe em qualquer atividade, não se trata apenas de colaborar com aquilo que está sendo feito naquele preciso momento, mas de assimilar um papel social e preparar-se para reproduzi-lo, a seu tempo.

Como se estivessem bem conscientes desse mecanismo de reprodução social, algumas famílias mantiveram seus filhos afastados de qualquer prática que promovesse a incorporação de disposições para o trabalho não qualificado. A negação da herança é tão arraigada que

⁷¹ Na sociologia bourdieusiana, *illusio* significa uma forma de interesse específico a um determinado jogo, também denominada de “crença coletiva no jogo” (BOURDIEU, 2005, p. 260), pois não se trata de ilusões individuais a respeito de determinadas práticas sociais, mas de uma crença compartilhada por agentes que se inserem em determinados jogos sociais. Sendo o “reconhecimento tácito do valor das jogadas” e “matriz prática das regras que regem o jogo”, a *illusio* “implica na participação diferenciada segundo a posição ocupada e a trajetória que conduz cada participante a certa posição” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 93). Daí, a diferenciação das formas de investimento no jogo da escolarização, nas trajetórias estudadas, pois os jogadores estiveram posicionados em diferentes tempos e espaços neste jogo e, portanto, aderiram à sua *illusio* com diferentes intensidades. Ela é, ao mesmo tempo, a comunhão das regras do jogo, o que faz com que os jogadores comunguem as regras do jogo, a crença (doxa) que o justifica e o reconhecimento de que “o jogo vale a pena”. Por isso também é chamada de “sentido do jogo” (BOURDIEU, 1994, p. 151) e entendida como “crença fundamental no fato de que aquilo que se joga num campo merece ser considerado como importante. Esse postulado é tão evidente que é frequentemente esquecido” (BOURDIEU, 2013b, p. 156).

SAO-1 escreveu nas linhas iniciais do seu memorial acadêmico: *“Pelo fato dos meus pais terem tido pouco estudo, desde pequeno fui educado para a importância do estudo na vida”*. Afirmção emblemática que estabelece uma causalidade aparentemente contraditória. Afinal, qual o nexo entre ter pouco estudo e dar a ele importância? No entanto, quando analisada na perspectiva relacional, o encadeamento faz todo sentido. Os dados que venho arrolando justificam plenamente a conexão causal entre baixa escolaridade parental e *ser educado para a importância do estudo*, fenômeno que se inscreve no postulado de que as estratégias escolares não dependem apenas do capital cultural detido pela família, “mas do peso relativo do capital cultural na estrutura do patrimônio e, portanto, não podem ser isoladas do conjunto de estratégias conscientes ou inconscientes pelas quais os grupos tentam manter ou melhorar sua posição na estrutura social” (BOURDIEU, 2013c, p. 135).

Do banimento absoluto da presença dos filhos no local de trabalho à negação do aprendizado do ofício, muitas estratégias concorreram para fixar os filhos nos estudos, prática que os pais acreditavam ser a mais acertada para a fase da vida em que se encontravam:

*Eu e minhas irmãs fomos educados que tinha que estudar, tinha que ser alguma coisa... não pegar uma profissão. Tanto que a gente morava em cima da fábrica que meu pai trabalhava e ele nem nunca permitia que eu chegasse perto de onde ele trabalhava **porque ele não queria que pegasse gosto por aquilo. Tinha que estudar.** (SAO-1).*

*Meu pai [...] sempre incentivou a gente porque todos os meus tios são funileiros. São 9 irmãos, 5 são homens e os 5 são funileiros. Todos os meus primos homens, do lado do meu pai, aprenderam o ofício. **Eu trabalhei em oficina, eu e meus dois irmãos, na oficina do meu pai, mas ele não queria ensinar o ofício pra gente. Ele falava que, se a gente aprendesse, a gente ia acomodar e não ia querer continuar [estudando]...** A gente trabalhava com ele, mas ele não ensinava como trabalhar mesmo na funilaria. Era auxiliar só nos serviços gerais... (DIA-8)*

Diametralmente oposto ao ponto de vista das famílias que viam a escolarização como necessária até o surgimento da primeira oportunidade de se engajar num ofício, as situações em tela demonstram pontos de vista que, embora expressos em diferentes posturas frente ao cotidiano do mundo do trabalho, se igualam na seguinte intencionalidade: a geração presente não herdar um *habitus* profissional, ao contrário, ela terá que se empenhar, por meio da escolarização, para apropriar-se de disposições para o trabalho até então inéditas na família. Como estratégia de facilitação do cumprimento desse “plano familiar”, os pais resguardam os filhos do seu *métier*. Nas duas situações citadas, os locais de trabalho eram contíguos às residências das famílias, o que estreitava ainda mais o envolvimento das crianças com as atividades desenvolvidas naquele espaço. Contudo, os pais lograram o distanciamento.

Para aquele que trabalhava numa pequena fábrica, a estratégia foi simplesmente proibir os filhos de “*chegar perto*” do local de trabalho; quando se trata de um empregado, as responsabilidades laborais eram atribuídas pelas determinações de um patrão que, certamente, reforçava o impedimento da presença de crianças no ambiente. Já para aquele que trabalhava como autônomo numa oficina, os filhos serviam como mão de obra barata para pequenas tarefas, aliviando sua pesada rotina, mas tais tarefas não eram “especializadas” ao ponto de permitir que os filhos incorporassem disposições para se tornar um funileiro, o que incluiria o aprendizado das técnicas de trabalho, o interesse e o gosto pela profissão, ou seja, exatamente o que o pai se negava a “transmitir”. Negando a herança disposicional (BOURDIEU, 2008b), os pais aniquilam a “relação originária com o mundo social a que estamos acostumados”, que “realiza-se pelo efeito conjugado dos condicionamentos inscritos na condição do herdeiro e da ação pedagógica dos predecessores, proprietários apropriados” (BOURDIEU, 2010, p. 83-84).

Quando se afirma “*fomos educados que tinha que estudar, tinha que ser alguma coisa... não pegar uma profissão*”, a lógica de “*estudar para ser alguém na vida*” impera e o descarte das profissões que não exigem diplomas escolares funciona como a mola mestra do esforço empreendido para alcançar a formação universitária, bem como para não se render às necessidades econômicas mais imediatas que poderiam desviar o estudante da trajetória acadêmica ao assumir a primeira profissão disponível. Uma grande tentação para quem é socializado num ambiente onde o mesmo ofício é compartilhado por praticamente todos os homens da família, por exemplo. Nada seria mais “natural” do que perpetuar a tradição familiar, permanecendo fiel à herança cuja aniquilação foi protagonizada pelo pai, que age ambigualmente com os filhos ao expressar, por atitudes e palavras, a mensagem: “ajudem-me, mas não me sigam”. O senso prático que rege esses contextos conduz os agentes a uma profunda diferenciação dos modelos disponíveis de adulto trabalhador, como se os pais estivessem a dizer: “você pode ser como eu, mas prefiro que siga uma carreira especializada; portanto, priorize os estudos”.

No que diz respeito ao trabalho considerado como feminino, as mães e avós foram determinantes para afastar as meninas dos afazeres domésticos, com poucas diferenças nas ênfases de justificação da estratégia que visava à negação do papel clássico da mulher como “dona de casa” ou inserida no mundo do trabalho por meio da execução de tarefas de natureza doméstica. Isso equivale a dizer que as mulheres também se negavam a “transmitir” suas disposições para o trabalho, já que a maioria era dona de casa ou tinha uma ocupação remunerada que pouco se distanciava dos afazeres “do lar”. Como já descrito à página 51, com exceção das ocorrências singulares de uma secretária de escola, uma vendedora e uma

operária, as demais mães trabalhavam em funções ligadas ao mundo doméstico ou em atividades de cuidado. Afastar as filhas de situações que propiciariam a incorporação de disposições alinhadas a essas funções significa negar a herança e abrir novos horizontes de possíveis.

Como já constatado em outras pesquisas, a divisão sexual do trabalho doméstico impõe às meninas maior dedicação de tempo enquanto os meninos são tacitamente liberados desse tipo de trabalho, com tendência de maior envolvimento das garotas no trabalho doméstico. Amélia Artes e Marília Carvalho (2010), por exemplo, verificaram divisão do trabalho doméstico entre meninos e meninas na faixa etária dos 10 aos 14 anos, apontando que menos de 50% dos meninos se envolvem nesta atividade contra 80% das meninas e, entre os que se envolvem, 8% dos garotos e 32% das garotas dedicam mais de 11 horas semanais. Esses dados se aproximam daqueles produzidos por outra investigação (IPEA, 2011), os quais confirmam a participação de 88,2% de mulheres e 49,1% de homens, com mais de 10 anos de idade, em afazeres domésticos, enquanto na população entre 5 e 9 anos de idade o percentual é de, respectivamente, 14,6% e 24,3%, com maior carga horária entre as meninas, que tende ao crescimento com o avançar da idade: entre as crianças, a carga é de 5,2 horas semanais para meninos e 6,1 para meninas; porém, entre os adolescentes, a dedicação passa a ser de 10,2 horas semanais para eles e 25,1 horas semanais para elas. Amparados nesses e noutros estudos, Adriano Senkevics e Marília Carvalho ressaltaram a natureza das condições (colaboração voluntária ou obrigação rotineira) sob as quais as tarefas são executadas, aspecto que me parece valioso para problematizar os liames da incorporação de disposições para os afazeres domésticos. Tais autores afirmam que:

Em suma, a execução de uma rotina de afazeres domésticos é marcada por um misto de sentimentos antagônicos de rejeição, aceitação resignada e mesmo participação com iniciativa. Assim, dois processos contraditórios manifestavam-se em relação à divisão das tarefas domésticas: por um lado, a naturalização de uma atribuição de responsabilidades marcada por gênero, que não apenas imputava às meninas a maior carga de serviço, como também fortalecia a noção de que os afazeres domésticos eram atividades eminentemente femininas; por outro, a expressão de formas de resistência à imposição desse padrão [...] (SENKEVICS, CARVALHO, 2015, p. 955).

Nas trajetórias por mim estudadas, há apenas uma exceção quanto à divisão sexual do trabalho doméstico e ela ocorre justamente no contexto da família cuja mãe trabalhava como operária (uma mulher que foge ao padrão de sua geração ao ocupar um posto de trabalho apartado do universo doméstico) e que atribuía aos dois filhos pequenos os cuidados da casa. Curiosamente, o terceiro nascimento nesta família foi de uma menina, o qual coincidiu com a saída da mãe da fábrica e com o início de seu trabalho como costureira que, por ser executado

na própria casa (prática comum a de outras mães nesta amostra), facilitou a dupla jornada de trabalho voltada para o cuidado mais efetivo da prole. Como se a “razão de gênero” fosse invertida, o entrevistado comentou: *“Com 7 anos, eu já cuidava da casa inteira. Eu e meu irmão. Já minha irmã pegou uma fase um pouco diferente e não teve que fazer nada disso. Os tempos vão mudando...”* (DIA-3).

Em algumas situações a obstinação em impedir que as garotas herdassem habilidades e interesse pelo trabalho doméstico transparece como condição primordial para que elas tivessem mais tempo e mais motivos para estudar. Neste aspecto,

Se, por um lado, é verdade que não podemos estabelecer uma relação linear entre contribuir em casa e obter um desempenho satisfatório na escola, por outro, dispomos de elementos suficientes para afirmar que a socialização familiar, em particular entre crianças de camadas populares urbanas, é um processo altamente sexista que se arma sobre uma lógica binária: a participação nos afazeres domésticos e a privação do lazer em contraposição à circulação na rua. Logo, há um conjunto de práticas a partir das quais masculinidades e feminilidades são construídas, fornecendo referenciais distintos para se aproximar ou se distanciar do processo de escolarização (SENKEVICS, CARVALHO, 2015, p. 966).

A primeira situação examinada diz respeito a uma mãe que lançava mão da liberação das filhas na ajuda das tarefas domésticas como forma de compensação pela precariedade das condições familiares⁷² para o aprimoramento da formação educacional:

Entrevistada: *A minha mãe muito assim “você tem de estudar porque você tem que ter uma vida diferente da minha. Você tem de ter sua independência financeira, tem que ter seu dinheiro. Tanto é que não precisa me ajudar aqui em casa. Pode estudar porque um dia você vai poder pagar alguém para fazer isso aqui.”*

Pesquisadora: *Ela verbalizava isso?*

Entrevistada: *O tempo todo. Tanto é que eu nunca... diferente das minhas amigas de bairro que limpavam casa todo dia, lavavam banheiro junto com a mãe, a minha mãe nos dispensava desse trabalho. Eu era a única do bairro. Eu e minha irmã. Todas as outras tinham a dinâmica de acordar, colocar as cadeiras para cima do sofá, limpar o chão... Só depois disso, elas podiam brincar e a minha mãe dispensava.*

Pesquisadora: *E você acha que o motivo da dispensa era qual?*

⁷² Com muita coerência, esta é a mesma mãe que protagoniza um episódio ímpar: *“Uma coisa bacana que minha mãe fez foi quando eu estava no quarto ano, eu tinha dez anos, minha mãe me pegou pela mão e me levou para a biblioteca pública [da cidade]. E abriu a minha ficha. E eu já ia a pé até lá. Eu tinha uma ficha enorme. Eu ia, pegava a fichinha, pegava o livro. Isso foi algo muito bacana do lado dela. Embora eu a recrimine pelo lado de nunca ter dado livros, comprado livros ou emprestado livros, alguma coisa... esse fato ela realmente... para mim foi algo muito significativo. E eu não lembro de ela ter feito isso com a minha irmã.”* (GRU-1). O gesto demonstra a extensão das estratégias educativas empreendidas nesta família, que aproveita os recursos ao alcance para proporcionar, pelo menos a uma parte da prole, as maiores chances de apropriação de capital cultural.

Entrevistada: Era um pouco isso. Era uma forma de ela dizer “eu estou dando todas as condições que eu posso. Eu não posso pagar inglês, eu não posso, né, fazer isso...” (GRU-1).

Impossível uma negação de herança disposicional mais explícita: “*você tem que estudar porque você tem que ter uma vida diferente da minha*”, manifestação que expressa, cristalinamente, aspectos centrais de socialização familiar que subjazem em muitos dos outros relatos. Nos contextos estudados, *ter uma vida diferente* significa *ter independência financeira*, especialmente para as mulheres, conquistada por meio de um trabalho que exige diplomas escolares, sobretudo para os homens. Para eles, a *vida diferente* corresponde a executar um trabalho leve e limpo (pressupostos que praticamente equivalem à ideia de bem remunerado), em contraponto ao trabalho pesado e sujo (mal remunerado como atributo inerente) executado pelo pai; para elas, a correspondência mais imediata é com qualquer tipo de atividade qualificada que ofereça uma remuneração que a elevará a outro tipo de vida ao garantir, entre outras coisas, o pagamento de alguém para executar as ações “mais sujas e pesadas” que compõem o rol das tradicionais responsabilidades de uma “dona de casa”. Nessa perspectiva, o produto final do trabalho do pai são os recursos financeiros necessários para o sustento material da família enquanto o da mãe é a própria manutenção do núcleo familiar, que depende de uma gama de ações desde a gestão dos recursos até detalhes mais elementares de organização e cuidado da casa e de seus habitantes⁷³. Em suma, as expectativas parentais a respeito da inserção profissional e seus resultados práticos são notadamente diversos conforme incidem sobre filhos e filhas, por mais que o novo horizonte de possíveis seja comum a ambos os sexos: investir na escolarização visando melhores posições profissionais.

Tenho me referido a pais e mães de forma genérica para indicar as figuras diretamente responsáveis pela “transmissão” de disposições para o trabalho, mas há de se registrar a presença de outros adultos que influenciaram significativamente nesse processo. O excerto seguinte elucida a participação de uma avó materna na negação da herança disposicional, tal como venho tratando o tema:

*Eu lembro que minha mãe saía para trabalhar e eu ficava com a minha avó. Minha avó **nunca quis que eu tivesse gosto pelas coisas de casa**. Ela não me deixava limpar casa, cozinhar. Ela dizia “não quero que ela goste dessas coisas. Eu quero que ela estude”. [...] Hoje eu vejo que ela tinha um olhar feminista. Ela falava “ela vai crescer e vai comprar um carro. Ela vai dirigir carro”. Minha avó queria essas coisas. Engraçado alguém que vem*

⁷³ Acrescento que os aspectos de organização, às vezes, se estendem por mais de uma casa, pois, como já visto, há casos em que os filhos tiveram que habitar em outras localidades para prosseguir na escolarização, ficando sempre a cargo da mãe a gestão do provimento das rotinas nos diferentes espaços habitados pelos membros da família.

de uma cidade pequenininha de Minas, sem saber ler nem escrever... mas ela achava bonito mulher dirigir carro. “É tão bonito uma mulher dirigindo um carro, olha lá”. Então, minha avó trazia um pouco esse instinto, esse lado de mulher ter que dirigir carro. “Queria que minha neta fosse professora”. Mas, por quê? Era a única coisa que ela via. Um padrão. Então, ela achou que aquilo seria bom para mim. E até hoje eu nunca tive muito envolvimento em casa. Até hoje eu mal sei cozinhar, mal sei lavar. Ela não deixava eu fazer nada para não gostar dessas coisas. (GRU-3).

Vivendo sob os cuidados diários da avó, que trabalhava esporadicamente como lavadeira enquanto a mãe trabalhava numa oficina de costura, a menina foi conduzida para uma dupla negação dos modelos praticados pelas adultas mais próximas. Nem dona de casa, nem trabalhadora braçal, a opção de ser professora foi alimentada desde a infância como a melhor maneira de não reproduzir os ofícios das mulheres com quem convivia. Melhor não no sentido de ser adotada mediante um cálculo racional bem fundamentado no conhecimento das características e vantagens das profissões qualificadas, mas no sentido de ser, entre as poucas conhecidas, a opção mais afinada com os ideais de independência feminina da avó. A apreciação da conduta da mulher que dirige um carro pode ser transposta, metaforicamente, para a apologia à mulher que comanda a si própria e faz do ato de comandar os outros o seu ofício. Isso porque uma das funções mais reconhecidas no ofício de professor é justamente a função disciplinadora, a qual contribui sobejamente para a construção de sua autoridade profissional, ao menos para o senso comum. Para se alcançar a meta de *ter uma neta professora*, a avó a afastou sistematicamente de qualquer atividade doméstica, impedindo o aprendizado de tudo que pudesse desviá-la da reprodução do modelo da *“mulher que dirige”*. Os resultados dessa estratégia foram plenamente alcançados, pois a menina se tornou uma professora que jamais incorporou as disposições necessárias para a execução dos mais simples afazeres domésticos, comprovando que o herdeiro só se apropria da herança quando as condições socializadoras permitem apropriar-se dela, além de apropriar-se a ela (BOURDIEU, 2010).

Cabe registrar uma última nuance de incidência do aspecto de gênero no tensionamento entre os valores atribuídos ao trabalho e à educação: a interdição das meninas ao mundo do trabalho associada ao fato de serem “meninas que continuam estudando”:

Entrevistada: [ri] *Por ser filha mulher, eu não podia trabalhar. Aos 16, 15, eu queria trabalhar. Mas como meu pai era muito autoritário, muito machista, entendeu? “Filha minha não trabalha”.*

Pesquisadora: *E a ideia de trabalhar em casa de família desapareceu?*

Entrevistada: *Desapareceu. Casa de família era o passo seguinte para quem não ia continuar estudando. Como eu estava estudando, então... (BXS-2).*

Tentarei explicar a lógica subjacente à interdição do trabalho para a *filha mulher*, aparentemente incoerente. Para entender a questão colocada será necessário interpolar o excerto seguinte, considerando se tratar de um membro de volumosa fratria para a qual o grau máximo de escolarização pretendido pelos pais era a 4ª série primária. Para prestar o Exame de Admissão e prosseguir os estudos, BXS-2 precisou transpor um obstáculo insólito:

Não precisava pagar nada, mas tinha que ter uma fotografia. [...] Eu não tinha dinheiro para tirar fotografia, ia perder o exame, perder a inscrição e minha mãe, para me consolar, falou assim: “não se preocupa, não, minha filha, eu vou arrumar uma boa casa de família para você trabalhar”. Isso eu tinha 10 anos de idade. Eu me lembro de eu estar sentada na escadinha chorando “mas, eu não quero ser empregada doméstica. Não vou”. Aí, passa uma tia e perguntou para a minha mãe por que eu estava chorando. Ela falou e essa tia me deu o dinheiro. Era 5 alguma coisa, não sei o quê, se era cruzeiro, se era cruzeiro novo, não sei o que era. Eu sei que era 5. Era pouco dinheiro, não era um absurdo, mas nossa situação financeira era bem precária. Bueno, aí fui, tirei a tal da foto, fui lá, prestei o exame e ainda passei em primeiro lugar no tal do Exame de Admissão nesse colégio.

Analisando as informações expostas, parece que lógicas conflitantes entram em cena no final da infância e no auge da adolescência de um mesmo sujeito. Aos 10 anos de idade, sua mãe não via nenhuma perspectiva de continuidade dos estudos que dependia, naquele momento preciso, apenas de “5 alguma coisa” para manter-se no jogo da escolarização. Frente à dificuldade, a mãe não demonstrou nenhum movimento para superá-la. Ao contrário, propôs como *consolo* a alternativa de trabalhar *numa boa casa de família* que, se efetivada, estaria alinhada com a perpetuação de disposições para o trabalho compartilhadas no seu meio social. No entanto, uma terceira figura feminina surgiu na história para dar o empurrão necessário à mudança de rumo. Ao fornecer o módico valor necessário para participar do exame admissional, a tia fazia muito mais que financiar uma fotografia. Ela fazia uma aposta no jogo da escolarização e, quiçá, na sua longevidade. Dado o salto incomum para a família, BXS-2 se investiu, paulatinamente, de um novo *status*. A nova forma de ser (uma estudante e não uma menina que trabalha em casa de família) e de ser vista (uma menina aplicada nos estudos) justificou a mudança de postura parental frente à sua inserção precoce no mundo do trabalho. Diferentemente da intenção materna inicial de posicioná-la socialmente como empregada doméstica, 6 anos mais tarde, a autoridade paterna determinou: “*Filha minha não trabalha*”. E o próprio sujeito dissipa a aparente incoerência quando afirma que o trabalho sugerido pela mãe era “*o passo seguinte para quem não ia continuar estudando*” e, portanto, como ela continuava se destacando pelo empenho no jogo da escolarização, o pai se pautou no argumento de viés sexista para concentrá-la somente nos estudos. Salvo as devidas proporções entre os modos e a duração dos investimentos, o afastamento da filha do mundo

do trabalho durante a adolescência pode ser entendido como uma forma de aposta no jogo tão franca como aquela feita pela tia. Não importa o grau de esclarecimento das regras e das promessas do jogo, todos os envolvidos no caso compartilhavam a *illusio* da escolarização e faziam o que estava ao alcance para efetuar as melhores jogadas, a saber, aquelas que visam a uma *vida diferente*. Para esses agentes

A subordinação do conjunto das práticas a uma mesma intenção objetiva, espécie de orquestração sem maestro, só se realiza mediante a concordância que se instaura, como por fora e para além dos agentes, entre os que estes são e o que fazem, entre a sua “vocaço” subjetiva (aquilo para que se sentem “feitos”) e a “misso” objetiva (aquilo que deles se espera), entre o que a histria fez deles e o que ela lhes pede para fazer, concordncia essa que pode exprimir-se no sentimento de estar bem “no seu lugar”, de fazer o que se tem que fazer, e de o fazer com gosto – no sentido objetivo e subjetivo – ou na convico resignada de no poder fazer outra coisa, o que tambm uma maneira, menos feliz certamente, de se sentir destinado para o que se faz (BOURDIEU, 2010, p. 87, aspas do autor).

E de pouco adiantaria levantar todos os aspectos at aqui discutidos, acerca da relao entre trabalho e educao, sem se deter numa questo primordial: o que se faz do tempo livre.

A importncia do tempo livre

De modo disperso, essa questo j vem sendo respondida em cada ponto analisado. O que, ento, as respostas esparsas tm em comum? Elas indicam que diferentes estratgias levam ao mesmo fim: liberar tempo para ser dedicado “escolarizao *stricto sensu*”, visando o acmulo de capital cultural que ser, futuramente, convertido em outras formas de capital, especialmente econmico e social. Chamo de “escolarizao *stricto sensu*” a formao recebida em estabelecimentos oficiais e que visam certificao em qualquer nvel. Ela exclui quaisquer outros modos de aquisio de capital cultural, tais como cursos de idiomas, oficinas culturais, frequncia a museus, bibliotecas etc. Essas prticas foram experimentadas por uma pequena parcela dos entrevistados, o que comprova que a responsabilidade pela “transmisso” do capital cultural necessrio para o atendimento das expectativas em torno da formao coube essencialmente escola formal.

Na teoria bourdieusiana, o capital cultural existe em trs estados: incorporado, objetivado e institucionalizado (BOURDIEU, 2013f). Em todos eles o tempo livre um problema fulcral para os processos de aquisio. O estado incorporado diretamente relacionado com a origem familiar pelo fato de sua aquisio depender do tempo disponvel

para transmissão” e acumulação. E este é um dos maiores obstáculos para as famílias pobres⁷⁴, à medida que

O tempo durante o qual um indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição de acumulação inicial (BOURDIEU, 2013f, p. 85).

Assim, a expectativa de lucro cresce na mesma proporção em que o tempo destinado ao acúmulo de capital cultural é subtraído do tempo que, normalmente, seria consumido pelo “trabalho produtivo”, pois o capital econômico está quase sempre atrelado ao capital cultural em todos os estados. No objetivado, quanto maior o volume do primeiro, maior a chance de aquisição do segundo, representado pela materialidade de bens culturais cuja apropriação simbólica é o que, de fato, corresponde ao capital cultural. Como visto, a situação econômica das famílias não era das mais favoráveis para tal tipo de investimento. E mesmo que tivessem investido na aquisição de bens culturais, haveria ainda o seguinte problema: de que adianta, por exemplo, uma estante cheia de livros⁷⁵ apenas para decoração? Somente quando lido e apreendido, o livro como capital objetivado pode resultar em capital incorporado. E isso requer, antes de tudo, tempo livre.

A confluência dos estados incorporado e objetivado favorece a posse do capital cultural no estado institucionalizado, ou seja, do reconhecimento institucional por meio de títulos que conferem ao seu portador maiores condições de “convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar” (BOURDIEU, 2013f, p. 87). A crença na eficácia desse mecanismo de ascensão econômica e social é o motor das estratégias pró-escolarização relatadas, impulsionando valores que operam como princípio das práticas e justificam os investimentos no jogo, alguns impensáveis para quem não compartilha da convicção de que investir na escolarização dos filhos, sejam eles meninos ou meninas, pode conferir um rendimento vantajoso. De qualquer modo, a negação do diletantismo é mais uma evidência de que a relação entre educação e

⁷⁴ De modo semelhante, este também é um problema para famílias de outros estratos sociais, quando os detentores do capital não disponibilizam tempo para “transmitir” seus conhecimentos, gostos e esquemas de apreciação às gerações que estão chegando. É o caso, por ex., de intelectuais que vivem tão absortos em seus trabalhos que mal têm tempo de conversar com os próprios filhos. Assim como o ex. seguinte dos livros na estante, não basta ter pais detentores da cultura legítima, é preciso usufruir efetivamente de tempo ao lado deles para que o capital possa ser suficientemente “transmitido”.

⁷⁵ Os relatos informam que as famílias não possuíam bibliotecas. Quando muito, alguns livros e enciclopédias, geralmente presenteados por parentes que detinham maior patrimônio econômico e cultural.

trabalho sempre é de subordinação, não importa como os valores estão hierarquizados na escala de prioridades existenciais que inspira os projetos de vida de cada família.

2.4 A escolha da profissão

Eu não sei a que atribuir [meu sucesso], viu? [ri] Acho que não era muito concorrido. Acho que era o quê? Seis por vaga... sei lá. Não era uma coisa absurda, não era um curso como a Medicina, a Engenharia. Depende da Engenharia, mas... acho que é um pouco disso também. Eu tive a sorte de não querer uma coisa muito concorrida e... também eu sempre fui muito estudiosa. Por mais que as escolas não tenham sido as melhores, eu sempre estudei muito. Eu estudava mesmo e eu tive professores muito bons.

(DIA-7)

Os termos “carreira” e “profissão”, aparentemente equivalentes, são utilizados nesta tese com sentidos distintos. Tomando como referência o significado dicionarizado, entendo a palavra “profissão” como “atividade para a qual o indivíduo se preparou e que exerce ou não” ou “trabalho que uma pessoa faz para obter os recursos necessários à sua subsistência e a de seus dependentes; ocupação, ofício” (HOUAISS; VILLAR, 2007, p. 2.306) e “carreira” como “profissão que oferece oportunidades de progressão ou em que há promoção” (HOUAISS; VILLAR, 2007, p. 634). De acordo com esses significados, as gerações ascendentes tiveram profissões, pois as ocupações e ofícios exercidos apresentavam quase nenhuma oportunidade de progressão ou promoção. Já a geração estudada inseriu-se numa carreira, isto é, preparou-se previamente para exercer uma profissão que, ao invés de *um ofício qualquer* provedor dos recursos de subsistência, oferece oportunidades de progressão. O dicionário não autoriza, por si só, a associação da noção de progressão na carreira com a de ascensão social, a qual resulta, evidentemente, da análise das trajetórias. Como já visto, investir numa profissão que possa ser exercida numa carreira tem como objetivo *ter uma vida diferente daquela que os pais tiveram* e, portanto, significa elevar-se social e economicamente.

Considerando que os sujeitos desta investigação ocupam cargos da carreira docente do Magistério Superior Federal, deve-se ter em mente que a escolha do curso de Graduação⁷⁶

⁷⁶ A maioria dos entrevistados concluiu apenas uma Graduação (alguns acumulando os títulos de Bacharel e de Licenciado), porém dois deles cursaram uma segunda habilitação, por contingência profissional e alguns anos mais tarde, quando já estavam inseridos no mercado de trabalho. Alguns abandonaram cursos em outras áreas de conhecimento, demonstrando a incerteza inicial quanto à escolha da carreira, já que todos ingressaram imediatamente após a conclusão do Ensino Médio, ainda

aproxima-se muito mais da escolha da profissão. Afinal, quando um jovem resolve formar-se, por exemplo, em Fisioterapia, Psicologia, Farmácia ou Química, ele raramente ingressa no curso com a pretensão de se tornar um docente. A pretensão inicial é a de se tornar um profissional qualificado em nível superior. Em segundo plano, pretende-se seguir uma profissão com a qual se tenha alguma afinidade e, dependendo do curso específico, o exercício profissional ocorrerá nos mais diferentes espaços: clínicas, hospitais, indústrias, laboratórios etc. Portanto, entre a escolha da profissão e a escolha da carreira há incontáveis variáveis que influenciam no direcionamento para a docência ao invés de trabalhar numa clínica de fisioterapia ou num laboratório farmacêutico. No terceiro capítulo, essa guinada será discutida. Por ora, importa assinalar que a escolha do curso de Graduação será tratada como escolha de uma profissão, entendida como um dos aspectos principais da trajetória de formação, ao passo que a escolha da carreira será analisada no contexto da trajetória profissional. Como essas duas trajetórias só se separam na operação de análise, é natural que os componentes empíricos de uma e de outra se mostrem imbricados ou fundidos.

Os dados confirmam que a influência do meio familiar na escolha da profissão diminui proporcionalmente ao nível da origem social enquanto o papel da escola, particularmente do professor, aumenta em proporção inversa (BOURDIEU; PASSERON, 1985). No universo analisado, esse postulado decorre basicamente de três fatores.

Em primeiro lugar, pelo simples fato de que o investimento numa profissão de nível superior, mesmo quando intuitivamente almejada pelas famílias, implica no rompimento com uma herança disposicional cuja perpetuação dispensa a formação acadêmica; nesse contexto, o volume de capital informacional capaz de subsidiar aconselhamentos é pífio e os adolescentes dependem de agentes externos que sirvam como modelos ou informantes a respeito da formação em nível superior. Apesar de a influência da escola, especialmente da figura do professor, se mostrar com uma incidência menor do que a inicialmente presumida, são as experiências escolares as maiores responsáveis pelas tomadas de decisão a respeito do destino da formação. Professores e colegas são os agentes mais lembrados quando o assunto é a descoberta dos caminhos que levam à universidade. Entre os que cursaram Licenciatura, a lembrança de bons professores é imediatamente associada à escolha da área de conhecimento ou da profissão. Algumas atividades promovidas pela escola, principalmente feiras de ciências e mostras de profissões, surtem efeitos notáveis sobre a gestação do gosto por determinadas áreas ao consagrar talentos e esclarecer o que os cursos têm a oferecer. Portanto, experiências

que boa parte tenha passado um curto intervalo, em média de um ano, de preparação para os exames vestibulares.

vividas no ambiente escolar influenciam tanto a delimitação da área de interesse como a convicção de prosseguir nos estudos em nível superior.

Em segundo lugar, a ausência de figuras e situações emblemáticas na própria família potencializa a influência da escola na definição do futuro profissional, ao contrário do que acontece em famílias com tradição de longevidade escolar. À guisa de comparação, segue um excerto retirado do Banco de Memórias e Histórias de Vida da EPM/Unifesp, no qual a história de Luiz Roberto Ramos recebe como tom vital a frase ***“Eu sempre tive a Escola Paulista como uma extensão da minha família”***:

Lembro-me que, quando entrei na Escola Paulista de Medicina como calouro pela primeira vez, a sensação que eu tive é que as pessoas todas me reconheciam e eu não conhecia ninguém. Creio que a história de que o neto do Prof. Jairo Ramos e filho do Prof. Oswaldo Ramos era um dos calouros no ano de 1971 havia circulado. Eu estava entrando na instituição que meu avô havia ajudado a fundar e onde lecionou até a aposentadoria, e onde meu pai havia se formado e lecionado desde então. A decisão de fazer medicina não foi fácil, perguntava-me se a opção seria apenas uma resposta às expectativas familiares. Mas acho que, no fundo, minha vontade era mesmo ser médico e entrar na Paulista. Cheguei a fazer vestibular na FGV para administração de empresas, carreira que meu avô via como promissora, fui aprovado, mas não cheguei a cursar.

As influências na definição das histórias estudadas são absolutamente diversas daquelas que levaram Luiz Roberto Ramos a herdar um *habitus* profissional, mesmo se mostrando indeciso quanto à sua real inclinação para a carreira médica. Levando em consideração que há apenas duas décadas a formação em nível superior para exercício do magistério é obrigatória no Brasil (Lei 9.394/96, Art. 62), a atuação de professores leigos (alguns com formação em nível Fundamental incompleto) na Educação Básica era comum durante a infância e adolescência dos entrevistados e alguns possuíam parentes nessa situação. Portanto, quando um deles atribui o interesse pelo magistério ao fato de pertencer a “uma família de professores”, devem ser resguardadas as devidas proporções que diferenciam o *habitus* e as exigências impostas aos parentes mencionados e à formação e atuação profissional do entrevistado. Assim, seguir um modelo de profissão tradicional na família não significa trilhar o mesmo percurso e tampouco incorporar as mesmas disposições, uma vez que a reconfiguração da carreira impõe novas exigências que implicam na reconstrução do modelo e, conseqüentemente, na assunção de um novo *habitus*, que passa inclusive pela perda de raridade da posição de professor, como discutido por Bourdieu (2013g, p. 168). Quero dizer que, mesmo entre os entrevistados que aventam a hipótese de terem sido influenciados por parentes professores (todos de Educação Básica), a configuração do exercício profissional entre eles é completamente distinta.

A carência de informações e figuras exemplares nas famílias sem tradição de longevidade escolar redundam num terceiro aspecto relevante para discutir a escolha da carreira: a aparente liberdade de escolha profissional, que se assemelha a uma tessitura cuja urdidura corresponde à ausência de intervenção parental (desde que se escolha uma profissão qualificada) e os fios, à solidão típica dos que são abandonados à própria sorte. Isso porque, no momento de escolher a profissão, as limitações culturais apresentadas pelos pais desde a escolarização básica se tornam ainda mais agudas e inibidoras da participação nos processos decisórios dos filhos. Desprovidos de esquemas de avaliação do mercado de trabalho eficazes para ponderar as vantagens e desvantagens das ofertas acadêmicas disponíveis, e mais ainda de discernimento para cotejar as chances de lucro em cada carreira com as inclinações dos filhos para determinados ramos profissionais, os pais delegaram toda a responsabilidade da escolha para os próprios filhos. Condicionada pela penúria do capital informacional, tal postura gera a situação de “*deixá-los à vontade para escolherem o que quiserem*”, como se vê nestas passagens:

Quando entrei na universidade, havia um incentivo da mãe para continuar estudando porque ela tinha muito desejo de estudar e não teve possibilidade. E meu pai não achava e nem deixava de achar. Ele dizia que se é o que você quer e se é o que você acredita, vá e faça. Não estimulou e também não desestimulou. Mas, de um certo lado, acabou estimulando porque nos colocava para fazer o que achávamos que fosse interessante. Como eu já trabalhava e era independente, eu precisava fazer a minha opção, né? E eu fiz a opção de abandonar o trabalho para poder estudar. (BXS-5).

Para minha mãe tanto fazia se eu entrasse na Unicamp ou numa escola privada, desde que eu pagasse. Não tinha importância nenhuma para eles. Era complicado. Tanto é que eu ficava sozinha comprando o jornal para saber se eu tinha passado na 1ª fase, na 2ª fase. Quem curtia mais comigo era a família da minha prima porque ela também estava prestando vestibular. Para os meus pais não importou muito. (DIA-1).

A liberdade foi experimentada de forma ambígua por representar, concomitantemente, um sinal de respeito pela escolha e de demissão dos pais da responsabilidade pela longevidade escolar dos filhos. Essa ambiguidade remete ao problema da “condenação à liberdade”, tão pungente nas histórias coletadas. Apesar de nutrir reservas quanto à filosofia existencialista de Jean-Paul Sartre – especialmente em função de seu obstinado ateísmo, fruto e matriz de uma postura antimetafísica que desemboca na definição do homem em termos estritos de um projeto original que o torna “nada mais que uma série de empreendimentos” ou “o conjunto das relações que constituem estes empreendimentos” (SARTRE, 1962, p. 269) –, considero que não há maneira mais adequada de pensar a liberdade e a angústia, sua constante acompanhante, senão como as duas faces da moeda da responsabilidade sobre os atos que

constituem uma existência. Para o autor: “Estamos sós e sem desculpas. É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não se criou a si próprio; no entanto livre, porque uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer” (SARTRE, 1962, p. 253-254). Assim, cada ato é precedido de uma escolha e cada escolha precisa ser boa o bastante para se tornar exemplar. Sem referir-se explicitamente ao imperativo categórico kantiano (KANT, 1974), mas inspirando-se nele notoriamente, Sartre postula que a cada escolha o homem cria a si mesmo ao mesmo tempo em que cria a imagem da humanidade pois, a cada ato praticado, o homem concreto deveria se perguntar sobre o que sucederia, caso toda a humanidade agisse do mesmo modo. E não se pode viver esse processo continuamente sem experimentar uma profunda angústia. Aproximando essas ideias da realidade vivida pelos sujeitos desta pesquisa, as escolhas próprias do final da adolescência – continuar ou não estudando? Trabalhar e estudar ao mesmo tempo? Qual profissão escolher? Certificar-se em nível técnico ou superior? Onde estudar? Etc. etc. – deveriam adequar-se à escolha da imagem que o agente tem de si e dos modos como ele projeta essa imagem para os demais membros, ao menos, de sua classe social. Em outras palavras, quando ele define seu percurso de formação, ele está definindo uma imagem de si que pode servir de modelo para seus pares. E quase sempre essa definição é de sua exclusiva responsabilidade.

A postura demissionária dos pais, neste momento crucial da trajetória, se traduz pelo (propositado ou não) distanciamento no processo decisório e na isenção de contribuições efetivas nos dispêndios resultantes da escolha, como evidenciados nestes dois episódios:

Cheguei a passar num vestibular de universidade pública, mas não fui por conta do dinheiro. Não tinha como me manter lá. Fiz as contas: “olha, vai custar tanto por mês”. Meu pai olhou e: “pra mim não dá”. Antes de fazer a matrícula, conversei com meu pai porque eu teria que pedir demissão do meu emprego daqui para poder ficar lá estudando. Visão essa que hoje eu tenho. Certamente, meu pai não tinha. Eu iria pedir dinheiro emprestado, qualquer coisa iria fazer para possibilitar uma coisa dessa para o meu filho. Fazer uma faculdade pública, geralmente, eu iria conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho. É aquela coisa, né? Na verdade, eu acho que os nossos... os meus pais pensavam dessa forma e uma boa parte dos pais na época, os pais nordestinos pensavam assim. Não pensa que aquilo que ele está fazendo, que a responsabilidade pelo futuro do filho é do pai. Meu pai sempre falava muito que **a responsabilidade pelo meu futuro era MINHA e não dele**. Mesmo porque ele falava que não tinha condições, não conseguiu, não teve as possibilidades adequadas e eu teria que construir as minhas. Então... ele sempre deixou claro e chegou no momento em que eu precisei e ele não pôde ajudar. Claro que entendi também. Sei que é difícil. E isso me deu uma frustração imensa. Você passar numa universidade pública boa e não poder cursar. (DIA-3).

O mais curioso foi quando eu passei no vestibular. Eu me lembro de um orelhão na frente da casa da minha mãe, liguei para a FUVEST, **fiquei feliz**

da vida. E agora? Como vou dar a notícia para a minha mãe? Eu vou ter que gastar com condução, com livro, xerox e não vou trabalhar. Ela estava passando roupa, essa cena é muito forte. Ela passando roupa e eu “mãe, passei na USP, passei para fazer faculdade”. Ela continuou passando roupa e falou assim “eu quero ver quem vai pagar a sua condução” [ri]. Eu falei “puta que pariu! Quem vai pagar a minha condução?” **Era um PROBLEMAÇO.** *Só que o fato de ter passado fez com que os professores, os amigos comemorassem muito. Eu não tinha nem muita noção daquilo, para falar a verdade... Então, recebi carta, porque não tinha email. Recebi carta, recebi flores dos professores da escola. Eles mandaram. (DIA-5).*

Esses não são os únicos casos de declínio parental perante a responsabilidade pela formação universitária, os quais acirram a necessidade de o sujeito conciliar trabalho e estudo ou a situação de dependência de assistência estudantil. Vê-se também que o fato de o filho ter sido aprovado numa universidade pública tampouco é razão suficiente para que a viabilidade do investimento seja avaliada mais cuidadosamente e alguma estratégia para garantir a permanência imediatamente buscada. No primeiro episódio, coube exclusivamente ao filho, além de escolher o curso e a instituição, cuidar de todos os procedimentos de inscrição para o processo seletivo, realizar levantamento dos gastos para permanência no curso e entregar o orçamento pronto para o pai, de quem esperava algum auxílio até se fixar numa cidade do interior paulista e conseguir obter recursos de outras fontes. O grau de incerteza quanto ao tempo necessário para obtenção de recursos na nova cidade impactou decisivamente na recusa paterna de garantir o custeio inicial da formação. Seria possível conciliar trabalho e estudo? Haveria chances de conseguir um emprego ou estágio remunerado compatíveis com o tempo disponível e com o suprimento das necessidades? Onde e quando? São muitas incertezas que levaram à solução mais simplória (“se não dá, não tente”), resultante do ajustamento das práticas às condições objetivas de sua realização. Esse tipo de solução diante do dilema (“continuar ou não estudando?”) enraíza-se na origem social e alinha-se à constatação de que “variações muito fortes nas chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro ‘impossível’, ‘possível’ ou ‘normal’”. (BOURDIEU; PASSERON, 2014a, p. 17, aspas dos autores).

Outro aspecto importante deste problema é a avaliação retrospectiva da postura paterna contrastada com as disposições atuais de quem a relata. A afirmação de que “eu iria pedir dinheiro emprestado, qualquer coisa iria fazer para possibilitar uma coisa dessa para o meu filho”, precedida do balanço “Visão essa que hoje eu tenho. Certamente, meu pai não tinha”, demonstra a transmutação das disposições incorporadas de geração a geração, característica de grande parte das demais trajetórias estudadas.

Com relação ao episódio citado na sequência, os custos da continuidade dos estudos seriam ainda menores, pois DIA-5 continuaria residindo com a família na capital paulista. Mesmo assim, eles não eram menos preocupantes e cada item que compõe os gastos básicos da rotina universitária – transporte, livro, xerox etc. – passou a ser contabilizado nos cálculos cujo montante definiria se o ingresso seria ou não viável. A cena do comunicado do sucesso no vestibular foi roubada pela espontânea constatação das dificuldades que estariam por vir: *“eu quero ver quem vai pagar a sua condução”*. Antes de saber que o posicionamento da mãe frente à *valia do investimento* se alterou posteriormente, chama atenção o aparente descaso diante da conquista, gerado pelo profundo desconhecimento da fase do jogo da escolarização para a qual o filho acabava de ser convocado: a formação universitária. Enquanto o agente se movimenta no *nível básico* do jogo, por mais que os pais sejam pouco escolarizados ou até analfabetos, o grau de intimidade desenvolvido com a escola frequentada pelos filhos é suficiente para que se sintam mais ou menos seguros quanto ao acompanhamento das jogadas. Os pais conhecem minimamente a escola. Se não dominam as regras do seu funcionamento, pelo menos conhecem sua estrutura física, alguns funcionários, professores ou colegas dos filhos. Têm alguma noção sobre as práticas sociais esperadas naquele ambiente. Exercem algum controle sobre as tarefas escolares. Participam de reuniões e eventos. Enfim, de certa forma, os pais entendem o que se passa na escola, assentem com sua obrigatoriedade e tomam parte da gestão do jogo. Vencido o *nível básico*, os filhos têm de enfrentar uma prova que definirá as chances de continuar jogando numa fase mais avançada. Tudo o que os pais sabem sobre essa prova (o vestibular) se resume à adjetivação do exame como *muito difícil e pesado*. A aprovação corresponde ao direito de entrada no *nível superior* do jogo, cuja arena deixa de ser a escola do bairro. Para continuar jogando, terá de ir para uma universidade, às vezes, distante do local de origem. Trata-se de um espaço social com o qual os pais não possuem (e provavelmente jamais possuirão) qualquer nível de intimidade⁷⁷. Eles intuem a importância de pertencer a esse espaço, mas o desconhecimento das regras e de todos aqueles outros detalhes da escola sobre os quais tinham, ao menos, alguma noção gera um distanciamento abismal entre os pais e a experiência universitária, de modo que o acompanhamento das jogadas vai

⁷⁷ Poucos foram os pais que chegaram a visitar a universidade onde os filhos estudaram. Num dos casos, o choque entre a expectativa e a realidade produziu uma reação anedótica: *“Você tinha que ver a decepção do meu pai quando veio conhecer a faculdade e ainda eram as colmeias. [...] Onde hoje é o CRUSP [Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo]. A FFLCH [Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas] não era onde é hoje. Era ali nas Colmeias. [...] [ri]. Tadinho, ele olhava aquilo [gargalha] e não correspondia à imagem que ele fazia de universidade, né? [gargalha] E nem a minha. Mas era... vai ver que é desse jeito. É USP. Vai ver que é assim mesmo [ri].”* (GRU-10).

deixando de acontecer. Entre estes dois “universos tão diversos”, o familiar e o universitário, existem poucos pontos de aproximação. O ponto mais recorrente é o reconhecimento externo do sucesso do filho, que funciona como um despertar da valorização da nova condição social assumida por ele, como na sequência do último excerto:

*Daí, minha mãe achou incrível. Eu fui para a feira depois e ela falando para todo mundo: “meu filho passou para fazer faculdade”. Lembro do vendedor falando: “o que ele vai fazer?” e ela: “eu não sei, mas eu sei que é bom”. Me lembro dela falando essas coisas. Ficou SUPER ORGULHOSA. Aí, pagou a condução, mas era duro. Na verdade, **ela sempre dizia que em mim valeria investir, do ponto de vista escolar.** Eu acho que a reação inicial dela é porque ela não tinha percepção do que era isso. Mesmo com esse discurso, minha mãe ia a todas as reuniões de pais, minha mãe era muito CDF, muito preocupada com essas coisas. Ela tinha muito orgulho das nossas notas. A reação dela instintiva foi aquela reação de vai ser uma condução a mais. E uma condução a mais pesada, não era mentira. Era pesado. (DIA-5).*

E igualmente numa ocorrência que mostra o despertar tardio do orgulho:

*Uma coisa que eu lembro meu pai contar é que ele chegou contando para o patrão dele, nessa época ele trabalhava como vigilante numa empresa. O chefe dele era engenheiro e ele comentou. O chefe perguntou o que eu fazia e ele disse que eu fazia curso de Física. Aí, o cara se espantou, botou a mão na mesa e: “puxa, mas ele é macho mesmo, porque esse curso é difícil”. Cara, meu pai voltou para casa todo orgulhoso [risos]. “Meu chefe falou que esse curso é MUITO BOM”. **Depois que eu já estava quase me formando, foi que ele teve a ideia do que era o curso de Física porque o patrão dele deu o endosso.** Porque por mim... (SJC-2).*

Aliás, o desconhecimento da profissão escolhida pelo filho, manifestado em diversos graus, é outra tônica importante na dimensão da escolha solitária. Alinhados em diversas áreas de conhecimento, os docentes carregam a memória de como os pais aceitaram as escolhas que muitos deles próprios não sabiam exatamente em que consistiam. Situação mais comum entre os que seguiram carreiras na área de Exatas, como na passagem anterior de DIA-5 e nesta:

Minha mãe ficou extremamente feliz. Meu pai não entendia muito, não sabia nem o que era Física. Era a maior dificuldade para eles entenderem o que é Física. As pessoas perguntavam: “que curso o seu filho passou?” e eles: “não sei, é um negócio de Educação Física”. Ah, então ele vai ser atleta?”. A minha mãe teve uma certa frustração quando soube que eu ia fazer Educação Física. Aí, eu... como é que eu vou falar que não é Educação Física, é Física, é diferente? Como eles eram muito limitados, pouca instrução, não tinha como dar elementos para explicar para eles o que é Física. Como você fala o que é Física para um analfabeto? Talvez hoje, até dê porque os velhinhos já estão muito mais... mas, na época, não tinha nenhum exemplo que falasse “olha, o físico estuda isso”, “ah, então já sei o que é Física”. Eu falava “Física é a base da Engenharia”, alguma coisa assim. Só para eles terem uma ideia... (SJC-2).

As escolhas possíveis

Sem referências, sem modelos e sem pressões familiares, os entrevistados contaram com escassas imagens ou mitigados estímulos para inspirar a escolha profissional. No entanto, ousou arriscar algumas relações, com base na integralidade dos relatos e do conteúdo dos memoriais acadêmicos, entre a área de formação e a gênese da escolha. Longe de generalizar as relações para todos os membros da amostra e, muito menos, para a área de atuação, pretendo demonstrar apenas que, além da família e da escola, em sentido estrito, muitas outras instâncias e tantas outras questões, de natureza objetiva e subjetiva, incidem sobre a predileção por determinados ramos de formação.

Como só há um médico em toda a amostra, fica fácil identificar que, por não possuir representantes desta profissão em sua família, a inspiração forçosamente deveria ser buscada alhures. E, de fato, sua trajetória se singulariza pela necessidade de frequentar vários médicos desde a tenra infância a fim de tratar uma grave bronquite:

Por mais pobre que a gente fosse, tinha um médico particular que a gente ia [...], um pediatra, e ele era uma pessoa que... acho que foi um pouco de modelo para eu querer fazer [Medicina]. Eu sempre falei que queria ser médico, queria ser médico. Na hora de decidir o vestibular, eu só pensava nisso. Embora, fosse difícil... embora não sei o quê... (SAO-1).

Com efeito, milhares de crianças frequentam consultórios e, nem por isso, decidem ser médicos. Não pretendo defender a existência de um nexos causal exclusivo no processo de escolha profissional. O que considero digno de nota é a interpretação feita pelo próprio sujeito que também confessa o interesse inicial por “fazer Psiquiatria porque eu acho que queria resolver algumas coisas minhas” (SAO-1). Nesse contexto, a escolha da profissão atendeu a anseios subjetivos que são despertados pela admiração de um médico em particular – que favorece a construção de um modelo pela contemplação de como se presta assistência, não entrando em questão o lugar social ocupado pelo profissional – e reelaborados ao longo do amadurecimento do agente, que pondera as vantagens de conciliar o exercício profissional com o de autoconhecimento. Mesmo que o percurso de formação o tenha direcionado para uma área de especialização completamente distinta, a força da subjetividade continuou influenciando a trajetória: “Meu pensamento é muito mais cirúrgico, muito mais imediatista. Tem um treco, tira e conserta. Então, depois que eu vi que era assim. Só durante o 5º e o 6º ano, eu **percebi que minha mente funcionava mais com o pensamento cirúrgico.**” (SAO-1). Dito de outro modo, a dimensão subjetiva dos processos de escolha profissional não pode ser escamoteada em nome da objetividade do tratamento científico dos dados, mas rigorosamente objetivada para maior esclarecimento dos reais fatores que levam um jovem às escolhas.

A atribuição do interesse por uma determinada área de conhecimento a gostos que remontam à infância resulta de uma espécie de raciocínio semelhante àquele que Bourdieu identificou como “ilusão retrospectiva”, comum em relatos biográficos que incorrem na ingenuidade finalista de atribuir causalidades que nem sempre correspondem às trajetórias reais, como se aquelas resultassem de um “dom” ou uma “predestinação” (BOURDIEU, 1986). Esse tipo de explicação foi encontrado com mais intensidade entre os sujeitos das áreas da Saúde e Exatas, como nestes exemplos de respostas à questão sobre o porquê da escolha da área:

Eu SEMPRE GOSTEI. Desde o Ensino Médio assim... não. Até antes. Coisa de misturar tintas e extrair solvente. Sabe aquela coisa de...? Eu tinha uma geladeirinha, quando eu era criança, que eu pegava canetinha velha e já extraia a coloração com acetona e guardava nos tubinhos para misturar depois [ri]. Então, já era uma vocação minha. (SJC-1).

Eu sempre gostei de Ciências. Na época do ginásio, ganhei vários prêmios em Semana de Ciências. Sempre gostei muito de Ciências. Na casa dessa senhora que eu te falei onde nós ficamos, eu fazia uma Química intuitiva. Brincadeira de moleque que não tem brinquedo nenhum. Ia para o jardim dela e pegava pétalas de flores, macerava e preparava perfumes. Ela ficava brava pra caramba. Num primeiro momento, ficava um cheiro ótimo. No dia seguinte, apodrecia [risos]. Quer dizer, essa coisa de manipular substâncias é desde pequeno mesmo. Eu SEMPRE QUIS SER. (DIA-3).

As declarações em torno da ideia de “sempre quis”, “sempre gostei” se alinham à constatação de um interesse precoce que conduziu alguns sujeitos a cursos técnicos e findaram por eliminar qualquer sombra de dúvida quanto à escolha do curso, já que entre todos que passaram por formação profissionalizante, em nível médio, apenas um optou por ramo diferente na Graduação. A justificativa dessa opção diferenciada alinha-se à conciliação de uma espécie de sensibilidade direcionada ao cuidado humano que não encontrava espaço de realização na profissão aprendida no curso técnico que, por sua vez, fora concluído na falta de alternativas mais afinadas ao gosto do sujeito. Tudo se passa como se fosse predestinado, quando as expressões acompanhadas do *sempre* aparecem. Cotejando a explicação de BXS-3 em situação de entrevista e na redação de seu memorial acadêmico, respectivamente, a afirmação do dom é manifesta:

Eu sempre gostei muito de criança. E de crianças mais novas assim. Eu sempre tinha jeito. Por exemplo, meus priminhos eu cuidava de todos. Alguém tinha que sair, tinha que viajar, deixava em casa porque sabia que eu ia olhar. Então, a parte da criança, assim, acabou sendo, de certa forma, alimentada pela família. Acho que a parte da saúde é uma questão também um pouco de personalidade, de querer cuidar do outro, de se preocupar com as pessoas, de... acho que é mais nesse sentido. (BXS-3).

*Quando criança, eu participava de um grupo da igreja que realizava alguns trabalhos solidários. Um deles era visitar instituições que cuidavam de crianças com necessidades especiais e idosos abandonados. Embora essas visitas fossem de vital importância para a formação e compreensão da existência do outro e de minha responsabilidade social, esse contato com esse grupo de pessoas me entristecia, pois eu não sabia como ajudá-las. Parei de frequentar esse grupo e, conseqüentemente, minhas visitas a essas instituições foram interrompidas. No entanto, **esse desejo** de poder ajudar, especialmente crianças e idosos, **sempre me acompanhou**. [...] O que eu queria mesmo era trabalhar com pessoas. (BXS-3).*

Sem entrar na discussão sobre a lapidação do argumento quando exposto no memorial submetido ao concurso de ingresso, a essência da explicação se mantém intacta: o interesse pela área foi nutrido desde a infância e está relacionado com um gosto pessoal pelo cuidado humano, estimulado pelos adultos com quem conviveu. Na área de Humanidades, por sua vez, a ilusão retrospectiva não deixa de transparecer, porém ela tende a adotar como ponto de partida o período de adolescência e como detonador, uma questão de fundo social.

Deste modo, à participação no movimento estudantil atribui-se a origem do interesse por determinados cursos, que guarda estreita vinculação com a militância política e partidária e com a própria formação intelectual. É importante notar que os “*cenários históricos*” citados como propulsores da escolha integram fatores de ordem macroestrutural – *impeachment*, fim da ditadura militar etc. – e microestrutural, como os efeitos do engajamento no movimento estudantil e da convivência com agentes caracterizados justamente pelo enfrentamento dos fatores macroestruturais. Assim, os docentes da área de Humanidades tendem a lançar mais luzes sobre a natureza sócio-histórica de suas escolhas profissionais e a identificar em outros agentes, imersos no mesmo cenário, a eficácia dos mesmos condicionantes.

*Quando eu estava no Ensino Médio o cenário histórico era o impeachment do Collor, o governo do Itamar, o plano Real. Essa circunstância política específica fez com que eu me aproximasse muito da política... de querer mudança... comecei, pelo movimento estudantil, comecei a ler Marx e aí foi nessa situação específica que eu decidi fazer Ciências Sociais, mas eu passei ao mesmo tempo em dois. Em Ciências Sociais na Federal e em Letras na Estadual. Porque eu gostava também, durante o Ensino Médio, eu gostava muito de Literatura e poesia. Também era uma coisa que eu poderia fazer. [...] mas, aí, em última instância, **a história do peso da militância, do que eu vinha do Ensino Médio, pesou na escolha** das Ciências Sociais, mas também uma conversa com meu irmão que já fazia História e tudo e que ele disse: “olha, Ciências Sociais é bem interessante”... (GRU-7).*

Eu tive uma participação política bastante grande no 1º conselho depois da ditadura, na fundação do grêmio da escola etc. Esse grupo social com o qual convivia era um grupo social que tinha em perspectiva estudar, discutir etc. Meu interesse pelo Jornalismo veio daí. Nós fizemos um abaixo-assinado contra a direção da escola e levamos para a Folha de S.Paulo com a ilusão de que eles fossem publicar. E aí, ao entrar na Folha de S.Paulo “nossa, eu quero ser jornalista” porque eu achei aquele ambiente muito...

Todos os que fomos fazer faculdade [...] eram militantes do movimento estudantil. [...] Desde o ginásio. Desde a 8ª série. [...] Foi o momento em que a escola refundou os grêmios, que voltaram os professores que estavam presos ou que tinham sido exilados etc., que tinham saído da escola. Nesse momento em que eles voltaram, tinha uma efervescência política na escola muito grande. Dessa efervescência surgiram algumas lideranças do movimento estudantil e essas pessoas todas foram fazer faculdade. (GRU-5).

Num nível ainda mais subjetivo, os sujeitos também encontraram espaço para conciliar a formação profissional com a busca de compreensão de problemas mais idiossincráticos, como no caso de um agente que optou pela habilitação numa língua estrangeira específica⁷⁸ como estratégia de aproximação e resgate de sua ancestralidade:

A história [da língua] entra meio na minha vida como uma coisa de resgate de identidade. Os meus avós eram [], os pais da minha mãe, e a minha avó morreu muito jovem. Eu não conheci. E o meu avô era um [*] muito bruto e tinha, assim, uma certa aura em cima dessa avó que eu não conheci, que a minha mãe ficou órfã com 15 ou 16 meses e todo mundo falava [da avó] com carinho, que era uma pessoa legal, bonita, generosa, que não entendiam como tinha casado com aquele casca grossa. Então, **tinha alguma coisa assim não resolvida de um resgate de algo** que se mostrava para mim não daquele jeito que contavam porque ele era realmente muito difícil. Eu não tenho uma memória de carinho desse meu avô. Então, quando chegou na hora do vestibular que eu queria Letras porque eu gostava de ler, sempre gostei de ler. [...] Eu tenho essa percepção, muito... depois que eu terminei a Graduação, eu ganhei uma bolsa de estudos e fui para [o país de origem]. [...] **Mas, eu entendi. Tinha um negócio mal resolvido.** Quando eu fui para [o país de origem] e vi o lugar onde ele tinha nascido, de onde ele tinha saído, aí ficou claro. Que realmente a vida para essas pessoas era SOBREVIVER. Alegria, felicidade não tinha. Nada. Não tinha lugar. Era muito duro e aí, sei lá, acho que **acabei unindo duas coisas aí.** (GRU-10).*

Uma perscrutação mais rigorosa das “pulsões subterrâneas” (BOURDIEU, 2003) que condicionam as tomadas de decisão quanto ao futuro profissional demandaria procedimentos de coleta e de análise que não fazem parte desta investigação. Contudo, não se pode omitir que o exame das influências sofridas no processo decisório exige, ao menos, a admissão da existência de inúmeros fatores de ordem subjetiva, entre os quais apenas alguns foram exemplificados. Eles afetam as condições objetivas e repercutem ao longo da carreira, por meio da definição da área de interesse, dos objetos e linhas de pesquisa e tantos outros aspectos que compõem a produção dos agentes sociais, nas três dimensões que a noção de produção abarca: produzir-se, ser produzido e produzir.

Não perdendo de vista a importância das condições subjetivas na construção das trajetórias, volto a tratar dos condicionantes objetivos identificados. Por mais fortes que sejam

⁷⁸ Dada a especificidade do relato, para garantia de anonimato do sujeito, o nome da língua e do país de origem dos avós, do qual deriva o termo gentílico, serão omitidos.

as inclinações pessoais⁷⁹ para determinadas áreas, a realidade social onde estão inscritas as preferências limitaram os entrevistados às ofertas viáveis de cursos, numa atmosfera de capital informacional rarefeito no que concerne aos atributos mais elementares das profissões pretendidas. Em alguns casos, nem mesmo o próprio sujeito tinha clareza quanto à escolha, que se mostra fortemente motivada pelas oportunidades objetivas mais favoráveis na ocasião. As incertezas incidiram sobre a natureza do curso, a opção entre um curso em meio a tantos outros e a adequação da predileção por determinada área às ofertas viáveis. Por vezes, tais incertezas se associaram umas às outras e tornam o processo de escolha ainda mais tortuoso. Alguns exemplos aclaram este problema.

A carência de informação sobre as profissões e as carreiras, no interior das famílias e no ambiente escolar, provocou modos de adesão a alguns cursos que, numa interpretação superficial, seriam classificados como, praticamente, aleatórios.

***Eu não conhecia o curso.** Quando eu fazia cursinho, eu queria, na verdade, prestar Jornalismo. Meus amigos que eu conheci no cursinho entraram na Unicamp antes de mim. Então, eles me apresentaram o curso porque eu não conhecia. Eles me apresentaram um folheto da Unicamp. E nisso eu falei: “ah, vou prestar as 2 coisas. Jornalismo e Engenharia”. Como **eu estava muito em dúvida**, uma coisa que me chamou atenção no folheto era que era um curso multidisciplinar. Que bom, fazer um pouco de cada coisa porque eu não tinha muita certeza se eu queria Jornalismo... **Hoje, eu acho que fiz a opção certa** (DIA-1).*

Quando alguém admite, por exemplo, ter escolhido certo curso com base em informações obtidas por meio de um folheto de divulgação e que o determinante da escolha foi o fato de o curso se destacar por tal propriedade (no caso, ser multidisciplinar), uma leitura apressada inferiria: “então, poderia ter sido qualquer outro curso, desde que se apresentasse associado a tal propriedade”. De certa forma, o raciocínio não está equivocado. Entretanto, a penúria do capital informacional que deveria ser mobilizado para garantir as jogadas mais apropriadas para o ingresso na universidade compele alguns vestibulandos a certas tomadas de posição que, sob a aparência de aleatoriedade de inclinações, são coerentes com as disposições intelectuais e laborais até então incorporadas. Na ausência de informações mais

⁷⁹ Até mesmo as ditas “inclinações pessoais” precisam ser pensadas em correlação às condições objetivas que as favorecem. Por ex., o imigrante asiático que optou por Exatas, justificou-se nos seguintes termos: “*Eu cheguei aqui sem falar nada, já comecei a escola, ficava muito perdida. Mas Matemática, Ciência, Química, principalmente, que foi a 1ª matéria de Ciências que tive contato aqui, eu conseguia entender. E o professor de Ciências, acho que ele deu uma atenção especial para mim na prova, [...] ele me chamava na frente e me explicava as questões. Era tabela periódica. Ciência, Matemática são linguagens universais, mesmo que eu não fale português, posso entender números, sei somar, subtrair, sei fazer. Acho que é por isso. Mas antes disso, quando era criança, sempre que meus pais perguntavam o que eu queria ser, eu sempre falava que queria ser cientista. Aí quando vim para o Brasil, essa afinidade aumentou mais ainda porque era a única coisa que eu entendia.*” (SAO-4).

completas a respeito das profissões e seus desdobramentos, o agente se apropria do que é possível conhecer em seu meio de origem e delibera, a partir daí, de acordo com seus gostos e interesses mais elementares e intuitivos. Destarte, a precariedade do embasamento para a escolha levou alguns sujeitos a postergar a “opção”, literalmente, até o último minuto, bem como a projetar expedientes extraordinários⁸⁰ para conquistar uma vaga no curso preferido:

*A escolha do curso foi cara ou coroa, praticamente. Bem na fila para pagar porque, antigamente, você pegava o manual, marcava X no curso que você queria, pagava o manual e eles destacavam lá o canhotinho com o X e diziam: “você está inscrito nesse curso”. Então, **na fila do banco, eu ainda estava em dúvida entre 2 cursos**. Eu queria fazer Jornalismo ou Física. Na verdade, não era Física, era Engenharia Civil. Por que eu queria ser engenheiro? Por causa do status, por causa do dinheiro, mas **eu sabia que o ensino que eu tinha tido não me dava base para isso**. Então, eu ponderei o seguinte: “vou entrar no curso de Física que tem uma base comum com a Engenharia e, dentro da universidade, eu salto porque consigo transferência lá dentro”. Olha a ideia. Dito e feito. Lá na hora, imaginei que Jornalismo talvez não pudesse ser uma boa para quem estava com a formação que eu tinha, com a raiz que eu tinha. Achava que jornalista era gente que nascia em berço abastado enquanto que um físico não necessariamente e eu nem ia fazer Física, realmente, porque meu lance era fazer Engenharia. Aí, fiz um X na Física [risos], foi por isso. Mas até hoje, eu gosto muito de Jornalismo e de Psicologia também. Talvez, se eu tivesse botado Psicologia... ah, na verdade, eu me lembro por que não botei Psicologia. **Na Federal, que era a única universidade que eu poderia prestar**, porque eu não tinha dinheiro para pagar uma particular, **ela não tinha o curso de Psicologia**. (SJC-2).*

Explicita-se, assim, um dos componentes, talvez o mais importante, da definição da escolha do curso universitário: a adequação da predileção às ofertas viáveis, isto é, o *amor fati*, que faz com que as ações sejam “uma espécie de coincidência necessária”, aproveitando as “potencialidades objetivas, de urgências, que orientam sua prática sem serem constituídos como normas ou imperativos nitidamente recortados pela e para a consciência e a vontade” (BOURDIEU, 2007b, p. 174). Sem desconsiderar as declarações de inclinações vivenciadas desde a infância ou de escolhas profissionais livres de indecisão quanto a outros cursos ou áreas, o mais comum nos relatos é a conexão entre: oferta num raio geográfico compatível com a localização da residência; preferencialmente ou, quase sempre, obrigatoriamente em instituição pública e gratuita; com vestibulares menos concorridos; e, em turno conciliável com jornadas de trabalho. Dependendo do nível de precariedade do capital informacional, a

⁸⁰ A estratégia de transferência da matrícula foi realizada por não mais que 2 sujeitos, em contextos absolutamente distintos do projetado neste episódio, situados em universidades estaduais paulistas. Num deles, a motivação era concluir o mesmo curso na capital (próximo à residência da família) ao invés de permanecer no interior. No outro, o sujeito ingressou em curso altamente concorrido, transferiu-se para outro na área da Saúde e, por fim, passou por 2 cursos na área de Humanas, cujos vestibulares são de baixa concorrência, tendo aí concluído a formação superior até a Pós-Graduação.

geografia das oportunidades objetivas não coincidiu com as oportunidades subjetivas, pois nem sempre o fato de residir próximo a uma universidade implica no ingresso exatamente nela. Prova disso é a explicação de BXS-2 para ter se graduado numa instituição privada do interior do Estado, mesmo tendo vivido toda a adolescência num bairro próximo ao *campus* sede da USP, onde trabalhou como auxiliar de biblioteca à época do vestibular:

Sabe que eu não tinha grandes ilusões com a USP? Porque eu sabia que eu não tinha preparo forte o bastante para... eu prestava. Prestei FUVES. Mas, eu não... não passei na 1ª fase. Para mim, era claro que era um vestibular bem desafiador e que eu não tinha um preparo. Não vinha de um Ensino Fundamental sólido para isso. [...] Eu ia meio por eliminação. Tinha um projeto de vida, mas ia pela eliminação, pelo que era mais possível. Não ficava com grandes expectativas de coisas que eu sabia que ia virar lá na frente muito difícil. (BXS-2).

“Optar pelo *mais possível*” é a forma mais simples de expressar a dimensão central da “escolha”, bastante consciente em todos que a reportaram. Problematizá-la equivale a colocar em pauta as propriedades mais objetivas que interferem na simpatia por uma área e adesão a um curso, pois conjugá-las em favor dos interesses subjetivos é tarefa que depende de uma boa dose de sorte, além de cálculos racionais bem fundamentados. As situações demonstram que a orquestração das condições objetivas e subjetivas flui num viés tão espontâneo que chega a ser confundida com o devir natural dos destinos que se adequam ao provável e ao possível, como nestes casos:

A gente morava ao lado da USP. Você vai a pé em 40min, isso em São Paulo é do lado. Meu pai chegou e falou: “olha é o seguinte... se vocês quiserem fazer faculdade, vai ter que ser a USP porque eu não tenho dinheiro para pagar uma particular e não tenho como manter vocês no interior. Então, é essa aí que vocês vão ter que fazer”. (...) A gente já sabia que não ia ter jeito. Sabia como era a condição financeira do meu pai. Minha mãe nunca trabalhou. Meu pai ganhava muito pouco. Então, a gente sabia, desde muito cedo você sabe. Não tem jeito. Quando ele chegou para falar, não foi nem uma surpresa. Eu sei que para mim não tem outra escolha. (...) E nós fomos para lá e optamos por um curso que não era muito concorrido... (DIA-7).

No final de 94, terminei o 2º Grau. Fiz vestibular no ITA, no qual não tive nem chance. Então, eu estava decidido que faria Ciências Econômicas na estadual que tinha na minha cidade. Só que 1 ou 2 semanas antes de fazer a inscrição, fiquei sabendo que abria algumas Engenharias em 2 cidades. O que aconteceu foi que eu ia me inscrever para Engenharia Civil, mas, como, no dia, eu descobri que essa outra Engenharia seria na minha cidade e seria mais fácil, mudei no dia da inscrição. Não foi nada assim “ah, meu sonho desde criança era ser engenheiro de tal coisa”. Só que era o único curso que eu ia conseguir fazer. E era o melhor do campus. [...] Aí, no dia da inscrição fiquei sabendo da Engenharia, que era o que eu queria fazer. Tanto que no ITA, me inscrevi em Engenharia, mas lá eu peguei a prova de Matemática e aquilo era grego para mim. Não entendia nada [ri]. (DIA-4).

São variadas situações que se irmanam pelo fato de o entrevistado ter sido escolhido pelo curso, e não o contrário. Como analisado por Nadir Zago, ao estudar o percurso de universitários de origem popular, “para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão” (ZAGO, 2006, p. 232). Esta pesquisa confirma o aumento proporcional da tendência de optar por vestibulares menos concorridos associada à percepção de que a fuga da alta concorrência é um dos principais balizadores da escolha profissional e, assim, as opções recaem sobre o que os agentes *podem* como se fossem o que eles *querem*. Além disso, a variável “grau de concorrência” está sujeita a uma condição ainda mais elementar: o rol de cursos disponíveis nas “instituições possíveis” que são, geralmente, as públicas e localizadas proximamente ao local de origem dos sujeitos:

***Eu acabei sendo escolhido pelo meu curso**⁸¹. O 1º vestibular que eu fiz nem sabia o que era vestibular. Alguns amigos foram fazer a inscrição e eu fui junto e fiz. Fui um pouco levado. Tinha vagamente uma informação do que era vestibular no Ensino Médio. Aí, o 1º que eu fiz foi para Jornalismo e não passei. No 2º passei em vários. Passei para Economia, Ciências Contábeis, Direito e [*]. Fiquei em lista de espera em alguns, passei em Contabilidade e Economia, mas eu passei em [*] também e **queria fazer [*] porque, dos vestibulares que eu tinha passado, esse era o único público**. Eu digo que fui escolhido porque só tinha uma universidade pública na cidade que tinha o curso de [*]. Eu tinha prestado para [*] e fui aprovado. (GRU-4).*

Note-se que GRU-4 *queria fazer* tal curso *porque*, entre as aprovações, *era o único público*. Manifesta-se, assim, o *amor fati*, a tal “coincidência necessária” que une uma suposta vontade a condicionantes que operam como determinantes. O *querer fazer* tal curso, neste caso, teve origem no mesmo tipo de *amor fati* passível de ser identificado em outros contextos de escolha profissional, como, por exemplo, o direcionamento das mulheres para o exercício do Magistério (ALMEIDA, 1998) ou a tendência de optar por cursos de alto prestígio, identificada em egressos de um colégio de elite (SHIBATA, 2009).

O título do livro de Jane Soares de Almeida sobre o percurso profissional feminino no campo da educação no Estado de São Paulo (que abrange desde o final do século XIX até a década de 1950) não poderia ser mais autoexplicativo: *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. Analisando condições objetivas e subjetivas para formação e inserção profissional das mulheres, a autora desvela como e por que a escolha e o exercício do magistério é um ato de paixão, tão bem definido como o “sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que **incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização**” (ALMEIDA, 1998,

⁸¹ Para garantir o anonimato do sujeito, o nome do curso será omitido.

p. 208, grifo meu). Tal como o jovem que admite ter sido escolhido pelo curso ao explicitar que *queria fazer o curso porque era o único público no qual havia sido aprovado*, as mulheres que se direcionaram para a educação, no período estudado por Almeida, tiveram a escolha profissional condicionada por uma conjugação de fatores objetivos, entre os quais destaco o estímulo familiar para que “as filhas que queriam ter uma profissão” se dedicassem ao magistério, num contexto de “reduzidas possibilidades de escolha ocupacional feminina, principalmente pela mentalidade de não se permitir excessiva liberdade às moças” (ALMEIDA, 1998, p. 192), que as direcionava para *a formação profissional possível*. Assim como o espaço de possibilidades de realização profissional de moças, pertencentes a um determinado grupo social, era composto basicamente pela carreira do magistério, o horizonte de possíveis de GRU-4 era o rol de cursos oferecidos pela instituição pública localizada em sua cidade. Ambos os tipos de agentes passam, assim, a *querer o possível*.

A tese de Hiromi Shibata, sobre trajetórias escolares de descendentes japoneses egressos do Colégio Bandeirantes entre as décadas de 1950 a 1990, também aborda como as escolhas dos cursos superiores são condicionadas, entre outros fatores macroestruturais, pelos “itinerários escolares planejados pelas famílias” (SHIBATA, 2009, p. 187), que visa prepará-los para uma carreira específica. As escolhas são influenciadas mais pela formação que pela ocupação dos pais, pois nem sempre incidem sobre a mesma carreira. Corroborando os postulados de Bourdieu e Passeron em *Les héritiers* (1985), o universo investigado por Shibata demonstra que seguir uma carreira universitária é quase uma banalidade em meios sociais onde os pais já ocupam posições profissionais de alto prestígio e investem na preparação dos filhos para competir nos vestibulares mais concorridos. Desse modo, a escolha de um egresso de colégio de elite pelo curso de Medicina, Engenharia ou Direito é uma *coincidência tão necessária* como a escolha de um egresso de escola pública – que não teve nem itinerários escolares planejados com o mesmo fim, nem uma herança disposicional para reproduzir – por cursos de baixo prestígio social e menor concorrência para acesso.

Em suma, as situações de escolha profissional até então mencionadas diversificam-se quanto às condições objetivas dos processos de escolha, mas obedecem igualmente ao mesmo princípio de orquestração das condutas, regida pelo senso prático que harmoniza as vontades com o horizonte de possíveis. Mais que isso, o possível se apresenta como necessário, como a única coisa a ser feita, e baliza a escolha num espectro duplamente limitado de alternativas: subjetivamente pelos seus esquemas de percepção e apreciação e objetivamente pelo volume de possibilidades reais do meio em que vive. As escolhas resultam, portanto, do confronto de um *habitus* com a estrutura de um campo, como expresso nas meditações de Bourdieu:

A ação do senso prático é uma espécie de coincidência necessária – o que lhe confere as aparências da harmonia preestabelecida – entre um habitus e um campo (ou uma posição num campo): aquele que incorporou as estruturas do mundo (ou de um jogo particular) "aí se reencontra" imediatamente, sem ter necessidade de deliberar, e faz surgir, sem mesmo pensar nisso, "coisas a fazer" (negócios, pragmata) e a fazer "como convém", programas de ação inscritos em diagrama na situação, a título de potencialidades objetivas, de urgências, e que orientam sua prática sem serem constituídos como normas ou imperativos nitidamente recortados pela e para a consciência e a vontade (BOURDIEU, 2007b, p. 174, aspas do autor).

Assim, quando questionados sobre a Graduação que genuinamente gostariam de ter cursado, Jornalismo e Medicina são as mais lembradas. Os principais motivos do abandono da pretensão inicial foram os altos níveis de concorrência dos vestibulares⁸², a inexistência desses cursos nas instituições mais próximas e do reconhecimento de não possuir disposições intelectuais compatíveis com as respectivas exigências profissionais. Sem sombra de dúvida, as escolhas se basearam num cálculo concreto de possibilidades de êxito e, em alguns casos, a admissão dos próprios limites entrou em choque com as expectativas familiares idealizadas:

Minha mãe falava “faz Medicina, minha filha, já que você vai fazer”. “Mãe, para ser médica tem que estudar muito no cursinho. Eu não consigo estudar” [ri]. E ela queria, como toda mãe, eu acho, ter uma filha médica. “Mãe, eu não vou passar no vestibular. Tem que estudar muito”. Eu falava que já estava trabalhando, achava legal e queria Enfermagem. Então, sempre minha opção foi Enfermagem, nunca pus Medicina. Nem ela forçando a barra. Porque eu sabia que não ia passar também, tinha essa [ri]. E, além disso, eu trabalhava e não queria largar o emprego. (SAO-6).

Há de se considerar também que, dependendo do momento histórico em que a decisão foi tomada (entre 1975 a 1999, quando ocorreram os ingressos na Graduação) e da quantidade de instituições que a geografia de oportunidades objetivas disponibilizava, a concorrência no vestibular ganha diferentes contornos e intensidades. Destarte, enquanto para alguns a escolha do curso pautou-se na avaliação dos riscos de insucesso relacionados à alta competitividade de certos vestibulares, para outros a concorrência não influenciou decisivamente a escolha do curso. Do ponto de vista de um ingressante no início da década de 1980:

Entrevistada: Não era MUITO concorrido, mas também... eu não faço ideia hoje. Acho que é como hoje. Não era como Medicina, óbvio. Mas também

⁸² Na tese de Shibata (2009), a dificuldade dos vestibulares não é um problema que preocupa os sujeitos, intensivamente preparados para este momento ao longo da escolarização básica. Como diria Bourdieu (2013c), isso também se explica, em parte, pelo fato de a ascensão da família não depender diretamente do sucesso escolar do vestibulando, o que alivia um pouco a responsabilidade na empreitada. Já no presente estudo, o investimento no vestibular é quase uma batalha de vida ou morte do ser social, que se arrisca na tentativa de ocupar um lugar inédito ou raro para o seu meio de origem, imbuído da consciência de que as chances de melhorar o posicionamento social, seu e de sua família, dependem quase que exclusivamente do êxito na batalha.

não era subvalorizado. Tinha uma concorrência, mesmo porque era a única pública [com vestibular] no meio do ano.

Pesquisadora: *E a questão da concorrência não foi um elemento que você pesou na hora de fazer o vestibular?*

Entrevistada: *Não. Foi uma coisa que eu nem sabia... nem prestava atenção para isso. Na nossa época, não tinha esse monte de informação com relação... não... você escolhia um curso por status. A gente sabia que Medicina era mais difícil, Odonto era mais difícil. (GRU-1).*

A escolha de um curso por *status* depende da disponibilidade de oferta, que inclui a periodicidade dos vestibulares, fator que amplia ou restringe as chances de acesso. O *status* está associado à tradição das carreiras, ao desconhecimento do mercado de diplomas (Cf. BOURDIEU, 2013g) ou a outros aspectos que tangenciam a construção identitária. Exemplo emblemático foi encontrado na trajetória de uma professora negra que, por ter frequentado uma escola de idiomas durante a adolescência, sentia-se mais à vontade para optar por cursos relacionados ao uso de língua estrangeira. Além disso, entrou em jogo a empatia com um determinado modelo de profissional bem sucedida, em função de identificação racial, que findou sendo insuficiente para produzir disposições fortes o bastante para vencer o temor do fracasso no vestibular, cedendo lugar a uma escolha⁸³ mais pautada pela fuga da concorrência:

Eu queria ser jornalista [ri]. Olhava a Glória Maria e era o meu modelo. Foi a época do boom do jornalismo, então, eu queria fazer Jornalismo e fiquei com isso na cabeça o tempo inteiro. Estava bastante tempo no Inglês e pensei em Letras, falei: “podia fazer Letras também porque eu já tenho um conhecimento de Inglês, já estou fazendo o curso”. Eu gostava do curso, não era uma coisa que ia realmente obrigada e comecei a pensar em Letras, que seria uma possibilidade. E me dava muito bem em [], tinha afinidade com [*]. E me deu medo de não passar em Jornalismo, porque ele [o pai] falava que não ia pagar universidade particular, que eu tinha que entrar numa pública. [...] E o cursinho também naquela época... [...] tinha todo um discurso de que a gente entrasse numa pública. Aí, eu **FIQUEI COM MEDO de não entrar** em Jornalismo e pensei em Letras, pensei em [*], “não, eu gosto mais de [*]. Eu vou tentar [*] porque é mais fácil” [gargalha]. É essa a questão. Não tentei Jornalismo em lugar nenhum. [...] E na 2ª opção, nessa época, eu comecei a me interessar um pouquinho por Direito, mas eu sabia que Direito também era difícil, era muito concorrido, estava um pouco em dúvida e tal. Fiquei em dúvida, se colocava Direito como 1ª opção e [*] como 2ª, mas pus o contrário. (GRU-3).*

Nota-se que os cursos considerados como *mais fáceis* forjam interesses assumidos como gostos inabaláveis. Prova disso é o posicionamento unânime quando questionados a respeito de eventuais arrependimentos pela escolha. Todos louvam a carreira abraçada. Ao longo da Graduação, a tomada de consciência sobre a consistência real do curso e as possibilidades de atuação que ele oferece promoveu a transformação atitudinal da escolha do

⁸³ Para garantia do anonimato do sujeito, o nome do curso será substituído por [*].

caminho mais fácil para a formação superior em engajamento numa área fascinante. Tal mudança do modo de percepção do curso e do próprio futuro acadêmico foi fundamental para o acirramento da adesão aos valores típicos do mundo universitário e da incorporação de disposições necessárias para agir neste mundo. Só muito mais tarde (como se verá no próximo cap.) os agentes conhecerão aquilo que Bourdieu (2013g, p. 180-181) chamou de “paradoxo da democratização escolar”, o qual resulta da incompatibilidade entre as oportunidades objetivas e as esperanças subjetivas em períodos de inflação de títulos escolares.

Ainda a respeito do abandono da pretensão de ingressar em cursos mais concorridos, é preciso registrar que, além da barreira imposta pelo vestibular, existem diversos fatores de inibição do acesso à Graduação. Algumas informações sobre a trajetória de SAO-5 revelam outros obstáculos encontrados por estudantes pobres no tão cobiçado curso de Medicina.

Antes de prestar [], eu prestei Serviço Social em [**], que era uma cidade a 50 km de [onde eu vivia]⁸⁴. Mas eu... não sou uma pessoa da área de Humanas. Achava que aquilo tudo era muito prolixo, não ia levar muito adiante e eu sou muito mais objetiva. Não tinha muito a ver comigo. Eu tinha prestado também Medicina em Belo Horizonte. Na UFMG. Aí, eu tinha achado que era **uma dedicação exagerada** para aquele meu momento da vida, sabe? Exigiria demais e eu cheguei a passar no vestibular. Mas, não tive coragem. **Eu tinha passado no vestibular, achava que Medicina era demais, deu certo, mas eu não tive coragem.** [...] Eu me matriculei lá em [**], e fiz 2 meses de faculdade e desisti no 2º mês. Era particular. Não era muito caro porque o curso de Serviço Social não é caro. E eu podia [...] ir de carro todos os dias. De transporte da prefeitura. Porque o curso era noturno também. Mas, aquilo tudo **eu senti que não ia modificar minha vida**, entendeu? E eu queria mudar minha realidade mesmo. Aí, eu acabei indo pra [uma universidade estadual]... minha irmã já morava em [***], fazia faculdade lá. (SAO-5).*

Vivendo no sudoeste do Estado de São Paulo, a distância geográfica da universidade não seria o principal motivo da desistência do curso de Medicina, oferecido no Estado de Minas Gerais, já que, posteriormente, SAO-5 optou por continuar estudando na região sul do País⁸⁵. Tampouco o desinteresse pela área da Saúde, pois o curso finalmente escolhido também foi nesta área. Superada a maior barreira objetiva para o acesso à Graduação em Medicina, o vestibular, as próximas barreiras a serem rompidas eram de natureza subjetiva. Assim, só faz sentido qualificar a frequência ao curso na capital mineira como “*uma*

⁸⁴ Nomes do curso e das cidades omitidos para garantia de anonimato.

⁸⁵ Deve-se ponderar a coabitação com a irmã como um dos fatores que condicionaram esta opção: “*minha irmã já tinha uma estrutura... morava lá. Se eu fosse para lá, seria mais fácil, porque não precisaria ter outros móveis, já estava tudo lá, entendeu? Foi por isso que eu fui para lá.*” (SAO-6). Isso corrobora a afirmação de que as condições objetivas influenciam intensamente a definição dos rumos tomados pela formação.

dedicação exagerada” quando se assume que “*deu certo, mas eu não tive coragem*”. Enquanto para muitos o abandono de uma vaga num curso de Medicina é algo absolutamente impensável e injustificável, para outros a entrada neste tipo de jogo pode ser insuportável. Não no sentido de abominável ou indesejado, mas no sentido de “ser impossível de suportar”: o período integral, a duração do curso, as exigências intelectuais, laborais e materiais, o abismo social presumível entre os colegas, os empecilhos para inserção no *métier* (que os colegas pertencentes a famílias bem estabelecidas na área desconhecem ou são poupados); enfim, tudo no curso sugere tacitamente que não vale a pena investir nesta formação e que insistir seria uma *dedicação exagerada*. Paradoxalmente, a Medicina, uma das profissões mais cobiçadas e associadas à conquista de uma posição social privilegiada, entra no mesmo patamar de avaliação da alternativa representada pela formação em Serviço Social, ambas declaradas como incapazes de alavancar as mudanças ambicionadas pelo sujeito.

Em face de todo o exposto, a afirmação de que o agente é escolhido pelo curso, ao invés de escolhê-lo, parece-me ser a maneira mais adequada de colocar a questão da escolha profissional no universo investigado que, na quase totalidade dos casos, caracteriza-se por condicionamentos capazes até de converter um curso de alto prestígio em algo a ser rechaçado quando se percebe que “*aquilo tudo eu senti que não ia modificar minha vida, entendeu? E eu queria mudar minha realidade mesmo*”. Somente uma análise mais apurada dos aspectos subjetivos envolvidos nessa avaliação daria conta de esclarecer por completo as razões da recusa em matricular-se numa vaga tão cobiçada, conquistada num contexto concorrencial que a maioria dos entrevistados sequer teve ânimo suficiente para arriscar-se. Por outro lado, a abundância de exemplos que selecionaram as opções de vestibulares menos concorridos para ampliar as chances de ingresso constitui prova mais que suficiente para afirmar que alguns cursos escolhem aqueles que se deixam escolher, pois sabem que fora desse esquema de escolha as probabilidades de conquistar uma vaga na universidade seriam muito menores.

O preparo para o vestibular foi, invariavelmente, relatado como um momento importante na definição das trajetórias. Metade da amostra frequentou cursinho preparatório, por períodos de 6 a 24 meses, alguns concomitantes ao Ensino Médio. O tempo despendido dependeu da periodicidade dos vestibulares (semestral ou anual) e do êxito nas tentativas, sendo as formas de manejo dessa estratégia muito variadas. Há os que se aventuraram sem recorrer ao cursinho e aderiram a ele após a 1ª reprovação, os que fracassaram na 1ª tentativa, mesmo frequentando o cursinho no qual prosseguiram até a aprovação e aqueles (caso mais comum) que aderiram antes de prestar o vestibular e lograram êxito imediato.

Quase todos os cursinhos eram de natureza privada e o custeio foi igualmente distribuído entre o próprio trabalho e o auxílio parental e de irmãos, por vezes, combinando as fontes de recurso. É curioso perceber que, entre os que não estudaram em cursinhos, a forma de preparação declarada oscila entre “*sozinho*” e “*escola*”. Os que se prepararam sozinhos esvaziavam, implicitamente, o papel da escola frequentada, pois estão incluídos tanto sujeitos que proclamam a qualidade como os que criticam os estabelecimentos responsáveis pela formação básica. Os que declaram terem sido preparados pela escola são os mesmos, mas não todos, que elogiaram as escolas públicas ou frequentaram instituições privadas. Ou seja, não há como estabelecer uma relação sólida entre a representação dos sujeitos sobre as escolas e a eficácia das mesmas na preparação para o ingresso na Educação Superior.

Apesar de a escola ser a instituição mais influente no planejamento do futuro profissional, seu papel é minimizado em algumas queixas sobre a desesperança de continuidade retroalimentada pelo não tratamento deste assunto no cotidiano escolar.

Entrevistada: *Eu me formei em 1993. A gente não tinha essa quantidade de informação que tem hoje. De ficar pensando no que gosta, pesquisar na internet o que é isso... Eu não tinha, por exemplo, muita informação. E... como eu fazia uma escola pública também, não se vislumbrava muita coisa.*

Pesquisadora: *Os professores não davam algumas dicas?*

Entrevistada: *Não, quase nada.*

Pesquisadora: *Eles tinham fé que vocês iriam fazer um curso superior?*

Entrevistada: *Como era uma escola pública, eu creio que tinham fé que a gente faria alguma coisa na cidade, que era uma coisa mais simples, né? E foi o que aconteceu com a grande maioria.*

Pesquisadora: *E havia colegas seus que foram para outras universidades em outros lugares? Públicas?*

Entrevistada: *Ninguém. Na minha turma de formados eram uns 10 alunos, no máximo. Era o que acontecia na escola pública. O 1º ano era cheio, o 2º mais ou menos, no 3º tinha uma turma de 10. As pessoas paravam de estudar com o passar do tempo. Não vislumbrávamos nada. (BXS-1).*

De fato, BXS-1 cursou a Graduação na faculdade privada de sua cidade, no interior de São Paulo, cumprindo-se, assim, as expectativas comungadas em seu ambiente escolar. Na capital, o clima de desesperança não era muito diferente:

Dos estudantes que saíram da escola pública [na zona sul de São Paulo], o vestibular não era algo que se tinha perspectiva naquele espaço geográfico, naquele território. Na escola pública poucos estudantes saíram dali e foram fazer faculdade. Da minha turma foram apenas 4 dos 40 e poucos. Dos 4, 2 entramos na USP e 2 entraram na PUC. (GRU-5).

Por outro lado, em algumas escolas, os estudantes puderam contar com professores que estimulavam, informavam e alertavam para a proximidade do ingresso: “*Lembro de uma*

professora, de química, que me deu um chega pra lá no sentido de ‘escuta, nós estamos em março. Você não vai fazer vestibular?’” (SAO-3). A chamada de atenção para a inevitável participação no vestibular manifesta-se desde um lembrete assimilado como um *chega pra lá* até o engajamento do próprio professor no financiamento da inscrição, gesto que se assemelha ao apoio recebido por BXS-1 para inscrever-se no Exame de Admissão (cf. p. 143-144), em termos de intensidade do incentivo que se apresenta como condição *sine qua non* para a continuidade da escolarização⁸⁶.

Ainda com relação ao papel indutor da escola para a continuidade dos estudos, saliento que a convicção da possibilidade é construída paulatina e principalmente ao longo do Ensino Médio. Ao contrário de crianças pertencentes a famílias com tradição de longevidade escolar, para as quais a formação universitária é tida como sucessão natural dos fatos, o mais comum na amostra investigada é a consideração de várias hipóteses de futuro profissional até reunir informações e condições suficientes para tomar posição rumo à etapa mais avançada do jogo da escolarização. A passagem a seguir elucida a progressividade da decisão e a importância do incentivo dado por colegas e professores para a negação da herança familiar.

Entrevistado: *Se eu ficasse do jeito que estava, ia continuar trabalhando na oficina e tal. Foi ali, inclusive, que a questão de fazer a faculdade ficou mais clara na minha cabeça. Foi no 2º Grau que eu vi isso. Muitos colegas já falavam disso. Até então meu pai falava, mas não era uma coisa clara.*

Pesquisadora: *Os professores incentivavam que vocês continuassem?*

Entrevistado: *Sim.*

Pesquisadora: *Eles viam que era possível vocês continuarem?*

Entrevistado: *Sim. É o que eu estou te falando. É um pouco diferente do que a gente vê a escola pública de hoje. Eu escuto isso e até me deixa um pouco indignado de alguns colegas que vão dar aula na escola pública e dizem “você vê que aquele povo não tem capacidade, não sei o quê...”. Não é assim. Se dá o estímulo correto, todo mundo consegue. Eu acho que nessa situação que eu vivi, um pouco diferenciada e sempre em escola pública, eu tive A SORTE DE TER BONS PROFESSORES e o ambiente também foi propício. De colegas, de discussões, de situações que me permitiam vislumbrar que eu era capaz. Porque se você pensar que na minha família nunca ninguém tinha feito, principalmente do lado da minha mãe e do meu pai só tinha uma tia. De fato, era uma coisa... não é para você. Por que você vai tentar fazer isso? Meu pai falava que se sente um pouco frustrado porque ele teve condições de fazer e acabou não conseguindo por vários percalços da vida dele. Mas isso não era muito dos meus outros tios que inclusive os filhos não fizeram mesmo. Eu tive o ambiente na família, com*

⁸⁶ Essas questões serão tratadas num artigo que discutirá como a conversão de capitais pode ser colocada a serviço da longevidade escolar, ressaltando a importância do incentivo protagonizado por professores para que estudantes pertencentes a segmentos tradicionalmente pouco presentes na Educação Superior tenham chances reais de ingresso.

meu pai, e na escola com os professores que me ajudaram a vislumbrar uma coisa que eu PODERIA SER, que eu poderia conseguir. (DIA-8).

Para finalizar, reafirmo que a definição do destino profissional resulta da convergência de condicionantes objetivos e subjetivos que se alinham, se desgastam, rivalizam entre si, sobrepõem-se e se complementam nos processos decisórios cujas rédeas não estão apenas nas mãos daqueles que encaram o desafio de se tornar estudantes universitários.

2.5 A vida de estudante universitário

O ingresso na Graduação aconteceu em cinco instituições privadas, localizadas no Estado de São Paulo, e 26 universidades públicas, sendo 18 estaduais (em São Paulo e no Paraná), sete federais (nas regiões Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste) e uma no continente europeu. Quase todos que se graduaram na rede privada são da área da Saúde e em metade dos casos houve tentativa de ingresso em instituições públicas. O único da área de Exatas nesse grupo havia sido interditado de assumir a vaga conquistada numa instituição de alto prestígio, conforme analisado às páginas 150-151. Em síntese, mesmo entre os graduados na rede privada, houve intenção de ingresso em universidade pública, frustrada pela dificuldade do vestibular e de suporte financeiro para permanência em outra cidade.

Há algumas relações entre a região de origem e as escolhas das instituições. Considero como região de origem aquela(s) em que se viveu durante a infância e adolescência, ou seja, onde trilhou a Educação Básica. Para fins de análise, categorizei-as como interiorana (longe de grandes centros urbanos), cosmopolita (das periferias de capitais ao centro de cidades localizadas em regiões metropolitanas) ou mista (partes em cada um dos tipos) e afirmo que elas interferem nas oportunidades objetivas e subjetivas facultadas aos agentes. A tendência identificada para escolha de instituição para cursar a Graduação foi a de concentração de cosmopolitas na USP e de interioranos nas demais universidades estaduais e nas federais. Visto que as estaduais graduaram a maior parte da amostra, destaco que exatamente metade desse contingente obteve o título na USP, instituição ainda mais frequentada durante a Pós-Graduação, como discutido no próximo capítulo.

Em geral, a entrada na Educação Superior corresponde a um mundo de oportunidades, desafios e novas perspectivas de vida, que proporcionou um período de amadurecimento muitas vezes marcado pelo acirramento da carência material experimentada desde a infância. Alguns obstáculos foram superados graças à descoberta das “*possibilidades institucionais*”,

mormente as que favorecem a permanência dos estudantes no curso. Os dados indicam como aspectos mais relevantes deste eixo de análise: a experiência de morar pela primeira vez longe da família; o reconhecimento do diferencial da formação em nível superior com relação à Educação Básica; a participação em projetos com recebimento de bolsas e a importância da assistência estudantil; o ascetismo/frugalidade e a poupança como garantias de longevidade escolar; o gradual abandono do movimento estudantil e da militância política em geral.

A situação de moradia como fator de amadurecimento

A forma de moradia durante a formação superior foi apontada por muitos como uma das experiências que mais contribuíram para a entrada na fase adulta, pois até o ingresso na Graduação todos ainda moravam com a família e, a partir daí, as trajetórias tendem a se tornar mais e mais diversificadas, incluindo-se as primeiras ocorrências de casamentos e filhos, que serão ainda mais comuns no período da Pós-Graduação. As variações se engendram de acordo com as dinâmicas de cada família, não podendo ser analisadas de forma isolada do sistema de valores empregado na educação da prole. Uma forma de conhecer essas dinâmicas começa pela análise das experiências dividindo-as em dois subgrupos: os que permaneceram residindo com os pais e os que tiveram que morar em repúblicas ou alojamentos.

Entre os primeiros, a continuidade da convivência familiar permitiu o desprendimento de tarefas relativas aos cuidados de si mais elementares (preparo de refeições, lavagem de roupas, limpeza e organização do ambiente etc.), fator assimilado como facilitador do acúmulo de capital cultural no estado incorporado, como tratado às páginas 144-146. Tenho interpretado a liberação do tempo não somente aquele relativo ao trabalho produtivo, mas também o reservado aos cuidados de si, ou seja, o tempo gasto com as tarefas mais ordinárias do dia a dia e com entretenimentos. Nesse aspecto, de acordo com os relatos, a permanência na própria casa ou a moradia em cidades próximas o bastante para facilitar a regularidade da visita aos pais favoreceu a liberação para as tarefas acadêmicas ao passo que a mudança para lugares distantes influenciou a gestão do tempo, na medida em que começam a se preocupar com questões “menos nobres” – *“Você tem que cuidar de você mesmo. É cozinhar para você, lavar as roupas pra você, coisas de casa...”* (SAO-2) – e a se envolver com outros círculos de socialização que consomem parte do tempo que poderia ser dedicado aos estudos, os quais direcionam a atenção e o interesse do agente para outras práticas, como festas e passeios em companhia dos colegas da universidade.

A importância da construção de “redes de sociabilidade” foi destacada por GRU-4 ao falar das dificuldades de viver num novo lugar. Seu ponto de vista é peculiar, por pertencer a

alguém que morou numa cidade do interior de São Paulo, conhecida como “universitária”, até ter de se mudar para cursar a Pós-Graduação. Assim, experimentou ambas as situações: viver com os pais (enquanto acompanhava a rotina de amigos que vinham de outros lugares e moravam de diversos modos) e sozinho numa cidade diferente. Ele apresenta este balanço:

É uma experiência muito difícil. Você encontrava guarida quando tinha uma interlocução com pessoas da cidade que abriam outros canais, que acolhiam em casa nos finais de semana, te inseriam nos grupos de amigos, na família. A experiência libertária que você tem quando sai da sua casa e vai estudar em outro lugar é absurdamente INTERESSANTE, ENRIQUECEDORA. Mas, por outro lado, para a maioria das pessoas, para a minha condição e dos meus colegas, e hoje percebo isso nos meus alunos, é também difícil porque uma pessoa que viveu até o ingresso na universidade junto da família, de repente, ela se vê tendo que dar respostas a questões que antes eram os outros que respondiam para ela, resolviam para ela. É muito difícil. Você fazer isso tendo apoio institucional, as bolsas e tudo, auxilia por um lado. Mas tem esse outro lado também que é uma espécie de guarida afetiva, uma espécie de acolhida de pessoas que te facultam acesso a outras redes de sociabilidade. Isso é muito importante. [...] [Eu vivi] os dois lados. É uma experiência que, mesmo sendo subjetiva e individual, se pauta também pela percepção da experiência dos outros. As duas circunstâncias. (GRU-4).

No que tange, ainda, à gestão do tempo, o comprometimento gerado pela distância entre o local de moradia e a universidade se agrava pelos problemas de mobilidade urbana nas grandes cidades, muito comum entre os que permaneceram na casa dos pais, que tornavam o trajeto diário “um horror. No começo, eu tentei pegar uma condução só para ficar mais barato. Só que eu demorava 3h e ½ para ir, 3h e ½ para voltar. Aí, ficava insuportável.” (DIA-5). Cada hora dispendida no trajeto, majoritariamente percorrido em ônibus ou trem, equivale a 1h a menos de estudo ou de sono, as duas grandes demandas mencionadas.

Com relação à “saída do ninho”, a participação das famílias chegou a extremos de zelo e desprendimento, representados por estes 2 casos:

Lembro que me inscrevi para moradia estudantil que seria gratuita. Meu pai foi junto. Só que... filha única, muito cuidado, muito amor, e ele achou aquilo muito público: menina, rapaz, muito longe da universidade, não teria uma pessoa para tomar conta. Fomos ver também espaços particulares na cidade e encontramos uma casa que eu não gostei muito dessa casa também. (...) Para quem sempre ficou em casa com a mãe, fui criada com a avó, meus pais separados, mas eu achei que era muita gente, muita gente diferente, eu não sabia cozinhar e tinha dificuldade com aquilo.(...) Então, encontramos tipo um pensionato e eram só meninas. Isso fez com que meu pai gostasse um pouco mais. Tinha quartos com 2, 3 meninas. Nenhum individual. Fiquei num quarto com mais uma garota. Não oferecia refeição e a gente podia preparar ali ou comer na universidade. Eu não gostei muito das moças que vi. Eram diferentes, mais velhas. Eu era BEM MENININHA ainda, com 17 anos saindo de casa. Mas ainda penso que foi uma experiência melhor do que ter ficado na moradia. Só que meu pai pagava por esse espaço e era considerado um dos melhores que tinha na cidade. (GRU-3).

*Não tinha moradia. Tinha esse agravante. Mas tinha um prédio quando eu entrei, em 97, invadido e eu morei nessa invasão [ri]. Esses meus amigos que estudaram lá me falaram que tinha isso. E na matrícula, o pessoal que morava nesse prédio invadido estava divulgando a invasão. Procurei vaga e não tinha, já estava tudo cheio. Não tinha vaga para mim na invasão [ri]. **Fiquei desesperada**, falei: “gente, não vou conseguir ficar nem aqui”. Fui no bandeirão e na saída encontrei um rapaz que foi com a minha cara e acabou arrumando um lugarzinho para mim nesse prédio. Junto com um africano. **Eu ia dividir quarto com um africano** [ri] e fiquei desesperada porque era época que estava começando a AIDS e eu achava que ele tinha todos os sintomas. [...] Comecei a ficar desesperada [risos] e a minha prima médica falou que eu podia ficar tranquila. Deixei minhas coisas lá para garantir a vaga. Era um fim de semana, não ia ter aulas e quando voltei na segunda-feira, já tinha conseguido vaga num quarto para dividir com uma moça que já era mais antiga. Esse lugar ficou bem conhecido na história da Unicamp.(...) Chamava TABA. (...) Ele tinha uma estrutura, não sei por quê. Às vezes, eu penso: por que tinha aquele banheiro? Tinha um banheiro com vários chuveiros. **Era assim homem e mulher tudo junto**. Só não tomava banho junto porque tinha as baias. A gente dividia cozinha, era todo mundo junto (...) **Minha mãe sabia que eu fiquei apavorada**, que eu conversei com a minha prima. Ela sabia qual era a condição. **Acho que até por isso ela nunca foi lá. Meu pai também não.**(...) **Acho que para ele importava menos ainda. Meus tios foram conhecer, mas meus pais nunca foram.** (DIA-1).*

Certamente, as posturas familiares diante das dificuldades encontradas pelo filho na adaptação ao local de moradia devem-se aos esquemas de percepção empregados para avaliar as situações e tomar uma posição, de modo que algo percebido como um grande problema por alguns pais – filha coabitando com rapazes, *sem ninguém para tomar conta* – não importa absolutamente para outra família. É digno de nota o fato de que tal ordem de preocupações é recorrente nos relatos femininos. Entre os rapazes, o problema é menos acentuado e raramente comentado. Isso se explica pela diferenciação dos modos de socialização que estabelece limites e expectativas de comportamento conforme os gêneros e que constituem a dinâmica dos processos educativos – tanto familiares como escolares – desde a infância (SENKEVICS; CARVALHO, 2015). Em função da diferenciação de socialização por gênero e, também por classe, enquanto os rapazes relatam, sem grandes constrangimentos, situações de moradia em alojamentos e repúblicas estudantis, inclusive com superlotação, as moças tendem a adotar como estratégia de moradia a coabitação com irmãos ou outros adultos, o pensionato e as repúblicas femininas.

A forma de custeio da moradia e alimentação era das mais variadas. Apesar de grande parte da amostra já contar com recursos próprios, as famílias garantiam um significativo aporte de recursos. Pais, irmãos mais velhos, tios, padrinhos, patrões dos pais e até mesmo pensão por falecimento de pais e irmãos contribuíram para o montante de recursos. O crédito educativo e as bolsas também apoiaram decisivamente a permanência. Em todos os casos, o

fornecimento do “mínimo para sobrevivência” era garantido pelas famílias, particularmente para quem permaneceu residindo com os pais: *“minha mãe falava: ‘você tem que entrar em universidade pública, seu pai não pode pagar. Ele vai dar comida a vocês, mas faculdade ele não vai pagar e vocês têm que trabalhar’.* É uma consciência da situação econômica” (GRU-6). E mesmo entre os que passaram a viver distantes do lar, o auxílio material também ganhava contornos simbólicos, como nesta situação:

[...] minha irmã pagava o aluguel e o transporte para eu vir a São Paulo. Meus pais não ajudavam muito. Eles ajudavam assim, por exemplo, como eu vinha para cá todo final de semana, eles faziam bolo, compravam comida para eu levar para lá. Era o jeito que eles tinham para ajudar e como eles se sentiam úteis. Mas, ajudar mesmo não ajudava nada [ri]. Ajudar assim... Vamos supor... fazia bolo e mandava. Tudo bem, dava para comer na segunda-feira, dividia com todo mundo da república e não dava mais. Era o máximo que eles podiam fazer. Agora, se a gente parar para pensar e fazer a conta de quanto isso ajudava, era mais uma ajuda emocional do que financeira... quem me bancou lá, na verdade, foi a minha irmã. E do 1º para o 2º ano, eu pleiteei bolsa. (BXS-4).

Tal situação indicia que o apoio para prosseguir estudando era garantido por múltiplas fontes e se concretizava de muitas formas, inclusive as simbólicas que davam suporte afetivo para perseverar nesta etapa do jogo, na qual os núcleos familiares se reestruturaram, sobretudo os compostos por grandes fratrias, pois com os filhos saindo de casa – para estudar, nos casos investigados, ou casar-se, como muitos de seus irmãos – ou firmando-se em alguma atividade remunerada, os pais começaram a experimentar um estilo de vida com *“menos apuro e mais conforto”*, propiciado pela fórmula: *“menos bocas para sustentar”* + entrada de volume maior de recursos = ampliação das condições materiais da família. Interpreto esse fenômeno como marco concreto inaugural da mobilidade social conquistada pelas famílias. Ele é composto por operações complexas que correlacionam a diminuição de “pessoas sob o mesmo teto” com o aumento de aportes financeiros advindos de salários e rendimentos autônomos (de pais e filhos), aposentadorias, pensões, contribuições de membros externos ao núcleo familiar para a permanência do estudante no curso⁸⁷ e os auxílios estudantis, que desoneram os pais do suporte financeiro. A partir da nova situação, disposições e práticas, até então interditas pelo regramento de recursos entre muitos membros, começam a se reconfigurar e as famílias assumem alguns detalhes distintivos de estilos de vida que vão se

⁸⁷ Algumas trajetórias contam com apoios que se estendem da escolarização básica até a universidade, como na de BXS-2: *“[...] fui morar numa república... bem baratinha e pedi ajuda para essa tia. A mesma da fotografia, do dinheiro da foto e tal. Escrevi uma carta para ela e pedi ajuda para pagar o aluguel. [...] Ela pagou o aluguel durante todos os anos de faculdade”*. O “episódio da fotografia” está analisado às páginas 143-144.

aproximando, paulatinamente, dos padrões atualmente vivenciados. Os detalhes mais evidentes são encontrados na alimentação, na arquitetura das casas e nos cuidados à saúde.

O choque entre a escolarização básica e a superior

Outro elemento importante para compreender as trajetórias é o reconhecimento do diferencial do curso superior com relação à Educação Básica. Alguns choques de realidade ocorrem quando os alunos, mesmo os excelentes e oblatos, se deparam com a experiência na Graduação, a qual impõe um novo padrão de comportamento frente aos estudos:

Foi a 1ª vez que fui reprovado desde que entrei na escola. E isso foi fator motivador. Positivamente, pois agora vou recuperar meu tempo perdido. Lembro direitinho. O ano tinha acabado, eu passei na biblioteca, peguei os livros da disciplina que eu fui mal e passei as férias inteiras estudando. Então, tudo aquilo que eu não consegui aprender com os professores, eu aprendi sozinho, num mês de férias. Veja, sacrifiquei minhas férias com isso. Quando começaram as aulas, tive que fazer tudo aquilo de novo e fui destroçando. A parte que eu tinha tomado pau, a parte que era muito difícil, fui me saindo muito bem e consegui me formar com um ano de atraso. Eu falava para os meus pais “se eu não aprender isso aqui agora, não vou ter tempo de aprender durante o ano”. Porque acumula muitas disciplinas, outras atividades e ia ficar cada vez mais apertado. (SJC-2).

Inicia-se, então, nova etapa de oblação para a qual nem todos possuem as disposições necessárias para continuar se destacando como estudante (BOURDIEU; PASSERON, 1985), ou seja, nem sempre os que não precisavam de grandes esforços para se mostrar excelentes ao longo da Educação Básica conseguiam manter-se como estudante destacado na Graduação. O ritmo próprio do ambiente universitário, a densidade e a novidade dos conteúdos, as lacunas na formação básica e o alto nível de exigência de alguns professores são alguns dos aspectos que requerem esforços redobrados. Como discutido por Georges Snyders, ao tratar da “alegria do difícil” no contexto da experiência universitária, “para os estudantes mais ‘atiçados’, a dificuldade torna-se um estímulo” (SNYDERS, 1995, p. 68, aspas do autor). Cada trajetória, no entanto, varia conforme o contexto de inserção no *nível superior* do jogo da escolarização. Os desafios dos graduados numa instituição pública tradicional são diversos dos titulados em instituições recém-inauguradas, por exemplo. Do mesmo modo, aqueles que se formaram em instituições privadas conviviam com outros tipos de problemas quanto à construção ou manutenção da própria imagem como estudante.

Para aqueles que trilharam o percurso em universidades já consolidadas no campo acadêmico a sensação de impotência diante das dificuldades de adaptação era agravada pelo peso da fama da instituição. A tradição favorece uma avaliação pessoal em termos de “a vida universitária deve ser assim mesmo, eu é que não estou à altura”. Em consonância com esse

tipo de apreciação, aumenta o número de oblatos nesta fase do jogo e alguns reconhecem a importância de ter sido aluno de grandes nomes em sua área, inclusive de mestres que foram alunos dos fundadores de determinada universidade ou disciplina. Por toda a parte, evidencia-se que tão difícil como ser aprovado no vestibular será concluir o curso satisfatoriamente.

Entre os que estudaram em instituições públicas que ainda não gozavam de tradição consolidada, mormente as recém-inauguradas, os maiores agravantes eram de natureza estrutural e alguns paralelos foram traçados com as dificuldades enfrentadas nos atuais *campi* de expansão:

Como eu fui da 1ª turma, foi a mesma coisa que encontrei aqui. Lá nós não tínhamos laboratórios. Era uma sala de aula que era a mesma que o Detran usava para os psicotécnicos [risos]. Ocupamos aquela sala. Laboratório não tinha nenhum. [...] O que a gente fazia? Ia para um colégio vizinho e tinha aula lá. Fizemos vaquinha para comprar aparatos para fazer as práticas. Foi assim, foi difícil também. Os cursos estavam sendo criados. Eu fiz o vestibular em março, já era tarde para as aulas começarem em abril. Então, a gente começou com tudo atrasado e tinha dois professores só no começo do curso. (DIA-3).

Num contexto como esse, a precariedade da oferta reduz o nível de exigências acadêmicas e, portanto, a percepção do aumento das dificuldades cognitivas do *nível superior* do jogo. Há ainda as questões relacionadas aos que cursaram a Graduação em instituições privadas. Embora o grupo seja pequeno no interior da amostra, os problemas relatados são mais heterogêneos e podem ser demonstrados em dois exemplos extremos. O primeiro diz respeito à necessidade de provar, a todo momento, ser merecedor de ocupar o lugar de estudante num curso tão disputado. Ainda que essa ideia transpareça no discurso de alguns egressos de universidades públicas, em nenhum outro caso ela se explicita tanto como neste:

*Como é particular, era conhecida como a faculdade dos gênios ou dos que compraram a vaga. [...] [o vestibular] assustava. Mas fui persistente. Fiquei 3 anos tentando. Sabia que o problema não era... embora, talvez, você tenha essas condições educacionais menores, públicas... não tem um bom inglês, você não viaja, não isso, não aquilo, você acha que é uma porcaria. Você tem uma autoestima um pouco baixa demais. Então, eu achava que, se eu tivesse tempo para estudar, eu conseguiria. Tanto que eu me matei e entrei. Sempre achando que era o último da fila, [...] sempre me obriguei a estudar e a tirar as melhores notas. Nos 3 primeiros anos, sempre estava lá entre os 10 primeiros. Teve uma matéria que reprovava todo mundo, minha turma era de 100 e, nesse ano, baixou para 72 porque um monte de gente foi reprovado por causa dessa matéria. E nessa matéria eu tirei 10 [ri]. Você imagina o quanto eu era perseguido também [ri]. Eu era meio CDF demais. Depois, relaxei um pouco porque começa a parte mais clínica, a mexer com paciente, fiquei mais tranquilo. No começo, achava que **tinha a necessidade de provar, até para mim, que eu tinha capacidade de estar ali.** (SAO-1).*

A urgência de provar a própria capacidade é tributária da sensação de deslocamento no novo espaço social que se faz ainda mais aguda pela consciência de ter vivido, até então, um percurso de escolarização precário e, logo, insuficiente para acompanhar o nível dos cursos superiores. Para além da preocupação imediatista com o rendimento expresso em notas, outras questões compõem o quadro de alta exigência, tais como: a vinculação entre desempenho acadêmico e chances de estágios ou bolsas, a necessidade de construir um currículo favorável à inserção no mercado de trabalho e o imperativo de conciliar o sucesso acadêmico com a responsabilidade de conquistar meios materiais para permanência no curso. De certa forma, esse último aspecto é o pano de fundo do segundo exemplo de dificuldades destacado por expressar como a situação também é tensionada quando os obstáculos cognitivos são agravados por questões de outra natureza. Inicialmente matriculado em curso de alto prestígio numa faculdade privada considerada “de elite”, DIA-3 relata como alterou os rumos de sua trajetória, mudando de emprego, de curso e, conseqüentemente, de possibilidades de futuro:

Só o pessoal da classe mais elitizada que fazia. Outra coisa que me desanimou foi isso também. Acho que o colégio técnico com o pessoal de nível social mais elevado e na [faculdade] eu só encontrava isso, a maior parte era filhinho de papai, não trabalhava. Eu tinha que trabalhar. Acho que foi uma fase meio de rebeldia tardia. Eu comecei a faculdade e não entendia algumas coisas desse tipo, ter que suar tanto pra conseguir alguma coisa. Só conseguir fazer uma faculdade porque estou aqui trabalhando enquanto meus colegas estão lá estudando, se preparando para a prova muito bem, eu tinha que ficar trabalhando e estudar correndo. Isso me causava uma revolta muito grande. (DIA-3).

Falar em dificuldades de adaptação à rotina de estudante universitário – condição que nem sempre equivale a uma “profissão de tempo integral”, como pondera Snyders (1995) – inclui uma gama de fatores condicionantes, desde questões epistemológicas mais elementares (relação com o saber e seus “transmissores”, metodologias experimentadas, tempo livre para o estudo, acesso aos materiais etc.) até empecilhos mais delicados de ordem material ou afetiva. Como bem salientado por Dias Sobrinho (2010, p. 1240), “as lacunas de formação cultural e os constrangimentos econômicos constituem pesadas desvantagens nas disputas por melhores lugares nos cursos de maior apreço econômico-social e, de um modo geral, nas formações sociais”. Nesta pesquisa, independentemente do grau de prestígio dos cursos frequentados, as lacunas de formação cultural e os constrangimentos econômicos são notórios nas escolhas e ações que constituem as trajetórias. Exemplo recorrente é a opção por não realizar estágios no exterior devido à falta de domínio de língua estrangeira, até mesmo quando se chega ao nível de Pós-Doutorado.

A importância da assistência estudantil

Avançando na análise, evidencia-se que as ações de assistência estudantil, por meio de programas de bolsas, constituem fator determinante para o prosseguimento dos estudos, inclusive nas experiências ocorridas em outro país:

Com uma bolsa de R\$ 241,50 [ri] eu conseguia me manter. O que hoje é um absurdo, né? Pagava aluguel da república, que a gente morava em 8 na fase mais gritante, depois passou para 6. Pagava alimentação, almoçava só no bandeirão, 1 real e alguma coisinha por refeição. E ainda pagava minhas saídas para tomar minhas cervejinhas de final de semana [ri]. (DIA-8).

A universidade tem um sistema muito bom lá de bolsas. Pessoal com pais menos ricos recebe uma bolsa para estudar. Isso paga aluguel, comida e um pouco mais. (...) Isso é uma coisa que, para mim, fez bastante diferença. Sem isso eu não teria ido para a universidade. (...) No meu país, para mim e para muitas pessoas, esse sistema de bolsas foi muito bom. É ótimo para pais que não têm dinheiro para os filhos poderem ir para a universidade. (SAO-2).

É preciso levar em conta que o recebimento de bolsas impacta tanto na garantia da permanência do estudante no curso, em termos materiais, como na qualidade do rendimento acadêmico, pois a maioria dos programas de auxílio obriga o bolsista a manter altos níveis de desempenho, seja pelo engajamento em atividades de pesquisa e/ou extensão, seja pelo requisito de aprovação em todas as disciplinas. Além disso, a condição de bolsista reposiciona o estudante no espaço universitário conferindo-lhe novas oportunidades de socialização.

*Na Graduação, eu ficava pouquíssimo na USP. Tinha pouco tempo para conhecer os colegas. Comecei a ficar mais quando ganhei uma bolsa que se chamava Bolsa de Aperfeiçoamento. Como eu ia ser professor, já tinha vocação para viver com poucos recursos [risos]. Dava para o meu gasto. Parei de dar aula. Quando tive essa bolsa, aí sim, eu aproveitei a USP. Por ex., comecei a frequentar o CEPEUSP. A pensar o projeto do Mestrado. A conhecer mais os meus colegas... Então, eu vejo uma diferença grande entre o aluno ter uma bolsa que ele possa ficar na faculdade e não ter. **Por mim, hoje, toda faculdade deveria dar uma bolsa para o aluno que não pode se manter sem, para poder FICAR NA FACULDADE. Isso é uma diferença enorme.** A USP tem aquela estrutura extraordinária que você conhece e eu, na minha Graduação, não aproveitei nada. Chegava, ia para sala de aula, saía e... em razão também da distância. Levava 2h para chegar lá. Então, o que eu aproveitei na Graduação? Pouquíssimo, quase nada. (GRU-6).*

*Depois que consegui a bolsa, eu ficava o dia todo na universidade. Ia de manhã às aulas ou à tarde. Depois, estava no [Programa]. À noite, tinha reunião. Tinha que fazer algum trabalho. Ficava o dia inteiro. Eu VIVI a universidade. Participei de grupos de discussão filosófica, as partes práticas de exercício. Tudo que a universidade oferecia eu estava lá. Como passei a morar na cidade, do lado da universidade, eu falo isso para os meus alunos: **“você não podem PASSAR pela universidade, você tem que VIVER a universidade. Tem tanta coisa que ela te oferece... você não podem sair do mesmo jeito que você entraram”.** (DIA-8).*

Certamente, a ampliação das condições de permanência na universidade – para atividades extracurriculares, práticas esportivas ou simplesmente para conviver com colegas – catalisou oportunidades ao estender e reforçar a rede de relações sociais, além de favorecer o acúmulo de capital cultural por meio do aprofundamento dos estudos e do reconhecimento das alternativas de futuro acadêmico (ZAGO, 2006). Aprender outros idiomas, colaborar em projetos de pesquisa ou de extensão, dedicar mais horas à leitura, ao estágio voluntário em laboratórios e aos grupos de estudo, entre outras atividades, são práticas distintivas entre os discentes e, costumeiramente, interditadas àqueles que não dispõem de tempo livre para ser “estudante em tempo integral”, condição daqueles que “*vivem a universidade*” e conquistam, assim, trunfos para a construção da carreira. Portanto, todas as ações de assistência estudantil – moradia, alimentação, transporte etc. – devem ser vistas como condicionantes decisivos para a fixação dos jovens pobres no ofício de estudante, na medida em que garantem condições mínimas de permanência no curso, ao liberá-los do esforço para obtê-las por outros meios que consumiriam tempo e os desviariam das práticas alinhadas à conformação de disposições propícias para a produção de um perfil acadêmico.

No caso da amostra estudada, 18 sujeitos tiveram bolsa ao longo da Graduação, sendo 11 casos de bolsas de Iniciação Científica, o que demonstra o peso da formação para pesquisa nas trajetórias⁸⁸. Os demais bolsistas participaram de programas de Extensão, Monitoria, Educação Tutorial, Plantão, Alimentação e Crédito Educativo. O acúmulo de auxílios variava entre 1 a 4 programas. Entre os que não se beneficiaram, algumas razões são bem evidentes. Em primeiro lugar, apenas um graduado no início da década de 1980 teve acesso a auxílio, mas na forma de Crédito Educativo que funcionava como um financiamento do custeio de mensalidades, alimentação e transporte, que deveria ser devolvido após a conclusão do curso. Todos os outros que frequentaram a universidade no mesmo período relatam a inexistência de programas de bolsas ou, no limite, que eram muito restritos ou pouco divulgados. Esse quadro começou a se alterar gradualmente com o avançar da década de 1990, a partir da qual somente quem já estava engajado no mundo do trabalho “*optou*” por não participar de programas de bolsas, ao considerar o valor do auxílio como insuficiente para garantir a permanência no curso, principalmente quando comparado ao valor dos salários recebidos. Exceções foram

⁸⁸ O referido peso é reforçado quando outras experiências de pesquisa, que não contavam com bolsas, são contabilizadas, tais como a de 2 sujeitos que defenderam Trabalho de Conclusão de Curso e outros 3 que finalizaram Iniciação Científica voluntariamente. Assim, constata-se que metade da amostra teve alguma experiência de pesquisa orientada durante a Graduação. A outra metade é composta por sujeitos que trabalhavam ou frequentavam cursos ou instituições que ofereciam poucas ou nulas oportunidades para pesquisa em nível de Graduação.

encontradas entre os que estudaram em instituições privadas e numa estadual recém-criada, que não ofereciam nenhum tipo de assistência estudantil, ou numa estadual consolidada que, na visão de GRU-4, priorizava a concessão de auxílio para moradores de outras cidades.

Pesquisadora: *Você teve algum auxílio da universidade? Bolsa? Alimentação? Qualquer tipo de ajuda?*

Entrevistado: *Não. Os auxílios, em geral, eram para as pessoas de fora da cidade. As pessoas da cidade também tinham auxílio, mas eu nunca pleiteei.*

Pesquisadora: *Você não pleiteava porque não conhecia esses mecanismos ou achava que não precisava?*

Entrevistado: *Primeiro porque não conhecia. Fui conhecendo um pouco ao longo do curso. Isso estava mais na rotina dos alunos que vinham de outras cidades. Depois, tendo ciência disso, não houve necessidade. Por ex., Bolsa-Alimentação e transporte não tinha necessidade porque eu era da cidade.*

Pesquisadora: *Você acha que, pelo fato de ser morador, ter crescido lá, isso de alguma maneira tornou a Graduação mais leve para você? Facilitou alguma coisa?*

Entrevistado: *Acho que sim. Muito mais tranquilo. Nunca tive problemas com relação à moradia, com bolsa, dificuldade para me manter ali para poder estudar ao passo que via colegas com dificuldades enormes. Às vezes, não conseguiam Bolsa Moradia. Alguns desistiam ao longo do processo...*

Pautada na hipótese de que alguns entrevistados não tiveram acesso a auxílios durante a Graduação mais por desconhecimento das regras dos programas, e até mesmo da existência dos mesmos, do que por falta de oportunidades efetivas, insisti na questão dos critérios de admissibilidade aos auxílios pleiteáveis. Foi só então que GRU-4 elucidou como passou a obter todo tipo de auxílio a partir do ingresso na Pós-Graduação, em outra cidade, corroborando minha hipótese:

[...] por conta da orientação que eu tive... do meu ex-orientador de Mestrado e Doutorado, depois supervisor de Pósdoc, sempre muito ligado à orientação, à informação. Sempre me fiz valer de todas as possibilidades institucionais que a universidade oferece. A Bolsa-Moradia eu soube antes, ao longo da seleção. Depois tive acesso à bolsa de alimentação, auxílio-transporte, solicitei tudo isso. Ao longo do 1º ano de Mestrado, fiz o projeto para Fapesp, descobri a agência e tudo. A partir daí entrei. Quando saí do Mestrado, já entrei no Doutorado com bolsa e tudo. Já me inseri totalmente na experiência de viver a universidade do ponto de vista das possibilidades institucionais, dos recursos que facultam aos alunos a possibilidade de se manter na universidade. (GRU-4).

Outros depoimentos igualmente demonstram que a descoberta das “possibilidades institucionais” é um processo gradativo e desigualmente experimentado do qual fazem parte docentes e colegas que desvelam, além de alternativas de auxílio financeiro, oportunidades de estágios e cursos de extensão, atividades culturais e desportivas, monitorias e grupos de estudos que contribuem para o sucesso acadêmico e tantas outras que eram desconhecidas no

início da Graduação. Assim, a superação de alguns obstáculos “não seria possível sem a descoberta das *possibilidades institucionais*” e essas incluem tudo que concorre para garantir o bom desempenho, seja em termos de garantia de suportes para o desenvolvimento da cognição, seja aqueles mais alinhados à “sobrevivência material” do sujeito na instituição.

Como bem frisado nas entrevistas, um dos maiores trunfos conferidos pelos auxílios financeiros era a liberação de tempo. E, nessa perspectiva, o maior tempo de permanência na universidade, atribuído à condição de bolsista, repercutiu na adesão ao movimento estudantil e da militância política em geral, mas também no gradual abandono. O mais comum é o esmaecimento da tendência de engajamento, cujo ápice ocorre durante a Graduação, que chega praticamente à inexistência nos dias atuais. A transição da condição de estudante para a de pesquisador – ou seja, a necessidade de dedicação de tempo e esforços para constituir-se como agente produtivo no campo acadêmico – foi apontada como principal responsável pelo abandono da militância. Além disso, o próprio processo de amadurecimento pessoal parece ser reconhecido como a razão do desengajamento:

Saí do mundo da militância política, já não tenho mais saco para militância política. Militei na minha juventude, agora não tenho mais energia. Militei no sindicato. (...) Nessa época, eu ajudei a fundar o sindicato e tal. (...) Isso foi no final dos anos 80 e início dos 90. Mas, hoje, eu não tenho mais energia, nem ilusão, nem saco, nem nada. (GRU-9).

De modo geral, foram constatados baixos níveis de militantismo ao longo da formação universitária, com declínio proporcional à ocupação de espaços mais elevados no meio acadêmico. O excerto seguinte expõe um caso bem representativo do modo como os declínios ocorreram, embora a maioria dos entrevistados não admita a retomada atual de qualquer intenção de militância:

Pesquisadora: *Você é associado à Adunifesp?*

Entrevistado: *Não.*

Pesquisadora: *E tem alguma militância político-partidária?*

Entrevistado: *Não.*

Pesquisadora: *Ou em algum movimento?*

Entrevistado: *Não. Eu sou, mas não oficialmente. Não tenho nenhum vínculo com partido. Eu tenho um movimento... Ideal... ideológico, mas não oficialmente ligado a nenhum partido, nenhuma associação, nada disso.*

Pesquisadora: *Você não se identifica com nenhum partido que está hoje constituído?*

Entrevistado: *Eu até me identifico, mas eu não tenho vínculo oficial. Eu acredito... muito em algumas ideologias políticas, mas não sou filiado a nenhuma delas. Nenhum partido oficial.*

Pesquisadora: Na época de estudante, você tinha uma militância maior ou menor do que hoje?

Entrevistado: Eu era presidente do Centro Acadêmico desde o 2º ano. No 1º ano já entrei e comecei a frequentar as reuniões. No 4º ano fiquei presidente e nunca abandonei. Nesse período, eu sempre fui do Centro Acadêmico. Envolvido em discussões políticas, fizemos invasões... essas coisas mais de arruaceiro de estudante. Participei disso e das discussões na universidade. [...] Mas logo que eu saí... não acompanhei mais... Eu acho assim. Eu era muito engajado na faculdade e na Pós-Graduação me alienei totalmente. Não me envolvi com nada. Até tinha a Associação dos Pós-Graduandos, eu ia lá. Mas não me envolvi com nenhuma questão política. Acho que, até a Pós-Graduação, não me envolvi com nada.

Pesquisadora: Por falta de tempo ou de interesse mesmo?

Entrevistado: Acho que por tempo. Desinteresse. Na faculdade eu me envolvi com tantas coisas e saí um pouco cansado, sabe? Tantas coisas que eu estava envolvido. Na Pós-Graduação não. “Eu vou me dedicar a isso agora”. Foquei o trabalho na Pós. Agora que eu estou começando de novo, bem timidamente, me envolver com outras atividades políticas. (DIA-8).

Frugalidade e ascetismo

Retomando os problemas materiais enfrentados também foi constatada tendência ao ascetismo como fator associado à longevidade escolar, manifestada por disposições alinhadas à frugalidade e pelo empenho de guardar uma poupança destinada à continuidade dos estudos. Um olhar mais detido sobre os indícios de ascetismo, expressos nos relatos, desvela sua gênese desde a infância. Habitados a uma vida de escassez e a um estilo de vida com poucos apelos consumistas, os sujeitos tratam a situação em termos de caracterização geracional:

Tinha a dificuldade do livro, aí você vai estudar na biblioteca. Mas, há trinta e tantos anos atrás, o mundo era menos demandante do que hoje. Você ia à aula, estudava, ia à biblioteca, pegava livro. Não era essa coisa de... acho que não tinha tanto apelo para possuir o computador, o celular, o isso, o aquilo. Era uma coisa mais... a vida era mais... a gente era de uma geração que tinha menos apelo consumista, sabe? (BXS-2).

Nesse contexto, a percepção da precariedade precisa ser relativizada conforme se estende por diversos aspectos, sobretudo alimentação e transporte:

*Eu lembro que **era difícil comer**. Eu comprava uma bolacha, que era 1 real, de recheio, e dividia ao longo do dia para não passar fome. Tinha umas coisas assim pesadas mesmo. Eu ficava aqui o dia todo. Não tinha dinheiro. Às vezes, tinha para condução. Quando não tinha era complicado. Meu pai dava um jeito pra conseguir. Depois, eu mesmo com a monitoria, o bandejão onde eu já almoçava e não tinha o problema de não ter onde comer. Mas passei por umas situações bem limites. (SAO-3).*

Minha irmã morreu. Desde então minha mãe recebia uma pequena pensão referente a isso e ela me dava metade para eu me manter: “olha, para você almoçar, para pegar o ônibus”. Isso no 1º ano. Era suficiente. O bandejão era muito barato. [...] E o ônibus eu pagava 50%. Então, dava. Só que aí, no

2º ano arrumei uma bolsa. Aquele programa que tem na USP... como que chama?... Que você tem que trabalhar com algum professor? [...] Levava em conta as condições socioeconômicas da pessoa. [...] Depois já emendei com outro estágio, num outro, e já não precisava do dinheiro da minha mãe. [...] Arrumei estágio remunerado numa empresa e ganhava relativamente bem. Bem numas... mais do que a minha mãe me dava. E aí a coisa se inverteu. Eu comecei a ajudar. Pagar uma conta em casa... (DIA-7).

Assim como discutido às páginas 55-57, a respeito da dimensão cultural da percepção da fome, os demais quesitos materiais mínimos de subsistência são avaliados de acordo com parâmetros fundados no *habitus* dos agentes, de suas famílias e demais grupos sociais com os quais conviviam. Daí a mudança de percepção conforme começam a conviver com agentes socialmente diferenciados, experiência intensificada nos primeiros anos de vida universitária:

*Eu me lembro que... eu pegava carona porque a gente descia na estação de trem e pegava carona com quem viesse. O circular era horrível. Não eram 2 linhas, eram 2 ônibus. USP nunca foi bom para pobre [risos] e naquela época... Eu me lembro uma vez que um carro maravilhoso parou e ficou buzinando pra mim. Era o meu melhor amigo. Nunca imaginei que pudesse ter um carro. Você conversa com as pessoas e **eu estava crente que todo mundo era que nem eu**. Quando eu vi aquele carro descobri que ele passou na USP e foi para Europa como prêmio. E eu me lembro... a pergunta foi tão chocante. Ele perguntou: “o que você fez nas suas férias?” Eu falei: “fui jogar vôlei no Parque Ecológico” [gargalha]. Era o que dava para fazer, entendeu? E ELE FOI PARA EUROPA, ganhou de prêmio. Isso que nem era um curso tão concorrido assim. Era tudo muito chocante. (DIA-5).*

O choque cultural experimentado no início da vida universitária é um fator constante nos relatos, por ser nesta fase da vida em que “a distância entre o colega mais rico e o mais pobre se torna maior” (GRU-6). Aprofunda-se, portanto, a clivagem do *habitus*. Se, até então, as maiores diferenças se davam entre as disposições familiares e as escolares locais (as quais eram relativamente homogêneas entre os pares), na etapa universitária as diferenças se complexificam pelo confronto de disposições herdadas por agentes das mais distintas origens. Além de clivar-se no par dicotômico “família desprovida de capital cultural legitimado” *versus* “agente provido de capital escolar”, os sujeitos desta pesquisa tiveram que lidar com processos de clivagem que envolviam, no mínimo, três variáveis na forma da síntese das duas anteriores *versus* o reconhecimento das disposições distintas dos colegas. Desse modo, pensar os agentes socialmente situados implica considerar que toda construção biográfica tem como substrato o que Bourdieu chamava de situação originária de classe, experimentada em um tipo determinado de estrutura familiar. Para ele, as primeiras experiências se estruturam conforme as condições de existência, que operam sobre as relações familiares através da necessidade econômica e social, produzindo *habitus* que orquestrarão as experiências posteriores. É nesse

sentido que o exame da história de um agente produz indícios de especificidades do grupo ou da classe onde viveu sua formação inicial (Cf. BOURDIEU, 1972).

Manter-se na lógica da frugalidade ao longo de toda a trajetória requer um empenho subjetivo que só se justifica pela crença na importância e na validade da permanência no jogo:

*Eles me davam 100% de apoio. Apoiavam muito eu querer estudar. Se eu continuasse... meu pai sempre brincava e dizia que das irmãs dele só uma estudou porque foi a única que não quis camisola de renda. Todas que quiseram camisola de renda não estudaram. Então, era um pouco isso: “**não queira camisola de renda, que a gente não consegue te sustentar, mas, se você continuar nesse ritmo, aí a gente te apoia**”. E eu incorporei perfeito. A **frugalidade**. Com esse espírito que eu fui. Então, morei numa república, dividia tudo... não tinha... não é que eu chegava a passar fome, mas era tudo contadinho. Economizava, às vezes, o dinheiro do ônibus para poder comer um lanche melhor. Sempre... sempre, Patrícia... daquele jeito que eu te disse, era 1 calça jeans, 1 tênis, 1 sandália e 5 camisetas. (GRU-1).*

Desse modo, a frugalidade se instituiu como condição essencial para permanência na última etapa do jogo da escolarização. Em geral, os sujeitos fizeram questão de frisar a condição na qual viveram tal experiência: “*Pobre, pobre. Eu era bem pobrinha, sabe? Bem pobrinha mesmo...*” (BXS-2). O ascetismo se desdobrou no empenho de poupar recursos parcos para assegurar os passos seguintes na vida acadêmica. Um quarto da amostra referiu-se à poupança como estratégia que assegurou a Graduação ou a Pós-Graduação. Os montantes reservados eram obtidos pelo contingenciamento de salários, bolsas e outras fontes eventuais: “*Como é que a gente juntava? Era um fiscal de concurso aqui, fiscal de vestibular ali, dava uma monitoria...*” (SJC-2). Consigna-se até mesmo a formação compulsória de reservas, como neste episódio:

Minha bolsa rendia. E teve um ano em que o Fernando Henrique cancelou o programa [...]. Fui para Brasília, fiz toda aquela manifestação. Ficamos seis meses sem receber bolsa. Então, para mim, foi um caos. Nossa, meu pai e minha mãe tiveram que fazer... e o pior, nessa época, meu irmão também estava na faculdade e também era do Programa, que era o jeito da gente se manter. Eu já dei as dicas pra ele “você vai começar o 1º ano e vai se matar de fazer atividade extra para você ter um bom currículo para entrar no Programa. E ele: “então, está bom”. No outro ano teve seleção, ele passou e foi a maior alegria lá em casa porque os 2 já estavam meio garantidos... e aí teve esse período em que a gente ficou 6 meses sem bolsa. A gente chegou das férias e estava lá “acabou o Programa”. Acabou. Não tinha conversa. E fomos na briga, briga. Começou a pagar 3 meses. Depois, ficou 6 meses. Foi bem difícil. E foi com esses 6 meses, que depois pagaram numa bolada só [ri], com esse dinheiro que eu vim para São Paulo definitivo. Veio a bolada, eu paguei algumas coisas da minha formatura e vim. [...] Eu vim porque eu juntei esse dinheiro. Eu juntei, não. O governo me ajudou a juntar. (DIA-8).

Compulsórias ou não, as poupanças eram bem planejadas e empregadas com o fim específico de continuar apostando na formação como meio de ascensão social e econômica. E conforme ganhavam maior familiaridade com as “*possibilidades institucionais*”, os sujeitos foram percebendo que não bastava concluir a Graduação. Regularmente, a expectativa inicial era a de habilitar-se para o exercício de uma profissão que garantisse salários melhores que os de seus pais. Apenas os estrangeiros tinham a Pós-Graduação como meta desde o início da formação universitária. Para aquele que cresceu e graduou-se na Europa, a Pós-Graduação era pensada como uma etapa natural da formação universitária, pelo fato de que “*é muito pouco comum lá as pessoas pararem após a Graduação. Não sei se ainda é assim, mas você sempre faria também Mestrado*” (SAO-2), ou seja, a continuidade era a prática predominante, bem diferente da realidade brasileira na qual poucos graduados tem acesso à Pós-Graduação⁸⁹. Entre os brasileiros, a Graduação era inicialmente vista como preparação para assumir cargos bem remunerados. Conquanto, experiências junto aos professores e colegas mais experientes descortinaram um horizonte de possibilidades que transmutou as expectativas para a carreira acadêmica conforme se aproximava o final do curso. Justamente neste ponto as trajetórias formativas e profissionais se fundem inextricavelmente. De acordo com alguns entrevistados, o abandono da meta inicial transcorreu da seguinte maneira:

Pesquisadora: *E a sua expectativa era fazer o que depois do curso?*

Entrevistado: *Era fazer o que alguns colegas já estavam fazendo. Fazer Mestrado.*

Pesquisadora: *Mas isso você já sabia que existia quando ingressou?*

Entrevistado: *Ao longo eu via que os colegas da turma seguinte começavam a pensar em Mestrado, falavam da seleção, alguns passavam, outros não passavam e eu fui me inteirando do que era ao longo da Graduação.*

Pesquisadora: *E quando você entrou, que você nem sabia que tinha Mestrado ainda, você imaginava o quê? O que ia ser depois?*

Entrevistado: *Professor. De escola básica.*

Pesquisadora: *E para você seria bom?*

Entrevistado: *Era O MÁXIMO [ri]. A ideia de seguir carreira acadêmica me veio cedo, ela veio ao final do 3º ano que eu queria fazer Mestrado e Doutorado mesmo. Já sabia o que era. Via colegas de turmas anteriores fazendo. E queria fazer Mestrado. (GRU-4).*

⁸⁹ De acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, no período de 1990 a 2009, houve um aumento no número de matrículas na ordem de 10.000 para 60.000 no Doutorado e aproximados 40.000 para 100.000 no Mestrado. No mesmo período, o número de concluintes na Graduação cresceu de cerca de 200.000 para 960.000 (cf. Censos da Educação Superior). Tais números provam a desproporcionalidade da ampliação dos dois níveis da Educação Superior.

O direcionamento da formação acadêmica para um nível que muitos sequer sabiam da existência quando ingressaram na universidade foi completamente influenciado por agentes externos à família, ou seja, numa incidência bem mais marcante que a escolha de cursos e instituições para o ingresso na formação universitária, comprovando o postulado de que a influência do meio familiar decresce proporcionalmente ao abaixamento da origem social. Lançados à “aparente liberdade de escolha” desde o vestibular, a participação da família na definição do futuro acadêmico se esvai ainda mais (limitando-se a poucas ocorrências de manutenção de algum suporte financeiro) quando se decide avançar rumo a patamares mais altos de titulação, profissionalizando-se como pesquisadores. Para fins de análise, a trajetória profissional será tratada como um novo capítulo, mas é evidente que ambas as trajetórias são indissociáveis.

3. Trajetória profissional

*E quantos sonhos poderíamos ter sobre a concha canhota!
Sobre uma concha que fugisse à rotação de sua espécie.*

(Gaston Bachelard)

3.1 Experiências prévias e na interface com o mundo acadêmico

Para examinar a trajetória profissional dos agentes entrevistados é necessário remontar a períodos pré-universitários, preenchidos com as mais diversas práticas que se iniciaram, em alguns casos, na infância. Entre os que afirmaram ter trabalhado “*desde pequenos*”, o rol de atividades limita-se a auxílios regulares, nem sempre remunerados, aos pais ou vizinhos – na lavoura, no serviço doméstico, em oficina e comércio – ou em biscates, como o de catador de materiais recicláveis. Está claro que, mesmo entre as famílias mais pobres, o trabalho infantil não tinha como caráter primordial a obtenção de recursos externos, mas o de potencializar a capacidade laboral dos adultos ainda quando esses mesmos adultos não desejavam transmitir a herança de disposições para o trabalho, como visto às páginas 136-141.

Com exceção do agente que continuou a ajudar a família na lavoura, em regime de agricultura familiar, os demais avançaram, durante a adolescência, para o mundo do trabalho externo ao universo doméstico: aquele que cuidava sistematicamente da casa, desde os 5 anos de idade enquanto os pais trabalhavam como operários, tornou-se ajudante numa fábrica de tijolos; aquele que ajudava o pai numa funilaria passou a atuar como cobrador no comércio local e aquele que teve a experiência mais diversificada experimentou várias transições que atestam a precocidade das exigências às quais esteve submetido mediante “*contratos de trabalho*” desde o fim da infância, como descrito em seu memorial acadêmico:

Aos 10 anos, firmei meu primeiro contrato de trabalho, metade de um salário mínimo para ajudar em uma mercearia vizinha à minha casa. Estudava pela manhã e à tarde ajudava no atendimento dos clientes e na organização dos materiais. Nesta época recebi de meus pais uma cópia da chave da casa, com a missão de ser responsável pela mesma e por meus horários, sendo este um importante marco em minha vida.

Aos 11 anos, fui convidado a trabalhar como contínuo em um escritório de reflorestamento. Meu primeiro contato com um escritório de verdade, achei tudo muito bonito, sendo uma de minhas funções manter sua organização, atendendo o telefone, arquivando documentos e fazendo serviços junto ao IBAMA. (...)

Aos 13 anos, um primo que era contador me convidou para ajudar no escritório (...). Era bastante trabalho, o que me fez mudar o turno dos estudos, concluí então o primeiro grau estudando 7ª e 8ª séries à noite. (...) [Na sequência], saí em busca de emprego, arrumei alguns “bicos” até ter meu primeiro emprego formal com registro em carteira. Aos 16 anos, fui contratado como “ajudante geral” na [...]. Após 3 meses de trabalho físico intenso, fui convidado a assumir uma das seções da empresa [...]. Após 1 ano na função, fui convidado a retornar ao depósito de compensados, desta vez como supervisor, especialmente pelo destacado senso de organização e também pela escolaridade, uma vez que entre os quase 30 funcionários do setor, eu era um dos poucos cursando o 2º grau e com iniciativa para pôr em prática as necessidades da empresa, que naquela época girava cerca de 3 milhões de reais de mercadoria por mês. (BXS-5).

A excepcionalidade de diversificação dessa trajetória no conjunto da amostra é útil para sublinhar alguns aspectos da inserção precoce no mundo do trabalho, no que concerne a um dos modelos prováveis de amadurecimento de agentes oriundos das camadas populares, bem como à centralidade da escolarização em suas trajetórias. A cronologia aqui transcrita a partir dos 10 anos de idade é a sequência do episódio transcorrido aos 9 anos, citado à página 135, no BXS-5 já *“conseguia alguns trocados coletando materiais reciclados nas redondezas de casa”*. Portanto, o *“primeiro contrato de trabalho”* não corresponde à primeira experiência de trabalho, mas inaugura as aproximações com práticas do mundo adulto: a divisão do tempo diário entre o estudo e o trabalho, a menção ao salário mínimo como referência do rendimento e o gesto simbólico da posse da chave de casa como *“importante marco em minha vida”*, igualmente experimentado por outros entrevistados, tão logo começaram a trabalhar fora dos domínios domésticos.

Um ano depois, BXS-5 passou a trabalhar num ambiente que impôs responsabilidades que renunciaram outras precocidades, como a conclusão dos anos finais do antigo Primeiro Grau no período noturno e a promoção a *“supervisor”*, antes de completar a maioridade e apenas um ano após assumir seu *“primeiro emprego formal”*. Dignos de nota são os motivos da promoção, de acordo com o ponto de vista do sujeito: além do *“destacado senso de organização”*, a *“escolaridade”* operava como fator de distinção entre os funcionários. Esse detalhe ilustra uma forma concreta de sucesso do investimento no jogo da escolarização, o qual resulta em melhores posições no mundo do trabalho. Mesmo com o 2º grau ainda em andamento e em situação de menoridade, BXS-5 logrou vantagem sobre os colegas mais velhos ou com *“mais tempo de casa”*. Por ser essa vantagem conferida pela escolaridade, é muito provável que ela tenha contribuído para ampliar o interesse de alcançar patamares mais elevados naquele mundo por meio do avanço na escolarização.

Naturalização do trabalho precoce

Prosseguindo a análise do período de adolescência dos demais sujeitos, verifica-se que mais da metade da amostra trabalhava em locais que não pertenciam às próprias famílias. Além das já citadas, as ocupações informadas foram: ajudante em lojas, auxiliar de dentista e de fotógrafo, babá, bancário, caixa de loja, comerciante, doméstica, entregador, escriturário, estoquista, *office-boy* e professora de reforço. De acordo com os relatos, os estudos foram bem conciliados com as atividades exercidas, embora alguns se ressentiam das dificuldades de preparo para o vestibular devidas à restrição do tempo, ocupado pelo trabalho precoce. Foi, portanto, durante os anos finais da escolarização básica que os primeiros “*contratos de trabalho*” aconteceram conforme a maioria dos entrevistados se engajou em atividades consideradas comuns aos membros de sua geração em igual condição social.

Pesquisadora: *E durante a escola básica você precisava trabalhar?*

Entrevistado: *Sim, trabalhava desde os 13 anos.*

Pesquisadora: *Conta um pouco disso.*

Entrevistado: *Trabalhava como todo mundo da minha geração [ri] nesse tipo de escola. Da 7ª ou 6ª série, eu comecei a estudar à noite numa escola pública. Trabalhava durante o dia e estudava à noite até o Ensino Médio.*

Pesquisadora: *E era que tipo de trabalho?*

Entrevistado: *Primeiro como office-boy num laboratório de genética. Depois, fui trabalhar numa empresa de transporte marítimo, depois num banco. Era caixa do banco. Eu saí do banco quando eu entrei na USP. E, daí, comecei a trabalhar no jornal [...] (GRU-5).*

A percepção de que o trabalho fazia parte da trajetória de “*todo mundo da minha geração nesse tipo de escola*” é tributária de disposições incorporadas por agentes que, socializados em ambientes onde as histórias de vida são rotineiramente marcadas pela inserção precoce no mundo do trabalho, passaram a problematizar a necessidade de começar a trabalhar tão cedo apenas quando se confrontaram com outro conjunto de disposições⁹⁰, o das alinhadas ao universo acadêmico, no qual o ócio é um dos maiores condicionantes do êxito. Tanto é que, tão logo descobriram formas de obter recursos financeiros em atividades deste novo universo, tenderam a abandonar quaisquer outras que comprometessem a gestão do tempo, o qual passou a ser dedicado mais intensivamente à formação.

⁹⁰ Resguardando-se as devidas diferenças contextuais, vejo similaridades entre o confronto das disposições adquiridas durante a socialização primária e as provenientes do convívio com outros grupos sociais ao longo do Ensino Médio, experimentado pelos sujeitos desta pesquisa e pela realizada por Stéphane Beaud e Michel Pialoux com famílias de operários franceses, no final do século passado, na medida em que “A intensificação da competição escolar e o alargamento do horizonte social no colegial levam os filhos a adotar, pouco a pouco, um sistema de atitudes e de condutas sociais que os faz distanciar-se ou romper com a cultura operária dos pais” (BEAUD; PIALOUX, 2009, p. 191).

Durante a Graduação, as ocupações aproximaram-se do trabalho acadêmico ou da área específica de formação. Desse modo, entre os que se dirigiram para a área da Saúde, a profusão de plantões remunerados foi a porta de entrada em espaços distintos do mundo do trabalho, até então interditados aos adultos mais próximos (salvo uma exceção, cuja mãe era auxiliar de enfermagem), bem como as primeiras experiências docentes foram frequentes entre os licenciados em geral. Poucos entrevistados sustentavam-se com rendas obtidas em ocupações totalmente desvinculadas de seus cursos, como ocorreu neste caso que reforçou a disposição expressa anteriormente, quanto à inserção precoce no mundo do trabalho:

Pesquisadora: *E por que vocês começaram a trabalhar tão cedo?*

Entrevistado: *Era... no nosso meio, na nossa família, **no nosso meio onde a gente vivia, no bairro ali, era comum.** A idade de 14 anos [ri] a gente começava a ir trabalhar para ajudar os pais.*

Pesquisadora: *Os pais solicitavam isso? Ou era uma coisa que já estava naturalizada e nem precisava falar?*

Entrevistado: *Olha, pelo que eu lembro, **era uma coisa muito natural para nós.** Vai fazer 14 anos, já vamos começar a procurar emprego, né? Eu fui trabalhar com 14 anos, meu primeiro emprego, eu fui trabalhar numa loja de fotografias. Trabalhei 4 anos lá, aprendi a profissão. Eu era fotógrafo. Até os meus 18 anos, eu trabalhei somente nisso. Aprendi a fotografar, ia fotografar casamento, batizado, essa coisa toda. E quando eu entrei na universidade, na época, não tinha curso noturno. A gente tinha que estudar de dia, em sistema de créditos. Às vezes, tinha uma disciplina às 8h da manhã e outra às 2h da tarde. Então, tinha que ficar o dia todo na universidade, não tinha como trabalhar. E a fotografia ajudou a me sustentar. Durante toda a Graduação, aos sábados, eu sempre ia fotografar para um amigo. Trabalhava como freelancer.*

Pesquisadora: *Então, a única atividade profissional que você exerceu fora da carreira acadêmica foi a de fotógrafo?*

Entrevistado: *Não. Teve a passagem pela indústria também. Fiquei 4 anos como fotógrafo, depois, eu fiquei um ano e meio na indústria. Aí, fui para a universidade... A fotografia caminhou junto o tempo todo. (DIA-6).*

A ocupação como fotógrafo possibilitou uma gestão do tempo exitosa em conciliar a rotina universitária com a obtenção de recursos. Desvinculada da formação, essa atividade profissional não rivalizou com os compromissos do estudante; pelo contrário, favoreceu a dedicação aos estudos ao propiciar tempo livre durante a semana, justamente quando a flexibilidade de horários era mais necessária. De modo diverso, a experiência universitária reforçou disposições antagônicas a determinadas ocupações, bem como a imersão em outras mais alinhadas ao curso. O caso mais extremo é encontrado nesta passagem:

Continuei [sendo bancário] por 1 ano. Eu era jovem e bem radical. Achava que ser bancário era trabalhar para os bancos que exploravam o Brasil e os trabalhadores. Aí, no ano seguinte, eu comecei a dar aula. Sem formação. No Estado. Na escola em que estudei o Ensino Médio. (GRU-6).

Não há, portanto, um padrão de inserção no mundo do trabalho entre a fase que antecede a experiência universitária e o início dela. O que se observa é uma progressão entre ocupações em nada alinhadas ao mundo acadêmico para o exercício de atividades que o compõem. Se antes praticar o biscoite era coletar materiais recicláveis, nesta nova fase ele significa ser fiscal de vestibulares, recenseador do IBGE ou datilógrafo. Duas experiências se destacam nessa última prática, que mais proximidade aparenta ter com o trabalho acadêmico. Na primeira, BXS-5 evidencia o limiar tênue entre o serviço de digitação e a produção acadêmica em si, explicitando algumas estratégias de obtenção de recursos, inscritas na lógica ascética discutida no capítulo anterior. Demonstrando como vários arranjos foram experimentados para assegurar certo “fluxo de dinheiro” que garantisse algum rendimento mínimo durante a Graduação, ele resume a situação da seguinte forma:

*Na Graduação, eu vendi a ação de um clube, comprei um computador e passei a fazer trabalho de digitação. O curso era integral e eventualmente fazia algum serviço extra, algum bico. Mas eu vivia de vender trabalho para os meus amigos. De fazê-los ou de digitá-los. [...] No último ano que eu trabalhei, antes de entrar na universidade, fiz uma pequena poupança e tinha uma moto. Quando entrei na universidade, vendi a moto e no primeiro ano eu vivi com aquilo. Depois, eu fui fazer os trabalhos de digitação. Se houvesse algum trabalho intelectual, o valor da página era valorizado, né? [ri] [...] Então, eu fiz um investimento. Eu deixei de frequentar o clube para comprar um computador e uma impressora, que não era comum ter em casa nos anos 96, 97... Foi a alternativa que eu encontrei naquele momento para fazer caixa, para fazer fluxo de dinheiro. Durante mais de ano, eu vivi nessa situação. Depois, eu arrumei estágios remunerados. [...] E, **a partir da bolsa, eu pude deixar de trabalhar de digitador**. Então, foi mais ou menos assim que aconteceu. (BXS-5).*

Na segunda experiência – datada na década de 1980, quando os computadores ainda não faziam parte do dia-a-dia universitário –, o serviço de datilografia não se confundia com produção intelectual, pelo menos no que concerne à autoria; porém, foi propulsor do acúmulo de capital social eficazmente potencializado tanto nas relações mais estruturantes no interior do campo acadêmico – por ex., na relação com o orientador – como também num nicho do mercado matrimonial que, como discutido mais adiante, nele se enraíza. Neste caso, lê-se que:

Entrevistada: *Aprendi a me virar muito cedo. E eu sou uma boa datilógrafa. Então, eu fazia trabalhos de datilografia por fora para ganhar dinheirinho extra. [...] Eu não lembro bem como começou, mas o fato é que eu fazia trabalhos. Acho que eu falei para alguém... Acho que foi isso, alguém fez trabalho em grupo comigo [ri] e eu me encarreguei da parte de datilografia. Ficou bem feito e começou: “você não quer fazer?” ou: “posso fazer para ganhar um dinheirinho”. O fato é que eu fazia isso. E fiz para uma colega dele [marido] que hoje, inclusive, é minha orientadora. Eu datilografei o relatório de qualificação dela. E ela nos apresentou. Datilografei o relatório de qualificação dele e, depois, nós começamos a namorar.*

Pesquisadora: *O trabalho de datilografia era só datilografia ou tinha trabalho intelectual envolvido também?*

Entrevistada: *Não, era só datilografia. Mas depois que eu casei, logo que eu saí da Graduação, eu parei. (GRU-10).*

Genericamente, as formas de “*ganhar a vida*” até a Graduação tiveram o objetivo de autossustento. Mesmo quando colaboravam com as despesas da “*casa dos pais*”, em nenhum caso o auxílio dispensado representava a maior parte da renda familiar. A amostra é, portanto, caracterizada por uma situação de carência material moderada, já que, na quase totalidade dos casos, o autossustento (notadamente nos itens de vestiário, transporte e demais despesas relativas à vida estudantil) por si só equivalia a uma forma de auxílio à família, proporcional à desoneração de mantê-los no jogo da escolarização, como já discutido.

Conforme avançaram na vida universitária, as bolsas foram se tornando a principal forma de obtenção de recursos em dinâmicas que variam entre manter-se apenas com a bolsa ou acumular algumas atividades remuneradas, sobretudo como docentes.

3.2 A decisão pela carreira

Eu sempre quis ser professor. Eu acho até que tem algumas razões. O principal era que ser professor foi a referência que me foi dada. Era com professor que eu tinha contato. Não tinha contato com engenheiro, com médico, com astrônomo, com jornalista. Eu tinha contato com professor desde sempre. Então, a profissão que aparecia como norte e como máximo da coisa, para quem é criança, era ser professor. (DIA-5)

No decorrer da trajetória formativa, o Magistério Superior paulatinamente se impôs como a opção mais vantajosa de carreira, em todas as áreas de conhecimento presentes na amostra, mesmo que os motivos variem um pouco entre elas. Se entre os profissionais de Saúde e Exatas a chance de continuar a trajetória como pesquisador figura entre o principal motivo da decisão de se tornar docente universitário, nas demais áreas o interesse pelo ensino parece ser mais recorrente. Mais adiante serão expostas diferenças significativas nos modos de trabalho entre os agentes, áreas e *campi*. Por ora, cabe verificar como as carreiras foram se definindo a partir das primeiras experiências docentes e de Pós-Graduação, nem sempre concomitantes, e quais fatores mais contribuíram para os rumos da trajetória profissional.

Importância da Pós-Graduação na definição da carreira

Em quase todos os casos a Pós-Graduação impôs-se como continuidade natural da formação somente a partir de meados da Graduação. Embora nem todos tenham nela ingressado com intenção de se tornar docente universitário, eles reconhecem que este é o *“futuro mais provável”* para pós-graduados. Antes de examinar a imbricação das trajetórias formativas e profissionais, convém discutir onde os títulos de Mestre e/ou Doutor foram obtidos e em quais condições.

Assim como foram identificadas algumas relações entre as escolhas das instituições para cursar a Graduação e a região de origem dos entrevistados, nas etapas mais avançadas de formação também existem relações a serem explicitadas. Os interioranos tendem a se dirigir para instituições diferentes daquelas em que iniciaram a vida universitária, sendo que as novas escolhas incidem sobre universidades do tipo: estadual localizada em cidade do interior (principalmente do Estado de São Paulo), federal (quase todos na Unifesp) ou privada (não relacionada a nenhuma outra origem e menos presente na Pós que na Graduação). As opções por instituição privada sofrem uma espécie de inversão (todos os graduados na rede privada obtiveram os títulos consecutivos na Unifesp ou na USP enquanto os poucos que se tornaram pós-graduados nessa rede haviam se graduado em universidades públicas) compreendida mediante exame das trajetórias individuais, permeadas por fatores objetivos e subjetivos que justificam as escolhas, tais como: a distância entre as instituições e os locais de moradia e/ou trabalho, a necessidade de conciliar os compromissos da formação com a rotina familiar ou profissional e também a adequação quanto ao nível de dificuldade e à periodicidade dos processos seletivos.

Já os cosmopolitas e os de origem mista são praticamente unânimes em migrar para a USP ou permanecer na mesma instituição em que haviam iniciado a vida universitária. Há apenas duas exceções: um sujeito de origem mista graduado em faculdade particular e que obteve os títulos de Mestrado e Doutorado na Unifesp e um cosmopolita graduado pela USP que encaminhou a trajetória formativa para uma tradicional instituição francesa, ou seja, para um espaço de maior prestígio acadêmico.

A tendência geral é a de escolha de instituições de maior prestígio acadêmico conforme se eleva o nível de formação. Nesse sentido, a USP, cuja presença já era intensa na etapa da Graduação, tornou-se ainda mais presente ao continuar sendo a instituição formadora de seus próprios graduados, além de acolher a maioria dos egressos da rede privada e parte das demais estaduais paulistas e federais situadas no Nordeste e Centro-Oeste. Enquanto isso, a Unifesp, que também cresceu em participação no nível da Pós-Graduação, atraiu os egressos

de universidades estaduais do Sul do País e federais do Sudeste. De certo modo, confirma-se a hipótese, aventada por Bourdieu (2005), de que as estratégias de acúmulo de capital cultural variam conforme as regiões de origem dos agentes. Em sua obra, as origens “cosmopolita” e “provinciana” sintetizam outros pares de oposição como centro-periferia, capital-interior. Como discutido no capítulo anterior, tais oposições clássicas não dão conta do complexo conjunto de influências sociais sofridas pelas trajetórias estudadas. Contudo, não se pode negar que pensar as escolhas das instituições para obtenção das credenciais acadêmicas, na ótica bourdieusiana, permite encontrar algumas regularidades na relação entre origens e apostas. A principal é o reconhecimento das possibilidades e dos limites relativos aos espaços, físicos ou simbólicos, nos quais os agentes estão fixados ou percebem-se como pertencentes.

Destarte, o trânsito dos agentes entre as instituições, da Graduação ao Pós-Doutorado, deveu-se, fundamentalmente, à aquisição de esquemas de percepção, avaliação e ação que estimularam a mobilidade para outras cidades e Estados⁹¹, além de algumas formas de investimento na formação: abandono de empregos, trabalho com temas e linhas de pesquisa que impuseram migração para instituições específicas e aposta reforçada no aprofundamento da formação como via de construção da carreira profissional. Os relatos explicitam que as decisões foram condicionadas pela oportunidade de usufruir de bolsas de Pós-Graduação, cujos valores eram significativamente mais elevados que os recebidos até então, ou de salários provenientes de funções compatíveis à posse de um título universitário. Tais rendimentos permitiram “*bancar a escolha*”, posto que a autossuficiência financeira, mesmo limitada a montantes ainda pequenos, aliou-se à adesão aos valores do mundo acadêmico para impulsionar os agentes a alçarem voos mais altos – como o distanciamento físico e cultural da família – a fim de garantir a continuidade da formação nas “instituições desejadas” e não mais nas “instituições mais viáveis”, como aconteceu à época dos vestibulares. A intensidade das apostas na etapa mais avançada do jogo da escolarização resulta de um complexo conjunto de fatores – objetivos e subjetivos – que estruturam o conteúdo e a avaliação do horizonte de

⁹¹ Em outros países, essa discussão careceria de sentido. No Brasil, o elevado grau de endogenia nos corpos docentes universitários é um traço cultural bem arraigado, pois o prolongamento da trajetória numa mesma instituição, da Graduação à atuação profissional como docente ou pesquisador, ainda é comum, e até valorizada positivamente, em diversas áreas. A presença de um europeu na amostra aportou um olhar de estranhamento sobre essa ordem de fatos. Seu relato esclarece que, em seu país de origem, não é comum que a formação transcorra integralmente numa mesma universidade. E em função dessa cultura, que valoriza o trânsito de pesquisadores entre diferentes instituições, para que assim se aproprie de variadas perspectivas de trabalho, tal agente, de origem interiorana, diversificou sua trajetória acadêmica passando por universidades localizadas em quatro países diferentes, da Graduação ao Pós-Doutorado.

possíveis, favorecendo o refinamento das escolhas, por vezes, alinhadas a decisões de natureza também profissional.

Relações entre Pós-Graduação, bolsas e construção da carreira

O Quadro 3 situa temporalmente as experiências formativas e docentes, expondo o surgimento do Magistério nas trajetórias, e apresenta os períodos de formação universitária e as experiências docentes que antecederam o ingresso na Unifesp. Os períodos hachurados⁹² nas colunas referentes às etapas da formação universitária correspondem àqueles nos quais os sujeitos usufruíram de algum tipo de bolsa e nas colunas de experiência docente, àqueles concomitantes, ainda que apenas em parte, com o recebimento das mesmas. A construção deste quadro exigiu uma delicada seleção de informações colhidas nos currículos Lattes e nas entrevistas, posto que as trajetórias reais são muito mais complexas do que o registrado em documentos públicos. Há casos, por exemplo, em que o entrevistado deixou de incluir no currículo experiências docentes concomitantes ao recebimento de bolsas, em função da proibição de acúmulo das mesmas com outras fontes de renda. Em outros casos, a bolsa foi omitida, pois o sujeito ponderou ser mais vantajoso informar certo período de docência em universidade privada do que a bolsa de Doutorado. Em tais conflitos de informação, optei por considerar a declaração pública registrada no Lattes, sendo essa opção a mais aproximada do que seria um retrato fidedigno aos imbricamentos das trajetórias. Aliás, não custa lembrar, esta tese tem como parte mais substancial da massa de dados as “representações” dos sujeitos sobre suas trajetórias e, portanto, está sujeita não apenas à “gestão do indizível” (POLLACK, 1986), mas a vários mecanismos de problematização do próprio sujeito sobre si (RICOUER, 1991) que findam por configurar o material disponível para a pesquisa⁹³.

⁹² No caso de GRU-4, o 1º período de estágio de Pós-Doutorado (2006-2011) contou com bolsa somente nos primeiros 2 anos. No 2º período (2011-2012), a bolsa integral teve 4 meses de duração. Nos demais casos, em todas as colunas referentes a intervalo de tempo, nem sempre o registro dos anos corresponde à duração do ano-calendário, mas a períodos a partir de 3 meses.

⁹³ A respeito desses processos, publiquei o artigo “Auto-hermenêutica em entrevistas autobiográficas” (COSTA, 2016), cuja produção me ajudou a compreender algumas reações dos sujeitos durante e após as situações de entrevista, bem como os conteúdos que me ofereceram.

Quadro 3 - Inserção na Pós-Graduação e no Magistério

Sujeito						1ª experiência docente		2ª experiência docente	
	Grad.	ME	DO	PÓS-DO		Tipo	Período	Tipo	Período
SAO-1	79-84	90-93	95-99	07-08		Voluntária	90-10		
SAO-2	80-84	84-89	90-96	96-99-05					
SAO-3	98-01	03-05	09-13			Sup. / priv.	03-13	Sup. / priv.	08-13
SAO-4	94-97		98-02	03-07-09-10					
SAO-5	85-88	91-94	95-99	00-01 / 04-06		Voluntária	95-05	Sup. / priv.	00-03
SAO-6	79-82	92-98	02-06			Sup. / priv.	82-83	Voluntária	97-12
BXS-1	90-93		01-05			Sup. / priv.	06-06	Sup. / mun.	07-09
BXS-2	80-82	02-05	13-and.*			Sup. / priv.	00-10	Voluntária	01-10
BXS-3	97-00	02-04	04-07	08-08		Sup. / fed.	04-05**		
BXS-4	93-96		99-04	05-06		Sup. / priv.	05-05		
BXS-5	95-99	00-02	02-05	11-12					
DIA-1	87-94	01-03	03-07			Sup. / priv.	97-10	Sup. / priv.	07-10
DIA-2	92-97	99-03	04-08			Bás. / priv.	95-96	Sup. / priv.	04-11
DIA-3	93-98	99-01	01-06			Sup. / priv.	99-10		
DIA-4	95-99	00-02	02-06			Sup. / est.	06-07		
DIA-5	94-98	99-02	05-08			Bás. / públ.	95-97	Bás. / públ.	03-08
DIA-6	84-89	95-99	05-10			Bás. / priv.	87-10	Bás. / públ.	94-10
DIA-7	91-97	98-02	03-07	09-10		Bás. / priv.	95-96		
DIA-8	96-00		01-06	06-09					
GRU-1	82-87	90-93	94-98			Sup. / est.	92-02	Sup. / fed.	02-08
GRU-2	89-93	96-98	99-03			Bás. / priv.	87-89	Sup. / priv.	07-09
GRU-3	92-97	97-99	00-05			Bás. / públ.	00-01	Sup. / priv.	01-08
GRU-4	93-96	99-01	03-04	06-11	11-12	Bás. / públ.	98-01	Sup. / est.	08-08
GRU-5	89-94	95-99	01-06			Bás. / públ.	89-95	Sup. / priv.	03-09
GRU-6	88-94	94-98	99-05	06-08		Bás. / públ.	89-90	Sup. / priv.	06-10
GRU-7	76-83	80-81	91-94			Idioma/priv.	78-97	Sup. / est.	03-07
GRU-8	94-97	98-00	02-05	06-06 / 10-11		Bás. / priv.	94-95	Sup. / est.	05-06**
GRU-9	85-90	96-98	00-04	12-14		Sup. / priv.	96-96	Sup. / fed.	97-10
GRU-10	85-90	00-04	13-and.*			Idioma/priv.	94-98	Bás. / priv.	02-12
SJC-1	99-02	02-05	05-10						
SJC-2	94-98	99-01	01-04	05-06		Sup. / fed.	06-10		

Fontes: Currículo Lattes e entrevistas. Elaboração própria.

Legenda: Grad. = Graduação; ME = Mestrado; DO = Doutorado; PÓS-DO = Pós-Doutorado; Bás. / públ. = Escola básica pública; Bás. / priv. = Escola básica privada; Idioma/priv. = Escola privada de idiomas; Sup. / mun. = Instituição de Educação Superior municipal; Sup. / est. = Instituição de Educação Superior estadual; Sup. / fed. = Instituição de Educação Superior federal; Sup. / priv. = Instituição de Educação Superior privada. Anotações: *Em andamento. **Contrato de substituto. Os sujeitos grifados tiveram mais que duas experiências docentes antes de ingressar na Unifesp. Nos casos em GRU cujos currículos registram mais de 10 atividades docentes na Educação Básica e Superior, optei por apontar a primeira e a última experiência. Os sujeitos em negrito apresentam trajetória formativa ininterrupta (em SAO-1 e SAO-5, o aparente lapso entre Grad. e ME foi preenchido com cursos de Especialização que não constam neste quadro).

O primeiro aspecto a ser observado diz respeito à quantidade equilibrada de dois tipos de trajetórias formativas: as ininterruptas e as que foram interrompidas entre a Graduação e a Pós-Graduação. Isso não significa, porém, que algumas do segundo tipo correspondem ao afastamento do mundo acadêmico ou da construção da carreira docente. Somente uma análise detida de cada caso individualmente elucidaria, por exemplo, que os sujeitos da área da Saúde estiveram envolvidos em projetos de pesquisa desenvolvidos pelos laboratórios nos quais posteriormente vieram a cursar o Mestrado e/ou Doutorado ou participando de cursos de

Especialização e Aperfeiçoamento (também experimentados na área de Humanas). Observa-se também que, para além das datas registradas nos documentos oficiais, o aprofundamento da análise dos processos formativos teria de apurar todas as vias percorridas enquanto estudante universitário e pesquisador. Por ora, unicamente as experiências de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* serão consideradas, acrescidas dos estágios de Pós-Doutorado, os quais tiveram papel de destaque na configuração das trajetórias, como se verá mais adiante.

As primeiras experiências docentes ocorreram, majoritariamente, ainda na Graduação para quem começou na Educação Básica e a partir do Mestrado para quem se empregou só na Educação Superior. O tipo de experiência designada como “voluntária” é aquela comentada às páginas 80-81, praticada por agentes que trabalham como docentes voluntários na Unifesp, enquanto pós-graduandos (como SAO-1 e SAO-5) ou servidores em cargo técnico (SAO-6). Tais experiências são regularmente informadas no currículo e reconhecidas institucionalmente como passos iniciais para enquadrar as atividades como “*docência oficial*”. Mesmo quando os sujeitos não admitem, serviram como trunfo na disputa pela vaga de docente efetivo, pois a aprovação no concurso foi um ato simbólico legitimador de práticas em vias de consolidação, já que aqueles caracterizados por essa peculiaridade haviam ministrado aulas na Unifesp por períodos superiores a cinco anos e dois deles eram orientadores de teses e dissertações já concluídas e em andamento à época da efetivação que oficializou a docência.

Algumas relações entre o fomento à pesquisa e a construção da carreira docente devem ser destacadas. A 1ª é a coincidência de parte dos casos de recebimento de bolsa com os que não acumularam experiência docente anterior ao ingresso na Unifesp (SAO-2, SAO-4, BXS-5, DIA-8 e SJC-1). Como nenhum deles exerceu qualquer atividade remunerada além de “biscates acadêmicos”, comprova-se a importância do auxílio à pesquisa para liberar os agentes para dedicação exclusiva aos estudos. Alguns relatos ilustram a concentração na própria formação, após ter “*aprendido a viver de bolsa*” ao longo da Graduação, como nesta passagem em que DIA-8 afirma que:

Entrevistado: *A bolsa de Mestrado era maior. Era R\$ 741,00 e eu falei “gente, eu estou rico”. Olha a cabeça, né? “Vou me manter muito bem, ter uma qualidade de vida muito boa”. Nossa senhora. Chegou aqui, eu pagava absurdo de aluguel e ficava “não acredito, não acredito”. No comecinho, meus pais também me deram um pequeno suporte. Mas era pequeno, não conseguia me manter.*

Pesquisadora: *E não dava para você trabalhar? Fazer nenhum bico?*

Entrevistado: *Na Pós-Graduação, não. Mas o período foi curto, foram três meses que eu tive que passar com esse dinheiro [poupança feita de economias de bolsa da Graduação]. Logo entrou a bolsa, que não era uma fortuna, mas deu para eu me manter. Eu vivia no limite, mas deu.*

O caso mais notório de dedicação exclusiva à formação é o de SAO-2, que recebeu bolsas ininterruptamente, da Graduação ao Pós-Doutorado, durante 26 anos, sendo apenas os últimos seis no Brasil, na própria Unifesp, até se efetivar como docente. Este caso dissonante revela como: i- as bolsas são eficazes para concentrar o estudante na própria formação; ii- os estágios de Pós-Doutorado substituem empregos formais, já que nove anos de sua experiência como bolsista foram nessa modalidade.

A segunda relação entre obtenção de bolsas e construção da carreira está na trajetória de sete sujeitos (SAO-3, BXS-2, DIA-1, GRU-2, GRU-3, GRU-4 e SJC-2) que tiveram experiências docentes em períodos diferentes ao do recebimento de bolsas. Tais casos endossam a hipótese de que os incentivos financeiros para desenvolvimento de ciência e tecnologia funcionam como construtores eficazes de disposições para a pesquisa, podendo, até mesmo, afastar os agentes temporariamente da docência. Nesse sentido, SJC-2 declara:

*Eu já estava mais querendo era subir os degraus que iam me levar até onde estou hoje. Por ex., a partir do 2º ano, abandonei as aulas. Não dava pra fazer a Graduação toda dando aula. Então, abandonei as aulinhas⁹⁴ da escola. Foi muito bom, me deu uma certa experiência, mas eu comecei a fazer Iniciação Científica e ganhava mais ou menos o mesmo valor. Talvez, ganhasse um pouquinho menos. Ainda dava pra pagar o vale-transporte e tíquete-refeição e o que eu estava ganhando era PARA EU ESTUDAR e **não ficar perdendo tempo ensinando os outros. Isso foi fundamental.** A partir desse ano, 12 anos da minha vida, eu só vivi de bolsa. Ininterruptamente.*

Contudo, a relação mais recorrente é a de concomitância entre o exercício remunerado da docência e o recebimento de bolsa (SAO-5, BXS-3, BXS-4, DIA-3, DIA-5, DIA-6, DIA-7, GRU-1, GRU-4, GRU-5, GRU-6, GRU-7, GRU-8, GRU-9 e GRU-10). Nesse conjunto de 15 trajetórias surgem tendências explicáveis pelas características das áreas de conhecimento. Em Saúde e Exatas (não aplicadas a disciplinas da Educação Básica) o mais comum é que as primeiras experiências ocorram na Educação Superior e a partir do Mestrado; já nos cursos e áreas que permitem a atuação em todos os níveis de escolarização, não é raro começar lecionando em escolas de idiomas ou de Educação Básica, que não requerem altas credenciais acadêmicas, ainda na Graduação. O fato de metade da amostra ter acumulado a função de professor, seja qual for o nível, com a de bolsista demonstra que tal conjugação de ocupações foi eficaz para gestar disposições para a docência universitária, arraigadas em pesquisadores

⁹⁴ Refere-se a uma espécie de estágio então oferecido aos licenciandos dos anos iniciais para ministrar aulas em escolas estaduais mediante recebimento do correspondente de uma fração do salário que os professores efetivos recebiam. Este excerto é valioso porque a mesma lógica empregada para o abandono das “aulinhas da escola” parece ter operado no momento em que este mesmo sujeito optou, logo após a conclusão do Doutorado, pelo estágio de Pós-Doutorado, ao invés de voltar a ministrar aulas, e nele se manteve até o ingresso como docente efetivo numa universidade pública.

durante sua própria formação universitária, ou seja, enquanto preparavam-se para uma determinada “profissão” começaram a construir efetivamente a carreira como docentes. Nesse ponto, será necessário recuperar a reflexão estabelecida às páginas 146-147, a respeito da diferença entre “profissão” e “carreira”, para compreender que essa via tem diferentes contornos e extensões conforme o agente experimenta a docência no início, ao longo ou depois da Pós-Graduação. Há quem entre na carreira “*como se fosse um bico*” para garantir algum rendimento extra até o final da formação e há também aqueles que já se sentiam inclinados para o magistério universitário e encararam as primeiras experiências como passos decisivos para construir a carreira. Não há padrão de intencionalidades, pois a variação é enorme não somente entre as áreas, mas entre os indivíduos dentro de uma mesma área.

Um aspecto relevante diz respeito aos tempos de trabalho em cada tipo de instituição e nível de ensino, tanto os tempos de vida como a quantidade de anos dedicados. Independentemente da idade, metade dos sujeitos que atuaram na Educação Básica acumulou menos de três anos de experiência nesse nível, quase todos na rede pública, enquanto os que tiveram experiências mais prolongadas atuaram em escolas privadas. Nas experiências na Educação Superior, no entanto, a tendência é de atuação mais prolongada em universidades públicas, mormente entre os sujeitos com mais de 50 anos de idade, enquanto os poucos casos de atuação prolongada em instituições privadas (considerados os períodos superiores a quatro anos) ocorreu entre sujeitos com menos de 50 anos. Esses dados sugerem a existência de especificidades nos processos que selecionam e mantêm docentes em ambos os níveis e esferas, as quais incidiram sobre as trajetórias e fogem ao escopo deste trabalho.

Voltando ao Quadro 3, finalmente despontam três sujeitos (SAO-6, BXS-1 e DIA-2), que jamais usufruíram de qualquer tipo de bolsa durante toda a formação universitária e que tiveram entre 3 a 15 anos de experiência docente, a partir da Graduação. Pertencentes a áreas de conhecimento distintas, as razões desse tipo de relação diferem. Em dois casos, os agentes formaram-se na área da Saúde e atuaram na assistência antes da docência, ao longo da rotina universitária, que primava pela formação de pesquisadores e “*profissionais para assistência*”. Ambos não se valeram de bolsas, por elas não estarem disponíveis ou por impossibilidade de conciliá-las com o emprego na área. No caso de DIA-2, entretanto, a renúncia a qualquer tipo de bolsa teve caráter político de resistência à lógica de produção científica vigente. Como ele mesmo explica:

Nunca tive bolsa. [...] Meu orientador também tem uma série de críticas ao modelo institucional de financiamento de pesquisa e como é que isso atrela a um tipo de formação. Porque é uma formação ultraespecializada, cheia do jargão acadêmico, quadradrinho. Submeter-se a esses financiamentos

significa se submeter a um modo de pesquisar. [...] Nenhum orientando dele teve bolsa... isso tem a ver... eu precisaria de mais tempo pra tentar explicar a relação dessa característica de ter bolsa ou não ter bolsa e o formato da pesquisa. A gente reivindicou durante todo o Doutorado uma posição de autonomia total. Não era tão total porque afinal era um Doutorado numa instituição, mas a gente estava fora dos eixos... (DIA-2).

Esse relato é bastante singular, pois nenhum outro problematizou a relação entre a natureza do trabalho acadêmico e as formas de tutela impostas pelos financiamentos que comprometem a heteronomia do campo científico ao influenciar o “sentido do jogo” e, por conseguinte, o direcionamento das atividades (BOURDIEU, 2004; BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015). De fato, a trajetória de DIA-2 exemplifica um dos modos pelos quais a docência se mostra como “*o destino mais provável*” em determinadas áreas. Por não dispor de auxílio financeiro para pesquisa, ele se dedicou não só ao magistério (em nível básico e superior), mas também a outras atividades profissionais antes de se tornar docente efetivo da Unifesp.

Ao afirmar a docência como “*destino mais provável*”, o contexto leva a entender que não se fala de outra prática além da docência universitária. Por mais que os entrevistados se diversifiquem conforme as áreas de atuação e as particularidades individuais, eles têm em comum o fato de terem trilhado uma trajetória educacional notoriamente diferenciada da que era comum em seus meios de origem. Suas famílias apostaram no jogo da escolarização e eles passaram a tomar conta das fichas, quer dizer, a conduzir as apostas a partir do Ensino Médio, assim que começaram a entender, por si mesmos, *o funcionamento do jogo* e a superar os pais quanto ao nível de compreensão acerca dos limites e das possibilidades que ele oferece. Aos poucos, os filhos vão tomando decisões que visam maximizar as chances de lucro, cientes dos níveis de investimento exigidos e da escassez de recursos familiares para garanti-los. É assim que tendem a escolher cursos de Graduação menos concorridos e, posteriormente, a definir áreas e linhas para seguir na Pós-Graduação, bem como onde cursá-las, de acordo com outra lógica de avaliação da concorrência e, conseqüentemente, outras formas de cálculo das possibilidades objetivas e subjetivas. Inicialmente, a intenção era a de “*seguir a profissão*”. Nesse ínterim, 3 fatores suscitaram disposições propícias para a docência: as configurações específicas de cada campo profissional, a convivência acadêmica e a endogamia.

Descobrendo limites e possibilidades

No que tange ao primeiro fator, os graduados na área da Saúde foram os que sentiram mais intensamente a precariedade da herança de capitais econômico e social como elemento condicionante da iminência de insucesso profissional na área específica de formação. Esta

percepção se manifesta desde a tomada de consciência das especificidades culturais e sociais do *métier* até a preocupação com a natureza e os rendimentos (simbólicos e financeiros) do trabalho na assistência. Várias situações ilustram o dilema de ter que optar pela carreira docente após titular-se para uma ocupação de médio ou alto prestígio social. A falta de capital informacional entre as famílias é um condicionante significativo. Há quem explicita que

Quando você termina o curso, você tem alguns caminhos. O caminho da clínica é o mais difícil porque ele envolve custos. Você não sai formada para clinicar, entendeu? “Bom, eu quero clínica, o que vou fazer agora?” Tem que abrir um consultório que tem que ser relativamente bem localizado... enfim... são custos. Eu não tinha essa ideia. Quando me formei e me deparei com isso, eu não tinha o que fazer. Para o meu pai e minha mãe era: “tá formada.” Isso que eu falei que eles não tinham noção do que era ser formado em [curso na área da Saúde]. Não tinham noção. E inicialmente nem eu. [ri] Eu penso que seria bacana que um pai e uma mãe... eu faço isso com os meus filhos. Eu meio que antecipo algumas coisas para eles e isso eles não tinham background para me dar, de jeito nenhum. Eles falaram: “formou, tá formada. Agora é com você”. Tá certo, né? (GRU-1).

Aliados do suporte familiar para impulsionar a carreira nos ramos específicos onde se formaram, os entrevistados viram-se, mais uma vez, lançados à própria sorte. Desse modo, alguns ainda se arriscaram no trabalho em consultórios, mas o déficit de capital social é percebido como principal inibidor do sucesso da iniciativa. Nas palavras de SAO-1:

*O que acabou acontecendo para mim foi o mais adequado. Acabei entrando nesses concursos e nesses locais que eu fui trabalhar, tinha muita gente que tinha consultório e sempre, em épocas de crise econômica, os pacientes somem. Então, eles me falavam que era bom sempre ter um emprego ali [em hospital público] porque os básicos das suas dívidas você tem como pagar. Se você tem o consultório, você troca de carro, troca de casa, não sei o quê. Se não, você... Então, comecei a ter consultório. Eu tinha uma visão meio deturpada, mas não adianta... **se você tem uma origem muito humilde, você só tem amigos ou conhecidos que também não têm grana, não adianta você querer fazer um consultório** de [especialidade] porque você não vai ter quem trazer para o consultório. Foi o que aconteceu. Quando comecei, uma professora tinha um consultório. [...] Tinha uma sala do lado que eles não usavam e queriam alugar. Fiquei sabendo e comecei a ficar nessa sala. Bem num bairro chique. Foi assim... uma tentativa para dizer que eu tentei [ri], mas não é muito meu filão. Teria que ir atrás de colegas, ficar levando presentinho para me mandarem pacientes... nunca tive essa coisa muito... política... então, eu sempre tive consultório, mas ele nunca explodiu. Fiquei bastante tempo ali, mas... aparecer, aparecia. Sempre gente conhecida que conhecia não sei quem, que tinha um pouquinho mais de grana e indicava.*

Esse tipo de consciência – a de que não basta se formar num ramo prestigioso, mas fazer parte de círculos sociais compostos por pessoas que podem pagar pelo serviço oferecido, bem como a de que a entrada no *métier* exige altos investimentos que a interditam para agentes pobres – é algo que os sujeitos não possuíam quando ingressaram na universidade e que se desenvolve conforme se conhece “o sentido do jogo” dos campos e subcampos nos

quais se graduaram. Ao tomar consciência das reais condições para ter sucesso no mercado de trabalho, a docência se reputa como a alternativa mais compatível com as condições objetivas para inserção profissional, tornando comum a ideia de que

*[...] Eu já queria a carreira docente. Por quê? Porque eu vi que todo mundo entra [em curso de área da Saúde] achando clínica o máximo. E eu também, não era diferente pra mim. Só que depois **você começa a ter tanta dificuldade financeira que você acha “meu, vou morrer de fome, se eu for montar uma clínica”**. E eu trabalhei todo o tempo que eu fiz a faculdade, não tinha como me sustentar. Eu me virei sozinha esses cinco anos lá. **Então eu terminei e pensei que ou eu vou [atuar na área em empresa privada] ou eu vou ser professora, mas eu queria ser professora. Porque eu já tinha sido professora, trabalhei como professora durante todo o tempo lá de Graduação para me manter. Então, queria sim ser professora. Daí, eu comecei a fazer o Mestrado.** (GRU-2).*

A motivação alegada para escolha da docência nesse excerto assemelha-se àquela espécie de *amor fati*, comentada no segundo capítulo quando discuti as razões das escolhas do curso de Graduação. Isso quer dizer que as enunciações em torno da ideia de “*eu queria ser professor(a)*” fundamentam-se no processamento de um novo interesse pelo que parece ser mais fácil de ser alcançado quando se reconhece a inexequibilidade de exercer a função que interessava inicialmente. Dito de outro modo, o reconhecimento das limitações impostas pelo campo profissional pouco favorável a quem não detém pré-condições mínimas para nele se posicionar (as quais dependem, basicamente, de capitais social e econômico) leva o agente a aderir à alternativa mais viável, que vem a ser justamente a docência. De certa forma, a percepção das limitações impulsionou alguns a incrementar ao máximo a formação, como SAO-5 que conquistou uma bolsa para Aperfeiçoamento antes mesmo de concluir o curso:

Eu não tinha a possibilidade de me formar e abrir um consultório. Todos os meus amigos tinham pais que iam atrás, que iam construir um consultório para eles, que tinham um amigo que iam arrumar um emprego, sei lá... E eu não tinha nada disso, eu estava por minha conta. Então, quando o resultado saiu, em novembro, eu fiquei extremamente feliz porque eu não era considerada a melhor aluna da sala e porque eu não me interessava muito pelas coisas da [área]. Eu fazia tudo que tinha de fazer, nunca fui uma aluna ruim [ri]. Mas, não era a melhor. E eu, ao mesmo tempo, eu era a única na turma que não tinha nem me formado e já tinha uma condição para o futuro. Os outros todos estavam sem saber o que iam fazer.

O entusiasmo pela aprovação num processo seletivo para dar continuidade aos estudos ratifica a aposta num modelo de formação profissional que supostamente a diferenciaria entre os colegas e aprofundaria o segundo aspecto suscitador de disposições para docência: a convivência acadêmica. Já foi dito o suficiente sobre a ação desse tipo de relação social na descoberta, muitas vezes tardia, das regras, dos modos de funcionamento, das estratégias mais eficazes, em suma, do *sentido do jogo* acadêmico. Reitero a centralidade desse condicionante

na orientação da carreira que, dada a ambição profissional alimentada desde as apostas iniciais no jogo da escolarização, tem na docência universitária o ponto máximo de realização, particularmente em termos de prestígio social e de construção de capital simbólico, já que são constantes os lamentos pelos prejuízos financeiros com relação a empregos anteriores no setor privado, sofridos por alguns entrevistados ao ingressar no Magistério Superior Federal

A opção pela docência universitária como carreira definitiva pautou-se, portanto, na tentativa de conciliar, da forma mais equilibrada possível, o objetivo primordial de *“ter um ofício menos sujo e pesado do que os pais tiveram”* (por conseguinte, mais bem remunerado) com a realização pessoal de ocupar-se com atividades que satisfizessem os interesses epistemológicos e culturais dos agentes, ao mesmo tempo em que conferisse uma posição social condizente com os títulos acumulados, consagrando, assim, tanto a trajetória formativa como a profissional. Os “destinos finais”, portanto, devem ser vistos como a decisão mais viável para transformar o *provável* em *possível* e o possível em real.

O terceiro fator é um desdobramento da convivência acadêmica, com contornos menos difusos, ou melhor, como um tipo específico de convivência que certamente contribuiu para a definição da carreira. Refiro-me à endogamia, produtora e produto de um novo padrão familiar (e, por que não dizer, de novos estilos de vida) composto por cônjuges formados em áreas semelhantes ou afins, desobrigados do serviço doméstico e com prole reduzida. Na amostra estudada, os casados e separados totalizam 23 sujeitos cujos (ex-)cônjuges portam, ao menos, o título de Graduação, sendo quase todos na mesma área de atuação e a maioria pós-graduada: 4 mestres, 7 doutores e 5 com Pós-Doutorado. Entre esses, a quantidade de *“colegas de profissão”* é bem expressiva: 4 docentes na própria Unifesp⁹⁵, 4 docentes ou pesquisadores em universidades estaduais, um docente em instituto federal, 2 em IES privada e 2 professores na Educação Básica. Havia, ainda, um atuando em escola de artes e outro que, à época da entrevista, preparava-se para prestar concurso em universidades públicas. Em suma, metade da amostra tem cônjuge envolvido com atividades docentes, quase todas no Magistério Superior. Como analisado por Bourdieu (2012), as opções matrimoniais são uma das mais importantes estratégias de reprodução social. Nos casos presentes nesta pesquisa, a escolha do cônjuge foi relatada com a mesma espontaneidade que parece ter regido o senso prático na aproximação dos pares que, geralmente, se conheceram ao longo da formação universitária, casaram-se durante a Pós-Graduação e permanecem juntos até os dias atuais.

⁹⁵ Não foi possível entrevistar nenhum cônjuge. Os relatos sugeriram que ao menos dois atendiam aos critérios de seleção da amostra; porém, nenhum deles havia respondido o questionário.

Em alguns percursos biográficos, a precocidade dos relacionamentos chegou a condicionar a escolha do local de formação, como explicado por SJC-1 ao justificar a decisão de graduar-se em determinada universidade cuja qualidade, à época, era equivalente a de outra na qual também havia sido aprovada:

Entrevistada: *Tem um outro fator também. O que aconteceu? No colegial eu já namorava. E eu queria Unicamp. E o meu namorado só prestou Unicamp porque eu prestei. E ele passou. Aí...*

Pesquisadora: *Que é o seu atual esposo?*

Entrevistada: *Que é o meu marido [risos]. Então, não tinha dúvida. Eu passei na USP e na Unicamp, mas ele estava na Unicamp e eu sempre quis lá, então, nem teve o que escolher. [...] No 1º ano de Mestrado, fui morar com ele, que estava no Mestrado também. A gente juntou os trapos no final da Graduação, na verdade, a gente juntou os trapos e ficou independente. [...] Ele entrou no Mestrado antes, ficou um tempo sem bolsa, mas eu tinha a bolsa de Iniciação e o pai dele deu uma ajuda. Aí, ele conseguiu a bolsa e eu fiquei sem bolsa, precisei de uma ajuda do meu pai ainda. E depois a gente conseguiu. [...] [Em meados do Doutorado], eu casei. Com a bolsa, a gente conseguiu juntar um dinheiro, pensando assim na festa, no casamento que a gente queria. E o que a gente podia também. (SJC-1).*

O relato evidencia a constante centralidade dos recursos financeiros advindos de bolsa nas decisões pessoais do casal, desde a viabilidade de morar juntos até a organização da festa de casamento. Além disso, subjaz a cumplicidade dos parceiros que, a partir da adolescência, compartilharam expectativas de formação (da escolha do curso à instituição, bem como nos rumos tomados na Pós-Graduação) e de construção das carreiras. Isso se enraíza nas relações pessoais e raramente é confessada em memoriais acadêmicos. De todo modo, os laços assim estabelecidos podem ser decisivos para alcançar os objetivos acadêmicos, como se vê nas duas situações seguintes. Na primeira, o sujeito estava prestes a desistir do curso, em função do elevado número de faltas nas aulas provocado pelo trabalho noturno como garçomete, quando começou a namorar um estudante de curso correlato que lhe incentivou para concluir a Graduação, mediante a seguinte estratégia:

Eu trabalhava à noite e isso me fazia faltar muito. Eu fiz mais de 70% do curso nos dois últimos anos que eu fiquei lá. Porque praticamente eu estava desistindo do curso. Aí, eu conheci meu marido atual e ele me incentivou a finalizar. Ele fez um esquema para finalizar em dois anos, mas eu tinha aula de manhã, de tarde e à noite. Não tinha nem tempo para respirar. (DIA-1).

Na segunda situação, a convivência com estudante de curso correlato propiciou maior comodidade no transporte durante a Graduação e acompanhamento das atividades na Pós, embora ele tenha optado por se dedicar a “coisas” diversas, conforme declarado por SAO-4:

Pesquisadora: *E como você ia para a aula? De ônibus?*

Entrevistada: *No começo, sim. Eu tinha o passe e ia de ônibus. Depois, no segundo ano, eu comecei a namorar um rapaz que fazia [curso correlato] e morava perto de casa. Então, eu ia e voltava no carro dele todos os dias.*

Pesquisadora: *Ele é o seu atual marido?*

Entrevistada: *Sim.*

Pesquisadora: *E ele também seguiu carreira acadêmica?*

Entrevistada: *Não. Ele trabalha em indústria.*

Pesquisadora: *E você ficou quatro anos no exterior [durante o Doutorado]. Seu marido foi junto?*

Entrevistada: *Sim, ele foi. Ele pensava em fazer Mestrado lá, mas ele é muito exigente, perfeccionista, e acabou não fazendo porque o projeto não estava ficando do jeito que ele queria. Nesses quatro anos, ele fez uma porção de outras coisas por lá. (SAO-4).*

De modo geral, os escassos relatos⁹⁶ coletados sobre as interfaces entre a vida afetiva e as escolhas formativas e profissionais apontam o ambiente universitário como um espaço social basilar para a definição dos destinos conjugais, razão pela qual a ele me referi como um “nicho do mercado matrimonial” (cf. p. 191). Nele os agentes se encontram, travam conhecimento, reconhecem afinidades intelectuais, culturais, sociais e afetivas. A partir daí, surgem casais caracterizados por disposições culturais que têm em comum *habitus* alinhados à cultura acadêmica e que se revelam pelas práticas de consumo de determinados bens culturais (dos jornais e revistas que assinam às viagens de férias que proporcionam aos filhos), pela arquitetura de suas residências (nas quais um espaço reservado para “escritório” ou “biblioteca” é indispensável) e pela própria gestão do tempo em que o ócio do casal é, não raramente, ocupado por atividades acadêmicas conjuntas ou individuais. Em suma, há todo um conjunto de práticas associadas a esquemas de pensamento e ação, em vigor entre os casais endogâmicos, que parece potencializar a construção das carreiras ao mesmo tempo em que fortalece os vínculos pessoais entre os agentes.

Vivendo de bolsa enquanto der...

Resta tratar das experiências de Pós-Doutorado como alternativa ao desemprego para que se conclua a análise da decisão pela carreira docente. Retomando o Quadro 3, esse tipo de

⁹⁶ Este tipo de relato foi mais frequente entre as mulheres na amostra investigada. O silenciamento masculino a respeito da influência das parceiras em suas trajetórias parece ser um instigante objeto a ser estudado, o qual iluminaria alguns aspectos obscuros do universo acadêmico, desde a distribuição dos poderes científicos e políticos entre os gêneros até fenômenos mais velados, tais como as formas pelas quais os agentes compartilham seus patrimônios individuais de disposições e capitais culturais ou as estratégias particulares que os casais utilizam para estimular a produção científica de uma ou ambas as partes.

estágio foi realizado por 14 sujeitos, sendo a experiência mais remota iniciada no ano de 1996 e a mais recente finalizada em 2014. Para falar dessas experiências, devo lembrar que a pluralidade de contextos desembocou numa conjuntura caracterizada, entre outros fatores, como período de inflação de títulos escolares, fenômeno responsável pela “desqualificação estrutural que afeta o conjunto dos membros de uma geração, destinados a obter de seus diplomas menos do que teria obtido a geração precedente” (BOURDIEU, 2013g, p. 182). Isso provoca uma “desilusão coletiva” frente à redução de oportunidades profissionais que, nos casos estudados, encontrou nos estágios de Pós-Doutorado a válvula de escape para a escassez de vagas destinadas à mão de obra altamente qualificada. Os que passaram por tal experiência declaram que ela se apresentava como a estratégia mais plausível para sustentar a espera por chances de efetiva inserção profissional. É comum nos relatos uma breve historicização da própria vivência para dar a entender o papel do “*Pósdoc*” como “*estratégia de espera-emprego*” para o agente em questão e para muitos colegas que se encontravam no mesmo momento da trajetória de formação.

Entrevistado: *[em 2003], o Pósdoc assumiu, no Estado de São Paulo, um lugar importante quando a Fapesp começa a mudar a política de bolsas. Por quê? Houve uma mudança nas agências federais. Capes e CNPq. Houve um contingenciamento do número de bolsas. Então, a Fapesp foi muitíssimo solicitada no Estado. É nesse contexto que houve uma mudança na Fapesp numa tentativa de fazer o Doutorado ao invés de 4 anos, em 3 anos. Esse foi o 1º grande receio porque eu tinha bolsa, mas não tinha certeza nenhuma que conseguiria renovar. Elas passaram a ser concedidas por um período de 3 anos. Sem renovação. As instruções que todos os bolsistas receberam, na época, era de que, quando a bolsa expirasse, teria que fazer solicitação, mas não tinha certeza nenhuma que conseguiria. Aí, eu resolvi fazer o Doutorado em 3 anos. Eu precisava, não tinha a opção de viver sem bolsa. [...] O Pós-Doutorado veio porque mudou o interesse das pessoas pelo Pós-Doutorado. Mudou por conta das políticas de bolsa de Doutorado. Primeiro contingenciamento federal, depois uma nova reformulação de política de bolsas estadual e as pessoas passaram a fazer o Pósdoc como uma forma de ter uma receita antes de se empregarem. Meu entendimento, olhando em retrospecto, é de que antes não era necessariamente assim. Antes, você fazia o Pós-Doutorado por um imperativo da pesquisa, uma continuidade da pesquisa. Hoje, você vê e eu vi os meus colegas de turma, da anterior e da minha própria turma, no desespero de terminar o Doutorado com um projeto de Pós-Doutorado porque... você vai conseguir se inserir? O Pós-Doutorado acabou se tornando, a partir da minha realidade, para a minha geração uma possibilidade de manutenção da receita que você tinha com a bolsa.*

Pesquisadora: *Você conhece muitos casos assim?*

Entrevistado: *Vários, vários. Imperativo da pesquisa é pesquisar, mas, quando você faz Doutorado, você quer se tornar professor universitário originariamente. Mas face à impossibilidade de, as pessoas passaram a vislumbrar o Pós-Doutorado como uma continuidade de receita. (GRU-4).*

Não é à toa que apenas 3 entre os 14 entrevistados que passaram pelo Pós-Doutorado realizaram esse estágio após o ingresso na Unifesp. Ao cotejar os períodos dos estágios e as datas de ingresso, confirma-se que eles aconteceram, em quase todos os casos, exatamente no interstício entre a conclusão do Doutorado e a ocupação do cargo público federal. Vê-se também que na área da Saúde os estágios são mais duradouros e renovados sucessivamente, o que se justifica pelo fato de que, geralmente, consistem na prestação de serviço como pesquisador, membro de uma equipe, em laboratórios que empreendem pesquisas de médio e longo prazo, cujo objetivo é a produção de conhecimento aplicado à resolução prática de problemas específicos, associado ao desenvolvimento tecnológico e à produção de patentes. Tal atividade se assemelha a vínculo de trabalho, pois os estagiários cumprem horários rigorosos nos laboratórios, onde se subordinam ao “*chefe da pesquisa*” e sentem-se obrigados a apresentar certo nível de produtividade, que se traduz não somente em relatórios e eventuais artigos publicados, mas na forma de produtos colocados a serviço do cumprimento da missão institucional do órgão que utiliza os pós-doutorandos como mão de obra. Nas demais áreas, mormente em Humanidades, os estágios frequentemente consistem no desenvolvimento de investigações individuais, de curta duração e sem renovação, supervisionadas por um pesquisador mais experiente, nem sempre inseridas em projetos coletivos ou vinculados a laboratórios ou grupos de pesquisa; a rotina é flexível e o produto final não tem compromisso com a justificação institucional do órgão onde se realiza, tampouco com a solução de problemas. As lógicas de organização e avaliação dos modos de trabalho e resultados apresentados são regidas pela lógica própria do trabalho científico em cada área de conhecimento. Entretanto, não importa a área e a natureza dos projetos de estágio, as bolsas se prestaram ao mesmo fim: garantir *continuidade de receita* até conquistar um posto de trabalho, principalmente nos casos de trajetória formativa ininterrupta. O próximo excerto ilustra explicações similarmente apresentadas por outros sujeitos:

Pesquisadora: *Desde que entrou na Graduação, você foi numa trajetória contínua até o Doutorado sem ficar nenhum semestre fora de instituição?*

Entrevistado: *Nenhum.*

Pesquisadora: *E o Pósdoc também emendou no Doutorado, né? Por que você foi tão rápido para o Pósdoc?*

Entrevistado: *Quando o cara defende, ele tem duas opções. Presta concurso ou continua noutra área para publicar mais, ficar mais forte, se interessar por outros temas. Não tinha concurso na época que eu defendi. Então, eu tive que ir para o Pósdoc. Além do que era a bolsa mais polpuda. Até hoje é. Ganhava mais que o professor porque o salário é tributável e a bolsa não.*

Pesquisadora: *Essa estratégia foi utilizada por vários pesquisadores da sua geração?*

***Entrevistado:** Quase todos. Alguns fizeram Pósdoc internacional. Foram para os Estados Unidos. Nesse quesito, é uma das coisas que me aborrece um pouco porque eu poderia ter feito fora, ter alargado meus horizontes de pesquisa, mas eu **tive oportunidades quando não tive condições. E quando tive condições, não tive oportunidades.** Justamente a conjuntura familiar. [...] Quando outra oportunidade surgiu, tinha o concurso na minha porta. Vou para o Pósdoc ou faço o concurso. Eu fiz o concurso e passei. (SJC-2).*

A questão de “*ter oportunidades, mas não ter condições*” é muito presente nos relatos. Os motivos “pouco dizíveis” mais recorrentes são os impedimentos de ordem pessoal – mormente por nascimento de filhos ou por não querer se ausentar, mesmo temporariamente, do convívio familiar – e a dificuldade com língua estrangeira, indispensável para experiências internacionais, problema alegado por expressiva parte da amostra. Essas informações, obtidas nas entrevistas, são valiosas por ilustrar realisticamente percalços das trajetórias raramente evidenciados em outras fontes de dados como, por exemplo, nos memoriais acadêmicos que primam por expor os aspectos biográficos mais positivos, otimistas ou exitosos.

A realização do estágio de Pós-Doutorado logo após o término do Doutorado cumpre, na perspectiva mais adotada pelos sujeitos, duplo objetivo: obtenção de renda e fortalecimento do currículo, ambos primordiais para os passos futuros na carreira, como ocorreu com BXS-3:

*[...] Antes de terminar o Doutorado, comecei a procurar emprego, para dar aula, e não consegui. Então, pensei: “vou fazer o Pósdoc”. [...] Comecei a frequentar o laboratório. A princípio, sem bolsa. [...] Saiu minha bolsa, fiquei 3 meses, abriu concurso na Unifesp e eu vim pra cá. Isso tem sido bem comum. Quem sabe que quer seguir carreira acadêmica sabe que tipo de currículo tem que ter. Hoje em dia, se valoriza muito publicação, você tem que ter uma experiência também, porque isso conta na hora de prestar um concurso, é... mas, se você começa a trabalhar demais e se ocupar muito dando aulas em faculdades particulares, seu tempo para publicação acaba sendo reduzido. Então, acaba tendo de fazer escolhas pra chegar ao objetivo final de entrar numa determinada universidade. Então, **vejo isso também como uma opção, não é só questão financeira que está envolvida, mas uma questão aí meio de sobrevivência acadêmica**, mas tem também aqueles que não sabem muito bem para onde ir e acabam investindo no Pósdoc.*

Entre a *sobrevivência acadêmica* e a *sobrevivência financeira*, os estágios foram fundamentais para robustecer a perseverança aplicada à construção das carreiras. Há quem se refira a eles como condição privilegiada, oferecida pelo campo acadêmico, e mesmo entre os que não fizeram esse tipo de estágio transparece a ideia de que tal condição equivale a uma espécie de emprego que chega até a proporcionar vantagens sobre o emprego formal.

*Quando me formei, o título de Doutorado era o ápice da carreira. Como diz um colega, hoje tem muito Doutorado que é espera-concurso. Não são só produções, são pessoas estacionadas e esses concursos vão parar. Eu conheço gente que está na 5ª, 6ª bolsa de Pós-Doutorado. Eu invejo [risos]. **É muito mais legal. Ganha um pouco menos, mas não tem metade das obrigações que a gente tem.** Mas também fica meio solto, né? (GRU-7)*

Por seu turno, os sujeitos pertencentes à geração que experimentou o estágio de Pós-Doutorado a partir dos primeiros anos deste século concordam com a “naturalização” dessa prática, ao menos entre os colegas de área.

*Hoje em dia é automático. A bolsa virou meio que um substituto do emprego. Isso tanto quando o sujeito acaba a Graduação e vai para o Mestrado porque ele não sabe muito bem o que fazer, ele não tem emprego. Então, ele entra no Mestrado. Quanto... depois do Mestrado para o Doutorado, daí não, daí é um caminho normal. E quando acaba o Doutorado, o problema volta, né? **Ele não tem emprego**, não é fácil arrumar faculdade particular, não é fácil passar num concurso e ele entra direto no Pósdoc porque aí ele fica... ele continua empregado. (BXS-4).*

Associado ao emprego (por oferecer uma bolsa superior a algumas faixas salariais das profissões para as quais haviam se formado) e à estratégia de fortalecimento do currículo, o Pós-Doutorado foi representado como a via mais eficaz para se manter no campo acadêmico, na qual o enriquecimento do currículo pode ser visto numa dupla chave: a de acúmulo de publicações que servem como trunfo em processos seletivos de qualquer instituição e a da construção de capital social para ser investido numa instituição específica. Exemplo disso é o fato de que 1/3 dos que passaram por esse tipo de experiência o fizeram na própria Unifesp.

***Pesquisadora:** E o Pósdoc aqui foi uma forma de dar continuidade à pesquisa que você já fazia ou você via esse Pósdoc como uma estratégia de aproximação para um provável local de trabalho futuro?*

***Entrevistado:** Eu não vou mentir para você. A ideia da pesquisa daqui era uma ideia muito legal porque integrava muito o que eu fazia lá com as ideias daqui. Mas, não vou negar que também pensei “bom, **eu vou para lá porque já vejo como é a Unifesp**”. Era um 2º plano. Na época, eu pensava em fazer concurso onde tivesse. Mas, é claro que prefiro a Unifesp do que a Universidade Federal do Pará ou do Vale do Jequitinhonha. Então, faço as 2 coisas: uma proposta de pesquisa muito legal, que expande muito o que já fiz no Doutorado, e eu já estaria aqui para ver como é a Unifesp. (BXS-4).*

Ver e ser visto são duas ações fundidas no argumento exposto nesse excerto, pois o campo acadêmico, como qualquer outro campo, é um espaço de lutas no qual os agentes dão a se conhecer mutuamente enquanto adquirem e (re)convertem certos volumes de capitais. Um estagiário de Pós-Doutorado dificilmente passaria incólume aos olhos de agentes investidos em cargos na universidade onde alguém, ainda no posto de estagiário, vislumbraria ocupar um posto efetivo. É bem provável que a experiência temporária conte pontos (contrários ou favoráveis) numa eventual disputa por cargo efetivo e é isso que está em jogo quando BXS-4 afirma que “eu já estaria aqui para ver como é a Unifesp”. Nesse sentido, afirmo que o Pós-Doutorado é também uma estratégia para acumular trunfos na forma de capital social, e não somente de capital cultural nos estados incorporado ou institucionalizado. Esses trunfos podem ser aproveitados na própria instituição de realização do estágio, como ocorreu com

parte significativa da amostra, ou em outras universidades que valorizem tal experiência nos concursos. O mais importante é reconhecer que esse tipo de estágio, como nenhum outro tipo de bolsa usufruída pelos sujeitos, cumpre eficazmente com o duplo papel de *sobrevivência acadêmica* e *sobrevivência financeira* num nível de acúmulo de capital cultural cujos rendimentos são potencializados pelo capital social, paralelamente acumulado e parcialmente convertido. Disso resultam conquistas de espaços mais prestigiados no universo acadêmico. O principal espaço, nesta etapa do jogo, equivale a um posto efetivo na carreira docente.

3.3 A opção pela Unifesp

“O lugar para mim não importa. Onde eu estiver, eu estou. Trabalho, faço as minhas coisas, acabou. Não tenho nenhuma ambição de estar na universidade X ou Y... eu quero simplesmente um lugar para trabalhar.”
(GRU-1)

O ingresso no corpo docente efetivo da Unifesp marcou, finalmente, o momento atual da carreira dos entrevistados. Para compreender como as decisões acerca desse ingresso foram tomadas e levadas a cabo discutiarei, primeiramente, as dificuldades enfrentadas para participar de concursos públicos para o Magistério Superior, desde as tentativas de ingresso em outros locais. Em seguida, serão analisados os motivos para se estabelecer no Estado de São Paulo, tendo em vista que alguns sujeitos vieram de outros lugares e as oportunidades de acesso despontaram por todo o País. Por fim, examinarei a representação dos sujeitos acerca da instituição antes e depois do ingresso, o que implica em variações de manifestação de pertencimento desde o sentimento de *“best second”* até o orgulho de *“fazer parte da grife”*.

Uma saga chamada concurso

No conjunto da amostra, para somente sete sujeitos o concurso realizado na Unifesp foi a única experiência em concurso público para ingresso em cargo efetivo da carreira do Magistério Superior. Os demais já haviam prestado concursos, quase todos em universidades, nos quais acumularam mais êxitos que fracassos: oito sujeitos sofreram ao menos uma reprovação ao passo que o restante acumulou classificações, não raro em mais de duas instituições e com curtos intervalos entre as tentativas; na maioria das vezes, a classificação se dava no 2º lugar de concurso para uma vaga. A profusão de tentativas atesta a força da inclinação para o ingresso, ainda mais quando realizadas em locais distantes daqueles de

origem dos candidatos ou de onde viviam à época, o que transformaria a nomeação num imperativo de migração. Ademais, como já visto, alguns já haviam ocupado cargos docentes substitutos e efetivos não só no Estado de São Paulo, mas também em outras Regiões do País.

Em suma, os entrevistados percebem o concurso público em diferentes perspectivas, o que torna os relatos sobre a variedade de exigências dos editais dos concursos um inventário de obstáculos, sendo estes os maiores: o alto custo, o peso do capital social e a definição, por vezes tardia, da área específica de atuação. Como em outros aspectos das trajetórias, questões pessoais representam parte importante das dificuldades, pois situações muito delicadas – tais como aborto, nascimento de filhos, separação conjugal, casamento, necessidade de manter a família reunida, doença e morte de parentes próximos etc. – influenciaram a desistência ou o fracasso em algumas oportunidades de ingresso na carreira.

Em certa medida devido ao fato de que o grupo se caracteriza pela escassez de capital econômico como marca de origem, o alto custo para participação nos concursos públicos foi destacado por alguns sujeitos como empecilho relevante, como bem exposto por GRU-4:

Entrevistado: *[antes de terminar o Doutorado], não prestaria concurso em 90% dos lugares porque queria ficar na região em que eu tinha me formado [...]. Eu entendia que tinha a oportunidade institucional de abrir concurso em médio prazo. [...] Depois da experiência de 2005 [ficar sem bolsa], que foi um ano muito difícil, eu prestaria em qualquer lugar. Onde aparecesse concurso, eu iria, mas **concurso é muito caro**. À época, não fazia um concurso com menos de mil reais. **Para quem está desempregado é difícil**.*

Pesquisadora: *Então, até apareceu e você não pode ir?*

Entrevistado: *Apareceram alguns. Alguns eu fiz, outros não. Você não faz um concurso com menos de mil reais porque... qual era minha estratégia? Eu sempre ia e me hospedava próximo ao local do concurso. Às vezes, esse lugar próximo era mais caro. Ia um dia antes para não chegar no dia da prova. Tinha gasto com a inscrição. Mesmo hoje, não se faz um concurso com menos de mil reais. Eu acho que não.*

Um relato como esse mostra que mesmo com garantia de isenção de taxa de inscrição em concursos públicos (conferida pelo Decreto Federal 6.593/08), os candidatos pobres ainda encontram muitas barreiras de ordem material para “entrar no jogo”, pois autenticar e enviar documentos obrigatórios para inscrição, deslocar-se, hospedar-se e alimentar-se durante as provas são obrigações que geram despesas muito superiores ao valor da inscrição, com as quais nem todos conseguem arcar, ainda mais quando a sucessão de reprovações ou classificações abaixo do 2º lugar impelem para múltiplas tentativas em curtos intervalos. Em função disso, alguns entrevistados afirmam não ter participado de todos os concursos que surgiram enquanto buscavam um posto efetivo como docente. Eles tiveram de fazer escolhas consoantes aos esquemas de apreciação e avaliação das oportunidades objetivas, apreendidos

ao longo da formação acadêmica, para selecionar rigorosamente as competições que lhes pareciam mais favoráveis ou com menos chance de fracasso. Nesse cálculo, nem sempre a localização ou o nível de prestígio da instituição eram os fatores predominantes. Os relatados como mais relevantes foram: o número de vagas, o grau de afinidade da área do concurso com a área de formação do sujeito, a forma de organização das unidades onde tais vagas seriam alocadas e, talvez o mais determinante, os agentes envolvidos no concurso como avaliadores e como candidatos. Esse último fator se relaciona diretamente com o *“histórico das disciplinas em determinada instituição”*, ou seja, com os modos como as *“cadeiras foram consolidadas”* pelo trabalho de certos grupos de agentes que visam perpetuar determinado modo de produção acadêmica, por meio da endogenia que caracteriza a instituição universitária. Com efeito, a disputa pelo poder político e científico sobre disciplinas, linhas e grupos de pesquisa, bem como sobre a gestão universitária de forma mais ampla, inibe os egressos de outros lugares a arriscarem-se em alguns concursos realizados por instituições ou áreas consolidadas.

Trocando em miúdos, a comunidade acadêmica reconhece que muitos dos concursos promovidos por unidades mais tradicionais ou consolidadas são meros rituais para oficializar um *“jogo de cartas marcadas”*, qual seja, o da sucessão do mestre por um de seus discípulos mais proeminentes. Quando esse tipo de jogo é reconhecido, o mais provável é que alguns postulantes evitem tomar parte numa encenação cujo desfecho todos já sabem qual será. Nesta pesquisa isso se tornou a variante mais resolutiva quanto aos investimentos em concursos. Para quem não dispõe de recursos financeiros para participar de todas as disputas disponíveis, a opção por não participar daquelas com chances presumivelmente mais reduzidas é uma forma de poupar fichas para apostar em oportunidades cujas chances de sucesso pareçam ser maiores, de acordo com o retromencionado cálculo complexo de chances objetivas.

Diferentemente do vestibular, em que o número de concorrentes era o *“maior fantasma”*, nos concursos outros fatores são tidos como determinantes do êxito, revestindo a questão da concorrência com outras conotações. Como se lê em GRU-2:

Muita concorrência... pessoas muito boas... E aquele fantasma que paira nos concursos que é ser desconhecido da banca. Eu sempre achava que o sujeito conhecido da banca era o que ia passar. O ex-aluno ou o que tivesse alguma ligação com algum professor da área. E o que se percebia, em todos os concursos que prestei, é que era sempre aluno da USP que entrava. USP-Leste prestei 2x, cheguei até o último minuto e o que mais me deixava triste é que sobrava. No 1º eram 5 vagas, entraram 2 pessoas, sobraram 3. Então, dizia: “eu não sirvo pra essa vaga? Como que é isso?” Eu já dei aula e sempre tentei ser a melhor professora. Mesmo na privada pra 100 alunos, sempre tentei fazer o meu melhor. Então, não me conformava que não conseguia passar.

Do ponto de vista de alguns entrevistados, a concorrência depende mais do capital social do que do capital cultural⁹⁷, até então duramente cobrado nas seleções enfrentadas durante a formação universitária. Para outros, um “currículo forte” seria o fator prevalente, o qual é entendido de modo polissêmico. Um “currículo forte” pode ser tanto aquele recheado com publicações altamente qualificadas como um com experiência docente prolongada ou diversificada; pode ser também um que conta com experiência de estágios internacionais ou que atesta a experiência do candidato junto a certo grupo de pesquisa ou foco de interesse temático. Há muitos aspectos em jogo. Enfim, a força de um currículo é aprazada pela área de atuação e pelo perfil esperado em cada concurso. Daí a variedade de fatores citados entre os indicadores de robustez das trajetórias e a diversidade de configurações dos currículos.

Ainda no que tange ao currículo, há de se destacar que a definição da área específica de atuação nem sempre antecede a participação no concurso. Enquanto em algumas áreas, principalmente as mais consolidadas, o fato de o candidato demonstrar experiência em determinada linha ou tema de pesquisa foi fator preponderante na aprovação, há casos em que o candidato só “se descobriu” como atuante em determinada área quando se deparou com o edital do concurso e, a partir daí, passou a dedicar-se especificamente a certa linha ou a certo interesse temático. Confrontando dois casos extremos, é notório como a definição da área impulsiona os agentes para determinadas vagas de modos diversos. No primeiro caso, a indefinição da área específica de atuação, como professor e pesquisador, é assim expressa:

*Eu fiquei prestando um concurso aqui, outro ali, **era como se eu não tivesse área**, era engraçado. Um dia, um colega falou: “abriu, concurso de [*]”⁹⁸, você vai prestar?” “Mas eu não sou de [**] da [*]”. “É, sim [ri], porque aqui no Brasil as pessoas pouco estudam [*] e você estudou [***]”. Eu fazia essas relações [***], mas não tinha visto isso. Fiz várias disciplinas relacionadas na Pós-Graduação. Aí caiu a ficha. O engraçado é que eu não via isso. Estava tão desnorteada, num processo tão perdido, que **não conseguia identificar a própria área**. Foi um amigo que viu o concurso e perguntou se eu não ia prestar. [...] Daí, comecei a me encontrar em termos de que vaga eu poderia prestar, o que eu realmente queria. (GRU-3).*

⁹⁷ No caso em tela, trata-se de uma delicada conversão do capital cultural nos estados incorporado e institucionalizado (a competência profissional conquistada por ter estudado na USP e a posse do título conferido por essa instituição) em capital social altamente prestigiado nos processos seletivos, na medida em que, conforme o ponto de vista da entrevistada, o fato de “*ser conhecido pela banca*” – quase sempre equivalente a “*ser aluno da USP*” – opera como trunfo na disputa pela vaga. Conforme apuração feita por Rosário Lugli, a maioria dos docentes do *campus* Guarulhos cursou o Doutorado em universidades públicas, dos quais 72% o fizeram na USP: “atualmente, de um total de 231 docentes, 186 vêm de universidades federais e das estaduais paulistas – dentre estes últimos, 134 são doutores pela Universidade de São Paulo” (LUGLI, 2014, p. 303).

⁹⁸ Para garantir o anonimato do sujeito foram feitas as seguintes omissões: [*] subárea, [**] área e [***] tema estudado. Válido também para o próximo excerto.

Já no segundo caso destacado, a obstinação por lecionar e pesquisar em certa subárea provocou o abandono do primeiro cargo efetivo conquistado, em outra universidade federal, para trabalhar na Unifesp como professor de uma disciplina específica. Além da idiossincrasia do interesse, a “ vaidade acadêmica”, oculta nos demais relatos, também motivou a decisão. Ao contar como assumiu e subitamente abandonou o primeiro cargo, explicitando as razões que o fizeram fixar-se na Unifesp, DIA-3 coloca a questão nos seguintes termos:

Eram 2 vagas e 1 já estava certa. O que me deixou desgostoso foi que eu sou professor de [**] [...] e o 1º a ser chamado tomou posse das aulas de [**]. Como fui o 2º, tomei posse e fiquei com aulas que eu gostava, mas não era o que eu esperava. Me desgostou aquilo. Foi um dos principais motivos. Aí, na 1ª oportunidade, pedi exoneração [...]. Entrou um pouquinho de vaidade... Se eu tivesse escolhido as aulas que eu queria, seria um fator de motivação para me manter. Mas não foi o que aconteceu. [...] O que me motivou a vir para cá era que foi uma banca muito top. Inclusive eu fiquei com muito medo do concurso porque tinha um professor da USP que era muito chato na banca e era uma banca do mais elevado nível. Eu prestei esse concurso e não tinha contato com ninguém da banca e passei em 1º lugar. Detalhe, o único aprovado em mais de 20 candidatos. E para lecionar especificamente [**]. Quando me chamaram... voltar para a região onde já estou ambientado... Não tive dúvida. Ainda mais sendo o único aprovado num concurso extremamente disputado para uma única vaga e eu fui o único a ser aprovado. Não é que eu fui o melhor classificado. Os outros reprovaram. Foi uma banca muito exigente. (DIA-3).

Vaidosamente, DIA-3 enfatiza o feito notável de ter sido o *único aprovado*, entre mais de 20 candidatos, por *uma banca muito exigente*. Para consagrar ainda mais sua trajetória, a conquista incluiu as chances de voltar a “trabalhar exatamente com o que eu estava sonhando” e a viver na região de origem. Situação absolutamente diversa do excerto anterior, no qual GRU-3 assume que “estava tão desnorteada, num processo tão perdido, que não conseguia identificar a própria área”. Entre um e outro extremo de situações de (in)definição quanto à área de atuação, os demais entrevistados tendem a definir a subárea de concentração durante a Pós-Graduação, restando poucos ajustes a serem feitos para se adequarem precisamente ao perfil esperado para a vaga que vieram a ocupar na Unifesp.

A avaliação do concurso de ingresso como algo difícil é quase uma unanimidade na amostra, inclusive entre quem já era vinculado à Unifesp. Com exceção de um sujeito que participou de concurso cujo edital autorizava a abertura de 4 vagas, os demais participaram da disputa por 1 ou 2 vagas. A quantidade de candidatos foi bastante variada, sendo a proporção candidato/vaga nunca inferior a 3/1 e superior a 24/1, conforme recordações dos sujeitos, que avaliaram a qualidade dos candidatos como *forte*, com currículos que tendiam a ser similares e predomínio de jovens doutores e poucos nomes consolidados na área. Quando esses apareciam, contudo, a dificuldade era redobrada e houve casos em que o sujeito supõe ter sido

aprovado devido ao fato de “*o nome mais forte não ter vindo fazer o concurso*”. Inúmeros fatores incidem sobre as dificuldades encontradas, variando de questões mais subjetivas – desconhecimento dos critérios de avaliação, timidez, despreparo, pouca experiência etc. – a objetivas, tais como especificidades da área, composição da banca e critérios empregados.

De todo modo, há nos agentes o sentimento de adequação à vaga oferecida pela Unifesp, chegando a declarações do tipo “*esta vaga nasceu para mim*”. Isso acontece tanto no *campus* sede, onde os sujeitos passaram anos aguardando pela chance de ocupar o cargo efetivo, como nos *campi* de expansão, nos quais tantos agentes, advindos dos mais diversos lugares, disputaram a chance de construir a história da universidade.

Considerando que alguns participantes da pesquisa vieram de outros Estados e os demais poderiam ter migrado para outras Regiões, num momento histórico no qual concursos públicos de ingresso aconteciam por todo o País, importa analisar os motivos para assumir um cargo docente efetivo especificamente na Unifesp. Antes disso, cabe esclarecer um curioso contrafluxo: os docentes oriundos de outros Estados encontravam-se, à época do concurso de ingresso, no Estado de São Paulo, devido ao exercício de alguma atividade profissional ou realizando (Pós-)Doutorado; enquanto isso, alguns paulistas estavam em outros Estados em função dos mesmos compromissos. Isso faz com que a reflexão sobre os motivos para fixar-se em São Paulo extrapole a dicotomia mais elementar que dividiria os sujeitos entre o grupo de originários das proximidades dos *campi* da Unifesp e o de outras localidades, pois alguns já estavam deslocados de suas regiões de origem por ocasião do concurso.

Superada essa questão, a análise deve avançar para a compreensão dos principais motivos declarados para a escolha da Unifesp como local de trabalho, sintetizados em dois eixos de opção: pela instituição e pelo cargo em si, sendo que o segundo se subdivide nas seguintes intencionalidades: manter-se próximo à família, ter melhores condições de trabalho e preferência por instituição pública.

Tinha que ser a Unifesp!

No que concerne à opção pela instituição em si, os sujeitos do *campus* São Paulo são bem explícitos ao relatar que o concurso de ingresso foi uma espécie de “*formalidade administrativa*” que consagrou o trabalho (voluntário, como bolsista ou em cargo técnico) que já vinham realizando ao longo de anos. No caso de SAO-1, por exemplo, o interesse incidia especificamente sobre esta universidade, já que a ela vinha dedicando todo seu esforço como pesquisador justamente na resignada espera por um cargo efetivo. Segundo ele próprio:

Entrevistado: *Eu comecei aqui em 90 e em 99 é que eu defendi o Doutorado. Aí, eu fiquei colaborando com a disciplina. Fiquei como professor, assim convidado, de 99 até 2010, que eu fiz o concurso. Esse período todo eu fiquei trabalhando aqui de graça.*

Pesquisadora: *Me explica como que é essa situação porque parece que isso só existe na Medicina.*

Entrevistado: *É a coisa mais comum aqui na Escola. A coisa mais comum. Assim, o cargo federal saem lá cinco mil cargos que são canetados pela Dilma. Depois, vai distribuindo para todas as federais e dentro da federal distribui mais ainda. Quando chega na instituição, chega 50 ou 80 vagas. Daí, divide para os departamentos que se estapeiam. Chegam no departamento cinco ou quatro cargos. Daí, as especialidades se estapeiam... então, é difícil você conseguir. Então, as pessoas ficam aí esperando. Anos e anos. Eu fiquei de 99 até 2010 vindo aqui. Eu participava da Pós-Graduação. Em 2004, fui credenciado como orientador. (SAO-1).*

Outra forma de adesão à Unifesp é vista numa trajetória iniciada em cargo técnico que contou com a favorável coincidência de dois pedidos de aposentadoria: o do próprio sujeito e o do docente responsável pela disciplina que ele já ministrava há mais de uma década. Em suas palavras, assumir um cargo docente efetivo na Unifesp não foi nada além da sucessão natural do trabalho desenvolvido nessa universidade, onde realizava ações de assistência e ensino. Sua dedicação à Unifesp fez até com que enjeitasse a oportunidade de integrar o corpo docente de uma universidade de alto prestígio, onde havia acumulado um volume de capital social suficiente para lhe render reiterados convites para concorrer em alguns concursos:

Entrevistada: *Só sei que fiquei anos [exercendo funções docentes]. Até me convidaram para prestar concurso na [outra universidade pública], onde eu fiz Mestrado e Doutorado. “Gente, eu já estou na federal há um tempão, já estou em Escola, vou começar uma nova carreira? Já estou com filhos...” Nas duas oportunidades que me chamaram... tanto é que na última nem me chamaram. Já estou mais velha [ri], não ia mesmo. Acabei ficando por aqui porque moro mais perto, a escola das crianças estava aqui. Anos foram passando... até que uma das professoras da nossa disciplina se aposentou. [...] Foi uma coincidência porque ela entrou com o pedido e eu já tinha tempo para aposentar como técnico. Aí, vi uma oportunidade. Fui lá, dava tempo e tal: “então, eu me aposento e presto de novo”. Foi o que eu fiz.*

Pesquisadora: *E quantos candidatos se inscreveram no concurso?*

Entrevistada: *Tinha cinco só.*

Pesquisadora: *E eles perceberam que o concurso era para você, né? [ri] Que a vaga era sua?*

Entrevistada: *Era minha porque eu tinha toda uma competência que elas não tinham. Elas eram mais novas do que eu. Meu currículo é pesadinho. Para nossa área é um currículo razoável. Eu tinha mais publicações, mais tempo de experiência em ensino. Minha banca foi toda de professor externo. Não teve nenhum daqui até por conta de alguém falar... (SAO-6).*

Sejam os cargos conquistados por golpe de sorte (como pela coincidência de aposentadorias) ou ansiosamente aguardados (como entre técnicos e bolsistas presentes na

amostra), há preocupação em salientar a imparcialidade e a lisura da avaliação realizada pela banca do concurso, expressa pela ênfase no fato de ter sido composta só por membros externos ou pela certeza de que os critérios adotados foram objetivos e imparciais. Em geral, os relatos oscilam entre declarações que asseveram a adequação do perfil à vaga (decorrente da experiência acumulada na instituição) e a inexistência de favoritismo, mesmo quando se admite a importância do capital social acumulado ao longo do trabalho voluntário.

Poderia ser qualquer lugar...

Em outra direção, encontram-se os sujeitos alocados nos *campi* criados pela expansão, para os quais o ingresso na Unifesp decorreu da decisão por construir ou consolidar a carreira no Magistério Superior e não da predileção por uma universidade específica, decisão essa fundamentada num extenso rol de motivações. Destacadamente, o desejo de manter-se próximo à família é relatado como o principal fator de motivação pessoal. E a essa altura da vida, ficar próximo à família abrange tanto o meio de origem (pais e irmãos principalmente, que continuam morando, em sua maioria, nas mesmas casas onde viveram a infância e a adolescência) como a nova família em formação (cônjuge e filhos, com quem habitam em bairros socialmente diferenciados daqueles, como já exposto). Nesse sentido, um estudo mais minucioso das pulsões que levaram os agentes a evitar o distanciamento espacial da família poderia revelar alguns elementos significativos que compõem o enraizamento social daqueles que, mesmo morando em lugares diferentes de onde cresceram, permanecem vinculados a tais espaços por meio das relações estreitas com os parentes que nele permanecem⁹⁹. Isso é importante para compreender que escolhas decisivas para a realização da carreira – como o local de trabalho – são vigorosamente condicionadas por questões de ordem subjetiva, as quais extrapolam as categorias sociologicamente construídas com base em variáveis objetivas. Esse fenômeno é tão intenso que foram repetitivas as respostas às questões acerca das razões de terem optado por trabalhar na Unifesp com expressões do tipo “*eu não podia sair de São Paulo*” ou “*eu não queria ir para outro lugar*”. A aparente fatalidade dessas afirmações revela, de fato, o ajustamento de disposições associadas às relações familiares, constituídas de forma gregária, face às possibilidades abertas pelo mundo do trabalho.

Outro fator que compôs a motivação dos agentes para ingressar numa universidade pública qualquer, situada no Estado de São Paulo, foi a expectativa por “*melhores condições de trabalho*”, o que nem sempre inclui a questão salarial. Isso aparece com mais ênfase entre

⁹⁹ A respeito da mudança de bairro como signo de ascensão social ver o livro de Velho (1989), citado no primeiro capítulo.

aqueles que tiveram prolongada experiência docente, mormente em instituições privadas. Tal fator será ilustrado com os dois excertos seguintes que demonstram como a localização geográfica e a infraestrutura da Unifesp não foram elementos determinantes para a escolha dessa instituição como local de trabalho. De acordo com o primeiro:

*Professores da [universidade privada] vieram para cá, deixaram melhores salários lá. Muito mais bem localizada, melhor infraestrutura. Por que vieram para cá? Porque o grau de insegurança de quem não é funcionário público é gigante, entende? A pessoa, às vezes, desdenha e fala: “que saudade... ganhava tão bem... tão pertinho de casa”. Mas, por que veio? Tem uma subjetividade aí forte. Apesar da estrutura precária, **a condição funcional tem liberdade absoluta**. Você pensa nisso? Eu tenho liberdade absoluta. Para produzir, para não produzir, para falar o que bem entendo. Isso é extraordinário. **Não ter medo de perder o emprego**. (GRU-6).*

Enquanto para GRU-6, que também havia trabalhado na universidade privada citada e exemplifica sinteticamente a atitude de outros entrevistados, a liberdade para atuação (tanto no que diz respeito à liberdade de cátedra em si como à estabilidade do vínculo de trabalho) corresponde à principal vantagem para abrir mão de um emprego mais bem remunerado e exercido em locais com melhor infraestrutura, para BXS-2, que também manifesta razões declaradas por seus pares, a diminuição da jornada surge como principal fator de motivação. O segundo excerto, por sua vez, revela outras facetas dessa mesma questão:

***Entrevistada:** Eu tinha dois empregos e carga horária alta, muito demandante. E estava ficando mais velha. **Quantos anos mais eu aguentaria trabalhar por 14, 16 horas por dia?** Não muitos. Eu continuo precisando ter um emprego. São Paulo, trânsito ruim, enfim, **sua prioridade de vida vai mudando e eu fui vendo que eu precisava de um único emprego**. Não é assim “eu super quero ser pesquisadora de uma universidade pública”. Não era assim um GRANDE desejo. Eu gosto muito do que faço, mas não era uma coisa superplanejada. Veio o concurso, me inscrevi. [...] Na avaliação das pessoas, que me conheciam na [*]¹⁰⁰ e me incentivaram, **essa era uma consequência natural na minha carreira**. Na forma como eu vinha conduzindo a carreira e estudando, professora de um centro universitário e técnica da [*], esse seria um passo natural de sequência na profissão. Então, assim foi. [...] Pensando no bojo do que pode acontecer, eu pensava que podia até decidir não ir, mudar de cidade e tal porque isso implicava em diminuição grande de salário. Muito grande. Eu tinha um excelente salário na [**], o cargo na [*] também não era um salário ruim. Minha situação financeira era **MUITO MELHOR** em São Paulo. Na mudança para Santos, eu tive uma diminuição de uns 60%. Tinha essa história, estava pesando.*

***Pesquisadora:** Se o concurso fosse em outro Estado, você teria feito?*

***Entrevistada:** Acho que sim. Não sei te responder.*

¹⁰⁰ Para preservação do anonimato, o nome da universidade pública na qual o sujeito ocupou cargo técnico foi substituído por [*] e o nome da instituição privada onde trabalhou como docente por [**].

Pesquisadora: *Está me parecendo que você fez o da Unifesp por ser perto de São Paulo. Você está próxima da sua família, é um pouco conveniente. E se fosse em outro lugar?*

Entrevistada: *Eu prestei na Unifesp porque aquela vaga era minha [risos]. Era uma vaga que quando eu comecei a ler o edital e, naturalmente, como professora e como técnica, você começa a saber dos concursos [...] Quando li o edital, eu falei: “essa vaga é minha”. Minha no sentido de que eu tinha todos os pré-requisitos para me candidatar. Sabia que eu tinha plenas condições de concorrer. Não é daqueles concursos: “ah, vou tentar”. Era claro que eu tinha condições de competir. Isso era claro para mim.*

Pesquisadora: *E se o campus fosse numa cidade bem mais longe, extremo oeste de São Paulo, por exemplo, você teria feito?*

Entrevistada: *Acho que teria porque o que, na verdade, me moveu na época para prestar o concurso era **poder ter um emprego único e estável** porque a [**] era um bom lugar, eu gostava de trabalhar lá, mas sabia que centro universitário é sempre aquela coisa... Tem um fio da navalha que você fica quando está numa privada. O que eu ganhava como técnica não ia manter o padrão de vida. Então, eu não tinha... número de horas que trabalhava, entendeu? Essa coisa de começar a pensar que, talvez, eu precisasse de um lugar mais estável, ter um pouco mais de qualidade de vida, menos horas... [...] Acho que, na verdade, se tivesse sido essa mesma perspectiva de **fazer algo que eu me sinto competente para fazer, com uma estabilidade**, com algo que eu estou preparada e me identifico, mesmo se fosse mais distante... **a geografia não era o que implicava naquele momento da decisão**. O que implicava era o pacote. Imagina **ir para a carreira universitária já com 10 anos [de docência]**, mais ser técnica da [*]... comecei a filtrar, a entender outra... a formação... parece que você vai... depois de muitos anos como carreira técnica assistencial foi **quase que natural passar a ser formadora de pessoas para a minha profissão**. Fui me identificando com isso. (BXS-2).*

Ao menos seis elementos merecem ser destacados nesse longo excerto, por serem recorrentes em outras trajetórias: o desgaste acumulado ao longo de anos de intensivo trabalho como técnico ou docente (por vezes, funções concomitantes), a mudança de prioridades na vida que demanda a reorganização dos modos de trabalho, o sentimento de adequação à vaga oferecida pela Unifesp, a avaliação do concurso de ingresso como algo difícil, o papel de formador como consequência natural da carreira técnica e a enunciação do ingresso na Unifesp como marco inaugural da carreira docente, mesmo entre aqueles que já tinham experiência na Educação Superior.

Indo do último ao primeiro elemento, a análise começa por salientar que ele pode ser decorrente tanto de efeito retórico provocado pelo contexto do relato da trajetória (ou seja, o entrevistado teria consciência de que todos os enunciados seriam postos a serviço de uma pesquisa sobre docentes “da Unifesp” e, assim, intensificaria a importância dessa instituição na construção da própria carreira) como da percepção de que o direcionamento da trajetória profissional para a carreira do Magistério Superior começou “*pra valer*” a partir do ingresso no corpo docente efetivo dessa universidade. Nesse sentido, a declaração de BXS-2 é bastante

emblemática, pois mesmo tendo atuado durante uma década como docente num centro universitário privado, ele só percebe a função *formadora* exercida e seu posicionamento na carreira do Magistério Superior, quando resolve abandonar o cargo técnico (no qual também exercia funções docentes) e a instabilidade do vínculo de trabalho numa empresa privada, para dedicar-se exclusivamente à docência numa única instituição, especificamente pública e com vínculo estável, mesmo sofrendo prejuízos pecuniários. Como se vê no relato, a decisão resultou de complexo cálculo de (des)vantagens que ponderou múltiplos fatores, nas dimensões de seu ser social e psicológico, para definir o modo de realização da carreira. Esse tipo de procedimento também foi identificado em outras trajetórias que igualmente abriram mão, por exemplo, de melhores salários, de atuar em instituições que oferecem melhor infraestrutura ou de prosseguir em postos de trabalho fora da docência, postos esses que facultavam inserções profissionais mais prestigiosas para a conquista de capital simbólico na área específica de formação, constantemente mobilizado para aquisição de capital econômico.

O papel de formador é assimilado como consequência natural da carreira técnica quando os agentes reconhecem a experiência acumulada na área como suficiente para legitimar a prática de *transmitir o ofício*. Isso aconteceu em poucos casos e apenas nas áreas de Saúde e Exatas, as quais concentram agentes que ocuparam cargos técnicos (de assistência ou em indústrias) antes de *assumir a carreira docente*. Parece ocorrer uma cisão entre “o profissional da área” – aquele que executa funções técnicas – e o “formador da área” – aquele que se encarrega de ensinar tais funções para os “*futuros profissionais*”. Com efeito, o fato de “*ter sido profissional da área*” é relatado como trunfo para a carreira docente conforme opera como legitimador do currículo ao reforçar a competência do agente que, por vezes, deixa de se ver como profissional de uma área específica ao se reconhecer como professor, ainda que, indissociavelmente, se dedique a atuar também como pesquisador nessa mesma área.

A quase unanimidade da avaliação do concurso de ingresso como algo difícil já foi examinada anteriormente e reaparece relativizada no excerto agora em exame. Para quem já havia acumulado suficiente experiência na área, as exigências do edital são consideradas como pertinentes e, logo, superáveis. O ponto de tensão está na representação do êxito no concurso como equivalente à chance de efetivar a ambicionada mudança de prioridades na vida, por meio da reorganização da rotina profissional. Este elemento, tributário da construção biográfica do sujeito, também influenciou a escolha da Unifesp como local de trabalho. Visto em trajetórias que já haviam acumulado anos de experiência no setor privado, não raramente em dois ou três empregos concomitantes, pode ser entendido como parte do amadurecimento do agente que passa a priorizar a estabilidade conferida pelo contrato estatutário numa única

universidade pública, mesmo que ela imponha múltiplos afazeres, ao invés do excesso de responsabilidades gerado pela soma de jornadas. Mais interessados em livrar-se da sobrecarga de trabalho, eles ponderam que a adesão ao regime de dedicação exclusiva, mesmo com prejuízo financeiro com relação aos rendimentos até então recebidos, seria o mais conveniente para garantir “*uma boa qualidade de vida*”. Em toda a amostra apenas um sujeito não havia optado por esse regime de trabalho, justamente o único médico entrevistado, ou seja, o único profissional cuja atuação esporádica em outras atividades remuneradas não sobrecarrega a rotina docente e garante rendimentos extras que tornam irrisória a gratificação por dedicação exclusiva. Entre os demais o ingresso na Unifesp equivaleu à chance de reordenar a própria vida com base no exercício profissional numa única instituição, assegurado pela estabilidade do vínculo de trabalho e pela “*liberdade de atuação*”, assim como sucederia em qualquer outra universidade pública.

O último elemento a ser destacado no excerto de BXS-2 consiste no desgaste acumulado ao longo de anos de intensivo trabalho como técnico ou docente, o qual aparenta ser somente um corolário dos motivos anteriores. No entanto, outros relatos atestam que a culminância de percursos ininterruptos como bolsista (da Graduação ao Pós-Doutorado) também gera esse tipo de desgaste, pois o agente passa a ansiar pelo início da trajetória profissional depois de longo período dedicado exclusivamente à própria formação. Sob esse prisma, a decisão de trabalhar na Unifesp teria sido a alternativa mais viável para atender à intenção primordial de esquivar-se de outras atividades ou de outros locais de trabalho.

Um elemento adicional, ausente (de certa forma, negado) do excerto até então analisado, é a inclinação para atuar em universidade pública. Como a maior parte dos sujeitos havia estudado nesse tipo de instituição, desde a infância, gerou-se uma espécie de aderência manifestada no reconhecimento da importância da educação pública e, também, como resultado de esquemas de percepção e apreciação do campo acadêmico, os quais conferem ao agente a convicção de que posicionar-se profissionalmente numa universidade pública seria “*o topo da carreira*”, sobretudo para aqueles que se interessam mais acentuadamente pela produção científica. Algumas passagens explicitam tais afirmações:

Como eu optei por trabalhar na Unifesp? Na verdade, foi uma das opções. Eu tinha várias, desde que eu passasse nos concursos. E os concursos superconcorridos, difíceis, com muitas pessoas. Então, era uma meta na minha vida. Eu dizia: “eu só vou ser feliz no dia em que entrar numa universidade pública”. Então, eu trabalhei muito em várias universidades privadas antes e consegui. (GRU-2).

Nunca gostei muito da ideia [de trabalhar em instituição privada] por causa da pesquisa. EU SEMPRE QUIS SER PESQUISADORA. E isso, na

universidade particular, é bem mais complicado. Eu sempre QUIS universidade pública para trabalhar com ciência. (DIA-7).

O que me levou a prestar concurso público é que isso já representava de saída um topo do que eu concebia como carreira. Isso já era projeto. Mesmo avaliando permanentemente as condições muito melhores na rede privada. Melhores que eu digo salário, condições de infraestrutura também, por exemplo, biblioteca equipada, sala de aula equipada... o que parece ser óbvio, mas o que nós não temos na universidade pública. (DIA-2).

Eu tinha dado aula um semestre na [IES privada] que eu achei um horror. Não me identifiquei com essa escola. A escola também não se identificou comigo. Diversidade ali é zero, entendeu? Com todo o respeito que eu possa ter pela instituição, eu não quero estar numa instituição que me dá a impressão de estar na Suécia. E que não reconhece a diversidade. Que tem aquela arrogância dos alunos, que é insuportável. Perfil de aluno para mim, hoje, com quem eu quero estar é com alunos DE INSTITUIÇÃO PÚBLICA. Outros não me interessam. (GRU-7).

Com base em tais declarações, que reverberam as vozes de muitos entrevistados, pode-se afirmar que o grupo pesquisado é composto majoritariamente por agentes para os quais a atuação em universidade pública corresponde a um ideal de realização profissional que vale a pena ser conquistado, mesmo quando as mazelas são reconhecidas. Sendo assim, a Unifesp foi considerada como a opção disponível em determinado momento no qual as trajetórias profissionais confluíram com o processo de expansão das universidades federais e, especificamente, com a abertura de editais de concurso de ingresso nessa instituição.

Resta analisar as impressões gerais dos sujeitos sobre a Unifesp, as quais formam um gradiente de manifestações de pertencimento que vão desde o sentimento de “*the best second*” até o orgulho de “*fazer parte da grife*”. Do mesmo modo que a história da EPM foi marcada pela disputa por prestígio com a Faculdade de Medicina da USP¹⁰¹, há relatos de semelhantes impressões de “*the best second*” por parte de docentes que não conseguiram ingressar em outras universidades públicas durante o processo de expansão. Novamente a USP aparece nas falas como signo de distinção acadêmica¹⁰² e “*objeto de desejo*”. O seguinte excerto é bem ilustrativo de como tal impressão é vivenciada num dos *campi* de expansão:

¹⁰¹ Ao menos durante o período em que os vestibulares das instituições públicas paulistas eram unificados e a proporção candidato-vaga conferia à USP o *status de* “a mais procurada” e à EPM, o de “segunda opção” (cf. p. 69).

¹⁰² Foge ao escopo deste trabalho, mas vale consignar a forte influência da USP na expansão da Unifesp. Além de grande parte do corpo docente ter sido ocupada por egressos dessa instituição (ver nota 97), dois outros fatores são indicadores dessa influência: a presença de docentes da USP em quase todas as bancas de concurso de ingresso e a participação de pesquisadores seniores nas comissões de criação dos projetos pedagógicos dos novos cursos e *campi*, alguns dos quais passaram a compor o corpo docente da Unifesp, aí permanecendo até os dias atuais. Uma instigante pauta de pesquisa poderia ser constituída tendo como núcleo a influência exercida pela USP na expansão das universidades federais paulistas, a qual remonta a períodos históricos anteriores ao estudado nesta tese.

Entrevistada: Tem uma curiosidade em [*]¹⁰³. [ri] Todas as pessoas foram reprovadas na Unicamp ou na USP. Inclusive eu [ri]. **Todo mundo queria estar dando aula na USP.** Mas, como foi reprovado, foi para a Unifesp. [...] Todos nós, por mais jovens que sejamos, fizemos concurso na Unicamp ou na USP. No meu caso, eu fiz na USP, fiquei em segundo lugar. Só era uma vaga, não passei.

Pesquisadora: Isso cria um sentimento comum?

Entrevistada: [ri] Ninguém encara isso. Eu é que digo e penso e fica todo mundo com raiva de mim. Isso acontece com o professor e com o aluno. O aluno de [*] é o aluno que não passou em [*] da USP ou da Unicamp e passou lá. Porque, no começo, [*] tinha um vestibular muito fácil. Agora é que já está difícil, entendeu? Já exige uma boa pontuação, mas, antes, os dois ou três primeiros anos, era um vestibular muito fácil. Então, o aluno não passava na USP, ele passava lá. E eu digo “o professor também”. Ficam PUTOS comigo. [...] Na época da greve, teve um professor que brigou muito porque ele queria sair do Pimentas [...]. E aí eu soube que o reitor tinha dito “por que esse professor não faz concurso pra USP? Ele não teria que se deslocar para ir para Guarulhos, se fosse professor da USP”. Então, isso significa que **existe uma consciência e um desprestígio. Há uma segunda classe aí.** Mas, é verdade. Um dia, um aluno, todo dia o menino atrasado... e um dia eu disse “filho, por que você chega todo dia atrasado?” “professora, é porque eu venho de OSASCO”. “Espere aí, você vem de Osasco, Zona Oeste, passa por cima da USP, pra chegar aqui na Zona Leste? Pra chegar aqui? Por que, filho? Por que você não fez na USP?” “Não, professora, eu fiz, mas não passei. Eu passei foi aqui”. Entendeu? Essa é a realidade do aluno e do professor também. Ele está lá porque não passou na USP. TODOS. [...] Quando eu digo isso, eles querem me matar. Eles ficam pensando “de onde veio essa?” [ri] Botar o dedo na ferida deles... Mas, são todos, TODOS. Não conheço nenhum colega de [*] que não tenha tentado concurso fora de lá em universidade maior, notadamente essas duas: Unicamp e USP. (GRU-9).

Como se sabe, entrevistas autobiográficas expressam impressões e representações, não os fatos em si. Não me preocupei em triangular, com fontes objetivas, a informação de que todos os docentes de um determinado curso haviam tentado ingressar em outra universidade pública paulista. Nada obstante, nas entrevistas que se seguiram a de GRU-9, perguntei aos seus colegas sobre esse fenômeno e obtive respostas menos categóricas. Todos afirmaram a existência deste “*fantasma no ar*”, porém não universalizaram a frustração, mesmo tendo passado pela mesma situação e conhecido vários colegas nela enquadrados. Eles também concordam com a hierarquia proposta por GRU-9, que coloca a USP no topo das preferências e a Unicamp em segundo lugar¹⁰⁴. Um dos entrevistados chegou até a esboçar uma explicação para o fenômeno:

¹⁰³ Nome do curso omitido para garantia de anonimato.

¹⁰⁴ Há 3 universidades estaduais em São Paulo. A Universidade Estadual Paulista (Unesp) também foi citada como 1ª opção de ingresso. Na introdução destaquei que esse Estado talvez seja o único no País onde universidades estaduais gozam de maior prestígio do que as federais. Daí as outras 2 federais – Ufscar e UFABC – não serem citadas como opção mais atrativa do que a Unifesp.

Esse sentimento aí chama “the best second”. Alguns psicólogos já descreveram que é pior você ficar em segundo lugar do que em terceiro. “The best second”, por meio pontinho você não entrou na USP. [...] Esse desespero... no meu departamento tem pessoas que estão lá e prestaram concurso para USP, não entraram. Para Unicamp, não entraram. Estão lá condenadas. Eu não vejo POR QUÊ. Eles não estão vendo, talvez... é o velho modelo. É muito apego. (GRU-7).

Por outro lado, há quem prefira estar situado numa universidade que possibilita a horizontalidade de relações entre os pares, por conta mesmo do momento de construção dos *campi*, o que não aconteceria jamais numa instituição já consolidada.

*Tinha uma coisa que eu achava legal, [logo quando ingressei], que estava todo mundo na mesma. Pelo menos, não se notava, ficava uma coisa meio diluída. Os figurões. Por exemplo, se eu penso em prestar um concurso **na USP, me amedrontava porque ia encontrar figurões. Ia trabalhar com figurões. Isso me amedrontava. Na minha área, ninguém é figurão. [...]** Ninguém olha de cima. Os mais antigos têm uma coisa da experiência, mas eles também estão deixando que a gente se construa como grupo e estão saindo um pouco de cena. (GRU-10).*

*Todo mundo aqui é novo ainda, está construindo o currículo, não tem ninguém, pelo menos na minha área, que tenha um supercurrículo. Aqueles que têm mais são porque são mais velhos, estão há mais tempo na pesquisa. Então, acho que **está todo mundo mais ou menos junto, no mesmo barco. E todo mundo tem o mesmo perfil de construir a universidade.** (SJC-1).*

Em que pesem os olhares otimistas a respeito da participação individual e coletiva na construção da universidade, há de se levar em conta que o *campus* sede goza de prestígio acadêmico consolidado ao passo que os *campi* criados pela expansão correspondem a espaços periféricos com relação à “excelência da Unifesp”, pois ainda não transcorreu tempo suficiente para que esses microespaços se firmassem por meio do reconhecimento, interno e externo, do trabalho desenvolvido pelas novas áreas de atuação. Tal peculiaridade é vista de forma positiva pelos sujeitos que identificam “a dor e a delícia de ser pioneiro” como um dos aspectos mais importantes do início de carreira. Um deles avalia que

*A crença de estar criando algo original sempre me motivou MUITO a continuar. Por outro lado, **pensar que é um espaço novo em que tudo está sendo feito agora é outra coisa que também me motivou a ficar.** Na minha época de aluno, eu sempre me envolvi muito com as coisas institucionais, de interesse institucional. Eu vejo a dificuldade que é nos lugares onde as coisas já estão instituídas para se fazer as coisas. Na USP, a anuência do departamento para qualquer projeto e tal é o maior pepino para se conseguir. Aqui é tudo novo, **está tudo para ser feito, tudo que se propõe, consegue viabilizar, é fácil viabilizar.** [...] Eu pude fazer desde a ementa da disciplina até a biblioteca na minha área, que é de referência. Nasce maior e melhor que a da Unesp, por exemplo, em relação aos títulos. [...] o *campus* São Paulo pediu 52 livros, nós pedimos 10.000 livros. Eu, como docente específico, pude pedir 3.000. Então, um lugar em que eu posso fazer isso é interessante como recém-doutor. [ri] Hoje não mais. Mas quando eu*

entrei, isso chamava muito a atenção. Ter possibilidades de criar, fazer coisas... numa organização que eu conheço bem. Eu me pauto na Unicamp, que é um lugar que eu conheço bem [...]. Metade do que eu faço, aqui como docente, eu não poderia fazer lá sem muitos entraves institucionais. Muitos mesmo. Então, isso é interessante e eu aceitei o desafio do departamento. Nós criamos o curso. Quando eu cheguei aqui, havia uma configuração de outros colegas. O curso estava sendo criado. Com a institucionalização do curso, nem departamento tinha ainda. Eu cheguei e participei de TODAS as comissões que envolveram a regulamentação do curso, o reconhecimento, todo aquele monte de processo de reconhecimento institucional dos cursos pelo MEC, eu participei ativamente disso do meu curso e de todos os outros cursos. (GRU-4).

Toda essa participação no processo de criação de cursos, áreas e *campi* gera um sentimento de pertença à instituição que sobrepuja as impressões negativas, notadamente as despertadas pelo desapontamento de iniciar as atividades ainda num “*canteiro de obras*”, que surgem com maior ênfase entre os agentes situados nos *campi* mais periféricos. No caso de GRU-10, tal sentimento foi potencializado pela reação do esposo diante do horror expresso pela postulante a uma vaga efetiva na Unifesp. Risonhamente, ela rememorou:

Entrevistada: *Quando fui apresentar a papelada, não sabia onde era. Meu marido foi comigo. Quando estacionei o carro e vi onde era e o que era, eu olhei para aquilo e falei: “é horroroso esse lugar”. Ele trabalhando em faculdade particular, em condições de trabalho horrorosas [ri], querendo entrar numa pública sem condição... O que ele fez quando eu falei isso? Eu estava dirigindo, ele bateu no meu joelho e: “você se acostuma” [ri]. Foi saindo do carro e nem me deu bola [gargalha]. Catou a caixa e: “o que você está lamentando? Dê graças a Deus que você tem um concurso para prestar e concorrer a UMA VAGA NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA”.*

Pesquisadora: *E você se imbuíu dessa sensação?*

Entrevistada: *Me veio uma cena de um filme do... uma adaptação do García Márquez, aquele Crônica de una muerte anunciada. A moça arranja um casamento. É uma cena com a mãe. Ela diz para a mãe que não ama o cara. Aí, a mãe bate a mão na mesa assim e fala: “Amar también se aprende”. [gargalha] O “você se acostuma” veio como o “Amar também se aprende” E eu: “vamos lá. Estudei, preparei essa porra desse memorial”. Um trabalho desgraçado de reconstruir toda a vida de 5 anos atrás. Procurar atestado, certificado, escrever... Bom, vamos lá. “Já que estou aqui, vamos lá”. Mas eu ia e me sentia muito sozinha e não sabia direito o que fazer. (GRU-10).*

Todavia, pouco tempo após o ingresso, GRU-10 entusiasmou-se com a oportunidade de colaborar com a construção do *campus*, da área e do curso no qual atua, como atesta a totalidade de seu relato, que se assemelha ao modo de expressar as impressões iniciais de muitos outros colegas. Os primeiros contatos com “*a realidade do campus*” também foram relatados como “*a perda das ilusões*”, fenômeno psíquico desencadeado pela apreensão das reais condições de trabalho, que carrega em si a potencialidade de transformar os problemas em desafios estimuladores da carreira. No excerto seguinte, DIA-2 objetiva sua posição no

espaço acadêmico ao mesmo tempo em que subjetiva seu ponto de vista sobre os problemas enfrentados como docente de uma universidade pública em processo de expansão. É importante destacar como o sujeito estabelece o duplo movimento de objetivação e subjetivação, de modo a justificar a pertinência de manter-se na posição ocupada, a qual lhe permite trabalhar com o público que deseja alcançar como agente formador e também com a intencionalidade que pretende empregar ao seu trabalho como pesquisador e professor. Nesse sentido, DIA-2 reflete que:

***Entrevistado:** Os aspectos negativos podem ser encarados como a perda das ilusões. Essa ilusão de que eu estaria numa universidade tão estruturada quanto a USP. Claro que não é isso, é outra universidade. Então, tem um aprendizado aí. É um choque. É uma situação que... se me dissessem assim: “você quer trabalhar numa universidade como a USP e ter alunos como os alunos do [colégio privado de elite]?”. Eu hesitaria em dizer que sim.*

***Pesquisadora:** Por quê?*

***Entrevistado:** Porque veja... nós trabalhamos pra que tipo de formação? De algum modo, lidar com problemas de infraestrutura tem uma interpretação perigosa. Pessoal, mas perigosa, de que isso seria um desafio. Muda a palavra, entende? Não é um problema, é um desafio. Então, esse desafio poderia se constituir numa trilha interessante porque me permite participar da construção. Eu tenho colegas que são professores da USP e dizem o seguinte: está tudo feito lá. Eu de algum modo vi isso em Paris. Os jovens pesquisadores não alimentavam esperança de dar aula na Sorbonne porque era: “aqui está tudo determinado já”. E o que eles têm que fazer? Sair. Então, eles iam... Não só sair da própria cidade, mas sair do país, pra dar aula, pra encontrar colocação. Eu tenho colega nos Estados Unidos e é o mesmo. Eles não têm possibilidade de ser professor em certas regiões dos Estados Unidos. É impossível, não existe. Reavaliando essa condição, pode ser chamada de desafio. O perigo é que se torne regra. Então a gente fica qualquer coisa porque qualquer coisa se transforma em desafio. (DIA-2).*

Esse ponto de vista, similar a outros analisados, explicita a dimensão simbólica do trabalho em espaços periféricos numa universidade em processo de expansão. Transmutadas em desafios que emulam a construí-la, tais dificuldades são reconhecidas como componentes centrais de um dos capítulos de uma história no qual cabe a cada entrante uma espécie de protagonismo, circunscrito pelo empenho individual para o desenvolvimento e fortalecimento dos cursos e das áreas. Os obstáculos, portanto, animam ao invés de esmorecer esses agentes que ocupam espaços em vias de consolidação numa universidade que já possui um “nome a zelar” no campo acadêmico brasileiro, conquistado por uma área específica da qual não fazem parte. Quando questionado sobre a existência de distinção entre os docentes do *campus* São Paulo e os localizados nos demais *campi*, GRU-2 respondeu:

Eu sinto um pouco isso. Porque quando você fala que é da Unifesp, pra quem é de fora, a pessoa “ah, você trabalha na Vila Mariana, na Paulista de Medicina?” Eu falo que sou do campus Guarulhos e percebo que [ri]

míngua a coisa... primeiro a pessoa fala “nossa, que legal, Unifesp”, então eu sinto que é diferente, que há um certo preconceito. Mas eu gosto da grife [risos]. Eu faço parte da Unifesp e acabou [risos]. (GRU-2).

Qual é o real lugar do sujeito na “grife”? Essa é a primeira questão provocada pela desprendida manifestação de encantamento, alinhada à defesa do valor de “fazer parte” da instituição, condição primordial para a gênese do “espírito de equipe”, ou seja, do sentimento de pertencimento a um coletivo que age com vistas a um mesmo fim, movido por esquemas de percepção, apreciação, pensamento e ação semelhantes. Produtor e produto desses esquemas, esse sentimento é reforçado conforme o agente se engaja em atribuições relativas ao pertencimento ao grupo, sendo que o posicionamento desse grupo no universo social resulta do nível de desempenho nessas atribuições, ou melhor, do grau de reconhecimento da competência dos agentes, individualmente, e do grupo, no sentido mesmo de coletividade, que confere visibilidade social a determinada instituição, grupo, área ou campo. Para Bourdieu, a entrevistada estaria a manifestar exatamente uma forma de adesão à instituição que se identifica com o espírito de equipe ou de corporação:

Esse encantamento afetivo, que nasce de poder se amar e se admirar em seus pares, é um dos fundamentos, com o *conformismo lógico* associado à homogeneidade das estruturas mentais, do que chamamos de *esprit de corps*: esse sentimento de solidariedade com o grupo repousa no efeito sobre a comunidade de esquemas de percepção, de apreciação, de pensamento e de ação que funda a convivência reflexa dos inconscientes bem orquestrados (BOURDIEU, 1989, p. 111, grifos do autor).

Ao se pensar a totalidade de *campi* que compõem a Unifesp, há de se inquirir até que ponto há homogeneidade e solidariedade entre os pares, bem como até onde há semelhança entre os esquemas dos agentes situados em diferentes espaços. Falar em igualdade entre os pares em cada *campus* não é a mesma coisa que falar em igualdade na instituição de modo geral, pois entre o *campus* sede e os *campi* de expansão há dissimilitudes, especialmente em nível de prestígio acadêmico usufruído pelos agentes, que varia conforme o espaço ocupado. Portanto, pensar esses espaços, numa perspectiva relacional e objetivante, requer estratégias de análise que concatenem os efeitos da expansão e o acesso dos sujeitos investigados à vida acadêmica.

Um segundo questionamento incide sobre as condições de ascensão disponíveis aos agentes: essas pessoas ocupam o mesmo lugar na dita excelência propalada como essência da grife? Refiro-me aos modos de trabalho e ao nível de sucesso nos investimentos feitos na carreira. Existiriam modos de trabalho diferentes entre elas e os outros pesquisadores? Como um docente de origem popular consegue se movimentar num microcosmo de excelência? Ele teria um *habitus* flexível o suficiente para suportar as clivagens necessárias para se tornar um

profissional excelente? Dito de outro modo, os condicionamentos sociais sofridos até o ingresso na carreira docente seriam suficientes para garantir a longevidade profissional na etapa mais avançada do jogo acadêmico? Como eles se manifestariam? Em terceiro lugar, poderia ser questionado não somente como se criaram as possibilidades da entrada desse conjunto de agentes no jogo, mas também as condições de permanência. Eles funcionariam profissionalmente como os outros pesquisadores ou a marca de origem influenciaria os investimentos na carreira?

Todas essas perguntas acompanharam o processo de investigação. Ao longo do tempo, percebi que nem todas seriam respondidas, pois os procedimentos empregados não seriam suficientes para embrenhar em alguns aspectos, como, por exemplo, comparar os modos de trabalho dos docentes de origem popular com os de outros pesquisadores, medir a flexibilidade do *habitus* para avaliar a adequabilidade do mesmo ao desempenho requisitado pelo padrão de excelência da Unifesp e averiguar como e até que ponto as marcas de origem influenciam nos modos específicos de construção da carreira. O fato de não ter encontrado todas as respostas inicialmente pretendidas é animador, pois sugere uma agenda de pesquisa desafiadora, abrindo novas frentes para trabalhos futuros. Com base no que foi possível averiguar, tratarei da atuação na Unifesp, finalizando assim a análise dos dados.

3.4 Atuação profissional na Unifesp

Passando a pensar sobre as trajetórias definitivamente situadas na Unifesp e num contexto de expansão da Educação Superior em todo o País que corresponde a um momento histórico de oportunidades inéditas para desenvolvimento da carreira – com ensejos e percalços para construção e consolidação, tanto das trajetórias individuais como do *campus* no qual se inseriram (pois mesmo os situados no *campus* sede, em alguma medida, sentiram os efeitos da expansão) –, a atuação profissional do grupo investigado será objetivamente exposta por meio da análise de algumas relações que podem ser depreendidas dos modos de trabalho praticados, dos focos de ação docente, da produtividade, das formas de investimentos na carreira por área de atuação, da distribuição dos poderes científicos e políticos entre áreas e gêneros, bem como de algumas tomadas de posição frente aos temas que mais se destacaram nas entrevistas.

Os focos de ação

Para apreender as informações pertinentes aos investimentos na carreira e às tomadas de posição foram criados alguns quadros para sistematizar as variáveis e desvelar as relações entre elas. O Quadro 4 agrupa os seguintes dados: intervalo entre a conclusão do Doutorado e o ingresso na Unifesp, tempo de experiência docente pregressa, tempo de exercício e focos de ação na Unifesp. São consideradas como focos de ação as atividades predominantes na rotina de trabalho, de acordo com as dimensões da tríade universitária – ensino, pesquisa e extensão – complementada pelos compromissos com a gestão, sendo todas elas institucionalmente esperadas dos ocupantes de cargos na carreira docente.

Quadro 4 - Variáveis de posicionamento institucional

Sujeito	A	B	C	D	E	F	G	H
SAO-1	11	0	10	0	5	Pesquisa	Ensino	Extensão
SAO-2	14	0	0	0	4	Pesquisa	Ensino	-
SAO-3	2	0	0	4	2	Extensão	Pesquisa	Ensino
SAO-4	8	0	0	0	5	Pesquisa	Ensino	Gestão
SAO-5	7	0	5	3	9	Pesquisa	Ensino	Gestão
SAO-6	6	0	15	4	3	Extensão	Gestão	Ensino
BXS-1	4	0	13	<1	6	Extensão	Gestão	Ensino
BXS-2	<0*	0	14	10	5	Ensino	Extensão	Gestão
BXS-3	1	0	3	0	7	Ensino	Gestão	Pesquisa
BXS-4	2	0	0	<1	9	Pesquisa	Ensino	Gestão
BXS-5	0	0	0	0	10	Ensino	Pesquisa	Gestão
DIA-1	3	0	0	13	5	Ensino	Gestão	Extensão
DIA-2	3	2	0	7	4	Ensino	Extensão	Pesquisa
DIA-3	4	5	0	11	5	Ensino	Gestão	Pesquisa
DIA-4	4	0	1	0	5	Ensino	Gestão	Pesquisa
DIA-5	2	8	0	0	5	Ensino	Gestão	Extensão
DIA-6	0	23	0	0	5	Ensino	Gestão	Pesquisa
DIA-7	3	1	0	0	5	Ensino	Pesquisa	Gestão
DIA-8	3	0	0	0	6	Pesquisa	Gestão	Ensino
GRU-1	9	0	20	0	5	Pesquisa	Ensino	Gestão
GRU-2	7	4	0	7	5	Ensino	Gestão	Pesquisa
GRU-3	5	1	2	7	5	Ensino	Pesquisa	Gestão
GRU-4	3	2	2	0	7	Pesquisa	Gestão	Ensino
GRU-5	3	11	0	12	6	Extensão	Ensino	Gestão
GRU-6	5	2	0	4	5	Ensino	Gestão	Pesquisa
GRU-7	15	0	15	<1	6	Ensino	Gestão	Pesquisa
GRU-8	1	6	3	2	9	Pesquisa	Ensino	Gestão
GRU-9	8	0	13	1	5	Pesquisa	Ensino	Gestão
GRU10	<0	14	0	8	4	Ensino	Gestão	Pesquisa
SJC-1	0	0	0	0	5	Ensino	Pesquisa	Gestão
SJC-2	6	1	4	0	5	Pesquisa	Ensino	Gestão

Fontes: Entrevistas e Currículo Lattes. Elaboração própria.

Conteúdo das colunas: A. Anos entre a conclusão do Doutorado e o ingresso na Unifesp; B. Anos de experiência docente pregressa na Educação Básica; C. Anos de experiência docente pregressa na Educação Superior pública; D. Anos de experiência docente pregressa na Educação Superior privada; E. Anos de exercício na Unifesp (calculado da data de ingresso até fevereiro de 2015, quando foi finalizada a coleta); Focos de ação na Unifesp: F. 1º foco; G. 2º foco; H. 3º foco

* A anotação <0 corresponde ao caso de Doutorado em andamento.

Tomando como base os relatos coletados em situação de entrevista e as informações publicadas nos currículos Lattes, na data da mesma, os focos de ação foram modelados de acordo com critérios pautados na representação dos próprios sujeitos e na forma de organização da instituição universitária brasileira, que superestimam certas atividades – como a orientação na Pós-Graduação e a ocupação de cargos estratégicos na gestão – enquanto subestima outras – como o ensino na Graduação e a promoção de atividades de extensão. Ao longo da trajetória acadêmica, tais valores são introjetados e reproduzidos pelos agentes. É comum em suas falas, por exemplo, o emprego do termo pesquisa como sinônimo de Pós-Graduação, enquanto ensino equivale à Graduação, com toda a carga valorativa com a qual essas ações são tradicionalmente revestidas. Com efeito, existem múltiplos indicadores dos focos de ação na docência universitária e o modelo formulado para esta pesquisa busca incluir os que parecem ser mais pertinentes para compreender os modos de trabalho e, correlativamente, o posicionamento dos sujeitos nos espaços que ocupam na Unifesp.

Sendo assim, o foco está nas ações de pesquisa quando o sujeito: i- orienta trabalhos na Pós-Graduação *stricto sensu*; ii- orienta trabalhos na Graduação; iii- destaca no relato ou no Lattes sua produção científica e/ou participação em associações ou observatórios voltados para pesquisa; iv- coordena proposta de criação de programa de Pós-Graduação ou lidera grupo de pesquisa, mesmo que ainda não oriente. O foco no ensino ocorre quando: i- leciona disciplina(s) na Graduação; ii- supervisiona estágio(s) na Graduação; iii- leciona disciplina(s) na Pós-Graduação; iv- participa da construção de projeto político-pedagógico de curso ou disciplina de Graduação; v- há destaque no Lattes ou durante a entrevista para a regência de disciplinas. O foco na extensão, raramente encontrado como foco principal, evidencia-se por: i- coordenação de cursos de especialização e aperfeiçoamento; ii- oferecimento de disciplinas ou orientação de trabalhos nos cursos *lato sensu*; iii- coordenação ou participação em projetos de extensão que envolvem estudantes de Graduação e comunidade; iv- destaque no relato ou no Lattes para ações extensionistas. Por fim, o foco na gestão é associado aos seguintes indicadores: i- participação em comissões, câmaras e conselhos; ii- ocupação de cargo de chefia ou direção; iii- coordenação de cursos ou programas de Graduação ou Pós-Graduação; iv- destaque no Lattes ou durante as entrevistas para o protagonismo em ações de gestão.

São raros os casos de atuação nessas quatro frentes. O mais comum é o equilíbrio do trabalho em três delas, sendo extensão e gestão as menos praticadas, ao passo que quase todos enfocam particularmente pesquisa e ensino, com destaque para o ensino, foco principal de metade da amostra. Decerto, a multiplicidade de tarefas impede a aferição exata da intensidade de dedicação a cada dimensão do trabalho universitário, dada a variação do grau

de importância das tarefas e das formas de realizá-las. Por exemplo, as ações de gestão incluem a direção de um *campus*, mas também a participação numa comissão paritária de alimentação ou a representação de uma área específica dentro de um conselho departamental. Variações de mesma monta são encontradas nos demais focos de ação, evidenciando distinções enormes entre as ações que concretizam cada dimensão do trabalho docente.

Outro importante detalhe diz respeito ao fato de que os dados coletados correspondem ao que foi permitido conhecer, por meio de entrevistas e registros publicados na plataforma Lattes, o que não equivale seguramente à totalidade do trabalho realizado pelos sujeitos, pois, como se sabe, nem sempre os usuários registram todas as atividades realizadas. Por isso, reconheço a limitação imposta pelo uso de informações presumidamente imprecisas, advindas de um tipo de fonte que, embora seja confiável, está sujeita a preenchimentos parciais.

Tendo reconhecido a limitação das fontes, passo a analisar o material disponível. Verifica-se, em primeiro lugar, a impossibilidade de estabelecer relações entre os focos de ação docente e o intervalo de tempo entre a conclusão do Doutorado e o ingresso no cargo, como suposto inicialmente. Além da grande variação entre os intervalos, do Doutorado em andamento ao período de 15 anos, é notório que eles não guardam relação direta com a faixa etária do sujeito, pois entre os menores intervalos encontram-se três dos sujeitos situados nas faixas mais avançadas. Isso quer dizer que, embora os intervalos acima de nove anos pertençam, de fato, aos sujeitos mais velhos, nem sempre a idade está associada ao “nível de senioridade”, o que poderia sinalizar que as prioridades dadas aos focos de ação docente seriam influenciadas pelas fases de vida¹⁰⁵ ou que os modos de trabalho sofreriam influências diversas conforme o sujeito houvesse concluído sua formação há mais ou menos tempo. Conquanto, algumas trajetórias particulares demandam análise mais pormenorizada para elucidar as razões da interrupção da trajetória formativa. Com base nas informações disponíveis, fatores como o histórico do desenvolvimento dos programas de Pós-Graduação nas áreas específicas de atuação e o envolvimento dos sujeitos com outras ações no campo educacional condicionaram alguns adiamentos da formação em nível de Doutorado. Uma análise mais aprofundada traria à tona a influência da origem social nessas trajetórias, a

¹⁰⁵ Embora reconheça a importância do clássico estudo empreendido por Michaël Huberman (2000) sobre os ciclos de vida profissional dos professores, esta tese não se pauta na pretensão de desvelar as relações entre os modos de trabalho praticados e as prováveis diferentes fases da carreira em que se encontram os docentes. Isso porque já é possível saber de antemão que as experiências pregressas contribuiriam para a identificação de diferentes estágios de desenvolvimento da carreira, apesar de os sujeitos constituírem um grupo homogeneizado pelo ingresso numa mesma instituição em período histórico bem circunscrito.

começar pela própria escolha de áreas em vias de consolidação ou pelo engajamento em determinadas ações que tangenciam a vida acadêmica, como a militância sindical que postergou a obtenção de um dos títulos em questão. De qualquer forma, não há como estabelecer relações entre o tempo de obtenção do título de Doutor e nenhuma outra variável relevante para a compreensão dos modos de trabalho docente. Outrossim, não foram identificadas relações significativas entre o tempo de exercício na Unifesp e as demais variáveis expostas no Quadro 4, ao contrário das suposições iniciais, pois a menor dispersão dos dados referentes ao momento de entrada não corresponde uniformemente aos indicadores dos modos de trabalho, ou seja, não há associações significativas entre a prioridade dada a determinado foco de ação e o ano ou período de ingresso na instituição.

No entanto, a distribuição das experiências docentes anteriores, na Educação Básica e Superior, tem muito a dizer sobre os investimentos atuais na carreira. As relações observadas comprovam as hipóteses iniciais. A primeira diz respeito à tendência de maior dedicação à pesquisa entre os agentes que tiveram experiência docente na Educação Superior pública. É de se supor que a passagem por esse tipo de instituição, não só como discente mas também como docente, tenha produzido e/ou reforçado disposições voltadas para a produtividade científica. A meu ver, a justaposição de experiências prolongadas como docente em instituição pública com focos prioritários em extensão e ensino (como se vê em SAO-6, BXS-1 e BXS-2) deve-se mais a algumas peculiaridades das áreas específicas e das condições particulares de trabalho desses agentes do que à refutação da tendência de associar a atuação em universidade pública com dedicação mais acentuada à pesquisa. Por exemplo, BXS-2 tem como primeiro foco o ensino, em virtude das limitações impostas pelo fato de ainda não ter o título de doutor, enquanto SAO-6 dedica-se mais à extensão por ter optado pela manutenção de sua rotina de trabalho anterior. Em ambos os casos, a experiência docente pregressa na Educação Superior pública transcorreu às margens do “magistério oficial” enquanto ocupavam cargos técnicos em universidades tradicionais. Como se fossem atribuições desse tipo de cargo, os agentes exerceram atividades típicas da docência, principalmente na Graduação, tais como ministrar disciplinas, supervisionar estágios e coordenar atividades de extensão. Porém, por não ocupar cargo docente, os agentes não foram submetidos às mesmas exigências de produtividade que recaem sobre os professores efetivos. Cabia a eles somente “*contribuir para o andamento da Graduação*”. Já no caso de BXS-1, houve efetiva ocupação de cargo docente, mas em universidade municipal cujo modo de funcionamento não pode ser comparado ao das instituições tradicionais onde SAO-6 e BXS-2 tiveram suas experiências. Assim sendo, os três contextos sugerem que os agentes ocuparam posições sobre as quais não

incidia a pressão por produtividade científica em sentido estrito; portanto, o fato de terem exercido funções docentes em universidades públicas não significa que se submeteram às mesmas cobranças sentidas pelos demais sujeitos que também lecionaram nesse tipo de instituição, ou seja, não experimentaram o mesmo processo¹⁰⁶ de produção e/ou fortalecimento de disposições alinhadas à prioridade dada às atividades de pesquisa.

A segunda relação verificada é o predomínio do primeiro foco em ensino entre os que haviam trabalhado anteriormente na Educação Superior Privada. Isso denota que a rotina vivida nesse tipo de instituição provavelmente fomentou disposições mais voltadas para o ensino. De fato, com exceção de BXS-4, que teve esse tipo de experiência por um único semestre, todos os que atuaram em instituições privadas apresentam como foco principal a pesquisa somente quando acumulam tempo maior de exercício em instituições públicas, como se vê em SAO-5, GRU-8 e GRU-9, reforçando, assim, a hipótese de que as instituições públicas produzem disposições mais alinhadas à pesquisa.

Em terceiro lugar, é notório que quase todos os agentes que atuaram na Educação Superior Privada e se concentram mais na dimensão do ensino acumularam algum tempo de docência na Educação Básica, o que endossa ainda mais solidamente a ideia de que as experiências anteriores forjam disposições que influenciam os modos de trabalho atuais. A última relação observada é o equilíbrio dos focos principais em ensino e pesquisa entre os desprovidos de experiência docente, a qual poderia ser explicada tanto de acordo com as especificidades de cada área como por meio de uma análise crítica do lugar periférico que a extensão ocupa na tríade universitária e dos espaços possíveis para os entrantes na gestão. A depender do contexto, a falta de experiência levaria os agentes a se concentrar nas ações “mais visíveis” no cotidiano acadêmico e são elas justamente a pesquisa e o ensino.

Relacionar a distribuição dos focos de ação docente às áreas correspondentes aos *campi* parece ser a maneira mais adequada para alargar a explicitação dos diferentes modos de trabalho praticados pelos sujeitos¹⁰⁷. No *campus* São Paulo, por exemplo, nenhum docente

¹⁰⁶ Certamente outros fatores concorrem para a baixa incidência de tais disposições nestes casos específicos. Um deles é não ter sido bolsista ao longo da formação universitária (somente BXS-2 fez uso de um crédito educativo durante a Graduação). Os dados apontam o recebimento de bolsa como fator fortemente associado ao nível de participação atual em atividades de pesquisa. Em consonância a essa ideia, os outros dois sujeitos que haviam sido voluntários na docência superior pública (SAO-1 e SAO-5) têm como foco principal a pesquisa e foram bolsistas do Mestrado ao Pós-Doutorado.

¹⁰⁷ O estabelecimento de relações entre os focos de ação e as áreas de atuação se fundamentarão nos critérios de avaliação das áreas publicados nos “Documentos de Área da Capes”, principal referência para se conhecer as expectativas de funcionamento das universidades brasileiras, em nível de Pós-Graduação. Para traçar um panorama das áreas presentes na amostra foram perscrutados 16 documentos referentes ao último triênio avaliado (2010-2012).

tem o ensino como foco de ação principal. A pesquisa é a ação predominante entre os alocados na EPM, todos credenciados na Pós-Graduação e afinados com a tradição de pesquisa deste *campus*, historicamente dominado por aquela Escola. A prioridade dada aos alocados na EPE à extensão¹⁰⁸ evidencia a divisão entre as escolas, revelando modos de trabalho distintos dentro da mesma grande área da Saúde, na qual a extensão é realmente indissociável da pesquisa e do ensino, pois se realiza, na maior parte das vezes, por meio de ações de assistência vinculadas a projetos de pesquisa ou pelo oferecimento de cursos *lato sensu*. Todavia, a dedicação à extensão não goza do mesmo nível de prestígio acadêmico que a pesquisa, do mesmo modo que as escolas em questão também não se encontram no mesmo nível, principalmente no âmbito institucional, como exposto no Cap. 1. O 3º foco de ação em ensino coincide com a atuação na EPE e também com um modo de trabalho que prioriza a extensão. É provável que isso se relacione ao modo de funcionamento da própria EPE, pois os demais sujeitos, alocados na EPM, exercem a gestão e a extensão como o menor foco de ação. A concentração dos docentes em atividades “mais produtivas” é tamanha que SAO-2 é o único sujeito em toda a amostra que concentra suas atividades em apenas duas dimensões da tríade universitária, justamente as que rendem maior prestígio científico em sua área.

É importante lembrar que a carga horária de aulas segue padrões diferenciados. Enquanto nos demais *campi*, a jornada ininterrupta de 8h semanais de aula na Graduação é praticamente homogeneizada (sendo raros os casos de docentes que fogem a essa regra, o que talvez justifique a maior concentração em atividades de ensino nos *campi* novos), na sede os arranjos variam conforme o departamento. Há situações em que disciplinas são divididas entre alguns docentes de modo que cada um acumula a carga horária em algumas semanas, ficando livre de encargos didáticos no restante do semestre. Em outras, a oferta de disciplinas é organizada com o revezamento dos docentes para lecionar no 1º ou no 2º semestre, conservando “*tempo livre só para pesquisa*”. Tais arranjos contribuem para maior ênfase às atividades cujos resultados são mais valorizados no campo acadêmico.

Ao contrário do que acontece nos *campi* de expansão, onde, salvo uma única exceção, todos os docentes dedicam-se à gestão universitária como 2º ou 3º foco de ação, no *campus* sede não mais que metade dos sujeitos está envolvida nesse tipo de atividade. Isso se justifica por duas razões complementares. Por um lado, a quantidade de docentes efetivos neste

¹⁰⁸ Não se pode tomar este fato como característico da EPE, mas é curioso notar que nenhum dos entrevistados pertencentes a essa Escola já havia sido credenciado na Pós-Graduação e um deles manifestou claramente a falta de interesse pela atuação na Pós-Graduação *stricto sensu*. Por outro lado, ambos coordenam curso ou tutoria de Especialização, demonstrando grande envolvimento com a Pós-Graduação *lato sensu*.

campus torna dispensável o engajamento de todos no exercício da gestão. Por outro lado, a tradição consolidada transforma os postos de gestão em espaços distintos associados à consagração de uma trajetória consolidada ou em vias de consolidação. Mesmo que a participação em “espaços menores” – tais como comissões ou algumas coordenações – não sejam alvo de disputa, quando se trata de posições mais estratégicas – chefia e direção, por exemplo – não há lugar para os entrantes investigados no *campus* São Paulo. Nos *campi* novos a realidade é bem diferente. A amostra comporta, em cada *campus* novo, ao menos um coordenador de curso de Graduação e um chefe, com exceção de São José dos Campos. Isso é sinal de que, ao mesmo tempo em que as oportunidades de galgar alguns espaços são maiores para os entrantes nos *campi* novos, tais espaços podem estar passando por um processo de desvalorização por conta mesmo do alargamento do direito de entrada para agentes que ainda não detêm volumes de capitais (científico, político e social, que somados geram o capital simbólico que legitima a adequação de alguns nomes a esses espaços) outrora imprescindíveis para ter acesso às mesmas posições. Esse contexto corrobora a afirmação segundo a qual

Para todos os corpos (juristas, médicos, professores de ensino superior etc.) nos quais o capital simbólico e, por consequência, o capital econômico dependem da raridade relativa dos membros, a ameaça mais inquietante vem da quantidade (BOURDIEU, 2013b, p. 578).

Sendo assim, a adesão a determinados modos de trabalho reflete transformações morfológicas, provocadas pela expansão nos espaços que constituem a universidade, as quais influenciam a maneira como os agentes desempenham – ou têm acesso a – suas funções de acordo com os lugares onde estão situados. A principal transformação é justamente a diminuição do prestígio de funções tradicionalmente distintas, que perdem o estatuto de raridade pela quantidade de vagas e qualidade dos membros que passam a ocupá-las.

No *campus* Baixada Santista, por exemplo, que preserva grande proximidade quanto à área de atuação do *campus* sede, todos os docentes estão envolvidos com a gestão como 2º ou 3º foco de ação e predomina o ensino. Os modos diferenciados de trabalho reverberam as diferenças de critérios de avaliação empregados nas áreas presentes nesses dois *campi* (cf. CAPES, s./d.). Chama atenção o pequeno envolvimento com a extensão, dado que as diretrizes de avaliação da produtividade valorizam as produções técnicas resultantes desse tipo de atividade. Outra diferença notória, entre a sede e seu *campus* mais próximo em termos de área de atuação, é o fato de somente dois sujeitos deste estarem credenciados na Pós-Graduação na Baixada Santista. Isso evidencia como as chances de inserção variam de acordo com a fase de desenvolvimento de cada *campus*, ou seja, nos *campi* novos, por estarem ainda construindo os programas e cursos, as oportunidades de atuar na Pós-Graduação são limitadas

por um momento histórico no qual nem todas as áreas têm programas ou linhas disponíveis para todos os docentes, ou ao menos a maioria, se ocuparem com pesquisa. Mais do que isso, os sujeitos se veem desafiados a criar os tais programas e cursos para terem algum espaço de atuação, enquanto para os situados no *campus* São Paulo o desafio é disputar uma posição num espaço já consolidado.

Em Diadema o ensino também se apresenta como predominante. Em que pese o fato de pertencerem a um *campus* que congrega áreas de conhecimento que seguem critérios de avaliação de produtividade distintos, há poucas divergências entre os modos de trabalho dos agentes aí alocados. O único sujeito concentrado prioritariamente em atividades de pesquisa tem como marco importante de sua trajetória formativa o fato de ter cursado o Doutorado Direto na Unifesp, numa de suas áreas mais consolidadas, o que provavelmente produziu ou reforçou disposições voltadas para o trabalho científico propriamente dito. Tanto é que ele é o único credenciado na Pós-Graduação e a se dedicar ao ensino, principal atividade de seus pares, como último foco de ação. Assim como no *campus* da Baixada Santista, a dimensão da extensão não é praticada com a mesma ênfase que no *campus* sede.

O extremo de pouco envolvimento com a extensão está no *campus* de São José dos Campos, onde nenhum dos dois docentes a desenvolve o suficiente para ocupar um dos três focos de ação, que deixa em último lugar a gestão. Eles revezam o ensino e a pesquisa como foco principal, como se fosse uma caricatura do jovem doutor motivado que “*arregaça as mangas e trabalha muito no ensino*” e do doutor mais experiente que já alcançou um patamar em que “*o natural é se dedicar mais à pesquisa*”. Ainda assim, ambos orientam até o nível de Doutorado, sendo um deles bolsista de produtividade.

Finalmente, em Guarulhos os focos também estão equilibrados. Metade da amostra se concentra mais fortemente no ensino, sendo que apenas um sujeito prioriza a extensão (que não aparece em nenhum foco entre seus pares), enquanto os demais praticam mais largamente a pesquisa, havendo neste subgrupo um bolsista de produtividade. Portanto, ensino, gestão e pesquisa se revezam nos dois últimos focos de ação. Mesmo assim, aí se encontram os sujeitos mais participativos na gestão – entre eles há um ex-diretor de *campus*, além de expressiva atuação de todos em diversas instâncias colegiadas – e inclusive na sua interface com a pesquisa, registrando-se a presença de dois coordenadores de programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Enquanto isso, o máximo de poder político-científico identificado na sede é a coordenação de *lato sensu*. No *campus* que congrega as Humanidades, as atividades de cunho organizativo ganham mais espaço e grande parte delas relaciona-se à dimensão da pesquisa. A extensão, por sua vez, quase não é praticada. Metade dos docentes estava

credenciada na Pós-Graduação, que se encontrava, como nos demais *campi* novos, ainda em fase de criação dos programas e, por isso, o número de orientações (em andamento e concluídas) é pequeno, se comparado aos números relativos ao *campus* sede.

Quadro 5 - Indicadores de produtividade

Sujeito	Anos de ocupação do cargo	Primeiro foco de ação docente	Nível máximo de orientação	Número de artigos publicados	(Vice)-Coordenação de Curso ou Programa
SAO-1	5	Pesquisa	Doutorado	61	
SAO-2	4	Pesquisa	Doutorado	30	
SAO-3	2	Extensão	Não orienta	8	<i>Lato sensu</i>
SAO-4	5	Pesquisa	Mestrado	22	
SAO-5	9	Pesquisa	Doutorado	34	
SAO-6	3	Extensão	<i>Lato sensu</i>	19	<i>Lato sensu</i>
BXS-1	6	Extensão	IC	3	
BXS-2	5	Ensino	TCC	10	
BXS-3	7	Ensino	Mestrado	11	Graduação
BXS-4	9	Pesquisa	Doutorado	55	
BXS-5	10	Ensino	IC	19	Graduação
DIA-1	5	Ensino	IC	13	
DIA-2	4	Ensino	IC	7	
DIA-3	5	Ensino	IC	6	
DIA-4	5	Ensino	IC	7	
DIA-5	5	Ensino	IC	2	
DIA-6	5	Ensino	IC	5	Graduação
DIA-7	5	Ensino	IC	8	
DIA-8	6	Pesquisa	Doutorado	62	
GRU-1	5	Pesquisa	Doutorado	17	Pós- Graduação
GRU-2	5	Ensino	TCC	14	
GRU-3	5	Ensino	TCC	4	
GRU-4	7	Pesquisa	Mestrado	17	
GRU-5	6	Extensão	IC	1	
GRU-6	5	Ensino	Mestrado	8	
GRU-7	6	Ensino	IC	13	
GRU-8	9	Pesquisa	Mestrado	16	
GRU-9	5	Pesquisa	Mestrado	20	Pós-Graduação
GRU-10	4	Ensino	IC	11	Graduação
SJC-1	5	Ensino	Doutorado	6	
SJC-2	5	Pesquisa	Doutorado	41	Graduação

Fontes: Entrevistas e Currículo Lattes. Elaboração própria.

Cabe adentrar, portanto, numa análise quantitativa da produtividade dos agentes. Dentre os produtos que poderiam ser considerados – tais como orientações, produções técnicas, publicação de capítulos/livros etc. – foram tomados exclusivamente os números referentes aos artigos publicados em periódicos científicos, por ser este o único tipo de produção comum a todos os sujeitos. Mais uma vez, as distinções entre as áreas servem de ponto de partida e de chegada das constatações, pois a diferença nos quantitativos é, em grande parte, tributária dos diferentes critérios de avaliação da produtividade que findam por estimular diferentes tipos de produção. Além da quantidade de artigos, o Quadro 5 expõe o número de anos de ocupação do cargo, o 1º foco de ação, o nível máximo de orientação realizada e a ocorrência de participação em (vice)-coordenação de curso ou programa. Como se esperava, os maiores volumes de artigos publicados, assim como de outros sinais distintivos do campo científico (tais como obtenção de bolsa de produtividade, atuação como assessor *Ad hoc* em agências de fomento, associação em entidades científicas e atuações como especialista na área), pertencem aos agentes mais dedicados à dimensão da pesquisa, independentemente do *campus* de atuação.

Esses indicadores de produtividade serão examinados após alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, metade da amostra orienta unicamente em nível de Graduação. Além da obviedade de que nem todas as áreas já contavam com Programas de Pós-Graduação e linhas de pesquisa suficientes para comportar todo o corpo docente, fatores menos previsíveis (como o desinteresse por atividades de pesquisa *stricto sensu*) explicam essa situação. Em segundo lugar, pesquisas em nível de Graduação foram discriminadas de acordo com ambas as modalidades praticadas – Iniciação Científica (IC) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – para não perder de vista a maior valorização institucional dos trabalhos de IC que, frequentemente, implicam em captação de recursos, no mínimo em forma de bolsas, que contribuem para fortalecer: i- o currículo dos orientadores junto às agências de fomento e em âmbito institucional; ii- as linhas e os grupos de pesquisa onde se desenvolvem, inclusive por haver projetos vinculados a pesquisas em nível de Pós-Graduação. Mesmo sendo pesquisa no nível mais elementar, a orientação de IC equivale a um trunfo importante num contexto em que os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* ainda estão sendo criados, dada a exigência de experiência em orientação, ao menos em nível de Graduação, em quase todos os documentos de áreas da Capes e a capacidade de captação de recursos, em alguns deles.

Esclareço também que, embora os maiores volumes de artigos publicados pertençam a orientadores de Doutorado, nem sempre o fato de orientar no nível mais elevado de pesquisa corresponde a volume de artigos maior que o dos colegas que orientam em níveis inferiores.

Há casos em que orientadores do nível mais baixo, como BXS-2 com 10 artigos e GRU-2 com 14, possuem mais publicações do que orientadores de Mestrado ou Doutorado (como GRU-6 com 8 artigos e SJC-1 com 6). Tais disparidades são devidas a múltiplos aspectos que influenciam a produção desses agentes, desde o tempo de atuação até as especificidades das áreas que induzem interesses temáticos e certas formas de produzir conhecimento sobre eles.

Outro aspecto relevante é o fato de que a participação em (vice)-coordenação de cursos ou programas, em qualquer nível, não está necessariamente associada ao maior volume de publicações¹⁰⁹ dentro de cada *campus*. Do mesmo modo, embora esta informação não tenha sido exposta no quadro¹¹⁰, vale salientar que os maiores quantitativos de publicação, bem como o nível mais alto de orientação, não correspondem aos 2 bolsistas de produtividade científica presentes na amostra. Ao contrário, um deles possui volume de publicações ligeiramente abaixo da média geral, mesmo que um pouco acima da mediana. Entretempo, ao considerar somente a produtividade no *campus* em que atua, sua produção é acima da média e ainda mais acentuadamente quando se verifica o número de artigos publicados por seus colegas de área. Sem dúvida, isso contou favoravelmente no pleito da bolsa.

Por fim, esclareço que, ao contrário da intenção inicial, não foi utilizada a qualificação em estratos de Qualis como fator de ponderação do número de artigos publicados. Tal decisão pautou-se no reconhecimento de que a variedade de critérios de avaliação e classificação dos periódicos, com base em diferentes indexadores e prioridades de indexação, exige que se refine a análise além dos limites deste trabalho. Em função disso, reconheço também que os números são propensos a distorções com relação à “real produtividade”, por dois motivos: i- um artigo publicado em periódico avaliado como A1 pode equivaler a 10 ou 20 publicações num B5, dependendo da área; ii- a variação das tabelas de pontuação dos estratos para cálculo da produtividade gera discrepâncias quando se comparam as produções por áreas.

¹⁰⁹ As entrevistas revelaram que, seguindo a recomendação da Capes, o principal critério de escolha dos coordenadores de Programas de Pós-Graduação foi a experiência em orientação nesse nível (que nem sempre coincide com maior número de publicações entre os pares), e que, como havia poucos nomes habilitados e raros interessados, não houve grandes disputas para ocupação desses espaços. Para coordenar cursos de Graduação, os critérios foram mais flexíveis e a tendência é que “o mais veterano” exerça a função, o que também não corresponde ao maior volume de publicações. Os entrevistados investidos nessas funções destacaram mais ônus do que bônus na responsabilidade assumida. Reconhecem, todavia, que ela é fonte de distinções na medida em que os posiciona em instâncias consultivas e deliberativas que propiciam o acúmulo de capital simbólico relacionado aos poderes científicos e políticos em jogo.

¹¹⁰ A preocupação com a garantia do anonimato dos sujeitos condicionou, ao longo da produção da tese, a ocultação de algumas informações que, expostas em conjunto, poderiam colocar em risco a preservação acordada.

Conduzindo a análise de *campus* a *campus*, é notório o abismo de produtividade entre os agentes posicionados na sede e nos espaços criados pela expansão. Numa aproximação grosseira, a média de artigos publicados por docente é a seguinte: 29 em São Paulo, 23,5 em São José dos Campos, 20 na Baixada Santista, 14 em Diadema e 12 em Guarulhos. Entretanto, tais médias dizem muito pouco a respeito da produtividade real dos agentes. Primeiramente porque desconsidera o percurso individual da construção da carreira como pesquisador, que pode ter em torno de duas décadas de diferença dependendo dos agentes a serem comparados e, mesmo assim, os percursos mais prolongados temporalmente nem sempre correspondem aos agentes com maior número de publicações. A segunda razão é constituída, por um lado, pela grande variação existente entre o volume das produções individuais (da autoria de um único artigo produzido no *campus* Guarulhos a 62 em Diadema) e, por outro, pelas variações dentro de um mesmo *campus* (como nesses mesmos onde se encontram as gradientes de 1 a 20 e de 2 a 62), ou seja, as diferenças individuais de produtividade podem ser maiores no interior de um mesmo *campus* do que no conjunto total da universidade.

Coerentemente com os focos de ação docente empregados, os docentes que priorizam a extensão no *campus* São Paulo apresentam os menores volumes de artigos publicados com relação aos seus pares, ficando abaixo da média deste *campus*. Mesmo comparados aos colegas da grande área da Saúde, alocados no *campus* Baixada Santista, o volume produzido por SAO-3 e SAO-6 (total de 27 artigos) continua abaixo da média, o que sugere, à primeira vista, que a prioridade dos focos de ação teria maior influência sobre a produtividade do que o *campus* ou área de conhecimento em que a carreira se desenvolve. No entanto, a dimensão da pesquisa, além de se realizar majoritariamente nos níveis mais elementares, é prioridade de um único sujeito alocado na Baixada Santista, cuja produção individual, muito mais elevada que a de seus pares, é responsável por uma média superior aos volumes individuais, o que demonstra que a média não corresponde à situação aproximada da distribuição do trabalho desenvolvido em determinado lugar, assim como ocorre nos demais *campi*. Trocando em miúdos, buscar regularidades entre áreas e/ou focos de ação parece ser menos profícuo do que suposto inicialmente.

Em Diadema, por exemplo, a concentração de publicações num único agente (DIA-8, que acumula, com exclusividade, o sinal distintivo de orientar na Pós-Graduação) gera o mesmo tipo de distorção: 6 entre 8 docentes detêm volume de produção bem abaixo da média. Seus pares, todos concentrados no ensino, orientam tão somente trabalhos no nível máximo de IC, o que explica, ainda que parcialmente, o pequeno volume individual de produção.

Volume esse que poderia ser relativizado, caso a análise fosse expandida para outros tipos de produção, valorizados pelas áreas presentes neste *campus*, como a publicação de capítulos/livros, as produções técnicas ou participação/organização de eventos.

O conjunto mais homogêneo de produções de artigos, em termos quantitativos, é encontrado no *campus* Guarulhos, onde se encontram os volumes individuais mais próximos da média da área, os quais nem sempre se associam ao nível de orientação, ou seja, há sujeitos que orientam exclusivamente Graduação (GRU-2, GRU-7 e GRU-10) e possuem mais artigos publicados do que outro que orienta no Mestrado (GRU-6), mesmo havendo pouca diferença entre eles quanto ao tempo de ocupação do cargo. Além disso, os autores dos maiores volumes de publicação (GRU-9 e GRU-1) coordenam programas de Pós-Graduação enquanto o único que participa da coordenação de um curso de Graduação (GRU-10) detém um volume de artigos ligeiramente abaixo da média. Provavelmente, o fato de este ser o maior subgrupo da amostra favorece a confirmação de certas regularidades, tais como a maior concentração de artigos publicados entre os que têm foco prioritário na pesquisa e o fato de que eles tendem a orientar nos níveis mais avançados. Outrossim, reforça a relação entre foco prioritário na extensão e menor volume de produção científica, pois GRU-5 detém o menor volume de publicações em toda a amostra e, ao mesmo tempo, é o único a praticar a extensão como principal foco de ação entre os sujeitos do *campus* Guarulhos.

Quando adensados com outras variáveis, os dados relativos à produtividade evidenciam algumas características em comum entre os agentes e um tanto delas têm relação com a origem social. À guisa de demonstração, foram destacadas as seguintes variáveis dos que concentram o maior e o menor número de artigos em cada *campus*: idade, gênero, tipo e duração de bolsa recebida durante a formação, quantidade de anos de experiência docente pregressa, 1º foco de ação, nível máximo de orientação e número de artigos publicados.

Comparando cada um dos autores do maior volume de produção com os sujeitos de seus respectivos *campi*¹¹¹, percebe-se que eles não são os mais velhos ou os que ocupam o cargo há mais tempo. Tampouco se singularizam por terem ingressado no corpo docente após um intervalo de conclusão do Doutorado muito superior ao de seus pares. Quase todos são do gênero masculino e a única mulher presente neste grupo detém o menor volume de produção, que corresponde à metade do 4º maior volume. O que este pequeno grupo tem em comum? Foco de ação prioritário na pesquisa, com atuação na Pós-Graduação, e experiências

¹¹¹ Por contar com apenas dois sujeitos na composição da amostra, a comparação entre os sujeitos pertencentes ao *campus* São José dos Campos está prejudicada.

anteriores ao ingresso na Unifesp assemelhadas nos seguintes aspectos: recebimento de bolsa, ao menos durante um nível da formação universitária e, principalmente, nos níveis mais avançados; realização de estágio de Pós-Doutorado, com ou sem remuneração (um dos casos, posterior ao ingresso); pouca ou nenhuma experiência docente na Educação Básica e na Educação Superior Privada; prevalência de experiências prolongadas na Educação Superior Pública. Neste grupo se encontra o único entrevistado que já havia conquistado o título de Livre-docência, incomum nas universidades federais, mas ainda em vigor na Unifesp. Este distinto grupo tem pouca ou nenhuma atuação em extensão e concentração equilibrada no ensino e na gestão como segundo e terceiro focos de ação docente.

Quadro 6¹¹² - Sujeitos com maior volume de produção de artigos

Sujeito	Idade	Gên.	Bolsa	1	2	3	4	5	1º foco	orienta	Artigos
SAO-1	55	M	7 anos (M-D)	11	0	10	0	5	Pesquisa	Doutorado	61
BXS-4	41	M	9 anos (G-D)	2	0	0	<1	9	Pesquisa	Doutorado	55
DIA-8	37	M	18 anos (G-PD)	3	0	0	0	6	Pesquisa	Doutorado	62
GRU-9	47	F	4 anos (D)	8	0	13	1	5	Pesquisa	Mestrado	20
SJC-2	39	M	12 (G-PD)	6	1	4	0	5	Pesquisa	Doutorado	41

Fontes: Currículo Lattes e entrevistas. Elaboração própria.

Quadro 7 - Sujeitos com menor volume de produção de artigos

Sujeito	Idade	Gên.	Bolsa	1	2	3	4	5	1º foco	orienta	Artigos
SAO-3	41	F	4G	2	0	0	4	2	Extensão	não orienta	8
BXS-1	41	F	0	4	0	13	1	6	Extensão	IC	3
DIA-5	39	M	4G	2	8	0	0	5	Ensino	IC	2
GRU-5	46	M	10GM	3	11	0	12	6	Extensão	IC	1
SJC-1	35	F	10GD	0	0	0	0	5	Ensino	doutorado	6

Fontes: Currículo Lattes e entrevistas. Elaboração própria.

Entre os detentores de menor volume de produção científica, o fator idade também não explica o fenômeno, embora haja menores intervalos entre o término do Doutorado e o

¹¹² Legenda das colunas referentes ao tempo, em anos, de experiência: 1: Intervalo entre o término do Doutorado e o ingresso na Unifesp; 2: Docência na Educação Básica; 3: Docência na Educação Superior Pública; 4: Docência na Educação Superior Privada; 5: Docência na Unifesp. Abreviatura dos tipos de bolsa: Graduação (G), Mestrado (M), Doutorado (D) e Pós-Doutorado (PD). Válida para os quadros 6 e 7.

ingresso na Unifesp, bem como o tempo de exercício no cargo é um pouco menor com relação ao grupo anteriormente destacado e aos seus colegas de *campus*. A maioria é feminina e os homens presentes neste grupo possuem os volumes mais baixos de produção. O recebimento de bolsas não é uma unanimidade e elas se concentraram nos níveis inferiores da pesquisa: quase todos contaram com bolsa durante a Graduação, um sujeito também no Mestrado e o caso em que ela se prolongou até o Doutorado carece de lastro de comparação entre os colegas de *campus*, como alertado na nota 111. Nenhum dos sujeitos expostos no Quadro 7 realizou estágio de Pós-Doutorado e apenas um deles já havia sido docente na Educação Superior Pública. Por outro lado, eles tiveram experiências prolongadas na Educação Básica e na Educação Superior Privada, logo, apresentam tendência a orientar no nível da Graduação e a priorizar o ensino e a extensão, confirmando relações já discutidas.

Expandindo esse modo de análise às demais trajetórias, confirma-se que o fato de não ter recebido nenhum tipo de bolsa ao longo da formação universitária ou tê-la recebido tão somente nos níveis mais elementares da pesquisa tem relação direta com o volume atual de produção científica dos sujeitos, ao passo que os maiores volumes de produção pertencem àqueles que tiveram experiências prolongadas de recebimento de bolsas, especialmente nos níveis mais avançados (Doutorado e Pós-Doutorado). Essa relação sugere que: i- o fomento à pesquisa estimula, efetivamente, o desenvolvimento de disposições voltadas para a produção científica; ii- a influência da origem social na construção da carreira acadêmica pode ser entendida numa dupla chave. Por um lado, a necessidade de trabalhar desde cedo dificulta a dedicação exclusiva à vida acadêmica. Por outro, essa mesma necessidade torna alguns sujeitos dependentes de auxílio financeiro, obtido na forma de bolsas, que os obriga a manter determinado nível de produção como contrapartida. Em ambos os lados, os reflexos na construção do currículo são percebidos ao longo da carreira. Assim sendo, é inegável que os modos de trabalho dos sujeitos investigados sofrem influência dos condicionantes relacionados à origem social, mesmo quando eles só se revelam de forma indireta.

Não obstante, eles também são condicionados por outras ordens de fatores sociais, sendo os principais: o ambiente institucional no qual se inseriram profissionalmente, os esquemas de percepção, pensamento e ação engendrados pelas disciplinas e pelos cursos nos quais trabalham e as regras e critérios de avaliação da produtividade nas diferentes áreas de atuação. Tais fatores se inscrevem no campo científico, no qual está em disputa uma espécie particular de capital simbólico e este, como qualquer outro campo social, é “um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22), ou seja, os fatores destacados sofrem e produzem os poderes que

regem o espaço de atuação dos sujeitos, sendo, portanto, de natureza social. Dada a multiplicidade de fatores que influenciam os modos de trabalho e de construção da carreira, a origem social parece ser apenas uma entre as espécies de condicionante das trajetórias. Apesar de diluída entre as demais, não se pode perder de vista que ela opera como fundamento das principais decisões e ações dos agentes, desde a escolha da formação inicial até a da própria carreira docente, como já discutido. Ademais, conforme problematizado por Bourdieu (especialmente ao longo do curso sobre Manet), a origem social ainda é fonte tanto de hierarquização em diferentes campos de atuação – nas artes, na ciência etc. – como de propriedades comuns entre os agentes – tais como as atitudes políticas ou estéticas. Quanto aos modos de trabalho dos professores “há efeitos diretos da origem social, mas mediatizados, reforçados pela disciplina” (BOURDIEU, 2013b, p. 413). Muito antes, se afirmou que “o grau de adesão ao jogo intelectual e aos valores que ele envolve nunca é independente da origem social” (BOURDIEU; PASSERON, 2014a, p. 74). Transpostos à construção da carreira docente, esses valores refletem na ênfase dada às dimensões do trabalho universitário, chegando a incidir sobre determinadas opções temáticas e metodológicas, as quais fogem ao escopo desta investigação, apesar de terem sido identificadas ao longo da coleta de dados.

Poderes e posições

No que tange à distribuição dos poderes políticos entre as áreas, a expansão do corpo docente tem provocado desequilíbrio de valores e oportunidades, que se manifesta pelas maiores chances de ocupação de posições onde se exercem formas de poder político de baixo ou médio alcance – coordenações, chefias e direções – entre os docentes alocados nos *campi* novos e desvalorização simbólica desses mesmos postos justamente pelo fato de estarem sendo ocupados por entrantes. Correlativamente, os docentes situados no *campus* sede não têm a mesma facilidade de acesso a tais posições, que tendem a permanecer como lugar natural dos veteranos. Além disso, a ocupação de postos de maior prestígio político – presidência de órgãos colegiados que englobam toda a universidade e cargos na reitoria, por exemplo – continua um pouco distante do horizonte de possíveis dos entrantes em geral.

Relacionando a distribuição dos poderes políticos e científicos à variável gênero, a amostra estudada leva a concluir que, embora as mulheres detenham os menores volumes de produção de artigos (coerentes com a atenção prioritária para o ensino e a extensão), elas ocupam mais espaços associados à interface desses poderes: apenas dois homens participam da coordenação de cursos de Graduação enquanto suas colegas estão na coordenação de três cursos de Graduação e acumulam quatro participações na Pós, sendo em dois programas

Stricto sensu e dois cursos *Lato sensu*. Os dados não permitem afirmações mais abrangentes a respeito das relações de gênero no contexto investigado, mas aventam a hipótese de que os modos de trabalho sofrem influência dessa variável, conforme homens e mulheres apresentam volumes de produtividade e acúmulo de responsabilidades desigualmente distribuídos.

Por fim, cabe esclarecer que foram infrutíferos os esforços para relacionar os modos de trabalho às tomadas de posição frente a algumas questões¹¹³ recorrentes nos relatos sobre o cotidiano profissional. Dois detalhes explicitam as razões do fracasso: a ausência de dados a respeito de determinados temas em parte das entrevistas e a homogeneidade de alguns tipos de respostas que, apesar de fundamentadas em perspectivas ideológicas diferentes, convergem para um mesmo sentido de apreciação dos fatos, o qual não apresenta variação significativa.

A expectativa inicial era encontrar pontos de vista significativamente distintos entre as áreas de atuação ou entre os modos de trabalho. No entanto, o máximo que se obteve foi o predomínio de memórias negativas a respeito da greve de 2012, entre os docentes do *campus* Guarulhos¹¹⁴, e a identificação de tendência mais pessimista, entre os que trabalham na sede, quando tratam da expansão universitária e do novo perfil discente. Em geral, os docentes tendem a avaliar a expansão das universidades federais numa perspectiva otimista crítica, ou seja, louvam o mérito da intenção ao mesmo tempo em que reconhecem inúmeros problemas no desenvolvimento do projeto. Quando a avaliação se restringe à expansão da Unifesp, eles tendem a ser mais agudos na crítica e a apontar ainda mais mazelas, sobretudo na gestão.

A respeito das distinções entre os *campi*, poucos sujeitos não as percebem. A maioria discorre sobre o fenômeno, basicamente, de duas formas: generalizada e polarizada. A primeira destaca pequenas e grandes diferenças dos *campi* entre si, arriscando formular hierarquias entre eles, nas quais a sede sempre está no topo e São José dos Campos ocupa a segunda posição, seguido pelos demais em diversas ordens classificatórias que, reiteradamente, reservam um dos últimos lugares ao *campus* de atuação de quem apresenta o *ranking*. A distinção polarizada, por sua vez, é aquela que vê somente dois lugares na hierarquia: o *campus* sede e os *campi* criados pela expansão, imprecisamente agrupados como “*lugares periféricos*”.

Quanto ao novo perfil discente, os docentes dos *campi* da área da Saúde, ao contrário dos demais, tendem a ser mais pessimistas. Entre os otimistas, o número de sujeitos que

¹¹³ As questões foram: expansão das universidades federais, expansão da Unifesp, diferença entre os *campi*, novo perfil discente e processo de greve de 2012.

¹¹⁴ Memórias certamente tributárias de experiências ímpares, das quais os docentes alocados nos demais *campi* tiveram apenas vagas notícias. A respeito desse período, ver o artigo de Lugli (2014).

demonstram empatia com o aluno de origem social similar à sua foi menor que o esperado, revelando a ausência de reflexividade ou de esquemas de pensamento mais solidários que poderiam provocar reconhecimento da importância da ampliação do acesso de estudantes pobres à Educação Superior pública, ainda que ela venha ocorrendo, particularmente no caso da Unifesp, como “democratização quantitativa” de “tipo segregativo”, ou seja, como uma ampliação do acesso que preserva as carreiras mais seletivas para os que possuem maior capital cultural e econômico (PEROSA; COSTA, 2015). É notório que alguns entrevistados deram maior ou exclusivo destaque à importância da expansão do número de cargos docentes do que de vagas discentes. Quando mencionam os estudantes, apenas eventualmente os comentários incluem sinais de reconhecimento de que as trajetórias de muitos deles são semelhantes às suas, constatação que, como salientado na introdução, constituiu a ideia geradora do projeto desta pesquisa.

Considerações finais

Dentro de limites epistemológicos comuns a trabalhos desta natureza, empenhei-me em explicitar os principais condicionantes sociais de trajetórias formativas e profissionais de docentes universitários tipificados por pertencer a famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar. Em alguns momentos, esse perfil foi sintetizado pela expressão “de origem popular”. Embora desgastada nas ciências humanas e sociais em geral, essa expressão funciona como sinal estenográfico do tipo de agente social cuja trajetória foi estudada: alguém nascido em família detentora de poucos recursos econômicos e escasso patrimônio da forma mais legitimada de capital cultural, a acumulada no estado institucionalizado. Conquistado pelo êxito no jogo da escolarização, esse capital é passível de conversão, sendo a mais notável em capital econômico obtido pelo exercício de uma atividade profissional mais valorizada do que as tradicionalmente praticadas pela família. Outra forma de conversão importante resulta em capital social e simbólico específico, adquirido no interior de um espaço bem circunscrito do universo acadêmico.

Para especificar as trajetórias investigadas elas deveriam pertencer a sujeitos empíricos ainda mais particularizados pelo ingresso no corpo docente de uma universidade federal durante a última expansão da Educação Superior realizada no Brasil (2004-2014) e numa universidade que ocupa lugar singular na história da educação desse País. A singularidade consiste no fato de a Unifesp ter se originado de uma escola privada e se transformado em “universidade temática” – precisamente na área da Saúde, uma das mais legítimas do campo científico – que funcionava, até 2004, em *campus* único. Portanto, a pesquisa antevia que a expansão estaria provocando mudanças profundas na instituição e que elas incidiriam nas condições de acesso e permanência dos docentes e, conseqüentemente, refletiria em suas trajetórias. Por isso, comecei apresentando fatos e representações sobre os mesmos, os quais reputo como significativos para entender como a expansão da Unifesp foi possível e por que transcorreu da maneira registrada nos documentos oficiais e relatada pelos entrevistados. Conhecer tais meandros equivaleu a me colocar num mirante de onde pude olhar para as trajetórias relatadas alcançando a gênese (por vezes, inconsciente) dos espaços dos pontos de vista dos sujeitos, ou seja, numa perspectiva que muitos deles não poderiam adotar por desconhecer a história da instituição, sobretudo as disputas em torno da expansão e a forma como ela foi decidida e executada. Assim como o conhecimento desse histórico foi valioso para apurar meu olhar sobre o objeto, julguei pertinente expor um apanhado das descobertas

feitas ao longo do processo investigativo, no tocante à questão: como a Unifesp chegou a ser o que é hoje?, que se desdobra em que espaço é esse onde os sujeitos estão situados?

Em síntese, trata-se de um espaço hierarquicamente dividido em função de duas ordens de força: pelas tradições das áreas de conhecimento que o compõem e pelo modo como cada *campus* foi se constituindo. A leitura das atas do Consu, relativas ao período em que a expansão foi aprovada e implementada, revela a falta de consenso entre os conselheiros quanto ao interesse pela expansão da universidade. Declaradamente preocupados com a manutenção do prestígio científico construído ao longo de 7 décadas dedicadas à formação e pesquisa na área da Saúde, a abertura de novos *campi* e para outras áreas de conhecimento fez emergir ideias e posições antagônicas em torno da democratização do acesso à Educação Superior e da viabilidade de a Unifesp “*se manter excelente*” numa realidade *multicampi*. Nesse contexto, 5 *campi* foram criados, com diferentes níveis de apoio das gestões municipais de onde se localizavam – mesmo sendo todas alinhadas ao governo federal, responsável pela expansão –, e centenas de concursos para cargos docentes foram abertos, em fluxos ditados pela liberação ministerial de vagas. Como as demais universidades federais também estavam à mercê dos mesmos ordenamentos, os entrevistados testemunham uma profusão de concursos que, ao mesmo tempo, inflacionaram as oportunidades de ascensão ao cargo de docente efetivo na rede federal e colocaram em disputa agentes de diversas origens.

Na Unifesp, cada *campus* teve períodos específicos de maior entrada de docentes, de acordo com o cumprimento do plano de expansão, e isso é importante para mostrar que há relação entre as áreas de atuação e a época de surgimento de maiores oportunidades de acesso ao cargo. Por exemplo, alguém que atua em Educação Física teve as primeiras chances de ingresso 3 anos antes de quem trabalha com Computação e 5 anos antes de um economista, uma vez que os respectivos *campi* que abrigam cursos nos quais poderiam concorrer a uma vaga fizeram as primeiras contratações de docentes em tempos diversos: 2005, 2008 e 2010. Além disso, ser um dos veteranos no *campus* ou ingressar com os cursos já em andamento são situações distintas que repercutem na maneira como os docentes se inseriram na instituição. Confrontando relatos de sujeitos com maior e menor tempo de exercício, verifica-se que os primeiros depararam-se com maiores dificuldades estruturais (principalmente quanto ao espaço físico para lecionar e realizar atividades de pesquisa) e de demandas organizacionais (desde a criação de ementas de cursos e disciplinas até a estruturação dos departamentos). Já os que ingressaram mais recentemente tiveram como maior desafio encontrar seu próprio espaço de atuação num estágio mais avançado da “*construção do campus*”, o que inclui o enfrentamento de crises relacionadas ao acirramento da precariedade da infraestrutura, ao

crescimento do corpo discente, aos problemas de gestão e aos múltiplos projetos de criação de novos cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação. Enfim, conhecer o histórico da instituição é importante para compreender a gênese e o desenvolvimento do espaço onde as trajetórias desembocaram profissionalmente, de modo a apreender as oportunidades e os limites experimentados pelos sujeitos.

Cumpra agora retomar, de forma conclusiva, a **identificação dos condicionantes sociais das trajetórias investigadas**, cuja análise remontou desde os antecedentes escolares e ocupacionais familiares. Eles não estão uniformemente presentes em todas as trajetórias, mas podem ser considerados como resposta à questão colocada por esta pesquisa na medida em que são recorrentes em parcelas significativas da amostra. Sem expô-los por ordem de relevância, mas conforme as conexões de sentidos entre eles, começo ressaltando a **influência do nível de escolaridade familiar nas formas de adesão ao jogo da escolarização**, que se desdobra na precariedade inicial relacionada à baixa escolaridade parental e no incentivo gerado pela elevação da escolaridade de alguns membros da família ampliada. Em virtude das dificuldades materiais padecidas (diretamente relacionadas ao fato de exercer ocupação de baixo prestígio justamente por não dispor de credenciais escolares e formação especializada para o trabalho), os pais tenderam a depositar grandes expectativas na escolarização e a lançar mão de muitos meios para garanti-la. Elas se estenderam para a formação em nível superior ao longo da escolarização básica e, em algumas trajetórias, a intenção de avançar além do Ensino Médio foi exclusiva dos estudantes, pois seus pais sequer vislumbravam a viabilidade de tamanha conquista. Ao contrário do que acontece com famílias de capital social e cultural mais elevado que nutrem, naturalmente desde o berço, expectativas de formação dos filhos em nível superior, algumas famílias dos entrevistados não tinham a formação universitária como meta quando eles começaram a frequentar a escola. Em parte porque o simples fato de estar na escola já era um passo além do que havia sido trilhado pelas gerações ascendentes. Em outra parte, devido à formação universitária estar ainda distante do horizonte de possíveis dessas famílias. Não custa lembrar que os dados são referentes a infâncias vividas entre as décadas de 1960 e 1980, período em que até mesmo as chances de acesso e permanência na Educação Básica eram mais restritas.

Existia, portanto, certa ambivalência na adesão ao jogo da escolarização. Ao mesmo tempo em que as famílias sabiam da importância de *“ter um diploma”*, elas não conheciam suficientemente o *sentido do jogo* a ponto de investir de acordo com suas reais possibilidades. Em função disso, alguns investimentos foram tímidos, no sentido de conter poucas aspirações de chegar até a última etapa do jogo. É como se apenas sonhassem em *“ter um filho doutor”*

(entendendo-se qualquer título superior como credencial para ser chamado de doutor), mas não acreditassem que isso fosse realizável. E por não acreditar, tendiam a contentar-se com a certificação em nível médio, que já serviria para que os filhos tivessem ocupações um pouco mais elevadas, em termos de prestígio e remuneração. Há também famílias que investiram com menos timidez, pois acreditavam desde o início que a formação em nível superior seria alcançada. Em ambas as situações, a precariedade do domínio do *sentido do jogo* é a tônica predominante, variando somente em grau e dificultando, de diferentes maneiras, o avanço dos filhos para a Educação Superior.

Quando esses mesmos filhos alcançam um patamar cultural e social inédito na família, começam a servir como exemplo e incentivo para “*as gerações que estão vindo*” perceberem a viabilidade do investimento na formação e começarem a transformar a tradição familiar quanto à longevidade escolar. É por isso que alguns sujeitos enfatizam a importância de suas histórias de vida na inspiração de membros mais novos, sobretudo sobrinhos, para cursar o nível superior, confirmando a hipótese de que o nível de capital cultural dos membros mais velhos, seja qual for, sempre incidirá sobre o horizonte de possíveis das famílias e que a longevidade escolar depende, portanto, de oportunidades objetivas e, mais ainda, subjetivas.

Assim sendo, o **segundo condicionante** advém da geografia das oportunidades objetivas e subjetivas. Dependendo de onde viveram até a adolescência, os entrevistados tiveram **acesso a diferentes oportunidades de formação escolar** e as subjetivaram de modos diversos. A rede de relações sociais da qual fizeram parte operou, em alguns casos, como catalisadora da dialética da consagração e do reconhecimento, ao incentivar a formação por meio de variadas estratégias, tais como: sugestão ou encaminhamento de transferência para escolas mais bem conceituadas, empréstimo de livros, transmissão de valores alinhados à importância dos estudos, hospedagem de sobrinhos nascidos em cidades onde não havia oferta de matrículas para o “Ginásio” ou “Colegial”, entre outras. Portanto, qualquer que fosse o nível de pobreza da família, mesmo quem vivia em lugares mais periféricos pôde se beneficiar de situações, viabilizadas pelo capital social possuído, que influenciaram positivamente a formação escolar e que nem sempre dependiam do capital econômico ou cultural de quem as protagonizava. Na contramão desses processos, um detalhe relevante na constituição deste condicionante são as consequências, nem sempre positivas, provocadas por mudanças de estabelecimentos escolares ao longo da formação básica (em função de mudança do local de moradia ou de reorganização do sistema escolar), que situou os agentes em novos contextos sociais raramente favoráveis ao desenvolvimento cognitivo e social, segundo avaliação deles próprios.

O **terceiro condicionante** está na **relação entre as restrições materiais sofridas durante a formação básica e a precariedade das estratégias de acúmulo de capital cultural**. Por terem crescido em famílias que precisavam *regrar* até mesmo a alimentação, os agentes investigados foram primariamente socializados em ambientes onde lazer e cultura de alto prestígio eram pouco presentes. Eles não dispunham de livros em suas residências, nem acesso regular a jornais e revistas. Salvo exceções, como o caso de uma mãe que associou a filha em biblioteca pública, descortinando-lhe o acesso aos livros, não havia ação sistemática dos pais que visasse qualquer forma de complementação da formação escolar. Um exemplo claro é o fato de quase todos os entrevistados terem ido ao museu pela 1ª vez em excursão promovida pela escola ao invés de serem levados pela família, que tampouco frequentava cinemas, teatros, exposições e outros espaços onde se tem acesso à cultura legítima.

Nesse contexto, um dos maiores prejuízos para a formação foi o aprendizado de línguas estrangeiras. Nenhum sujeito teve oportunidade de aprendê-las no convívio familiar e poucos tiveram acesso a cursos de idiomas durante a Educação Básica. Contudo, à medida que avançaram na etapa universitária do jogo da escolarização, surgiu a necessidade de dominar uma segunda língua, principalmente o inglês, e a buscar formas de aprendê-la, seja em escolas de idioma, em cursos de extensão oferecidos pela própria universidade ou estudando sozinhos. Aprendida rudimentarmente, a língua estrangeira se tornou um déficit significativo, pois a insegurança no domínio inibiu a realização de estágios ou a participação em projetos no exterior, restringindo os horizontes para o desenvolvimento profissional.

Relacionado ao baixo volume de capital cultural, o **quarto condicionante** é a **implicação da formação inicial na escolha da formação universitária**. Apesar de quase unânimes em exaltar a qualidade das escolas frequentadas, a maioria dos relatos atesta a insuficiência para garantir êxito nos vestibulares, referindo-se a elas como equivalentes a um tipo de instituição que tinha um fim em si mesma, pois poucos professores manifestavam a crença de que os alunos avançariam para a Educação Superior. Tanto é que os entrevistados se destacam, no interior de seus meios de origem, por terem dado continuidade aos estudos enquanto seus colegas concluíram, no máximo, o antigo Segundo Grau. A falta de perspectiva de prolongamento da trajetória formativa – no ambiente escolar e, como já dito, também no familiar – justifica parcialmente as apostas quanto à escolha dos cursos, que se concentraram em maximizar as chances de ingresso evitando os mais concorridos. No entanto, persistiram reduzidas devido ao tipo de instituição que compunha o horizonte de possíveis, já que a escassez de capital econômico induzia à disputa de vagas em instituições públicas, reconhecidamente de maior seletividade até nos cursos menos concorridos. Isso obrigou a

intensificar a preparação, frequentando cursinhos (inclusive comunitários, gratuitos ou com taxas reduzidas) ou estudando sozinhos. As dificuldades se acentuaram na mesma proporção em que o tempo de preparo era dividido entre o trabalho e o estudo. Assim, há quem pondere que teriam sido menores, caso a escolarização básica fosse efetivamente comprometida com a continuidade da formação ou se não houvesse a necessidade de trabalhar nesta fase da vida. Ademais, a formação básica deficitária surtiu efeitos na Graduação gerando um “*choque entre a escola básica e a superior*” que levou alguns a recorrer ao auxílio de monitorias ou a se desdobrar em estudos solitários, a fim de superar os embaraços provocados pelo volume de capital escolar insuficiente para um desempenho compatível com o exigido pelos cursos.

O quinto condicionante é a **necessidade de recursos materiais para assegurar a vida universitária**. Desde o início, os investigados manifestavam a consciência de que não bastaria a gratuidade do curso para manter-se na condição de estudante por mais alguns anos. A amostra é maciçamente constituída por agentes que precisavam trabalhar ou se valer de bolsas e outros auxílios institucionais. São raras as exceções que contaram unicamente com suporte familiar. Em função disso, uma das principais contribuições desta tese é a comprovação da importância da assistência estudantil para garantir a permanência do público que as principais políticas públicas do setor declaram ter como alvo. Haja vista que a amostra contém sujeitos formados em 4 Regiões do País (apenas a Norte não está presente), considero ainda mais significativa a abundância de relatos, incontestavelmente similares, que explicitam ou sugerem a necessidade de que estudantes universitários pobres sejam assistidos não somente com bolsas de pesquisa ou extensão (normalmente obtidas após alguns semestres no curso), mas com outras formas de auxílio disponibilizadas desde o ingresso, principalmente as direcionadas para alimentação, transporte e moradia.

A urgência de múltiplas formas de assistência parece uma obviedade banal, por se tratar do público em pauta. Todavia, quando uma tese a aponta como um dos condicionantes das trajetórias (quicá o principal), a enunciação dessa obviedade pode servir de alerta para a responsabilidade da instituição universitária sobre a permanência de uma fração do corpo discente que tem crescido notavelmente. E isto precisa ser demonstrado e defendido no momento histórico em que esta tese é concluída, no qual as principais políticas públicas estão sendo golpeadas com a desvinculação constitucional da receita para os próximos 20 anos, o que certamente reduzirá ainda mais o já insuficiente montante de recursos destinados aos auxílios em todos os níveis de formação e pesquisa. Os dados analisados não deixam dúvidas: sem os auxílios recebidos, boa parte da amostra sequer teria concluído a Graduação.

O **sexto condicionante** destacado é a **convivência acadêmica como impulsora da formação e carreira**. Uma investigação mais aprofundada sobre as interações transcorridas na socialização secundária, pelo menos a partir do Ensino Médio, detalharia a supremacia da influência de agentes do universo escolar na continuidade dos estudos, desde as etapas iniciais quando entraram em contato com pessoas de outras origens sociais, que descortinaram pontos de vista e modos de agir até então desconhecidos. Muito mais influentes do que a família, são os colegas e professores quem apresentam, esclarecem e demonstram *o sentido do jogo* da formação universitária. As ideias e intenções sobre a Pós-Graduação nascem ao longo da Graduação, uma vez que, na ausência de referências anteriores, é preciso mergulhar no ambiente universitário para conhecer, pouco a pouco, o que ele realmente proporciona e descobrir (e não raramente, surpreender-se) que a formação não se encerra com o canudo de Bacharel ou Licenciado. Isso acontece porque os agentes situados em famílias sem tradição de longevidade escolar desconhecem o que a universidade tem, de fato, a oferecer. Com maior ou menor grau de ilusão ou otimismo, eles ingressam nos cursos de Graduação imbuídos da convicção de que o diploma lhes garantirá um lugar no mundo do trabalho melhor do que aqueles que seus pais tiveram. No entanto, as condições objetivas de realização das promessas que os diplomas carregam nem sempre estão disponíveis e, além disso, pode haver grandes discrepâncias com relação às condições subjetivas para alcançá-las. É o que acontece, de forma mais aguda, com os formados em Saúde que, devido à escassez do capital social e econômico até então acumulado, só se dão conta da inviabilidade de “*atuar na área*” quando estão prestes a se formar. Tudo se passa como se houvesse, a princípio, uma crença ingênua no poder dos diplomas para garantir boa posição no mercado de trabalho. E conforme os modos de funcionamento dos campos profissionais são desvendados (em termos de chances de inserção e prolongamento da formação universitária), a trajetória é redirecionada para prosseguir a experiência estudantil na Pós-Graduação, assimilada tanto como forma de adiar a entrada no mercado de trabalho quanto como estratégia para aprimorar a formação e, assim, galgar espaços de maior prestígio nesse mercado.

Associando os quinto e sexto condicionantes à escassez de postos de trabalho no Brasil, surge o **sétimo condicionante**, que é a **obtenção de bolsa de estágio em nível de Pós-Doutorado**. Tal experiência foi crucial para manter alguns entrevistados atuando no campo acadêmico, ao invés de apelarem para outros tipos de ocupação, mediante as dificuldades de conseguir um emprego à altura do título de doutor. Ficou evidenciado que o Pós-Doutorado não só forjou disposições para o trabalho científico nas trajetórias investigadas como também:

- i- manteve uma massa importante colaborando para o desenvolvimento científico e

tecnológico do País; ii- garantiu para membros de famílias pobres (que não contam com respaldo familiar para alavancar as carreiras) um meio de se manter dignamente na interface do mundo acadêmico com o mundo do trabalho. De acordo com a área de conhecimento, a natureza do estágio varia desde o desenvolvimento de nova pesquisa individual ou aprofundamento de estudos anteriores até a prestação de serviços para laboratórios. Ele é, portanto, um passo significativo rumo à carreira de pesquisador, que não leva necessariamente aos entroncamentos de acesso à docência. De todo modo, condiciona as trajetórias forjando disposições que as inclinam para o campo acadêmico e as atrai para o Magistério Superior.

O **oitavo condicionante** social das trajetórias é justamente o pano de fundo desta pesquisa: **a expansão das universidades federais**. Os relatos mostram que a ampliação das chances de ingresso (que eram praticamente nulas em algumas áreas durante a formação universitária) foi decisiva para definir a carreira e investir no concurso para trabalhar na Unifesp. Nenhum entrevistado declarou intenções de mudar de profissão ou carreira e foram raras as de transferência para outra universidade pública. Ao contrário, predominou o entusiasmo pela carreira escolhida e pelo local de trabalho. Não pela Unifesp especificamente, mas pela oportunidade de fazer parte do processo de construção de certa área dentro de uma universidade pública, com vínculo estável de trabalho e liberdade de atuação, além de todas as chances e esperanças que este novo espaço de possíveis oferece e desperta.

Por fim, as **configurações específicas das áreas de conhecimento** nas quais os entrevistados atuam compõem o **nono condicionante** social das trajetórias. A intersecção dos campos acadêmico e científico – simultaneamente regida pela política pública de Educação Superior, pelo sistema de avaliação da CAPES e pelos imperativos impostos por agências de fomento públicas e privadas – condiciona distintos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação mobilizados profissionalmente. Sendo assim, ao contrário da hipótese inicial, as formas de desenvolvimento da carreira e dos pontos de vista sobre o trabalho acadêmico são mais influenciados pela área de atuação do que pela origem social dos agentes. Prova disso é o fato de docentes com a mesma origem demonstrarem pontos de vista divergentes a respeito das expectativas de produtividade, dos focos de ação e das tomadas de posição frente a algumas questões que fazem parte do cotidiano universitário. Por outro lado, a escolha da área e da carreira esteve sujeita aos condicionantes anteriormente citados, o que poderia diminuir a intensidade deste último, à medida que a origem social está na base de todas as escolhas feitas ao longo da vida, configurando os espaços conquistados ao percorrer as trajetórias formativas e profissionais que tiveram como destino a docência na Unifesp.

Refletindo sobre os condicionantes sociais destacados, as trajetórias investigadas se caracterizam principalmente pelos percalços enfrentados até chegar à carreira, a maioria de natureza social. Tendo trilhado histórias que negaram a herança disposicional e fundaram uma nova tradição familiar no jogo da escolarização, os agentes demonstram como a falta de lastro cultural para sustentar formas mais rentáveis de adesão a esse jogo implicou no acesso e permanência em escolas que nem sempre seriam frequentadas, caso as famílias pudessem escolher, de fato, onde manter os filhos estudando. Por isso afirmo que as “escolas possíveis” se relacionam às “escolhas possíveis”, quanto à formação acadêmica e à inserção no mundo do trabalho, que culminaram na carreira do Magistério Superior Federal.

Uma vez posicionados nessa carreira, os agentes não se desprendem totalmente das disposições herdadas em seus meios de origem, mas passam a sofrer outras influências cujo poder coercitivo sobre os modos de agir profissionalmente é, a um só tempo, determinante e sutil. As mais evidentes são as especificidades dos modos de funcionamento da universidade onde trabalham e da área de conhecimento na qual se concentram. Essas especificidades permitem, por exemplo, a um docente, que ocupa o cargo há alguns anos e orienta apenas em nível de TCC, se sentir à vontade para informar que ainda está em busca de seu objeto de pesquisa, enquanto outro, há mais tempo na carreira e detentor de um volume de artigos 8 vezes maior, considera absurdo que se conclua o estágio probatório sem estar cadastrado na Pós-Graduação ou sem coordenar projetos de pesquisa financiados por agência de fomento. Por fazerem parte da mesma carreira, supostamente ambos os agentes estariam sujeitos às mesmas exigências, regras e esquemas de percepção, pensamento e ação; porém, um conjunto tridimensional de influências (constituído pelos modos como as áreas se configuram, os departamentos se organizam e as fases de construção de cada *campus* forjam certos modos de trabalho) opera sobre seus pontos de vista, produzindo disposições e justificando ações que só podem ser compreendidas considerando o campo acadêmico como um espaço multifacetado, quanto aos princípios de ação e às expectativas de resultados. Nele a *liberdade de atuação* é ambigualmente atrativa e repulsiva, inspiradora e prosaica, fonte de produtivismo ou de acomodamento. Nesse contexto, os diferentes modos de trabalho praticados pelos sujeitos desta pesquisa devem ser tomados como modos possíveis de desenvolvimento profissional numa carreira específica, no interior de uma instituição específica e em áreas específicas. E por mais que se refinem todas essas especificidades, subsistirão disposições sedimentadas pela origem social. As mais explícitas relacionam-se à capacidade de produzir dispondo de poucos recursos (humanos e materiais), ao compromisso com a oferta de formação de alta

qualidade para um público que não possui as melhores condições de preparo para aproveitá-la e à resiliência em meio a dificuldades estruturais.

Para quem sempre teve de enfrentar condições precárias para sobreviver (pessoal e academicamente), a penúria das condições de trabalho, marca da expansão universitária no período de 2004 a 2014, é aceita como um “*mal necessário*” para que a ampliação do acesso acontecesse, ou seja, muitos docentes avaliam que tais condições não são ideais, mas foram as possíveis em momentos históricos nos quais a disputa entre políticas de Estado e políticas de Governo justificou a implantação aligeirada de programas audaciosos “*para não perder a chance de garantir conquistas*”. Trocando em miúdos, eles reconhecem a precariedade dos contextos (local e nacional) de construção da carreira e admitem que, se não fosse assim, talvez não tivessem tido acesso ao cargo, o que faz a situação parecer um oxímoro composto pelos seguintes elementos: i- ponto de vista fundamentado em disposições e propriedades adquiridas ao longo de processos de socialização vividos em meios populares, ou seja, habituado a contornar adversidades; ii- prática profissional concretizada num campo tradicionalmente ocupado por agentes portadores de outras marcas de origem, no qual a ênfase na produtividade é regra geral e as maneiras de realizá-la variam conforme as áreas e os estágios de desenvolvimento dos microespaços de atuação (linhas de pesquisa, departamentos, *campi* etc.). Mesmo não comparando os pontos de vista e as práticas dos sujeitos desta pesquisa com a de pares originados em outras classes sociais, e nem generalizando os resultados para além dos limites da amostra, julgo pertinente reafirmar que os condicionantes sociais identificados são peculiares a trajetórias de agentes caracterizados pelo pertencimento a famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar. E acrescento que tais famílias estão em pleno processo de transformação dessa tradição, graças à trajetória desses agentes culminada numa posição social que as eleva a um novo patamar social, onde o patrimônio de capital cultural é inegavelmente maior e mais legitimado, enquanto a pobreza material foi bastante amenizada, mas ainda não completamente superada.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- ALMEIDA, Ana Maria F.; ÉRNICA, Maurício. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º. 130, p. 63-83, jan.-mar., 2015.
- _____. Social Effects of University Expansion and Affirmative Action in Public Higher Education in Brazil: A View from the State of São Paulo. **Mitigating Inequality: Higher Education Research, Policy, and Practice in an Era of Massification and Stratification. Online**, p. 149-167, dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/S1479-358X20150000011010>>. Acesso em 02 maio 2016.
- ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro. **Universidade Nova**: nem Harvard, nem Bolonha. Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Artigo_n1>. Acesso em 24 ago. 2015.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; SULIANO, Daniele Cirilo. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista brasileira de estudos pedagógicos (RBEP) (online)**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 282-298, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/3395/2208>>. Acesso em 03 ago. 2015.
- ARAÚJO, Maria Arlete D.; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010.
- ARTES, Amélia; CARVALHO, Marília Pinto. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, 34, p. 41-74, 2010.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BARBIERI, Márcia; RODRIGUES, Jaime (Orgs). **Memórias do cuidar**: Setenta anos da Escola Paulista de Enfermagem. São Paulo: Editora Unifesp, 2010.
- BARONI, José M.B. **Acesso ao Ensino Superior público**: realidade e alternativas. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008.
- BEAUD, Stéphane; PIALOUX, Michel. **Retorno à condição operária**: investigação em fábricas da Peugeot na França. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BOM-MEIHY, José Carlos S. Escola Paulista de Medicina: a semente e a árvore. In: GALLIAN, Dante M.C. (Org.). **Recortes da memória**: lembranças, compromissos e explicações sobre a EPM/Unifesp na perspectiva da história oral. São Paulo: Editora Unifesp, 2009, p. 15-49.

BORDIGNON, Rodrigo R. “Elites” políticas e intelectuais no início da República (1891-1895). In: **Anais do 38º Encontro Anual da ANPOCS**. GT 13 - Elites e espaços de poder, 2014. Disponível em: <<http://observatory-elites.org/wp-content/uploads/2014/11/Rodrigo-Bordignon.pdf>>. Acesso em 08 nov. 2015.

BORGES, Durval R.; SAMPAIO, Lucia O.; NADER, Helena B. Histórico da Formação Médica na Escola Paulista de Medicina e suas perspectivas na Universidade Federal de São Paulo. In: PUCCINI, Rosana Fiorini; SAMPAIO, Lucia de Oliveira; BATISTA, Nildo Alves (Orgs.). **A formação médica na Unifesp: excelência e compromisso social**. São Paulo: Editora Unifesp, 2008, p. 21-52.

BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d’une théorie de la pratique**. Paris: Librairie Droz, 1972.

_____. Como é possível ser esportivo? In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 136-153.

_____. L’illusion biographique. **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 62-63, p. 69-72, juin.1986.

_____. **La noblesse d’état** : grandes écoles et esprit de corps. Paris: Minuit, 1989.

_____. **La misère du monde**. Paris: Seuil, 1993.

_____. Un acte désintéressé est-il possible? In: _____. **Raisons pratiques**: sur la théorie de l’action. Paris: Éditions du Seuil, 1994, p. 147-167.

_____. **Esboço de auto-análise**. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. 2ª ed. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern e Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.

_____. **Meditações pascalianas**. Trad. Sérgio Miceli. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

_____. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2ª ed. Trad. Sérgio Miceli et. al. São Paulo: EDUSP, 2008a.

_____. **A miséria do mundo**. Trad. Mateus S. Soares de Azevedo et al. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz, 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. e Org. Sérgio Miceli. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Sur L’État**. Cours au Collège de France 1989-1992. Paris: Raisons d’agir / Seuil, 2012.

_____. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013a.

_____. **Manet**: une révolution symbolique. Cours au Collège de France (1998-2000) suivis d’un manuscrit inachevé de Pierre e Marie-Claire Bourdieu. Paris: Raisons d’agir / Seuil, 2013b.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. Trad. Albert Stuckenbruck. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013c, p. 89-141.

_____. As categorias do juízo professoral. Trad. Vera S.V. Falsetti. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013d, p. 205-241.

_____. **O senso prático**. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013e.

_____. Os três estados do capital cultural. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013f, p.79-88.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. Trad. Denice Barbara Catani. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013g, p.79-88.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. 2ª ed. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: EDUSP: Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers : les étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1985.

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014a.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Löic. **Réponses : pour une anthropologie réflexive**. Paris: Éditions Du Seuil, 1992.

BRASIL. **Lei nº 2.712, de 21 de janeiro de 1956**. Federaliza a Escola Paulista de Medicina, cria a Faculdade de Medicina em Santa Maria, integrada na Universidade do Rio Grande do sul, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L2712.htm>. Acesso em 07 maio 2015.

_____. **Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960**. Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3835.htm>. Acesso em 07 maio 2015.

_____. **Lei nº 4.421, de 29 de setembro de 1964**. Transforma a Escola Paulista de Medicina em estabelecimento isolado de ensino superior de natureza autárquica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3835.htm>. Acesso em 07 maio 2015.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 05 mar. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 06 mar. 2014.

_____. **Lei nº 8.957, de 15 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a transformação da Escola Paulista de Medicina em Universidade Federal de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8957.htm>. Acesso em 07 maio 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05 mar. 2014.

_____. **Lei nº 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 31 ago. 2015.

_____. **Projeto de lei nº 7.200, de 12 de abril de 2006.** Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>> Acesso em 16 nov. 2016.

_____. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em 05 mar. 2014.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 12 abr. 2013.

_____. **Decreto nº 6.593, de 02 de outubro de 2008.** Regulamenta o art. 11 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto à isenção de pagamento de taxa de inscrição em concursos públicos realizados no âmbito do Poder Executivo federal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6593.htm>. Acesso em 04 set. 2016.

_____. **Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011.** Dispõe sobre a constituição de banco de professor-equivalente das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação e regulamenta a admissão de professor substituto, de que trata o inciso IV do art. 2º da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7485.htm>. Acesso em 18 ago. 2015.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. **Lei 12. 772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. **Lei 12. 863, de 24 de setembro de 2013.** Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm>. Acesso em 14 out. 2013.

_____. **Decreto nº 8.259, de 29 de maio de 2014.** Altera o Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011, que dispõe sobre a constituição de banco de professor-equivalente das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação, e altera o Decreto nº 7.312, de 22 de setembro de 2010, que dispõe sobre o banco de professor-equivalente de educação básica, técnica e tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vinculados ao Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8259.htm>. Acesso em 18 ago. 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em 25 abr. 2016.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas retrospectivas.** Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>>. Acesso em 13 fev. 2015.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Último acesso em 10 nov. 2016.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4ª ed. Brasília: IPEA: 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **REUNI. Diretrizes Gerais.** Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em 25 ago. 2015.

_____. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012.** Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25 ago. 2015.

_____. Portaria nº 982, de 3 de outubro de 2013. Estabelece as diretrizes gerais para fins de promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior e classe de Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, nº 194, segunda-feira, 7 de outubro de 2013, Seção 1, p. 12.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010.

_____. **Documentos de área – Triênio 2010-2012**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/documentos-de-area>>. Acesso em 12 out. 2016.

BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR (Sesan). **Educação alimentar e nutricional: o direito humano a alimentação**. Caderno teórico. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://polis.org.br/wp-content/uploads/cadernoP20.pdf>>. Acesso em 12 set. 2015.

CARVALHO, Cristina Helena A. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 51-76, jan.-mar. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COLEMAN, James S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

COLLAÇO, Janine Helfst L. Um Olhar Antropológico sobre o Hábito de Comer Fora. **Campos – Revista de Antropologia Social**, Curitiba, 4, p. 171-194, 2003.

COSTA, Patrícia Claudia. Marcos legais da federalização das universidades brasileiras. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/Br, 22., 2014, Natal. **Anais... Natal: UFRN**, 2014a, p. 192-207. Disponível em: <<http://universitas.ce.ufrn.br>>. Acesso em 10 nov. 2016.

_____. Federalização: possibilidades passadas e anseios presentes. **Revista Vozes dos Vales**, Diamantina, nº. 05, ano III, p. 1-24, maio/2014b. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/05/Federaliza%C3%A7%C3%A3o-possibilidades-passadas-e-anseios-presentes.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2016.

_____. Hélio Reis e Paulo Freire: teoria e prática em aprendizados mútuos. **Poiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 12, n. 1, p. 219-239, 2014c. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/31218/1681>>. Acesso em 22 abr. 2015.

_____. Ilusão biográfica: a polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 51-71, set./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015051/pdf_85>. Acesso em 28 jul. 2016.

_____. Auto-hermenêutica em entrevistas autobiográficas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, p. 75-88, 2016.

COSTA, Taline Lima. **Desigualdades educativas no acesso ao ensino superior: um estudo de caso sobre a democratização entre os campi da Unifesp**. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais). São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **A Universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

GALLIAN, Dante M.C. **75 x 75: EPM/Unifesp, uma história, 75 vidas**. São Paulo: Editora Unifesp, 2008.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

GUIMARÃES, Valeska Nahas; SOARES, Sandro Vieira; CASAGRANDE, Maria Denize Henrique. Trabalho docente voluntário em uma universidade federal: nova modalidade de trabalho precarizado? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 77-101, set. 2012.

HOLANDA, Fabíola. EPM/Unifesp: espaço e trajetória afetiva. In: GALLIAN, Dante M.C. (Org.). **Recortes da memória: lembranças, compromissos e explicações sobre a EPM/Unifesp na perspectiva da história oral**. São Paulo: Editora Unifesp, 2009, p. 79-94.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2ª reimpressão com alterações. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2000.

JULIA, Dominique. “La naissance du corps professoral”. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. Paris, vol. 39, n. 1, p. 71-86, set. 1981.

KAFKA, Franz. **Carta ao pai**. Trad. Marcelo Backes. Porto Alegre: LPM, 2004.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima. Novos olhares sobre as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul.-set. 2012.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 125, p. 1175-1202, oct./dez. 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUNDERA, Milan. **Risíveis amores**. Trad. Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: os determinantes da ação**. Trad. Jaime A. Chasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **L'esprit sociologique**. Paris: La Découverte, 2007.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Intelectuais são como crianças. Lyon, 2012. **Revista Cult**, São Paulo, n. 166 (online). Entrevista concedida a Marcos Flamínio Peres. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2013/01/intelectuais-sao-como-criancas/>>. Acesso em 01 set. 2014.

LÉDA, Denice Bessa; MANCERO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 34(1), p. 49-64, jan/abr 2009.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz N.; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, Kátia. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Universidade e Sociedade**. Andes-SN, v. 55, p. 32-43, fev. 2015.

LUGLI, Rosario Silvana G. O novo público do ensino superior brasileiro e a tradição acadêmica: o caso das humanidades na UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 297-316, jul./dez. 2014.

MANCERO, Deise; VALE, Andréa Araújo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan.-mar. 2015.

MANIFESTO DA UNIVERSIDADE NOVA: Reitores de Universidades Federais Brasileiras pela Reestruturação da Educação Superior no Brasil. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/doc14/manifesto.rtf>>. Acesso em 25 ago. 2015.

MILLS, Charles Wright. **White collar**: a nova classe média. 2ª ed. Trad. Vera Borda. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.

MINTZ, Sidney W. Comida e antropologia: uma breve revisão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 31-41, out. 2001.

NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José B. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 749-770, jul.-set. 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. La reconfiguración del campo universitario en Brasil: conceptos, actores, estrategias y acciones. **Perfiles Educativos**, Cidade do México, vol. XXXIV, n. 135, p. 149-163, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA (FAO). **O estado da segurança alimentar e nutricional no Brasil**: um retrato multidimensional. Relatório 2014. Disponível em: <https://www.fao.org.br/download/SOFI_p.pdf>. Acesso em 12 set. 2015.

PEROSA, Graziela Serroni; COSTA, Taline Lima. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 117-137, jan.-mar., 2015.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. **Sociologie de la bourgeoisie**. Paris: La Decouverte, 2000.

PIOTTO, Débora C. **A exceção e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. Tese (Doutorado em Psicologia). Belo Horizonte: Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

PLATÃO. Hípias Maior. In: PLATÃO. **Diálogos II**. Trad. Edson Binni. Bauru, SP: Edipro, 2007.

POLLACK, Michael. La gestion de l'indicible. **Actes de la recherche en sciences sociales**. Paris, v. 62-63, p. 30-53, juin 1986.

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

PUCCINI, Rosana Fiorini; SAMPAIO, Lucia de Oliveira; BATISTA, Nildo Alves (Orgs.). **A formação médica na Unifesp**: excelência e compromisso social. São Paulo: Editora Unifesp, 2008.

RIBEIRO, Luiz Cesar et. al. **Desigualdades urbanas, desigualdades educacionais**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das cidades: IPPUR / UFRJ, 2010.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília-DF, INEP, 2008.

_____. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>>. Acesso em 02 dez. 2015.

SANTOS JUNIOR, Jaime F. A universidade invisível: a criação e a “dissolução” da UFSP (1950-1968). In: NEMI, Ana Lúcia L. (Org.). **EPM/SPDM histórias de gente, ensino e atendimento à saúde**. São Paulo: Editora FAP-Unifesp, 2012, p. 93-179.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 2ª ed. Trad. Vergílio Ferreira. Lisboa: Editorial Presença, 1962.

SENKEVICS, Adriano; CARVALHO, Marília Pinto. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 944-968, out./dez. 2015.

SETTON, Maria da Graça J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/985/959>>. Acesso em 18 set. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade, Fundação e Autoritarismo**: O Caso da Ufscar. São Carlos: Editora Ufscar, 1993.

_____. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SHIBATA, Hiromi. **Da casa de pau-a-pique aos filhos de doutores**: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos 1950 aos anos 1990). Tese (**Doutorado em Educação**). Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

SILVA, Márcia Regina B. O ensino médico em São Paulo e a criação da Escola Paulista de Medicina. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, vol. VIII(3): 543-68, set.-dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v8n3/7644.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2014.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. “A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada” In: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Educação Superior**: cenários, impasses e propostas. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 157- 181.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Trad. Antônio de Padua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

TARÁBOLA, Felipe S. **Quando o ornitorrinco vai à universidade**: trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP: escolarização e formação de *habitus* de estudantes universitários das camadas populares. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TERRAIL, Jean Pierre. De quelques histoires de transfuges. **Cahiers du LASA**, Caen, n. 2, p. 36-76, 1984.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Trad. Anna Carolina da Matta Machado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 211- 225, maio/ago. 2006.

_____. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. Trad. Marcia Vinci de Moraes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 65-77, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Proposta de adesão ao REUNI**. Versão atualizada em 15/04/2008. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/prograd/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=232&Itemid=100052>. Acesso em 13 jul. 2013.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional 2005-2010**. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/proplan/>>. Acesso em 13 jul. 2013.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional 2011-2015**. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/proplan/>>. Acesso em 13 jul. 2013.

_____. **Graduação em números**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/prograd/pro-reitoria-de-graduacao/informacoes-institucionais/graduacao-em-numeros>>. Último acesso em 10 nov. 2016.

_____. **Banco de Memórias e Histórias de Vida da EPM/Unifesp**. Disponível em: <<http://www2.unifesp.br/centros/cehfi/bmhv/>> . Acesso em 05 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU). **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo, realizada aos 19 dias do mês de agosto de 2004(a)**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/19-08-04.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo, realizada aos 10 dias do mês de novembro de 2004(b)**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/10-11-04.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião extraordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo, realizada em 17 de outubro de 2007**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/17-10-07.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo realizada em 09 de novembro de 2011**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/09-11-11.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo realizada em 14 de março de 2012(a)**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/14-03-12.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo realizada em 09 de maio de 2012(b)**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/09-05-12.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo realizada em 15 de maio de 2013**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/15-05-13.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2015.

_____. **Resolução nº 98, de 27 de março de 2014**. Dispõe sobre concurso para ingresso no cargo inicial da carreira do Magistério Superior e sobre a contratação de Professor Substituto pela Unifesp, em substituição às Resoluções CONSU 63,78 e 91. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/consu/resolucoes/resolucao98.pdf>>. Acesso em 12 set. 2015.

_____. **Resolução nº 110, de 18 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular, da Carreira do Magistério Superior da Unifesp. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/consu/resolucoes/resolucao110.pdf>>. Acesso em 23 dez. 2016.

VELHO, Gilberto. **A utopia urbana: um estudo de antropologia social**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1989.

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

_____. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-126, 2005.

_____. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 195-215, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p195>>. Acesso em 12 set. 2015.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Trad. José Marques Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WORLD BANK. *Higher education: the lessons of experience*. 1994. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-099079877269/547664-1099079956815/HigherEd_lessons_En.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, FFCLRP-USP, v. 10, n. 8, p. 70-80, jan./jul. 2000.

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

ZECHINATTI, Antonio Carlos C. **Avaliação das licenças médicas na Unifesp no período de 1998 a 2008**. Tese (Doutorado em Ortopedia e Traumatologia). Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. São Paulo, 2010.

Apêndices

Apêndice 1: Ofício que solicita os dados à Unifesp

São Paulo, 28 de maio de 2014.

Prezada Profa. Dra. Rosemarie Andreatza

Conforme conversas anteriores, junto à SEGESP e ao DTI, venho descrever formalmente a solicitação dos dados necessários para execução do projeto de pesquisa de doutorado intitulado “A expansão da Educação Superior pública e seus efeitos: a reconfiguração do corpo docente de uma universidade federal brasileira”, de minha autoria e orientado pelo Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, conforme parecer FEUSP 049/2014 do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da USP, instituição na qual estou devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Nos formatos mencionados pela equipe do DTI, solicito os dados abaixo relativos ao total de docentes da Unifesp:

- Campus e Departamento*
- Data de admissão no serviço público e de ingresso na Unifesp*
- Categoria*
- Escolaridade, Habilitação (com data e local)*
- Órgão de classe (com data e local, se houver)*
- Diploma legal*
- Data e local de nascimento*
- Estado civil*
- Número, tipo e idades de dependentes*
- Benefícios recebidos (vale-transporte, auxílio-saúde, salário-família e outros)*
- e-mail institucional*

Os demais dados, nesta primeira etapa da pesquisa, referem-se apenas aos docentes que ingressaram na Unifesp a partir do ano de 2004:

Estudos secundários e superiores

- Ensino Médio: modalidade cursada, natureza da instituição (pública ou privada), local e ano de conclusão;*
- Curso de graduação: habilitação, estabelecimento, natureza da instituição (pública ou privada), local; ano de conclusão;*
- Iniciação científica: área temática, estabelecimento, local, ano;*
- Especialização: área, estabelecimento, natureza da instituição (pública ou privada), local, ano de conclusão;*
- Mestrado: área, estabelecimento, natureza da instituição (pública ou privada), local, ano de conclusão;*
- Doutorado: área, estabelecimento, natureza da instituição (pública ou privada), local, ano de conclusão;*
- Pós-Doutorado: área, estabelecimento, natureza da instituição (pública ou privada), local, ano de conclusão;*
- Livre-docência: área, estabelecimento, local, ano de conclusão;*
- Estudos no exterior: área, estabelecimento, local, ano de conclusão;*
- Estágios de pesquisa no Brasil: área, estabelecimento, natureza da instituição (pública ou privada), local, ano de conclusão;*
- Estágios de pesquisa no exterior: área, estabelecimento, local, ano de conclusão.*

Carreira universitária

- Instituições de educação (básica e/ou superior) em que atuou como docente antes de ingressar na Unifesp: área, estabelecimentos, natureza da instituição (pública ou privada), local(is), período(s) de atuação;
- Instituições de educação (básica e/ou superior) em que atuou como técnico ou outras funções não docentes antes de ingressar na Unifesp: área, estabelecimentos, natureza da instituição (pública ou privada), local(is), período(s) de atuação.

Carreira na Unifesp

- Ocupação de postos: chefias; coordenações; direções; pró-reitorias; membro de comissões administrativas; membro de comissões científicas (informar os períodos);
- Participação em grupos de pesquisa nas categorias: líder, pesquisador ou estudante.

Assessorias e consultorias (informar períodos, inclusive anteriores ao ingresso na Unifesp)

- à CAPES; ao CNPq; a fundações de pesquisa estaduais;
- a outros órgãos de fomento à pesquisa no Brasil (especificar se público ou privado).

Atuação no exterior (informar períodos, inclusive anteriores ao ingresso na Unifesp):

- assessoria ou consultoria a órgãos de fomento à pesquisa;
- professor em instituição de ensino ou de pesquisa;
- membro de conselho editorial de periódicos; outras atuações.

Atuação no Brasil (informar períodos, inclusive anteriores ao ingresso na Unifesp)

- membro de conselho editorial de periódicos;
- assessoria ou consultoria a Ministérios;
- cargos: na Capes, no CNPq e na Fapesp; em ministérios, seus conselhos e secretarias; em secretarias estaduais e municipais; na SBPC e demais associações científicas; em associações ou sindicatos docentes; em conselhos e demais associações profissionais (em âmbito regional, estadual e federal).

Produtividade anualmente distribuída no decênio 2004-2014

- número de artigos publicados em periódicos;
- número de capítulos de livros e livros publicados;
- número de trabalhos publicados em anais;
- número de orientações e supervisões concluídas e em andamento;
- número de participação em bancas de trabalhos de conclusão e comissões julgadoras;
- prêmios de mérito científico recebidos.

Esclareço que informações sobre origem social, de grande relevância para a pesquisa, não são encontradas nas bases de dados apresentadas pelo DTI (banco de dados cadastrais da Unifesp e currículo Lattes) e que, portanto, serão objeto de futuro questionário a ser enviado por e-mail aos docentes.

Sem mais para o momento,

Agradeço pela costumeira atenção.

Patrícia Claudia da Costa

Pesquisadora FEUSP

Apêndice 2: Mensagens via e-mail a respeito do questionário

Em 12/08/2014

Título do e-mail: Pesquisa sobre origem social dos docentes da Unifesp

Prezado(a) professor(a)

Venho solicitar sua colaboração para a pesquisa “A expansão da educação superior pública e seus efeitos: a reconfiguração do corpo docente de uma universidade federal brasileira”, orientada pelo Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, da Faculdade de Educação da USP. Basta responder ao questionário no link:

https://docs.google.com/forms/d/1t0wl_FUG3zDLYShZTLHMv7uBrj-WIv-9DTPikfD_1Sk/viewform?usp=send_form

O instrumento é bastante elementar e não leva mais de 4 minutos para ser totalmente preenchido. Cada docente será identificado apenas com o número de matrícula, mecanismo que garantirá a não duplicação de respostas. O sigilo das informações está assegurado pelo parecer do Comitê de Ética FEUSP 049/2014

Se possível, gostaria que as respostas fossem enviadas até o dia 23 de agosto.

Em 01/09/2014

Título do e-mail: Esclarecimentos "pesquisa sobre origem social dos docentes da Unifesp"

Prezado(a) professor(a),

No início do mês de agosto enviei-lhe um e-mail solicitando sua participação no estudo a respeito da origem social dos docentes da Unifesp, o qual faz parte de uma investigação mais ampla sobre alguns efeitos da expansão das universidades federais na última década. Trata-se de uma pesquisa de doutorado, orientada pelo Prof. Afrânio Catani (FEUSP). Hoje venho novamente solicitar sua atenção para:

- Agradecer àqueles que preencheram o questionário e àqueles que tiveram a paciência de receber o convite por mais de uma vez. Ele foi enviado para 1.427 docentes por meio de 2.269 e-mails, conforme informações fornecidas pela Unifesp. Portanto, é possível que algumas pessoas voltem a receber mensagens repetidas, pelas quais peço desculpas antecipadamente.

- Esclarecer que obtivemos quase 250 respostas. No entanto, o número de respostas não corresponde ao número de sujeitos válidos, pois foram identificadas respostas duplicadas (o mesmo número de matrícula respondeu mais de uma vez) e respostas inválidas (preenchimentos identificados com caracteres que não correspondem a número de matrícula válido na Unifesp). Compreendemos que algumas pessoas têm receio de fornecer informações pessoais, mas a natureza do instrumento de coleta nos obriga a contar com uma forma de identificação mínima para garantir que não haja inclusões indevidas. Inicialmente, pensamos em identificação pelo próprio nome ou endereço de e-mail, mas temíamos que alguns não quisessem se expor e isso comprometesse o volume coletado. Por essa razão, optamos por usar o número de matrícula como uma espécie de “identificador impessoal”, que seria validado por cotejamento com dados da própria instituição. Sendo assim, peço àqueles que deixaram de preencher o questionário, apenas por insegurança de fornecer esse item de identificação, que confiem na seriedade deste estudo e nos ajude, participando sem receios.

*- Somente após o envio do questionário por e-mail, soube que havia um grande número de docentes em férias, o que pode explicar, em parte, o baixo número de respondentes. Essa é mais uma razão para que eu volte a enviar o formulário e reitere o **pedido de auxílio àqueles que ainda não preencheram**. O instrumento é muito simples e pode ser respondido em apenas 4 minutos.*

Na esperança de aumentar o volume de dados, indico abaixo o link para preenchimento do formulário e reforço meus agradecimentos por sua participação.

Apêndice 3: Mensagem que solicita concessão de entrevista

Enviada no período de 04 de setembro a 30 de outubro de 2014

Título: Solicitação de entrevista

Prezada Prof(a.) Dr(a.) _____

Meu nome é Patrícia Claudia, sou docente da Universidade Federal de Viçosa e doutoranda pela FEUSP.

Sob orientação do Prof. Afrânio Catani, estou investigando alguns dos efeitos da expansão das universidades federais na última década, especialmente a reconfiguração da composição social do corpo docente e as consequentes mudanças na cultura institucional. Uma das etapas da coleta de dados consiste em entrevistas com docentes que: 1- tenham assumido o cargo na Unifesp a partir de 2005 (mesmo que já atuassem na instituição em cargo técnico ou que fossem docentes em outras instituições antes de 2005); 2- sejam provenientes de família cujos pais possuam baixa escolaridade; 3- classifiquem subjetivamente sua origem em família de baixa classe social.

De acordo com esses critérios, um grupo de quase 50 sujeitos foi localizado pelo questionário “Origem social dos docentes da Unifesp”, que foi respondido por cerca de 340 docentes. O/A senhor(a) faz parte desse grupo e, por isso, venho solicitar que me conceda uma entrevista presencial para que eu possa recolher informações sobre sua trajetória de formação e profissional. A entrevista dura, em média, 1h30 e será gravada em áudio. O/A senhor(a) receberá a transcrição completa do áudio e, caso tenha interesse, terá a oportunidade de sugerir supressões ou acréscimos ao texto final, antes que ele seja analisado.

Espero que possa atender a este pedido e que indique qual a data e horário mais conveniente para me receber. Sugiro que a entrevista seja realizada em seu local de trabalho, ainda que esteja a seu critério a sugestão de outro espaço, conforme lhe parecer mais adequado.

Grata pela atenção.

Fraternal abraço.

Patrícia Claudia

Apêndice 4: Modelo do termo de consentimento utilizado**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “A expansão da educação superior pública e seus efeitos: a reconfiguração do corpo docente de uma universidade federal brasileira”, orientada por Afrânio Mendes Catani, e que tem como pesquisadora responsável Patrícia Claudia da Costa, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os quais podem ser contatados/as pelo e-mail patriciaclaudia@usp.br ou amcatani@usp.br, ou telefone (11) 96217-5392. O presente trabalho tem por objetivos: compreender os condicionantes sociais comuns às trajetórias de formação, bem como similaridades nos modos de inserção profissional dos docentes, além de distinções entre a composição social daqueles que atuam em diferentes áreas de conhecimento de uma mesma instituição e os efeitos que a reconfiguração do quadro docente tem provocado na cultura institucional de uma universidade pública em processo de expansão. Minha participação consistirá na concessão de uma entrevista. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

São Paulo, 03 de outubro de 2014.

Nome do docente entrevistado

Doutor em Letras (2006)
Campus Guarulhos
Docente Adjunto DE desde 13/08/2009

Apêndice 5: Síntese das entrevistas suplementares

Quadro A – Entrevistas suplementares

Entrevistado	Data	Motivo	Principais resultados
Soraia Smaili (Reitora)	01/08/14	Conhecer as impressões da reitora sobre a expansão e a inserção de sua própria história no processo.	<ul style="list-style-type: none"> - Trunfo para conquistar confiança de outros agentes; - Indicações dos entrevistados assinalados com asterisco; - Informações sobre os conflitos em torno da defesa da expansão.
Antonio Zecchinatti* (Chefe da Divisão do Serviço em Saúde e Medicina do Trabalho – SESMT)	12/08/14	Melhor informante sobre assédio moral e adoecimento, por ser tanto chefe do SESMT como autor da tese <i>Avaliação das licenças médicas na Unifesp no período de 1998 a 2008</i> (ZECHINATTI, 2010).	<ul style="list-style-type: none"> - A categoria docente é a que menos se afasta na Unifesp, sendo que até 2013 os motivos eram câncer ou cirurgias e os primeiros casos de afastamento por distúrbio de saúde mental só ocorreram em 2014; - O problema do assédio é mais preocupante, pois provoca doenças que a vítima oculta e, por não gerar licença, não são notificadas e contabilizadas.
Sérgio Cravo* (Presidente da Comissão Processante Permanente – CPP)	18/08/14	Confirmar o nível de incidência de casos de assédio moral entre docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Estatísticas da CPP comprovam a quase inexistência de processos relacionados a assédio moral; - A instituição não distingue o tratamento de conflitos entre docentes, entre técnicos e entre categorias. Logo, diluiu-se a problematização de conflitos interpessoais entre docentes.
Anônimo (Técnico que exerce função docente desde o ingresso em 2004)	19/08/14	Voluntariou-se para explicar como as fronteiras entre o trabalho técnico e o trabalho docente são tradicionalmente esmaecidas no <i>campus</i> São Paulo.	<ul style="list-style-type: none"> - A atuação de técnicos em ensino, pesquisa e extensão é uma situação absolutamente comum e naturalizada na instituição, ao menos na Saúde, seguindo a tradição da área.

Nildo Batista* (Coordenador do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS)	25/09/14	Por ser uma das figuras centrais na construção dos projetos pedagógicos de criação dos <i>campi</i> de expansão, principalmente o da Baixada Santista. Principal intuito: compreender a situação do docente que não é docente, no contexto de expansão.	Talvez em nenhum outro momento da pesquisa houve estranhamento maior frente à realidade. O que me parecia impensável – um servidor concursado e contratado para exercício de uma função técnica assumindo responsabilidades específicas da carreira docente – para o entrevistado era natural a ponto de minhas indagações serem refutadas: <i>“por que você está preocupada com isso? Isso sempre existiu e é comum em qualquer faculdade de Medicina. (...) Não estou entendendo qual é o problema que você vê na instituição e que relação ele teria com a sua pesquisa”</i> .
Dante Gallian* (Coordenador do Centro de História e Filosofia das Ciências da Saúde CeHFi/Unifesp)	11/12/14	<ul style="list-style-type: none"> - receber doação de materiais produzidos pelo CeHF que tratam da história da Unifesp; - dialogar sobre questões metodológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recebimento de doação de todo o material bibliográfico já publicado sobre a história da instituição. - Confirmação de que a presença de apenas um sujeito negro entre os colaboradores do livro 75x75 é justificada pelo fato de que: <i>“na Unifesp quase não existem negros”</i>, resposta suscitada pela inexistência de docentes negros no <i>campus</i> sede, ao menos até o início da expansão.
Ana Nemi (Membro da comissão que discutiu os novos critérios para ascender a Professor Titular)	23/02/15	Reunir informações sobre a discussão interna da resolução que adequaria a Unifesp às determinações do novo Plano de Carreira.	<ul style="list-style-type: none"> - A discussão envolveu representantes de todos os <i>campi</i> e contou com assessoria jurídica por meio do sindicato de docentes. - Os critérios foram amplamente negociados para contemplar os padrões de produtividade de todas as áreas de atuação dos <i>campi</i>. - A maior novidade é a diminuição do peso da Livre-docência na pontuação exigida.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Apêndice 6: Caracterização das situações de entrevista

Quadro B - Caracterização das situações de entrevista

Entrevistado	Data	Local	Período	Duração
DIA-2	16/07/2014	Sede da Adunifesp	Manhã	108'
GRU-2	09/09/2014	Livraria em Shopping na Zona Oeste	Tarde	68'
GRU-8	11/09/2014	Café do Centro Cultural São Paulo	Tarde	123'
BXS-3	22/09/2014	Sala de estudo da biblioteca local	Manhã	101'
BXS-5	22/09/2014	Sala de reuniões da Unidade I	Tarde	79'
GRU-9	24/09/2014	Café do Centro Cultural São Paulo	Tarde	106'
SAO-5	25/09/2014	Gabinete individual em laboratório	Manhã	102'
BXS-4	26/09/2014	Sala de reuniões anexa a laboratório	Tarde	121'
GRU-10	26/09/2014	Café em shopping na Av. Paulista	Noite	175'
GRU-5	03/10/2014	Residência do docente	Manhã	98'
GRU-3	22/10/2014	Sala de aula no Prédio Torricelli	Tarde	92'
DIA-4	29/10/2014	Sala de reuniões anexa a laboratório	Tarde	101'
DIA-1	31/10/2014	Gabinete coletivo em laboratório	Tarde	82'
DIA-6	06/11/2014	Sala de reuniões na Unidade Doll	Tarde	99'
BXS-1	07/11/2014	Sala de chefia de departamento	Manhã	81'
DIA-5	10/11/2014	Sala de aula na Unidade Doll	Tarde	113'
DIA-7	10/11/2014	Gabinete coletivo em laboratório	Noite	93'
SJC-1	13/11/2014	Sala de aula no Prédio Novo (sic)	Tarde	95'
SJC-2	13/11/2014	Gabinete no Prédio Novo (sic)	Tarde	109'
BXS-2	23/11/2014	Residência do docente	Manhã	104'
GRU-6	23/11/2014	Sala de aula e refeitório – Torricelli	Manhã	231'
SAO-6	25/11/2014	Gabinete coletivo no Prédio da EPE	Manhã	95'
SAO-1	26/11/2014	Gabinete individual em laboratório	Manhã	83'
GRU-4	26/11/2014	Sala de aula no Prédio Torricelli	Tarde	143'
DIA-3	05/12/2014	Gabinete coletivo em laboratório	Manhã	138'
SAO-2	15/12/2014	Gabinete individual em laboratório	Manhã	64'
DIA-8	15/12/2014	Sala de reuniões Unidade José Alencar	Tarde	105'
SAO-4	20/12/2014	Gabinete individual em laboratório	Manhã	81'
GRU-1	21/01/2015	Sala de chefia de departamento	Manhã	148'
GRU-7	23/01/2015	Café em Pinheiros	Manhã	92'
SAO-3	04/02/2015	Gabinete coletivo no Prédio da EPE	Tarde	89'

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Apêndice 7: Roteiro das entrevistas

As entrevistas foram semiestruturadas em torno das seguintes questões:

- Sobre o entrevistado. Formação desde a escolarização básica até o momento atual: se estudou em escola pública ou privada; como avalia as instituições em que estudou; de que modo as experiências vividas nessas instituições influenciaram sua escolha profissional; se a família teve alguma influência nessa escolha; se outros agentes influenciaram. Em caso positivo, de que forma; quais os maiores desafios enfrentados ao longo do percurso formativo.
- Histórico familiar. Escolaridade e ocupação de pais, avós, irmãos tios, primos e cônjuges; sua posição na fratria; situações que ilustram a condição social da família.
- Trajetória profissional. Se trabalhou sempre como professor; se atuou em outros níveis e modalidades; quais as razões condicionaram a opção de trabalhar na Unifesp; em que contexto se deu essa escolha; quais as expectativas que possuía ao realizar o concurso de ingresso; verificar se as mesmas foram alcançadas; que perspectivas profissionais a situação atual apresenta.
- Sobre a expansão. O que pensa da expansão da Educação Superior pública nestes últimos 10 anos, de um modo geral, e sobre a Unifesp especificamente.
- Sobre a Unifesp. Quais são as principais diferenças entre os *campi*; como caracteriza o *campus* no qual trabalha no que diz respeito ao espaço ocupado no interior da Unifesp; se o crescimento da universidade, em áreas de conhecimento diversas da tradição estabelecida pela EPM, tem provocado alguma mudança na instituição. Em caso positivo, qual(is); como isso se revela no seu *campus*. Possibilidade para descrever um perfil dos docentes da Unifesp ou do seu *campus*; detalhes a respeito; momentos/situações que mais marcaram sua atuação na Unifesp.

Apêndice 8: Exemplo de quadro de decomposição das variáveis

Quadro 5 – Situação familiar

Sujeito	Irmãos	Irmãs	Posição na fratria	Arranjo familiar
SAO-1	0	2	Meio	Pais casados
SAO-2	2	2	Mais velho	Pais casados
SAO-3	2	5	Intermediária	Pais casados
SAO-4	1	3	Segunda	Separados na adolescência
SAO-5	2	3	Caçula	Viúva na infância
SAO-6	0	1	Gêmea	Pais casados
BXS-1	1	1	Caçula	Pais casados
BXS-2	4	2	Quinta	Pais casados
BXS-3	1	1	Caçula	Pais casados
BXS-4	0	1	Caçula	Pais casados
BXS-5	2	1	Caçula	Pais casados
DIA-1	1	1	Meio	Pais casados
DIA-2	3	1	Mais velho	Pais casados
DIA-3	1	1	Mais velho	Pais casados
DIA-4	2	0	Mais velho	Pais casados
DIA-5	6	1	Caçula	Pais casados
DIA-6	0	1	Caçula	Pais casados
DIA-7	1	2	Caçula	Pais casados
DIA-8	2	0	Mais velho	Pais casados
GRU-1	1	1	Mais velha	Pais casados
GRU-2	4	4	Oitava	Viúva na adolescência
GRU-3	0	0	Única	Separação na infância
GRU-4	3	1	Mais velho	Pais casados
GRU-5	6	1	Mais velho	Criado pelos avós
GRU-6	1	0	Caçula	Pais casados
GRU-7	1	0	Mais velho	Separados na adolescência
GRU-8	5	2	Quinta	Pais casados
GRU-9	4	2	Caçula	Pais casados
GRU10	2	1	Mais velha	Pais casados
SJC-1	1	0	Caçula	Pais casados
SJC-2	3	1	Meio	Pais casados

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Apêndice 9: Exemplo de quadro de síntese das variáveis

Quadro 9 – Síntese por *campus* Aspectos familiares

	SAO (6 docentes – 2M, 4F, sendo: 1 europeu, 1 asiático, 1 do interior de SP e 3 paulistanos)	GRU (10 docentes – 4M, 6F sendo: 2 nordestinos que migraram já adultos, 4 paulistanos, 4 do interior de SP)	SJC (2 doc.– 1M,1F: 1 Vale do Paraíba e 1 migrou adulto de capital do C.O.)
ESCOLARIZAÇÃO DA FAMÍLIA			
Avós	Pouca informação sobre.	Pouca informação sobre.	Pouca informação sobre.
Pais	Pais estrangeiros mais escolarizados. Nacionais só até a 4ª série.	2 pais com certificação em nível médio e 1 mãe Magistério. Demais em equilíbrio de baixa.	1 casal com primário, 1 incerto: pai com primário incompleto e mãe com 1º grau completo.
Irmãos	Europeus menos escolarizados. Nacionais, maioria com graduação. Prole asiática toda graduada.	Apenas em um caso não chegaram nem no Ensino Médio. Maioria graduada em instituição pública.	Nenhum graduado. Máximo: ensino médio completo.
Tios	Baixa escolarização. Tende a semelhante aos pais.	Alguns mais escolarizados destacam-se como influência.	Máximo e raro: Ensino Médio.
Primos	Filhos de pais mais escolarizados são mais escolarizados. Alguns com Educação Superior (maioria privada).	Filhos de pais mais escolarizados são mais escolarizados. Alguns com Educação Superior (maioria em privada).	Filhos de pais mais escolarizados são mais escolarizados. Poucos Educação Superior (privada).
Cônjuge	2 separados (de médicos) e 4 casados: 2 graduados (um na área), 1 PósDoc e 1 não informado.	4 solteiros, 1 separado (do mesmo curso). Demais: Graduado pela USP (01) - Mestre pela USP (01) - Doutor pela USP (02) - Doutor pela Ufscar (01)	Ambos casados com áreas correlatas: 1 Doutor pela Unicamp e 1 Doutor pela USP com 2 PósDoc (UFABC e USP).
OCUPAÇÃO, COMPOSIÇÃO, MORADIA E RESTRIÇÕES			
Avós	Todos os avós informados trabalhavam no campo. Todas as avós donas de casa.	Metade no campo e metade na cidade. Todas as avós donas de casa, exceção de uma costureira.	Lavradores. Uma avó lavadeira.
Pais	1 ourives/joalheiro 1 fazendeiro 1 trabalhador construção civil 1 mecânico de Fórmula 1 1 militar falecido na infância 1 taxista	1 protético 1 agricultor 1 taxista 1 contador 1 mecânico (servidor públ.) 1 operário fábrica / dono bar 1 agricultor / comerciante 1 comerciante/tabelião/desempregado 1 propagandista	Iniciaram vida no campo e depois: torneiro mecânico e vigilante.
Mães	3 donas de casa e demais: (1) pensionista/vendedora (1) auxiliar de enfermagem/costureira (1) faxineira na Ásia e comerciante no Brasil.	6 donas de casa, 1 agricultora, 2 costureiras e 1 secretária de escola e costureira Três haviam trabalhado como vendedora, doméstica e em fábrica, quando solteiras.	Donas de casa.
Irmãos	Maioria com ocupações compatíveis com a graduação.	Grande variedade de ocupações, de acordo com a formação.	Não informadas.
Tios	Poucas informações sobre ocupação de primos e tios.	Poucas informações sobre ocupação de primos e tios.	Não informadas.
Primos	Poucas informações sobre ocupação de primos e tios.	Poucas informações sobre ocupação de primos e tios.	Não informadas.
Cônjuge	2 separados de médicos, 1 docente na área da Saúde, 1 funcionário de indústria farmacêutica e 1 empresário.	1 músico e dono de escola de música 2 docentes USP 1 docente de privadas e FATEC 1 preparando-se para concurso	Um pesquisador em universidade estadual e um docente Unifesp.
Nº irmãos	Mínimo: 1. Máximo: 7.	Mínimo: zero. Máximo:8.	Mínimo: 1. Máximo:3.
Nº filhos	4 com filhos: idades entre 4 e 21 anos. Máximo: 2. Os 2 sem filhos são homens, sendo 1 casado e 1 separado.	5 com filhos. Idades entre 7 e 21 anos. Máximo: 2. 2 mulheres e 3 homens sem filhos, todos solteiros.	Ambos com filhos. Idades entre “em gestação” e 11 anos. Máximo: 2.
Moradia	1 permanece no bairro de classe média na capital. Apenas famílias do interior continuam na mesma casa. Demais vivem hoje em bairros mais abastados.	Maioria (9) infância e adolescência em bairros periféricos e atualmente bairros centrais ou de classe média. Tendência de os pais permanecerem na mesma casa.	Prevalece tempo em periferia. Família permanece na mesma casa. Hoje: 1 vive em bairro nobre de SJC, 1 cidade próxima.
Tipo de imóvel na infância	4 próprios, sendo 2 herdados. Com exceção do que vivia na fazenda, demais em bairros centrais ou de classe média.	9 próprios, sendo 2 herdados em bairros populares Pouco espaço para a família (1). Ex.: todos no mesmo quarto.	Próprio.
Restrição	Principal: Vestuário. + determinados tipos de alimentos, brinquedos, viagens e festa de aniversário.	Principal: comida regrada e vestuário. + quarto para os filhos.	Vestuário, seguido por alimentação.

Apêndice 10: Algumas notas sobre a noção de excelência

Disse que gostaria muito de iniciar o Conselho com homenagem ao Prof. Durval Rosa Borges, que se aposentou em 01 de março e deixou a Presidência da Fundação, em nome dela e da UNIFESP, por todo trabalho que desenvolveu nessa Universidade durante todos esses anos junto a Escola Paulista de Medicina, na Unifesp e na FAP-UNIFESP. Disse que particularmente tem uma história com o Prof. Durval, porque nos últimos 15 anos participaram de várias Comissões, como as da Reforma do Estatuto e do Regimento. Em todas essas ocasiões foi uma pessoa chave, trazendo a história da EPM/UNIFESP e foi uma pessoa fundamental porque sempre esteve presente com sua capacidade de escuta e proposição. Salientou que conhece o Prof. Durval há mais tempo, pois ele atua também na área básica – Bioquímica e tem muito apreço pela história dessa Escola que remete aos fundadores os Professores Ribeiro do Vale e Leal Prado, que iniciaram a pesquisa nessa instituição quando ainda não se falava em pesquisa no Brasil nos anos 40. Relatou que essas duas personalidades iniciaram a pesquisa num pequeno laboratório que era dentro da farmácia do HSP e o Prof. Durval foi aluno e orientando desses 2 ícones da instituição e resgatou, como historiador autodidata, a memória dessas personalidades. Não só deles, mas de muito outros que contribuíram para pesquisa e para o ensino nos primórdios da EPM. Disse que gostaria de fazer uma singela homenagem, entregando a medalha de honra ao mérito da UNIFESP, em nome do Conselho Universitário por tudo que representa para a Instituição. Prof. Durval disse para a Magnífica Reitora, Prof^{ra} Soraya que iria lembrar aos presentes de dois episódios. O primeiro é que os Professores Leal Prado e Ribeiro do Vale vieram de Minas Gerais para ensinar Bioquímica e Farmacologia na EPM, mas faziam pesquisa no Laboratório de Endocrinologia Experimental no Instituto Butantã, até que um dia houve mudança na Direção do Instituto e o novo Diretor foi verificar o que os professores faziam. Disse que o Prof. Ribeiro do Vale tinha acabado de publicar um trabalho, que fez muito sucesso e ganhou um prêmio internacional, pois pela primeira vez mostrava que os hormônios poderiam modificar o comportamento dos animais. Ele castrava cães machos e o cachorro passava a urinar como a fêmea. Em seguida, injetava testosterona na fêmea e ela passava a urinar como um macho. Quando o novo Diretor descobriu o que os professores faziam, fechou o laboratório com o seguinte argumento: “Ficam dois marmanjos olhando os cachorros fazer xixi”.[...] Relatou que, de qualquer maneira, está sendo divertido esse tempo todo que passou na universidade. Agradeceu a todos pela homenagem que, como disse a Prof^{ra} Soraya, é singela, mas o tocou muito. Agradeceu novamente e foi aplaudido pelos presentes. Magnífica Reitora disse que essas são só algumas histórias que o Prof. Durval tem para contar e que nós vamos continuar ouvindo, porque ele vai continuar conosco nos ajudando a lembrar de todas essas histórias e a construir os próximos passos e o futuro.

O episódio em epígrafe foi registrado na ata da reunião extraordinária do Conselho Universitário (Consu) da Unifesp, sua mais alta instância deliberativa, realizada em 15 de maio de 2013. Ele ilustra vários aspectos da noção de excelência, tão prezada pela instituição, os quais poderiam ser desdobrados em tantos outros aspectos.

A análise de mais de uma centena de atas que compõem o registro oficial das reuniões do Consu, no período de 2002 a 2015, revela que as homenagens entre os pares fazem parte do cotidiano institucional. Das congratulações seguidas de aplausos à aprovação de “menção de louvor” ou entrega de “medalha de honra ao mérito”, os conselheiros tradicionalmente manifestam reconhecimento e deferência pelas qualidades, competências e conquistas dos colegas. O caso do Prof. Durval Borges não foge às regras, ou melhor, às regularidades: ele *“tem uma história”* junto aos demais, ele *“participa de várias Comissões”*, ele é visto pelos pares como *“uma pessoa chave”*, *“uma pessoa fundamental”*; eles convivem *“há mais tempo”* e sua trajetória *“remete aos fundadores”*, aos *“ícones da instituição”*, de quem *“foi aluno e orientando”*. O longo tempo que passou na universidade é *“divertido”* e, mesmo aposentado, ele *“vai continuar conosco nos ajudando a lembrar de todas essas histórias e a construir os próximos passos e o futuro”*. Ele é, portanto, um dos guardiões da história da EPM/UNIFESP, da cultura *epemista*. Um dos últimos elos diretos com os pioneiros de uma cultura de formação médica (pode-se também dizer de ensino, pesquisa e extensão em saúde, ou seja, de uma cultura universitária restrita a uma área específica) que persiste na identidade institucional. Como dito no Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2010: “a Unifesp vem ininterruptamente consolidando sua posição enquanto ‘Universidade da Saúde’. A construção histórica da instituição, pautada na área de saúde, **nunca deixará de ser o núcleo de sua identidade**” (UNIFESP, s./d., p. 13, aspas do autor, grifo meu).

Para consolidar essa posição, o pioneirismo em diversas frentes será sempre lembrado pelos *epemistas*. Seja no ensino médico, como já exposto no capítulo 2, seja na extensão desde o Projeto Xingu (em funcionamento desde 1965, pioneiro tanto na assistência aos indígenas, como na própria extensão universitária que ainda não era regulamentada no país, como na articulação entre pesquisa e extensão), seja na pesquisa tão bem ilustrada no relato de um tempo em que experimentação com animais, mesmo sendo inovadora e resultando em conhecimento científico digno de prêmio internacional, ainda era vista como passatempo de “marmanjos”.

Certamente, essas frentes avançaram, mas as matrizes das referências de qualidade mobilizadas pela comunidade *epemista* para a criação da universidade, e sua expansão, originam-se dos elementos presentes nesse relato. Eles parecem um tanto difusos, porém são importantíssimos na composição do imaginário sobre excelência na Unifesp, pois “as categorias segundo as quais um grupo se pensa, e segundo as quais ele representa sua própria realidade, contribuem para a realidade desse mesmo grupo” (BOURDIEU, 2008, p. 123). Por isso, ao invés de percorrer a vasta literatura educacional em busca de “indicadores de

excelência” que dessem conta de interpretar “o que os agentes situados na Unifesp querem dizer quando afirmam a excelência da instituição”, resolvi percorrer alguns discursos – expressos em documentos oficiais, em relatos orais, nas notícias publicadas em seus veículos de comunicação *online* e impressos – para selecionar fatores que justificam o (auto)reconhecimento da instituição como um modelo de excelência universitária, a ponto de constituir um componente primordial de sua identidade.

Por se tratar de excelência universitária, tentei inicialmente sistematizar os fatores em quatro eixos: ensino, pesquisa, extensão e gestão, que seriam divididos nas fases pré-Unifesp (1933-1994, “cultura *epemista*”) e Unifesp (1994 até os dias atuais, período de transformações) para facilitar a reflexão sobre a mudança na cultura institucional, obtendo alguns “indicadores da excelência”; porém, duas ponderações firmaram prontamente a inviabilidade desta forma de organização de dados: a indissociabilidade entre os eixos, que caracteriza alguns fatores selecionados, e a imprecisão quanto à permanência de alguns deles em ambas as fases. Assim sendo, ao invés de listar os fatores de acordo com eixos e fases, dediquei-me a analisar unicamente o que a instituição entende por excelência, inferindo-a das manifestações dessa excelência no seu cotidiano.

Feita essa opção, admito assemelhar-me ao sofista Hípias, personagem com quem Sócrates travou um de seus diálogos mais formidáveis (PLATÃO, 2007). O tema era o belo. Buscavam uma definição do belo. No entanto, por mais que Sócrates provocasse e insistisse que deveriam se concentrar na busca de uma definição e não de exemplos, todos os argumentos de Hípias se reduziam a exemplos de algo belo. Do mesmo modo, tomo como complexa a definição de “excelência acadêmica”, “excelência universitária” ou qualquer outra adjetivação da noção de excelência. A ela se aplica o mesmo que ao belo nesta passagem:

Sócrates: Se o apropriado o faz parecer mais belo do que é, o apropriado seria uma espécie de engodo relativamente ao belo, e não seria o que estamos procurando, não é mesmo Hípias? Estávamos, ao contrário, procurando aquilo pelo que todas as coisas belas são belas, como aquilo pelo que todas as coisas grandes são grandes, ou seja, a extensão; de fato, é pela extensão que todas as coisas grandes são grandes, visto que mesmo que não pareçam grandes, tendo extensão, são necessariamente grandes. Assim, analogamente, dizemos que o belo é aquilo pelo que todas as coisas são belas, não importa se pareçam ou não belas. O que seria? Não é possível que seja o apropriado, uma vez que com base em tua afirmação ele faz as coisas parecerem mais belas do que são, não permitindo que pareçam tais como são. Contudo, é necessário tentarmos dizer o que é que torna as coisas belas, independentemente de assim o parecerem ou não, tal como eu disse há pouco. É o que estamos buscando se estivermos realmente buscando o belo.

Hípias: Mas o apropriado, Sócrates, através de sua adição, ou seja, pela sua presença, faz as coisas tanto serem quanto parecerem belas (PLATÃO, 2007, p. 252-253, 294 b-c).

O “apropriado” de que falam equivale à adequação ao seu fim, ou seja, seria encontrado um indicador da excelência quando uma ação ou um resultado fosse apropriado à finalidade específica de quem a/o empreendeu. Nessa perspectiva, passo a apresentar alguns indícios, ou exemplos, que constituem a excelência da Unifesp.

Como visto na homenagem recebida pelo Prof. Durval Borges, o grupo de conselheiros (leia-se: os agentes detentores das maiores parcelas de poder político na instituição) valoriza a **longevidade acadêmica**, expressa na expectativa da permanência de agentes aposentados no corpo docente, ou seja, de manter na instituição aqueles que acumularam reconhecidos capitais científico e político. A presença desses agentes, por sua vez, é sinal distintivo entre os departamentos e na construção da notoriedade de áreas e especialidades, situação que remonta aos tempos áureos das cátedras. No contexto atual, o rigor do reduzido número de cátedras foi substituído pela obstinação por sinais distintivos de consolidação científica da trajetória individual, que reduz o título de Doutor à condição de certificado mínimo de competência acadêmica, ao ponto de uma das professoras¹¹⁵ titulares da instituição, então presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), ter declarado em entrevista: *“nós brigamos na SPBC, quando o governo propôs uma lei que tirava a obrigatoriedade do doutorado para ser docente de universidade federal. Nós aqui estamos contratando só pós-doutores”*¹¹⁶.

Não cabe discutir a exatidão da afirmação grifada, até porque os dados apresentados no primeiro capítulo comprovam que muitos doutores e mestres ainda têm sido contratados pela Unifesp. O que importa é sublinhar o ideal de excelência subjacente à preocupação de integrar ao corpo docente apenas agentes com **altas credenciais acadêmicas**. Não custa lembrar que a instituição possui 96,2% dos ocupantes de cargos efetivos de docentes com a titulação de Doutorado, índice bem superior à média nacional das instituições públicas.

Contando com uma equipe bem qualificada, não são raros os casos de **docentes que recebem homenagens ou ocupam importantes espaços extrainstitucionais**. Dentre os numerosos exemplos, cito a homenagem recebida, em 2010, por Horácio Ajzen, Professor

¹¹⁵ Vale destacar que, em 2010, esta professora foi condecorada com a medalha Grã-Cruz da Ordem Nacional do Mérito Científico, pela contribuição prestada na área de Ciência e Tecnologia. Mais um entre tantos outros exemplos a se juntarem no breve apanhado exposto adiante.

¹¹⁶ Entrevista concedida por Helena Nader à seção Perfil da revista *Entreteses*, n.1, 2013, p.28, grifo meu.

Titular da Disciplina de Nefrologia, considerado um “baluarte da Clínica Médica”, agraciado com o Título de Cidadão Paulistano, em cerimônia que “*contou com a presença de vários professores da Unifesp*” (UNIFESP, 2010a). À mesma época, o Prof. José Luiz Gomes do Amaral foi eleito Presidente da Associação Médica Mundial, em Vancouver (Canadá), fato que levou o reitor fazer registrar em ata que “*é um orgulho para a Unifesp ter um de seus professores como Presidente de tão importante Associação*” (UNIFESP, 2010b). Nos anos seguintes, o Prof. José Osmar Medina de Abreu Pestana foi eleito para ocupar a cadeira nº 50 da Academia Nacional de Medicina, além de ter recebido o Prêmio Joseph Murray, um dos mais importantes na área, concedido pela Universidade de Harvard pelo reconhecimento aos expoentes da Medicina Moderna, por ter desenvolvido no Hospital do Rim, um programa exemplar, que, nos últimos 12 anos, realizou transplantes em cerca de 10 mil pacientes (UNIFESP, 2011a, 2012c).

Ainda em menor proporção e com menor acúmulo de capitais científico e político, agentes inseridos nos *campi* novos também são homenageados. Por exemplo, o recebimento da Medalha de Mérito Educacional Professor Everardo Passos pelo Prof. Armando Zeferino Milioni, concedida pela Câmara de Vereadores de São José dos Campos em reconhecimento aos relevantes serviços prestados à comunidade joseense (UNIFESP, 2012d). Como se vê, o peso simbólico das condecorações é bem diferenciado, o que reforça a ideia da desigualdade na distribuição dos capitais e poderes científicos e políticos entre os docentes veteranos e os entrantes, a saber, aqueles que ingressaram durante o processo de expansão, principalmente em áreas diversas da tradicional formação médica. Aliás, uma das dificuldades para definir, de forma uníssona, o que se entende por excelência na Unifesp reside no fato de cada área de conhecimento ou cada *campus* que a compõe ter uma ideia particular dos requisitos mínimos para sua atribuição.

Pensando em termos de compromissos institucionais e individuais, os veteranos são compelidos a preservar a consolidada formação em saúde, que deu origem à universidade, e ampliar os capitais detidos ao longo da carreira, enquanto aos entrantes cabe construir novas áreas de atuação institucional ao mesmo tempo em que constroem as próprias carreiras¹¹⁷. Dada essa diferenciação de compromissos profissionais e de estágios da carreira, os veteranos valorizam primordialmente o **volume e a qualidade da produção**, expresso em número de

¹¹⁷ A comparação concentra-se nos perfis mais comuns de entrantes, constituídos por recém-doutores ou por profissionais que atuavam na Educação Superior privada até o ingresso na Unifesp. Mesmo reconhecendo a existência de agentes que ingressaram na Unifesp com a carreira já consolidada no Magistério Superior Federal, ou em vias de consolidação, a homogeneização dos entrantes, neste momento, atende a fins de simplificação do argumento.

projetos financiados e de pesquisas publicadas (que, por sua vez, dependem da posse de laboratórios e equipamentos, do tamanho da equipe envolvida, da relação com os órgãos de fomento públicos e privados etc.), grau de impacto da produção científica indexada conforme rigorosos padrões internacionais e qualidade de projetos e programas inovadores na assistência, que funcionam como estratégia de promoção do nome dos pesquisadores e, por conseguinte, da Unifesp junto à comunidade científica e à sociedade em geral. Esse conjunto de expressões da excelência aproximam os agentes do trabalho na Pós-Graduação proporcionalmente ao afastamento dos mesmos do trabalho na graduação e na extensão, que será tanto mais delegado a seus subordinados (orientandos, estagiários, residentes, técnicos, voluntários etc.) quanto maior o acúmulo de capital científico e político do docente, o que nem sempre corresponde à atuação efetiva nos feitos que os originaram. Afinal, nos campos acadêmico, universitário e científico ocorre o mesmo que em qualquer outro campo: quanto maior o poder simbólico detido pelo agente, menos ele terá que “colocar a mão na massa” para continuar multiplicando seus capitais.

Por outro lado, os entrantes tendem a valorizar o **empenho na construção de novas áreas de atuação institucional**, o que exige “estar disposto a carregar o piano”. Quando debutantes não somente nesta instituição específica, mas também na carreira, essa disposição se manifesta com maior intensidade, pois o entrante tem consciência de que tudo o que fizer em prol da instituição estará sendo feito, simultaneamente, a favor de sua própria carreira. A atuação em cursos recém-criados demanda uma infinidade de criações: dos planos de curso à montagem das bibliotecas, dos regimentos às comissões, cada detalhe do funcionamento do *campus* precisa ser originalmente planejado e executado pelas mentes e mãos do “pessoal dos *campi* novos”. Como os primeiros programas de Pós-Graduação criados durante a expansão só começaram a funcionar em 2009, os entrantes dedicam-se basicamente à Graduação, ou seja, ao ensino, dimensão da tríade universitária com a qual os veteranos têm pouquíssimo envolvimento. Com isso, a produção científica entre os dois grupos de agentes é incomparável, não só pela diferenciação dos critérios de avaliação da produtividade entre as áreas, mas pelas condições de produção às quais estão submetidos. Mesmo com o aumento do espaço de atuação na Pós-Graduação nos *campi* novos (que chegou a 18 programas no ano de 2014, enquanto o *campus* sede realizou fusões que reduziram de 45 para 35 sua quantidade de programas ao longo da última década), ainda não há linhas de pesquisa suficientes para incluir todos os docentes interessados. Há, portanto, limitações conjunturais (momento histórico de construção de possibilidades institucionais específicas para atuação plena como docente universitário) e estruturais (condições de produção, critérios e valores específicos da carreira

docente/científica e de cada área de conhecimento) que impedem a adesão dos entrantes à mesma base axiológica que fundamenta a ideia que os veteranos fazem da excelência. Em suma, a variedade dos pontos de vista sobre a carreira e a produção acadêmicas incide sobre a variedade dos critérios de aferição da excelência.

Uma das variações diz respeito à questão da endogenia. Até então impraticável nos *campi* novos, em função da cronologia de seus programas de Pós-Graduação, esse fenômeno mantém-se como um dos critérios tácitos para a composição do corpo docente do *campus* sede. Os fatos até então arrolados exemplificam situações nas quais o corpo docente se sente engrandecido, por reconhecer, na conquista de seus agentes, sinais distintivos que contribuem para o fortalecimento da propalada excelência. Parte dela, até tempos recentes, era tributária da **endogenia positivamente valorada**. Como demonstrado no episódio de homenagem ao Prof. Durval Borges, o detalhe de ele ter sido aluno de alguns fundadores da EPM equivale a um trunfo inestimável para a gênese dos critérios tácitos de atribuição da excelência de agentes, ações e resultados. Uma análise mais detida das trajetórias dos veteranos demonstraria a tendência de os mais proeminentes terem cursado, ao menos parte, da formação profissional na EPM. O autorreconhecimento da excelência pode ser uma estratégia da construção dela própria, tal como para Hípias afirmar a qualidade de algo apropriado à sua finalidade específica poderia ser uma definição de belo. Não é fácil descobrir em que medida a autoafirmação pauta-se apenas em percepções internas ao grupo diretamente interessado na propalação da excelência. O que se identifica como mecanismo de construção da imagem de excelência é a apropriação de sinais de reconhecimento externo para reforçar a recorrência no uso da noção de excelência na adjetivação de praticamente tudo que a universidade promove. A política dos *rankings*, por exemplo, presta-se a essa construção, como exemplificado adiante.

No último Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unifesp, que abrange o quinquênio 2011-2015, a palavra excelência aparece 13 vezes. A primeira ocorrência está no cerne da descrição do seu perfil institucional, no item “Visão”: “Ser reconhecida pela comunidade como **universidade de excelência** nas áreas de conhecimento de sua especialidade [...]” (UNIFESP, s.d.). Ao longo do texto, afirma-se que, no âmbito da Graduação, “a Unifesp oferece **condições de excelência** para a formação de profissionais qualificados”, enquanto “a **tradição e excelência dos programas de pós-graduação** para a formação de mestres e doutores na Unifesp remetem a 1970”, além do sucesso nos cursos de especialização que se deve “à **excelência no desenvolvimento e aplicação de cursos a distância** em larga escala”. A política de acolhimento aos estudantes se destaca por visar “à

excelência em sua formação integral". Quanto à internacionalização, propõe-se o objetivo de "elevar a qualidade da educação superior e da produção do conhecimento, atingindo **níveis de excelência internacionais**", por meio da promoção de "**intercâmbio** acadêmico, no plano científico, tecnológico e cultural, **com instituições estrangeiras de excelência**" e do aumento da presença de estudantes e pesquisadores da Unifesp em tais instituições. Pensando na preparação dos estudantes para o "mercado de trabalho globalizado", o Plano ambiciona "aumentar a participação de estudantes em programas de mobilidade internacional atingindo níveis semelhantes aos das **universidades de excelência internacional**". Quanto aos recursos financeiros, a instituição prevê que "a captação de recursos em fontes não-governamentais será fundamental para a manutenção da Universidade e **a continuidade de seu padrão de excelência**". A noção de excelência é usada até mesmo nos objetivos e ações relacionados à profissionalização da governança de Tecnologia da Informação (TI) – sendo o primeiro deles: "Promover a **excelência em governança de TI** como referência nacional" – e ao Hospital Universitário – que também tem como primeiro objetivo: "Manutenção do ensino de qualidade com ênfase na formação geral do profissional de saúde, que inclui a **formação humanitária de excelência**", e como última ação: "Ampliar **programas de excelência em transplante** de órgãos".

No PDI anterior (ref. ao quinquênio 2005-2010), a palavra tinha sido usada 22 vezes. Destaco apenas as ocorrências mais significativas. Como o tema da expansão era pungente à época da formulação do documento, as primeiras ocorrências se referem ao "**salto de excelência** de sua produção científica, de suas atividades de ensino e assistência¹¹⁸" no contexto da expansão e na postulação de princípios que justificam seu caráter público, para o qual pretende manter "a **excelência acadêmica** que permite legitimar a existência da UNIFESP no bojo da sociedade que a financia". Postulava também como missão "desenvolver em **nível de excelência** atividades interrelacionadas de ensino, pesquisa e extensão" (dito de outro modo, "ser um universidade em nível excelente") e contava com "as competências institucionais e a capacitação humana que a Unifesp já apresenta" para "abertura de novas frentes de atuação universitária com maior chance de consolidação destes projetos e, inclusive, de que venham a apresentar o **mesmo patamar de excelência** que hoje a área de saúde apresenta". Enfatiza-se o "alto grau de solidez com **excelentes níveis de complexidade e consistência interna e externa**, em termos de seus nexos com a produção

¹¹⁸ Note-se que, ainda imersos exclusivamente na cultura epemista, a assistência é usada como sinônimo de extensão. Termo que só passará a ser usado mais amplamente a partir da atuação dos novos campi, ou seja, da ampliação efetiva das formas e possibilidades de extensão na Unifesp.

científica e tecnológica nacional e internacional” como característica da estrutura organizacional que garantirá a execução do Plano. As áreas de pesquisa e de extensão comprometem-se em promover e avaliar as atividades “**no mesmo nível de excelência acadêmica mantido pela Unifesp**” e expressa-se a preocupação com a “manutenção e ampliação da **excelência da produção científica** e dos recursos humanos para pesquisa e inovação, garantindo o futuro da reputação da Unifesp”. Em suma, nesse Plano: “A Unifesp já endereça as ações que devem lhe permitir **manter o atual nível de excelência acadêmica**, seu papel no sistema brasileiro de saúde, assim como proceder à expansão de seu escopo de ações enquanto Universidade pública”.

Os grifos visam chamar a atenção para as dimensões nas quais a instituição afirma sua excelência, com ênfase na produção científica e essência acadêmica. Assim, a excelência está por toda parte. Então, pergunto: com base em quais indicadores objetivos a excelência é afirmada?

Certamente, possuir corpo docente digno de honrarias, tradição consolidada no ensino médico, projeção no campo científico inerente ao trabalho desenvolvido desde seus pioneiros, forte apelo ao reconhecimento público pela assistência oferecida por seu hospital-escola, clientela (até pouco tempo atrás) formada pela “elite estudantil” do país e localização privilegiada na capital paulista, todos esses fatores não constituem razão suficiente para sustentação da excelência. Em tempos de “avaliação por resultados” (por desempenho quantificado), de contratualização de resultados e de competitividade exacerbada, são necessários indicadores mais objetivos, no sentido de serem quantificáveis, para justificar a excelência. Além disso, após dez anos de expansão, esses indicadores deveriam estar distribuídos em todos os espaços institucionais.

Durante o período expansionista, a situação da Unifesp pode ser dimensionada, por exemplo, de acordo com as avaliações recebidas pelo Índice Geral de Cursos (IGC), que a consagrou como a **melhor universidade federal do país** nos anos de 2008 a 2010, ocasião na qual seu reitor “*ressaltou que com todos os problemas e dificuldades da expansão conseguimos manter a qualidade do ensino*” (UNIFESP, 2011b). Meses depois, comunicou-se que:

[...] após avaliação criteriosa do MEC, a Unifesp foi incluída, com nota 5, entre as 5 melhores universidades do país (Unifesp, UFRJ, UFMG, UFV, UFRS), pelo ICG, por 3 anos consecutivos e também pelo número de programas nota 6 e 7 da Capes. Por esse motivo, passou a figurar no programa de investimento do governo federal de internacionalização das universidades federais (UNIFESP, 2011c).

Neste clima de “figurar entre as melhores”, ao final do primeiro ano de mandato presidencial da gestão que sucedeu a “Era Lula”, o reitor da Unifesp:

Informou que participou, no dia de ontem, da primeira audiência com a Presidente Dilma Rousseff, o Ministro Fernando Haddad e os Reitores, na qual ela comunicou que assumiu todos os compromissos do governo anterior com as universidades. Disse que a Presidente ressaltou as universidades de excelência, nas quais estamos incluídos, por serem muito importantes para o país (UNIFESP, 2011d).

Em 2012, entre os 51 programas de Pós-Graduação oferecidos, 12 estavam classificados em **nível 6 e 7 pela Capes**. À mesma época, a Classificação Scopus de avaliação científica declarou a Unifesp como **líder no país na produção científica por docente** (UNIFESP, 2012b)¹¹⁹. Além disso, a Pró-Reitoria de Graduação:

Apresentou a avaliação dos cursos, publicada no Guia do Estudante e recebemos 5 estrelas nos cursos de: Biomedicina, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Medicina; 4 estrelas nos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, História, Pedagogia, Química e Terapia Ocupacional; 3 estrelas nos cursos de: Ciência da Computação, Educação Física, Filosofia e Nutrição. Relatou que no ranking da Folha de São (sic!) Paulo estamos em 14º lugar entre as universidades brasileiras, se destacando na pesquisa acadêmica em 3º lugar. Disse que gostaria de deixar consignado agradecimento aos professores funcionários e alunos, que contribuíram para esse resultado, que atesta a solidez e o comprometimento dos professores com o ensino de graduação e esperamos da mesma forma com a produção científica (UNIFESP, 2012a).

Essas avaliações repercutem na comunidade acadêmica. Para citar apenas um exemplo, destaco trecho de entrevista na qual um dos docentes pioneiros do *campus* Baixada Santista relata lembranças positivas de sua atuação profissional na instituição:

Entrevistado: [...] A avaliação da comissão que veio do MEC deu nota 4 para o curso. Só não deu 5 porque não tinha estrutura física, mas, corpo docente, projeto, estrutura acadêmica, tudo foi 5. Você ser, digamos, muito jovem, pouca experiência em docência e conseguir produzir um produto que tem uma avaliação dessa por uma comissão experiente. Depois, o Guia do Estudante nos deu 5 estrelas e, agora por último, esse nosso posicionamento no ranking dos cursos da área. São, pelo menos, 40 cursos em instituições federais mais uns 20 cursos em instituições estaduais e municipais. E você ficar em 9º com 9 anos? Acho que essa dobradinha 9 anos, 9ª posição...

Pesquisadora: Galgou um degrau por ano, hein?

Entrevistado: É algo significativo, né? Nos enche de orgulho fazer parte disso. (BXS-4).

¹¹⁹ Vale destacar que, nesse mesmo informe, o Pró-reitor de Pós-Graduação e Pesquisa relacionou o *status* alcançado ao fato de a instituição ter sido “contemplada com R\$ 11 milhões pela Finep, o que demonstra uma pujança muito grande”.

Como descrito pelo docente, as avaliações positivas têm se acumulado a despeito das condições de funcionamento da instituição. A reitora, por sua vez, tem mencionado algumas razões para esse fenômeno. Neste documento, ela informa os seguintes fatores que garantem a força da expansão, “apesar das carências estruturais”:

[...] a atuação de um corpo docente com praticamente 100% de doutores e cerca de 25% de livre-docentes, o apoio das agências financiadoras e a tradição de pesquisa. O resultado pode ser visto não apenas na ampliação dos programas de pós-graduação ou na elevação do número e da qualidade dos trabalhos publicados, mas também na qualidade dos cursos de graduação que alcançaram posição de destaque em recentes “rankeamentos”. Esse conjunto de fatores certamente explica por que um curso de graduação atinge avaliação de alto nível, apesar de não ter infraestrutura – de laboratórios ou quadras de esporte – adequada ao desenvolvimento das atividades. [...] Há muito o que celebrar pelas conquistas, boa parte das quais deve ser creditada ao corpo docente, técnico e discente altamente qualificado, que pressionou o sistema a dar continuidade à atividade universitária. Ao mesmo tempo, nos perguntamos quanto tempo essa ação, baseada no limite das condições de trabalho, poderá resistir sem que haja consequências para a criatividade, a produção e a troca de conhecimento e de saberes.¹²⁰

O limite das condições de trabalho, grande obstáculo para “perpetuação da excelência”, parece estar próximo em vários momentos da história da expansão. Uma situação que o exemplifica ocorreu numa sessão de informes em reunião do CONSU, quando o grupo de conselheiros se viu confrontado com a seguinte cena:

Prof^a Sylvia Helena Souza da Silva Batista, vice-Diretora do Campus Baixada Santista, disse que gostaria de partilhar da alegria, pois os 5 cursos do Campus foram avaliados nos primeiros lugares do ranking da Folha de São (sic!) Paulo. Parabenizou também os cursos de Medicina e Enfermagem. O discente João Pedro Barbosa Ferreira Militão solicitou fazer leitura de moção de repúdio dos alunos com referência ao adiamento do início das aulas do segundo semestre (UNIFESP, 2013).

Sem questionar o mérito da referida avaliação e tampouco os motivos de adiamento do início das aulas, parece, no mínimo, contraditório que um orgulhoso comunicado de conquista de altas posições num *ranking* seja seguido de uma manifestação desagradável dos *clientes* (usando a linguagem mais afinada com a lógica dos *rankings*, da sociedade de consumo competitiva), os quais deveriam ser os principais fiadores da excelência pretendida.

Como dito anteriormente, a opção por registrar “manifestações da excelência” na Unifesp assemelha-se com o diálogo *Hípias Maior*. E de várias maneiras. Inicialmente, Sócrates interpela Hípias sobre o belo porque havia ficado em apuros numa discussão na qual ele – com a ignorância que lhe era típica – não soube definir o belo, nem reconhecer critérios

¹²⁰ Publicada em “Carta da Reitora”, revista *Entreteses*, nº 1, 2013, p. 6.

para distinguir o belo e o feio. Isso o havia irritado e provocado censuras contra si próprio ao mesmo tempo em que firmou o propósito de instruir-se e estudar bem o assunto para reiniciar o debate. Num movimento semelhante, perscrutando os registros disponíveis, afirmo haver um sentimento comum na comunidade Unifesp de associação entre “a excelência” e “Unifesp”, tal como havia em Hípias quanto à indiferenciação entre “o belo” e “belo”. De igual modo, reconhecem tal excelência por ser imutável e consensual entre os que a admitem, mesmo quando se pautam em diferentes critérios de aferição. Suplantando a enfadonha tarefa de relacionar o diálogo socrático ponto a ponto com o processo de investigação sobre os indícios de excelência na instituição estudada, finalizo esta tentativa de me aproximar da “noção de excelência utilizada pela Unifesp” como o mestre da maiêutica encerrou seu diálogo com Hípias, deixando como últimas palavras sua concordância com o seguinte provérbio: “O belo é difícil”. Sim, “a excelência é difícil”. Mas aqui estão os indícios que atestam sua existência, ainda que não se possa defini-la.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2ª ed. Trad. Sérgio Miceli et. al. São Paulo: EDUSP, 2008.

NADER, Helena. Perfil: Helena Nader. São Paulo, 2013. **Entreteses**, São Paulo, n.1, p. 24-29. Entrevista concedida a Flavia Kassinoff.

PLATÃO. Hípias Maior. In: PLATÃO. **Diálogos II**. Trad. Edson Binni. Bauru, SP: Edipro, 2007. (Clássicos Edipro).

SMAILI, Soraya. Carta da Reitora. **Entreteses**, São Paulo, n. 1, 2013, p. 6.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU). **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo, realizada em 11 de agosto de 2010(a)**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/11-08-10.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo, realizada em 10 de novembro de 2010(b)**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/10-11-10.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo realizada em 19 de outubro de 2011(a)**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/19-10-11.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo, realizada em 09 de fevereiro de 2011(b)**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/09-02-11.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo realizada em 13 de julho de 2011(c).** Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/13-07-11.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo, realizada em 14 de dezembro de 2011(d).** Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/14-12-11.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo realizada em 12 de setembro de 2012(a).** Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/12-09-12.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo realizada em 10 de outubro de 2012(b).** Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/10-10-12.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo realizada em 07 de novembro de 2012(c).** Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/07-11-12.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo realizada em 12 de dezembro de 2012(d).** Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/12-12-12.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo realizada em 15 de maio de 2013(a).** Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/15-05-13.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2015.

_____. **Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo realizada em 11 de dezembro de 2013(b).** Disponível em: <<http://www.unifesp.br/images/docs/atas/11-12-13.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2015.