

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AURÉLIO FERREIRA DA SILVA

**Estudantes egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades da
Universidade Federal do ABC: disposições, práticas e visões do posicionamento mais
ou menos privilegiado no espaço social**

SÃO PAULO
2023

AURÉLIO FERREIRA DA SILVA

**Estudantes egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades da
Universidade Federal do ABC: disposições, práticas e visões do posicionamento mais
ou menos privilegiado no espaço social**

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade
de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani.

SÃO PAULO
2023

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 da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

S586e Silva, Aurélio Ferreira da
Estudantes egressos do Bacharelado
Interdisciplinar em Ciências e Humanidades da
Universidade Federal do ABC - disposições, práticas
e visões do posicionamento mais ou menos
privilegiado no espaço social / Aurélio Ferreira da
Silva; orientador Afrânio Mendes Catani. -- São
Paulo, 2023.
202 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Educação Superior. 2. Bacharelado
Interdisciplinar. 3. Trajetória. 4. Capital
Cultural. 5. Diploma. I. Catani, Afrânio Mendes,
orient. II. Título.

SILVA, A. F. **Estudantes egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades da Universidade Federal do ABC**: disposições, práticas e visões do posicionamento mais ou menos privilegiado no espaço social. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em: 29/9/2023

Banca Examinadora

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

Assinatura: _____

Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Junior
Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Goiás

Assinatura: _____

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo
Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Assinatura: _____

Prof. Dr. Paulo Sérgio da Costa Neves
Instituição: Universidade Federal do ABC

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton (Suplente)
Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

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

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Rosimary Soares dos Santos (Suplente)
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: _____

Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros (Suplente)
Instituição: Universidade Federal do Paraná

Assinatura: _____

Prof. Dr. Ricardo Musse (Suplente)
Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A Tatiana, minha companheira, amiga e amante, por lutar lado a lado comigo nesta jornada de desbravamento de duas pesquisas de doutorado.

À minha mãe e à minha avó, pilares em minha vida, que sempre me apoiaram, mesmo sem compreender todas as razões, e que, infelizmente, tiveram que compartilhar minha atenção com os estudos em seus últimos momentos.

Ao meu pai e meu irmão, pelo apoio e constante presença.

À Dona Maria José, pelo conforto espiritual das novenas.

Ao Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, pela oportunidade de prosseguir em minha jornada acadêmica, aceitando minha orientação e confiança durante o período de pesquisa.

Aos professores doutores de minha banca de defesa, pela disponibilidade de diálogo. Um agradecimento especial ao Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira e ao Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Junior por também participarem da minha banca de qualificação, contribuindo com sugestões valiosas.

Aos docentes que me acolheram no Programa de Aperfeiçoamento Ensino e me ensinaram nuances do ofício docente: além do Prof. Elie, Profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton e Profa. Dra. Adriana Bauer, com as quais obtive tantos aprendizados.

À Profa. Dra. Gladys Beatriz Barreyro, pelas ideias iniciais desta pesquisa durante o mestrado.

A todos os professores que enriqueceram minha formação ao longo do curso de doutorado, deixando marcas em minha trajetória acadêmica: além do Prof. Elie e da Profa. Graça, Carla Biancha Angelucci, Cristina Carta Cardoso de Medeiros, Edison Ricardo Emiliano Bertencelo, Elba Siqueira de Sá Barretto, Karina Soledad Maldonado Molina, Marília Pontes Sposito e Ruy Braga.

À equipe da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, especialmente à Secretaria, por possibilitar a concretização do Programa de Pós-graduação. Grato pela prontidão e cuidado constantes.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo e à Universidade Virtual do Estado de São Paulo, por permitirem minha participação no Programa de Cooperação de Formação Didático-Pedagógica, essencial na formação do docente que me tornei.

Ao Instituto Federal do Paraná, por conceder o afastamento necessário para a realização deste trabalho.

Aos estudantes egressos da Universidade Federal do ABC, cujas contribuições foram inestimáveis. Ainda que não possa nomeá-los individualmente, sua generosidade e confiança foram cruciais.

Aos amigos que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo incentivo e compreensão em cada etapa desta jornada: Aneliana, Cássia, Dirce, Dude, Ettiene, Eunice, Flávia, Gabriella, Joelma, Priscila, Rodrigo, Samara, Tatiana S., Tuane e Veridiana.

Muito obrigado!

RESUMO

SILVA, A. F. **Estudantes egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades da Universidade Federal do ABC**: disposições, práticas e visões do posicionamento mais ou menos privilegiado no espaço social. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Analizamos as disposições, práticas e visões de estudantes egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades da Universidade Federal do ABC para o posicionamento mais ou menos privilegiado no campo acadêmico e profissional brasileiro, destacando o modo de aquisição e uso do diploma desse tipo de curso e universidade na orientação da trajetória acadêmica e profissional. Consideramos, em nível macro, a política de expansão e reestruturação direcionada às universidades federais a partir de 2003, na qual destacamos as ocorrências do Bacharelado Interdisciplinar, da Universidade Federal do ABC e de estudantes egressos desse tipo de curso e, em nível micro, os aspectos da origem social de quatro estudantes egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades da Universidade Federal do ABC. No período recente da educação superior no Brasil foi intensificado o processo de diversificação e diferenciação no espaço formado pelas universidades federais como resposta às supostas: a) crise dessas instituições (ditas com “formações inadequadas” às demandas da sociedade capitalista atual); b) democratização dessas instituições (ditas voltadas às “elites”); e c) transformação das condições sociais, econômicas e culturais de membros das camadas populares (ditas como “ascensão social”). Neste contexto, especificamente a Universidade Federal do ABC e o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades são os tipos de universidade e curso que, supostamente, apresentariam as soluções adequadas à problemática e, por extensão, seus estudantes egressos encarnariam os efeitos desse ideário. Além do êxito no acesso, permanência e conclusão do curso na universidade, são os possuidores de um diploma creditado da formação generalista, interdisciplinar e flexível, isto é, credenciais requeridas para o modo de produção capitalista atual. Para abordar esses fenômenos utilizamos o aporte teórico e metodológico da Teoria do Mundo Social de Pierre Bourdieu, sobretudo os esquemas analíticos de campo e capital. Dessa forma, apreendemos os agentes sociais – a universidade e o estudante egresso – pertencentes à determinada posição social mais ou menos privilegiada que se utilizam de estratégias de reprodução social, sendo atuante o capital cultural institucionalizado – o diploma. Precisamente, a questão norteadora da pesquisa diz respeito a quais são as estratégias e sua relação com o diploma na orientação da trajetória acadêmica e profissional para o posicionamento mais ou menos privilegiado no campo acadêmico e profissional. Considerando o modo predominante, classificamos a pesquisa como um estudo de caso, de caráter exploratório e de abordagem qualitativa, na qual utilizamos das técnicas de entrevista semiestruturada, precedida de questionário e de procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. Como resultado principal apontamos que o diploma do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades da Universidade Federal do ABC, enquanto capital cultural institucionalizado, embora seja uma aquisição valorizada pelos quatro estudantes egressos participantes da pesquisa, é pouco utilizado na orientação da trajetória acadêmica e profissional para o posicionamento mais ou menos privilegiado no campo acadêmico e profissional.

Palavras-chave: Educação Superior. Bacharelado Interdisciplinar. Trajetória. Capital Cultural. Diploma.

ABSTRACT

SILVA, A. F. **Alumni of the Interdisciplinary Bachelor's Degree in Sciences and Humanities from the Federal University of ABC:** dispositions, practices, and views on more or less privileged positioning in the social space. 2023. Thesis (Ph.D. in Education) - School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

We analyzed the provisions, practices, and perspectives of graduates from the Interdisciplinary Bachelor's in Sciences and Humanities at the Federal University of ABC regarding their more or less privileged positioning in the Brazilian academic and professional fields. We emphasized the acquisition and use of the diploma from this type of course and university in guiding academic and professional trajectories. At the macro level, we considered the expansion and restructuring policy directed at federal universities since 2003, highlighting occurrences related to the Interdisciplinary Bachelor's program at the Federal University of ABC and the graduates of this type of course. At the micro level, we examined aspects of the social background of four graduates from the Interdisciplinary Bachelor's in Sciences and Humanities at the Federal University of ABC. In the recent period of higher education in Brazil, there has been an intensified process of diversification and differentiation within the space formed by federal universities. This is seen as a response to the supposed: a) crisis of these institutions (considered to have "inadequate formations" for the demands of current capitalist society); b) democratization of these institutions (seen as previously oriented toward the "elites"); and c) transformation of the social, economic, and cultural conditions of members of the popular classes (considered as "social ascent"). In this context, specifically, the Federal University of ABC and the Interdisciplinary Bachelor's in Sciences and Humanities are the types of university and course that supposedly present adequate solutions to these issues, and, by extension, their graduates embody the effects of this ideology. Beyond success in accessing, staying, and completing the course at the university, they possess a diploma accredited for a generalist, interdisciplinary, and flexible education—credentials required for the current capitalist mode of production. To address these phenomena, we used the theoretical and methodological framework of Pierre Bourdieu's Theory of the Social World, especially the analytical schemes of field and capital. Thus, we apprehended the social agents—the university and the graduate—belonging to a more or less privileged social position, using strategies of social reproduction, with institutionalized cultural capital being the active element—the diploma. Specifically, the guiding question of the research concerns the strategies and their relationship with the diploma in guiding academic and professional trajectories for more or less privileged positioning in the academic and professional fields. Considering the predominant mode, we classified the research as a case study, exploratory in nature, and qualitative in approach. We used semi-structured interview techniques, preceded by a questionnaire, and procedures for bibliographic and documentary research. The main result indicates that the diploma from the Interdisciplinary Bachelor's in Sciences and Humanities at the Federal University of ABC, as institutionalized cultural capital, while valued by the four participating graduates in the research, is minimally utilized in guiding academic and professional trajectories for more or less privileged positioning in the academic and professional fields.

Key-words: Higher Education. Interdisciplinary Bachelor's Degree. Trajectory. Cultural Capital. Diploma.

RESUMEN

SILVA, A. F. **Estudiantes egresados del Bachillerato Interdisciplinario en Ciencias y Humanidades de la Universidad Federal del ABC**: disposiciones, prácticas y visiones sobre la posición más o menos privilegiada en el espacio social. 2023. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2023.

Hemos analizado las disposiciones, prácticas y visiones de los estudiantes graduados del Bacharelado Interdisciplinario en Ciencias y Humanidades de la Universidad Federal del ABC con respecto a su posición más o menos privilegiada en el ámbito académico y profesional brasileño, destacando el modo de adquisición y uso del diploma de este tipo de curso y universidad en la orientación de la trayectoria académica y profesional. Consideramos, a nivel macro, la política de expansión y reestructuración dirigida a las universidades federales a partir de 2003, en la cual destacamos los acontecimientos del Bacharelado Interdisciplinario de la Universidad Federal del ABC y de los estudiantes graduados de este tipo de curso, y a nivel micro, los aspectos del origen social de cuatro estudiantes graduados del Bacharelado Interdisciplinario en Ciencias y Humanidades de la Universidad Federal del ABC. En el periodo reciente de la educación superior en Brasil, se ha intensificado el proceso de diversificación y diferenciación en el espacio formado por las universidades federales como respuesta a las supuestas: a) crisis de estas instituciones (consideradas con "formaciones inadecuadas" a las demandas de la sociedad capitalista actual); b) democratización de estas instituciones (consideradas dirigidas a las "élites"); y c) transformación de las condiciones sociales, económicas y culturales de los miembros de las capas populares (consideradas como "ascenso social"). En este contexto, específicamente la Universidad Federal del ABC y el Bacharelado Interdisciplinario en Ciencias y Humanidades son los tipos de universidad y curso que, supuestamente, presentarían las soluciones adecuadas a la problemática y, por extensión, sus estudiantes graduados encarnarían los efectos de ese ideario. Además del éxito en el acceso, permanencia y conclusión del curso en la universidad, son poseedores de un diploma acreditado de formación generalista, interdisciplinaria y flexible, es decir, credenciales requeridas para el modo de producción capitalista actual. Para abordar estos fenómenos, utilizamos el enfoque teórico y metodológico de la Teoría del Mundo Social de Pierre Bourdieu, especialmente los esquemas analíticos de campo y capital. De esta manera, aprehendemos a los agentes sociales: la universidad y el estudiante graduado, pertenecientes a una posición social más o menos privilegiada, que utilizan estrategias de reproducción social, siendo activo el capital cultural institucionalizado, es decir, el diploma. Precisamente, la pregunta orientadora de la investigación se refiere a cuáles son las estrategias y su relación con el diploma en la orientación de la trayectoria académica y profesional para la posición más o menos privilegiada en el ámbito académico y profesional. Considerando el modo predominante, clasificamos la investigación como un estudio de caso, de carácter exploratorio y de enfoque cualitativo, en el cual utilizamos técnicas de entrevista semiestructurada, precedida de cuestionario, y procedimientos de investigación bibliográfica y documental. Como resultado principal, señalamos que el diploma del Bacharelado Interdisciplinario en Ciencias y Humanidades de la Universidad Federal del ABC, como capital cultural institucionalizado, aunque es una adquisición valorada por los cuatro estudiantes graduados participantes en la investigación, se utiliza poco en la orientación de la trayectoria académica y profesional para la posición más o menos privilegiada en el ámbito académico y profesional.

Palabras clave: Educación Superior. Bachillerato Interdisciplinario. Trayectoria. Capital cultural. Diploma.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxo de formação do BI.....	39
Figura 2 – Sistemas de mecanismos e de estratégias de reprodução social	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Vagas autorizadas de BI por turno	47
Gráfico 2 – Vagas autorizadas de BI por região.....	47
Gráfico 3 – Vagas autorizadas de BI por universidade federal.....	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudante egresso: ordem de convite para entrevista.....	28
Quadro 2 – Estudante egresso: aceite de entrevista	28
Quadro 3 – Estudante egresso: participante da entrevista	29
Quadro 4 – Classificação de universidade federal ofertante de BI	46
Quadro 5 – Forma e grau de uso de estratégias de reprodução social educativas.....	65
Quadro 6 – Categorias de cotas da UFABC no SISU 2020/1	76
Quadro 7 – Cursos de graduação da UFABC.....	78
Quadro 8 – Estudante egresso: características pessoais.....	129
Quadro 9 – Pessoas na família: número de filhos.....	130
Quadro 10 – Pessoas na família: morador e cuidador	131
Quadro 11 – Estudante egresso: local de nascimento e de moradia	132
Quadro 12 – Pessoas na família: local de nascimento.....	133
Quadro 13 – Família: renda mensal e classe social	135
Quadro 14 – Família: renda mensal média per capita e classe social.....	136
Quadro 15 – Estudante egresso: renda mensal e classe social ideais.....	136
Quadro 16 – Classe social e Condição de vida	137
Quadro 17 – Pessoas na família: educação básica	141
Quadro 18 – Estudante egresso: fluxo da trajetória escolar	142
Quadro 19 – Pessoas na família: educação superior	143
Quadro 20 – Pessoas na família: profissão e/ou ocupação.....	145
Quadro 21 – Estudante egresso: profissão e/ou ocupação pretendida	146
Quadro 22 – Estudante egresso: profissão e/ou ocupação efetivada	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – BI em atividade e vagas autorizadas.....	44
Tabela 2 – Perfil discente na UFABC: participantes por ano de pesquisa.....	84
Tabela 3 – Estudante da graduação: média de idade.....	85
Tabela 4 – Estudante da graduação: faixa de idade.....	85
Tabela 5 – Estudante do BCH: média de idade.....	86
Tabela 6 – Estudante do BCH: faixa de idade.....	87
Tabela 7 – Estudante egresso do BCH: média de idade.....	87
Tabela 8 – Estudante egresso do BCH: faixa de idade.....	88
Tabela 9 – Estudante da graduação: cor ou raça.....	89
Tabela 10 – Estudante do BCH: cor ou raça.....	90
Tabela 11 – Estudante egresso do BCH: cor ou raça.....	91
Tabela 12 – Estudante da graduação: gênero.....	92
Tabela 13 – Estudante do BCH: gênero.....	92
Tabela 14 – Estudante egresso do BCH: gênero.....	93
Tabela 15 – Estudante da graduação: estado civil.....	94
Tabela 16 – Estudante do BCH: estado civil.....	95
Tabela 17 – Estudante egresso do BCH: estado civil.....	96
Tabela 18 – Estudante da graduação: religião.....	97
Tabela 19 – Estudante do BCH: religião.....	98
Tabela 20 – Estudante egresso do BCH: religião.....	99
Tabela 21 – Estudante da graduação: renda familiar mensal.....	100
Tabela 22 – Estudante do BCH: renda familiar mensal.....	102
Tabela 23 – Estudante egresso do BCH: renda familiar mensal.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCH – Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades
BCT – Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BI – Bacharelado Interdisciplinar
EEES – Espaço Europeu de Educação Superior
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IFPR – Instituto Federal do Paraná
LCH – Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas
LCNE – Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Exatas
MEC – Ministério da Educação
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDALYC – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SISU - Sistema de Seleção Unificada
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSB ou UFESBA – Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
Unifal-MG – Universidade Federal de Alfenas
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Classificação da pesquisa.....	19
Produção e análise de dados e informações	20
1. UNIVERSIDADE	31
1.1. Uma suposta crise.....	32
1.2. A expansão e reestruturação.....	39
1.3. O Bacharelado Interdisciplinar	49
2. PIERRE BOURDIEU	53
2.1. Para entender o mundo social.....	54
2.2. Para entender o sistema de ensino	66
3. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC	70
3.1. Os fundamentos conceituais, estruturais e operacionais.....	71
3.2. O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades.....	80
3.3. O perfil discente na graduação	84
4. ESTUDANTES EGRESSOS	105
4.1. O caso T009.....	106
4.2. O caso T088.....	113
4.3. O caso T110.....	118
4.4. O caso T112.....	124
4.5. Uma posição no espaço social.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	158
Apêndice A – Teses sobre BI	159
Apêndice B – Dissertações sobre BI	160
Apêndice C – Artigos sobre BI	164
Apêndice D – Guia de leitura sobre Pierre Bourdieu.....	166
Apêndice E – Documentos sobre BI.....	169
Apêndice F – Documentos sobre UFABC	170
Apêndice G – Documentos sobre BCH da UFABC.....	172
Apêndice H – Documentos sobre Perfil Discente de Graduação na UFABC.....	173
Apêndice I – Convite de participação na pesquisa	174
Apêndice J – Roteiro de entrevista, precedido de questionário.....	175
ANEXOS	193
Anexo A – Relatório do cadastro do e-MEC.....	194
Anexo B – Modelo de perfil no <i>LinkedIn</i>	199

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, que assume a forma de uma tese, denominada *Estudantes egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades da Universidade Federal do ABC: disposições, práticas e visões de um posicionamento mais ou menos privilegiado no espaço social*, apresento uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2018 a 2023 durante minha participação no curso de Doutorado em Educação, da área de concentração Estado, Sociedade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob orientação do Professor Doutor Afrânio Mendes Catani.

A pesquisa iniciou com o desdobramento de conclusões de outra, sobre o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*, orientada pela Professora Doutora Gladys Beatriz Barreyro e, por mim desenvolvida, nos anos de 2011 a 2014, no curso de Mestrado em Educação na mesma área e programa da FEUSP.

Meu interesse de estudo pelo REUNI e, amplamente, o espaço ocupado pelas universidades federais no campo universitário no Brasil foi, antes de uma escolha acadêmica, uma necessidade profissional. Desde 2003, quando conclui o Bacharelado e a Licenciatura em Letras Português/Espanhol, respectivamente, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e FEUSP, desenvolvi atividades profissionais que me permitiram o contato com a gestão universitária. Ocupei cargos e funções variadas, na condição de técnico administrativo em educação e de docente, em algumas instituições federais de educação, entre elas: na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), como Assistente em Administração, trabalhei na Coordenadoria de Expansão, no Departamento de Engenharia e Infraestrutura e na Assessoria de Relações Internacionais; na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como Secretário Executivo na Secretaria Acadêmica do Campus Chapecó; na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), como Secretário Executivo na Pró-Reitoria de Relações Internacionais; e no Instituto Federal do Paraná (IFPR), um período como Assistente Administração e outro como Secretário Executivo na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Além disso, atuei como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área de Letras, no Campus Campo Largo e, atualmente, na área de Pedagogia, no Campus Londrina.

Retrospectivamente, acredito que tais deslocamentos entre as instituições e os cargos foram estratégias, mais ou menos conscientes, de maximização do baixo retorno social advindo da posse de um diploma de licenciado e bacharel em Letras, ainda que pela USP. Recordo que, em 2008, quando iniciei minhas atividades no serviço público federal como Assistente em Administração, um cargo que exigia como requisito o certificado de ensino médio, era constantemente questionado pela razão de ocupar essa posição no campo profissional, considerando minha posse do diploma de ensino superior. Naquele momento, pouco entendia da relação mediata entre o diploma e o cargo, compartilhando da crença de retornos sociais de uma universidade socialmente prestigiada. Portanto, vivia a experiência como fracasso pessoal por não conseguir exercer a profissão para a qual havia me formado.

No entanto, na UNIFESP, assim como eu, havia inúmeros graduados em instituições de prestígio social, além da USP, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e de outras instituições, exercendo atividades de trabalho pouco ou nada relacionadas às suas formações e diplomas acadêmicos. Foi nesse contexto que comecei a questionar, ainda não nestes termos, sobre o valor social dos diplomas, as hierarquias entre instituições, cursos e áreas, o efeito da origem social na trajetória acadêmica e profissional, a abertura da universidade brasileira a camadas populares, e outras questões. Eu e meus colegas de trabalho, então "Assistentes em Administração", mas engenheiros, filósofos, administradores, advogados, historiadores, gerontólogos e outros bacharéis e licenciados, compartilhávamos pouco a pouco o conhecimento de que nossos percursos acadêmicos e profissionais, embora singulares, apresentavam estratégias mais ou menos comuns que pareciam explicar nosso lugar social.

Foi também naquele ambiente de trabalho, pouco ou nada relacionado à minha formação inicial, que a necessidade de compreender direcionou meus interesses de estudos à educação superior. Estando responsável por atividades relacionadas à expansão da UNIFESP e, conseqüentemente, pelo REUNI na instituição, iniciei a pesquisa de mestrado sobre essa política.

O período na UFFS e na UNILA também foram de grande contribuição às pesquisas sobre a expansão e reestruturação das universidades federais. Diferentemente da UNIFESP, em que a política significava, para uma parte da comunidade acadêmica, o desprestígio no campo universitário brasileiro ao abranger outras áreas de conhecimento e *campi* em locais

“periféricos” de São Paulo¹, naquelas universidades federais as propostas não conviviam com estruturas acadêmico-curriculares anteriores, já que se tratava de instituições criadas e não transformadas. Assim, a desejada integração, no caso da UFFS, da Região Sul do Brasil, e no da UNILA, da América Latina, encontrava pouca resistência na comunidade acadêmica. Essa resistência era muito restrita a grupos de profissionais com origem em instituições tradicionais no campo universitário brasileiro – USP, UNESP, UNICAMP, PUCSP etc. –, talvez saudosistas desse modelo de universidade.

Não apenas minha prática profissional configurou meus interesses de pesquisa, mas, na medida em que recorria ao debate acadêmico durante o mestrado, modificou-se minha avaliação sobre as políticas de expansão e reestruturação nas universidades federais. Por um lado, parecia evidente que a expansão dessas instituições, a cada ano, deslocava a universidade federal às regiões do espaço social onde antes era ausente, incluindo os segmentos das camadas populares não tradicionais nesse subcampo universitário. Por outro lado, evidenciava o lugar destinado aos novos estudantes a partir das transformações morfológicas dessas instituições, a reestruturação, que pareciam propor uma inclusão excludente. Assim, os embates da UNIFESP não se restringiam às especificidades da instituição, mas revelavam as tensões mais amplas do subcampo das universidades federais. Por que não expandir o número de vagas nos cursos de prestígio e destiná-las aos segmentos sociais pouco ou não representados nesses cursos, em vez de criar pseudocursos específicos para eles? Por que não buscar inovação ou experimentação acadêmica nos cursos e com os estudantes tradicionais dessas instituições, em vez dos novos estudantes, que em sua maioria tem origem nas camadas populares? Foi nesta trama que a criação de um curso de graduação nas universidades federais, o Bacharelado Interdisciplinar (BI), ocupou o centro de minhas preocupações de pesquisa.

Primeiramente, minha experiência de estudante da graduação no curso de Letras da USP, nos anos de 2003 a 2008, permitiu vivenciar um currículo que continha uma ideia central do BI: o “ciclo básico”. O discurso afirmava que a entrada na educação superior pelo ciclo básico possibilitaria, antes de uma escolha precoce de profissionalização, nivelar conhecimentos e explorar diferentes áreas. No entanto, na prática, isso se transformava em

¹ Em 1994, ocorreu a transformação da Escola Paulista de Medicina, fundada em 1933, em universidade federal, isto é, a UNIFESP. A universidade, inicialmente, ficou restrita à oferta de cursos na área de Saúde, na qual ocupa uma posição dominante, mas, desde 2005, passa por políticas de expansão e reestruturação. A prestigiosa Escola é, na configuração atual da universidade, o Campus São Paulo. Além desse local, a UNIFESP está presente na Baixada Santista, Diadema, Guarulhos, São José dos Campos, Osasco e Zona Leste de São Paulo.

concorrência e seleção institucionalizada. Ao final do ciclo básico, os estudantes eram ranqueados, ou seja, classificados do primeiro ao último lugar, com base em uma média ponderada de notas. Com isso, aqueles que expressavam melhores rendimentos acadêmicos tinham a prioridade de escolha de habilitações que, no curso em questão, equivale à parte “profissionalizante”. Portanto, segundo a capacidade de cada um, isto é, o desempenho no primeiro ano, poderíamos ter uma ou outra continuidade no curso, um “destino”. Por exemplo, um estudante poderia lograr sua primeira escolha – a “desejada” habilitação em Português/Inglês – ou sua última escolha – a “temida” habilitação Português/Armênio. Enfim, “aos vencedores, as batatas...”.

Considerando a estruturação do campo acadêmico e, em particular, da área de Letras, parece evidente os efeitos desse tipo de mecanismo de concorrência e seleção, já que aquelas áreas mais bem posicionadas – prestigiadas, chances maiores de colocação profissional e de estudos posteriores etc. – tendem a ser ocupadas pelos estudantes mais bem posicionados – egressos de escolas prestigiadas, com mais informações sobre o mundo acadêmico etc.

Além disso, a organização curricular que comporta a ideia de um ciclo básico parece depender de um certo *quantum* elevado de estudantes ingressantes, de modo que se possa arcar academicamente com os custos advindos de altas taxas de desistência na passagem de uma etapa a outra: a Letras da USP ofertava um total de 849 vagas de ingresso. Essa quantidade permite reconhecer o caráter democrático desse curso no contexto de uma universidade considerada elitista. Sendo esse também um aspecto central do BI, acredito que sua presença nas universidades federais pode ter o mesmo significado e potencial.

Portanto, a proposta do BI possui dois princípios essenciais: o ciclo básico e a quantidade de vagas. No entanto, o ciclo básico é uma etapa de formação, variável entre 1 ou 2 anos, com uma terminalidade própria. Ou seja, confere ao estudante um diploma de “Bacharel Interdisciplinar em” alguma grande área, como “Saúde”, “Humanidades”, “Artes”, “Ciências” etc.

O que é um BI, quem são os estudantes egressos desses cursos e quais são os efeitos da proposta curricular sobre suas vidas acadêmica e profissional são algumas das questões que nortearam inicialmente esta pesquisa. Abordaremos o assunto adiante; neste momento, esclarecemos que não se trata de novos médicos, enfermeiros, sociólogos, historiadores, biólogos ou físicos. Também apontamos o fato de que o BI está presente nas

universidades federais e podem abranger um curso, uma unidade – Instituto, Centro, Campus etc. –, ou uma universidade inteira, como a Universidade Federal do ABC (UFABC), instituição da qual os estudantes que participaram desta pesquisa são egressos, especificamente, de seu Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades (BCH).

Ainda, elencamos duas outras questões essenciais que estruturam a problemática desta pesquisa. Uma delas aborda os efeitos mais imediatos de uma opção de resposta à suposta crise da universidade pública no Brasil, ou seja, a expansão e reestruturação. Nas primeiras décadas do século XXI, enfrentamos uma situação semelhante à de outros países de capitalismo avançado na segunda metade do século XX: a chegada ao nível superior de educação de usuários não tradicionais do sistema. Tradicionalmente, a universidade pública no país era o reduto de poucos eleitos, e sua permeabilidade à maioria é um fenômeno recente que avança lentamente. Essa abertura não se faz sem alterações substantivas na estrutura e no funcionamento das instituições.

A segunda questão considera que, decorridos mais de 10 anos dos primeiros BIs nas universidades federais, seria relevante compreender como os estudantes egressos, especificamente do BCH da UFABC, representam os efeitos da posse do diploma desse tipo de curso e universidade em seus perfis e trajetórias acadêmico e profissional, considerando sua origem social e os possíveis processos de conversão e reconversão de capitais.

Dessa maneira, a problemática exposta coloca a pesquisa em diálogo com postulados presentes nos escritos de educação de Bourdieu (2007a), pois, amplamente, visamos refletir sobre as possibilidades e os limites que se colocam aos sistemas de ensino diante de propostas de “massificação” ou “democratização”, assim como os diferentes rendimentos obtidos pela posse de um diploma, o peso da origem social na trajetória acadêmica e profissional e os diferentes destinos sociais que se podem produzir e reproduzir pela universidade.

Com a publicação deste estudo, que focaliza os estudantes egressos de cursos de graduação de universidades federais, encerro um período de pesquisa sobre o processo de expansão e reestruturação dessas instituições. Considero que a relevância do tema para área de estudos da educação superior no Brasil se fundamenta nas posições dominantes ocupadas pelas universidades federais no campo universitário no país e, logo, sua capacidade de contribuir à produção e reprodução da estrutura social brasileira, notadamente, pela

legitimação de atribuir posições a seus estudantes egressos no campo acadêmico e profissional a partir de um diploma.

Classificação da pesquisa

Classificamos tipologicamente a pesquisa como social, exploratória e qualitativa. Um estudo de caso em que utilizamos de entrevista semiestruturada (POUPART et al., 2012; QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998), precedida de questionário (PARIZOT, 2015), e de estudo bibliográfico e documental.

Como pesquisa social entendemos uma análise sistemática das questões de pesquisa por meio de métodos empíricos com objetivo afirmar e generalizar declarações fundamentadas na realidade empírica (FLICK, 2013) e, estudo de caso, a utilização de estratégias comuns a esse tipo de pesquisa.

Assim, operamos um recorte da realidade a partir de escolhas, concomitantemente, de singularização e de generalização. A escolha da UFABC e do estudante egresso do BCH, como unidade de caso, possibilitou explorar um espaço delimitado e pouco conhecido do campo universitário brasileiro. Também, ampliar o repertório de generalizações analíticas sobre as universidades federais, cursos de graduação e estudantes egressos. Essa generalização comportaria graus maiores a depender do interesse de outros pesquisadores que se ocupam do conhecimento sobre o campo universitário no Brasil.

O campo de aplicação da pesquisa social realizada foi o da Educação, tendo como base empírica as perguntas de uma entrevista semiestruturada, precedida por um questionário e suas respostas. O objetivo era analisar as disposições, práticas e visões de estudantes egressos do BCH da UFABC quanto ao posicionamento mais ou menos privilegiado no campo acadêmico e profissional brasileiro, além de destacar o modo de aquisição e uso do diploma desse tipo de curso e universidade na orientação da trajetória acadêmica e profissional.

Especificamente, a partir de uma pesquisa social crítica, compreendemos a relação reflexiva entre as representações dos entrevistados e uma análise mais abrangente da história e estrutura social. Também, analisamos teoricamente o fenômeno a partir da vivência, categorias e formas que tais agentes sociais utilizam para configurar sua experiência (RICHARDSON, 2012).

Dessa maneira, o estudo de caso não se tratou de uma técnica de coleta de dados ou uma característica do planejamento da pesquisa, mas de uma estratégia abrangente. Com esse entendimento, utilizamos do procedimento da triangulação, isto é, os dados e informações coletadas no estudo bibliográfico e documental tiveram suas análises confrontadas com as respostas das perguntas da entrevista semiestruturada, precedida de questionário.

Então, tratamos o estudo de caso como único e incorporado (YIN, 2001), já que investigamos as unidades de análise em variados subníveis, de modo a convergir triangularmente para o estudo de caso. O método e a subunidade de análise desenvolvidos na pesquisa foram, respectivamente:

- o **estudo bibliográfico**, que abrangeu a literatura produzida sobre os estudantes egressos do BCH da UFABC;
- o **estudo documental**, que abrangeu os documentos federais que normatizam os BIs em universidades federais, o BCH da UFABC e a série histórica em macrodados dos levantamentos do perfil discente de graduação na UFABC; e
- o **estudo de campo**, que abrangeu as entrevistas semiestruturadas respondidas por um grupo amostral de estudantes do BCH da UFABC, precedida de questionários.

Produção e análise de dados e informações

O estudo bibliográfico caracterizou a pesquisa pela utilização de procedimentos, técnicas e instrumentos que delineiam uma pesquisa bibliográfica. Para tanto, seguimos as etapas de busca das fontes, leitura e fichamento do material bibliográfico. Os propósitos desse estudo foram levantar os escritos da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, com destaque para os que operam com os conceitos e noções fundamentais de campo (universitário), capital (cultural, econômico, social e simbólico) e *habitus* (individual e de classe) e os estudos sobre os BIs de universidades federais no Brasil, com destaque para os que tratam de estudantes egressos desse tipo de curso e universidade pública.

Com o primeiro propósito, realizamos inicialmente a busca por livros, capítulos e artigos que seriam uma referência no assunto, isto é, escritos ou organizados por especialistas na obra de Pierre Bourdieu, especificamente, aqueles que tratam de sua contribuição sociológica para a Educação. Os principais materiais bibliográficos que selecionamos foram os livros *Escritos de Educação*, organizado pelos professores doutores Maria Alice Nogueira

e Afrânio Mendes Catani (BOURDIEU, 2007a), *Bourdieu & a Educação*, escrito pelos professores doutores Maria Alice Nogueira e Cláudio Marques Martins Nogueira (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009) e *Vocabulário Bourdieu*, organizado pelos professores doutores Afrânio Mendes Catani, Maria Alice Nogueira, Ana Paula Hey e Cristina Carta Cardoso de Medeiros (CATANI et al., 2017).

Além disso, analisamos os programas de disciplinas de pós-graduação em educação que tematizam as contribuições de Pierre Bourdieu para a Educação, especificamente: *A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu: possibilidades de um instrumental teórico-metodológico para construção de conhecimento em Educação*, de autoria da professora doutora Cristina Carta Cardoso de Medeiros²; e, *Sociologia e Educação: Pierre Bourdieu*, de autoria dos professores doutores Jadir de Moraes Pessoa e João Ferreira de Oliveira³.

Com base nesse material bibliográfico, realizamos uma leitura exploratória e, posteriormente, analisamos a organização temática e as referências bibliográficas utilizadas. A partir dessa análise, delimitamos temáticas, bem como referências bibliográficas para uma leitura analítica, precedida de um fichamento. Pensamos que o material selecionado pode ser útil a outros pesquisadores, de modo que o dispomos no Apêndice D.

Construímos o guia no processo do estudo, não utilizando-o de modo fixo ou acabado, pois as referências bibliográficas eram incluídas ou excluídas, bem como as temáticas de estudo organizadas e reorganizadas conforme realizávamos as leituras e releituras. Portanto, além de um guia, diz respeito à lógica de apreensão dos escritos de Pierre Bourdieu.

O conjunto das seções da parte 2 desta tese materializam os resultados desse momento da pesquisa, isto é, uma apreensão dos escritos de educação de Pierre Bourdieu, especificamente, no que se refere à relação das classes sociais e o sistema de ensino. Além disso, explicitam os conceitos, noções e esquemas analíticos do autor que embasaram teórico e metodologicamente os estudos documentais e de casos.

Com o segundo propósito, priorizamos no levantamento de estudos sobre os BIs as produções científicas nos formatos de tese, dissertação e artigo. Assim, optamos para coleta

² Trata-se do programa de disciplina por mim cursada em 2018 no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

³ Trata-se do programa de disciplina ministrada em 2016 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

de dados, atualizada até 31 de julho 2019, pelas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal de Periódicos da Capes), e *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (REDALYC).

Na BDTD realizamos uma consulta com o descritor <bacharelad* interdisciplin*>, limitada por <todos os campos>. Obtivemos um total de 91 registros. Desses excluímos um total de 38 registros que não tratavam de curso de bacharelado interdisciplinar e selecionamos 53 registros, dos quais 43 dissertações e 10 teses.

Já na SCIELO, realizamos uma consulta com o descritor <bacharelad* interdisciplin*>, limitada por <todos os índices>. Obtivemos um total de 24 registros. Desses excluímos um total de 13 registros que não tratavam de bacharelado interdisciplinar e selecionamos 11 registros, todos artigos.

Por sua vez, no Portal de Periódicos da Capes, realizamos uma consulta com o descritor <“bacharelad* interdisciplin*”>, limitada por <assunto>. Obtivemos um total de 95 registros. Desses excluímos um total de 82 registros que não tratavam de bacharelado interdisciplinar e/ou não eram produções científicas e selecionamos 13 registros, todos artigos.

Por fim, na REDALYC, realizamos uma consulta com o descritor <“bacharelad* interdisciplin*”>, limitada por <artículos>. Obtivemos um total de 55 registros. Desses excluímos um total de 46 registros que não tratavam de bacharelado interdisciplinar ou já se encontravam nas bases anteriores e selecionamos 9 registros, todos artigos.

O conjunto das seções da parte 1 desta tese materializam os resultados desse momento da pesquisa, isto é, uma breve revisão da literatura sobre os BIs de universidades federais no Brasil, destacando os estudos que tratam de estudantes egressos. Igualmente, pensando na utilidade do material bibliográfico selecionado, dispomo-los nos Apêndices A, B e C.

Outro momento da pesquisa caracterizou-a como estudo documental. Utilizamos de procedimentos gerais descritos anteriormente, mas considerando a natureza diversa do material (documentos) e os propósitos de levantar: as normativas, cursos, instituições e vagas

de BIs no Brasil; as normativas da UFABC e de seu BCH; e as informações gerais sobre estudantes egressos do BCH da UFABC, concluintes entre os anos de 2013 e 2018.

Dessa maneira, procedemos com uma sondagem e coleta de documentos, realizada em diferentes dias no segundo semestre de 2019, no *website Portal do Ministério da Educação do Brasil* e, subsidiariamente, no *website Imprensa Nacional da Secretaria Geral da Presidência da República do Brasil*, obtendo um total de 6 documentos sobre os BIs no Brasil, como dispomos no Apêndice E.

Também procedemos com uma sondagem e coleta de documentos, realizada no dia 19 de julho de 2019, no *website do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação do Brasil*, utilizando os seguintes critérios de seleção entre os disponíveis nessa base de dados: <consulta avançada>; <curso de graduação>; <curso interdisciplinar>; <modalidade a distância e presencial>; e <grau bacharelado>. Obtivemos um relatório com o total de 71 registros, como consta no Anexo A.

Além disso, procedemos com uma sondagem e coleta de documentos, realizada em diferentes dias durante o segundo semestre de 2019, no *website da Universidade Federal da UFABC* e, internamente, ao *website da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional* e ao *website da Pró-Reitoria de Graduação* e, subsidiariamente, ao *website do Portal da Legislação da Presidência da República do Brasil*. Obtivemos um total de 36 documentos normativos, sendo: 25 documentos tratam da UFABC, 3 documentos tratam do BCH da UFABC, e 8 documentos tratam do perfil discente de graduação na UFABC, como disposto nos Apêndices F, G e H.

Com relação ao levantamento documental da UFABC, realizamos uma leitura exploratória e, posteriormente, selecionamos um conjunto de documentos institucionais para uma leitura analítica, quais sejam: a lei de criação da Fundação Universidade Federal do ABC (BRASIL, 2005), o Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013) e o Estatuto da Universidade Federal do ABC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2011a). Foi a partir desses documentos que apontamos alguns aspectos de caráter normativo que dizem respeito aos seus fundamentos, às suas características e aos seus objetivos.

Já os documentos sobre o perfil discente de graduação da UFABC, que se trata de macrodados de uma pesquisa institucional realizada nos anos de 2012 a 2019, segundo a universidade, permite o acompanhamento da evolução do perfil discente ao longo dos anos,

além de subsidiar a formulação e avaliação de políticas institucionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2018).

No entanto, exceto no ano do documento acima citado, *Perfil do discente de graduação 2018*, os macrodados não são acompanhados de análise ou explicação de resultados. O documento de 2018, chamado pela UFABC de “relatório”, limita-se a apresentação de resultados da coleta de dados realizada naquele ano em forma de gráficos. Embora sua finalidade seja possibilitar o acompanhamento do perfil discente de graduação ao longo dos anos, não se apresenta nenhuma comparação com anos anteriores ou qualquer tipo de explicação dos dados quantitativos.

Assim, os macrodados são informativos no que diz respeito as características gerais dos do perfil discente da UFABC: possuem um caráter censitário; abordam os aspectos acadêmicos, pessoais e socioeconômicos dos discentes e os aspectos da infraestrutura da UFABC; e são obtidos a partir de um questionário que é, anualmente, aplicado de modo a identificar o perfil dos discentes no respectivo ano de aplicação. Cabe destacar que, no *website* onde foram coletados os macrodados, não encontramos informações sobre instrumento de coleta de dados; informações do software de aplicação do questionário; e, como já mencionado, os relatórios de perfil discente de 2012 a 2017.

Dessa maneira, procedemos com o tratamento de dados e informações dos macrodados de 2012 a 2019, utilizando do *Google Sheets*⁴ e do *Datastudio*⁵. Para isso, realizamos alguns procedimentos de padronização e categorização de respostas, que detalhamos a seguir, permitindo uma análise mais precisa e consistente.

Ao longo de todos os anos analisados, observamos uma pergunta relacionada à **cor ou raça** dos estudantes, embora tenha havido uma alteração na forma da pergunta. Inicialmente, a pergunta era formulada da seguinte forma: "Como você classifica sua cor de pele?", nos anos de 2012, 2013 e 2014. Posteriormente, a pergunta foi padronizada para: "Como você classifica sua cor/raça?", nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. Diante dessas variações na formulação da pergunta, procedemos à padronização das respostas, que apresentavam diferenças de pontuação, como, por exemplo, "branco." e "branco", ou letras maiúsculas e minúsculas, como "Branco" e "branca", ou ainda variações de gênero, como

⁴ Trata-se de um programa de planilhas incluído como parte do pacote gratuito de editores de documentos *Google* baseado na web oferecido pelo *Google*.

⁵ Trata-se de uma ferramenta *on-line* para criação de relatórios e painéis informativos personalizáveis a partir de banco de dados e planilhas.

"Preto" e "Preta". Para fins de análise, agrupamos a resposta "parda ou mulata" (2012, 2013, 2014) sob a categoria "parda".

Igualmente, encontramos em todos os anos analisados uma pergunta relacionada ao **curso** dos estudantes, embora a sua forma tenha se alterado ao longo do tempo. Inicialmente, a pergunta era formulada como: "Curso de ingresso", em 2012, seguida por: "Qual o curso de ingresso", em 2013, e "Qual Bacharelado Interdisciplinar você está matriculado atualmente?", em 2014 e 2015. Posteriormente, a pergunta foi padronizada como: "Em qual Bacharelado Interdisciplinar você está matriculado(a) atualmente?", nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. Então, realizamos uma padronização das respostas relacionadas aos cursos, adotando as abreviações: "BCH – Bacharelado em Ciências e Humanidades" e "BCT – Bacharelado em Ciência e Tecnologia". Também foram corrigidas variações de pontuação, como, por exemplo: "Bacharelado em Ciência e Tecnologia – BC&T", "Bacharelado em Ciência e Tecnologia – BC&T.", e variações de flexões gramaticais, como: "Bacharelado em Ciências e Tecnologia – BC&T" e "Bacharelado em Ciência e Tecnologia – BC&T". Além disso, eliminamos detalhamentos específicos que não eram relevantes para esta pesquisa, como: "BC&T (Câmpus Santo André)" e "BC&T (Câmpus SBC)".

No que diz respeito ao **estado civil** dos estudantes, realizamos uma categorização para facilitar a análise dos dados. Agrupamos as seguintes opções: "Casado(a) (Civil e/ou Religioso)", "Casado(a)/Reside com companheiro(a)", "União Estável (sob o mesmo teto)" sob a categoria "Casado(a)". Da mesma forma, as opções: "Divorciado(a)", "Divorciado(a), Separado(a)", "Divorciado(a), separado(a) judicialmente" sob a categoria "Divorciado(a)". Essa categorização foi realizada com o intuito de simplificar os dados e eliminar detalhamentos que não são relevantes para esta pesquisa. Dessa forma, podemos concentrar nossa análise nas categorias mais amplas de "Casado(a)" e "Divorciado(a)".

No que se refere à **renda mensal** dos estudantes, identificamos algumas variações ao longo dos anos. Em 2012 e 2013, não havia opções de respostas específicas relacionadas à renda, de modo que os estudantes respondiam a uma pergunta aberta. A partir de 2014 até 2016, as seguintes faixas de renda foram apresentadas: (1) Até R\$ 500,00; (2) De R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00; (3) De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00; (4) De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00; (5) De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00; (6) De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00; (7) De R\$ 5.001,00 a R\$ 7.000,00; (8) De R\$ 7.001,00 a R\$ 9.000,00; (9) De R\$ 9.001,00 a R\$ 10.000,00; (10) Acima de R\$ 10.000,00; (11) Não tenho renda; e (12) Prefiro não responder. Em 2017, além dessas faixas, foi incluída a opção (13) "Em branco". Já nos anos de 2018 e 2019 não constava a pergunta

relacionada à renda. Diante dessas variações, foi necessário adaptar os dados referentes aos anos de 2012 e 2013 às faixas estabelecidas a partir de 2014. Assim, analisamos a renda mensal dos estudantes de forma mais consistente e comparável ao longo dos anos.

Considerando o interesse desta pesquisa pelos estudantes egressos do BCH da UFABC e a possibilidade de identificar o subconjunto de respostas de **estudantes do BHC** no conjunto de macrodados de 2012 a 2019, a partir do vínculo com o curso, isolamos o grupo pela resposta às questões: “Qual o seu curso de ingresso?” (2012 e 2013) e “Qual Bacharelado Interdisciplinar você está matriculado atualmente?” (2014 a 2019). Exceto nos dois primeiros anos de pesquisa institucional, identificamos a possibilidade de detalhamento entre aqueles que estavam “matriculados” e aqueles que já haviam se “formado” no curso, uma vez que, nos anos subsequentes, as respostas à pergunta incluíam essa diferenciação. Assim, os **estudantes egressos do BCH** são aqueles que se declararam nos anos de 2014 a 2019 como formado no curso, isto é, que atribuíram para si a resposta: “Nenhum, já sou formado no Bacharelado em Ciências e Humanidades”.

Então, nossa análise contemplou três níveis possíveis do perfil discente:

- o estudante de graduação da UFABC de 2012 a 2019, isto é, do BCH, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BCT) e outros cursos de graduação ou, como são conhecidos na instituição, os pós-BI;
- o estudante do BCH da UFABC de 2012 a 2019, isto é, matriculado ou formado nesse curso de graduação; e
- o estudante egresso do BCH da UFABC de 2014 a 2019, isto é, formado.

O conjunto das seções da parte 3 desta tese materializam os resultados desse momento da pesquisa.

O estudo documental também incluiu um levantamento na rede social *LinkedIn*, que tem como objetivo conectar profissionais em nível mundial. Nessa rede social, cada usuário possui um perfil, que equivale a um currículo, com dados e informações fornecidos e validados pelo próprio usuário, como exemplificamos no Anexo B. Em 6 e 14 de agosto de 2019, quando coletamos os documentos, a rede contava com mais de 645 milhões de usuários distribuídos em 200 países e territórios; era considerada a maior do gênero; e, no caso do Brasil, os usuários somavam mais de 41 milhões (LINKEDIN CORPORATION, 2020).

Para a coleta de perfil, criamos um cadastro pessoal, na condição de usuário *premium*, ou seja, “pago”, de modo a possibilitar o acesso ilimitado ao perfil de qualquer usuário da rede, bem como ferramentas avançadas de busca. Posteriormente, visando selecionar o maior número de perfis compatíveis com o recorte da pesquisa – estudantes egressos do BCH da UFABC, concluintes entre os anos de 2013 e 2018 –, procedemos com uma consulta a partir de descritores e operadores booleanos: <""bacharelado interdisciplinar" AND humanidades AND (universidade federal do abc OR ufabc)"> e sem limitações de filtros.

Assim, obtivemos um total 129 perfis, os quais codificamos de T001 a T129 por questões de ética da pesquisa⁶. Com isso, desde essa etapa do estudo, buscamos a manutenção do sigilo de identidades e formas de evitar a identificação pelos leitores desta pesquisa. O código adotado não foi alterado até a conclusão da pesquisa e julgamos necessário mantê-los mesmo na redação final desta tese. Portanto, usamos o código como nome dos casos que configuraram o estudo: T009, T088, T110 e T112. Esse grupo, chamado também de G4, foi composto da forma explicitada a seguir.

Conforme o recorte da pesquisa, analisamos previamente os perfis coletados, excluindo 86 de 129. Os critérios de exclusão dos perfis foram: estudantes egressos do BCH da UFABC, que se formaram em 2019; estudantes do BCH da UFABC, com previsão de conclusão do curso após 2019; estudantes do BCT da UFABC; estudantes egressos do BCT da UFABC; perfis que não apresentaram dados e informações mínimas e necessárias para identificá-los no recorte da pesquisa; e perfis que apresentavam outros vínculos com a UFABC que não o de discente. Como resultado, incluímos um total de 43 perfis como possíveis casos de estudo, ou seja, estudantes egressos do BCH da UFABC, que se formaram de 2013 a 2018.

Dessa maneira, iniciamos outro momento da pesquisa, o estudo de campo. Os propósitos que definimos foram detalhar as informações gerais sobre os possíveis casos de estudo. Estabelecemos, além dos critérios já mencionados, a prioridade de participação na pesquisa àqueles com maior tempo de conclusão do curso, se ocorresse da aceitação de participação na pesquisa dos 43 estudantes egressos. Também limitaríamos os casos para estudos até a saturação de informações, sendo o mínimo quatro e o máximo dez casos.

⁶ O “T” refere a abreviação de “Trajetória”. De 001 a 129, a ordem em que os documentos foram coletados.

Quadro 1 – Estudante egresso: ordem de convite para entrevista

Ano de conclusão	Código
2013	(1°) T098
2014	(2°) T067
2015	(3°) T037 (4°) T039 (5°) T126
2016	(6°) T088 (7°) T110 (8°) T112 (9°) T115 (10°) T118 (11°) T128
2017	(12°) T009 (13°) T036 (14°) T048 (15°) T056 (16°) T063 (17°) T069 (18°) T072 (19°) T087
2018	(20°) T007 (21°) T010 (22°) T013 (23°) T014 (24°) T018 (25°) T030 (26°) T032 (27°) T041 (28°) T042 (29°) T050 (30°) T051 (31°) T052 (32°) T054 (33°) T057 (34°) T062 (35°) T078 (36°) T082 (37°) T100 (38°) T108 (39°) T114 (40°) T117 (41°) T120 (42°) T123 (43°) T124

Fonte: Elaboração própria.

Então, elaboramos e enviamos um convite pessoal de participação na pesquisa, como consta no Apêndice I, para cada um dos 43 estudantes egressos, sendo o primeiro convidado com formação em 2013 e, assim, sucessivamente, até 2018. Utilizamos para o envio do convite um recurso de mensagem privada disponível na rede social *LinkedIn*. Essa atividade ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2020. Nossa expectativa de número mínimo e máximo de casos foi superada, uma vez que recebemos o aceite de 16 dos 43 estudantes egressos.

Quadro 2 – Estudante egresso: aceite de entrevista

Ano de conclusão	Código
2014	(2°) T067
2015	(3°) T037 (4°) T039
2016	(6°) T088 (7°) T110 (8°) T112
2017	(12°) T009 (17°) T069 (19°) T087
2018	(21°) T010 (22°) T013 (23°) T014 (24°) T018 (37°) T100 (42°) T123 (43°) T124

Fonte: Elaboração própria.

Neste momento da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados consistiram em uma entrevista semiestruturada com o/a estudante egresso/a, precedida pelo preenchimento de um questionário, conforme consta no Apêndice J. Esses instrumentos foram organizados com questões abertas e fechadas, abordando eixos temáticos interdependentes, a saber: 1) caracterização geral; 2) processo de formação escolar; 3) processo de formação universitária; e 4) processo de formação profissional.

O primeiro eixo diz respeito aos aspectos sociológicos gerais do estudante egresso e sua família – pais, avós, bisavós, irmãos, tios, primos, cônjuge, filhos etc. –, os quais foram organizados nos seguintes tópicos temáticos: características pessoais; características

familiares; origem e deslocamento; redes de relações sociais; e condições de vida. O segundo, terceiro e quarto eixos trataram de aspectos sociológicos específicos do egresso e sua família, os quais foram organizados nos seguintes tópicos temáticos: expectativas e suas razões e/ou condições; e inserção e reinserções e suas razões e/ou condições.

No mês de dezembro de 2020, por e-mail e/ou *whatsApp*, agendamos entrevistas semiestruturada com os/as egressos/os do BCH da UFABC, definindo data, hora e local. Devido ao contexto da pandemia de COVID-19⁷ no Brasil, as entrevistas não puderam ocorrer presencialmente. Optamos pelo *Google Meet*⁸ como recurso para a realização das entrevistas, que ocorreram nos meses de dezembro de 2020, janeiro e março de 2021, envolvendo nove estudantes egressos, uma vez que sete⁹ desistiram da participação na pesquisa.

Quadro 3 – Estudante egresso: participante da entrevista

Data	Dia da semana	Horário	Ano de conclusão	Código	Duração
16/12/2020	terça-feira	10h	2017	(12°) T009	01h19min34s
18/12/2020	sexta-feira	18h	2016	(6°) T088	01h03min58s
18/12/2020	sexta-feira	16h	2016	(8°) T112	1h17min20s
21/12/2020	segunda-feira	14h	2018	(24°) T018	56min44s
21/12/2020	segunda-feira	10h	2016	(7°) T110	58min52s
22/12/2020	segunda-feira	15h	2018	(43°) T124	01h32min31s
04/01/2021	segunda-feira	14h	2015	(3°) T037	52min07s
08/01/2021	sexta-feira	9h30min	2015	(4°) T039	59min24s
31/03/2021	quarta-feira	10h	2017	(17°) T069	01h11min07s

Fonte: Elaboração própria.

Como mencionado, a entrevista foi precedida de um questionário. Esse foi respondido *on-line* por meio da ferramenta *Google forms*¹⁰. Os estudantes egressos participantes da entrevista semiestruturada escolheram respondê-lo dias antes da entrevista,

⁷ A Covid-19 é uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2. A Organização Mundial da Saúde soube deste novo vírus pela primeira vez em 31 de dezembro de 2019, após um relatório a respeito de uma "pneumonia viral" em Wuhan, na China. Em 11 de março de 2020, a Organização declarou a Covid-19 como uma pandemia. A doença espalha-se entre as pessoas de várias maneiras diferentes, principalmente pelo ar, entre as que estão em contato próximo umas com as outras, por exemplo, a uma distância de conversação (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2023).

⁸ Trata-se de um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*.

⁹ Dois estudantes egressos (T013 e T0123) responderam ao questionário enviado dias antes da entrevista agendada, solicitaram remarcação, mas não compareceram em nova data acordada. Cinco (T014, T087, T010, T067 e T100) não acordaram nenhuma data para entrevista em razão de indisponibilidade.

¹⁰ Trata-se de um aplicativo de gerenciamento de pesquisas da *Google* que possibilita coletar informações por um questionário de modo que as respostas sejam transmitidas automaticamente.

embora tenha sido dado a opção de fazê-lo no dia da entrevista. Utilizamos os recursos disponíveis no *Google Meet* para a gravação do vídeo e áudio das entrevistas que, posteriormente, tiveram os áudios transcritos.

Considerando que buscamos obter ideias, crenças, opiniões, sentimentos, expectativas, fatos, situações e experiências dos agentes sociais, ou seja, os estudantes egressos do BCH da UFABC, asseguramos aos participantes da pesquisa o direito de não serem identificados, mantendo os dados e informações prestadas como confidenciais. Durante a entrevista, precedida por um questionário, não exigimos respostas certas ou erradas e oferecemos sempre a opção de não resposta, permitindo que os participantes indicassem desconhecimento ou preferência por não responder. A qualquer momento da pesquisa, os participantes poderiam desistir da participação ou ter suas respostas reconsideradas. Os acordos gerais foram estabelecidos no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, presente no início do Apêndice J, e todos os estudantes egressos assinaram.

Por fim, o conjunto das seções da parte 4 desta tese materializam os resultados desse momento da pesquisa.

1. UNIVERSIDADE

Nesta primeira parte, abordamos o discurso de crise na universidade na sociedade capitalista atual, destacamos elementos centrais do processo de expansão e reestruturação nas universidades federais no Brasil no início do século XXI, e descrevemos estudos que trataram do Bacharelado Interdisciplinar nessas instituições, com ênfase nos aspectos relacionados aos estudantes egressos.

1.1. Uma suposta crise

O atual modo de acumulação do capital, denominado por Harvey (2008, 2016) de regime de acumulação flexível, impõe às universidades uma condição constante de crise, já que elas são elementos essenciais na produção e reprodução social¹¹. Portanto, o discurso da crise na universidade está intrinsecamente ligado às transformações sociais, econômicas e políticas mais amplas do sistema capitalista contemporâneo.

Essa suposta crise da universidade, cada vez mais evidente no final do século XX e início do XXI, expressa o “espírito da época”, caracterizado pela busca incessante de lucro, competição acirrada e uma mentalidade orientada pelo mercado. Como esclarece Dias Sobrinho (2005, 2010), trata-se de problemas mais amplos que caracterizam nosso tempo, como a perda de referências de valor, a explosão da informação e do conhecimento, a rápida obsolescência dos produtos, as mudanças nos perfis profissionais, a obsessão consumista, o individualismo, as incertezas em relação ao futuro e a economia como princípio regulador da sociedade.

Nessa perspectiva, a crise na universidade surge quando há uma disparidade entre suas funções e as demandas da sociedade, do Estado e de outros agentes sociais. Essa situação frequentemente implica em ajustes contraditórios na instituição, pois está sujeita a disputas sociais.¹²

A universidade, como uma das instituições integrantes dos sistemas de ensino nacionais, desempenha diversas funções na sociedade capitalista que envolvem a crença em sua contribuição para o desenvolvimento social, cultural e econômico, além da promoção da igualdade e da justiça social. Como um espaço de educação formal, é necessária para o exercício da cidadania, principalmente em sociedades em que o capitalismo está mais

¹¹ Embora não discorra sobre as transformações do modo de produção capitalista apontadas pelo autor, uma vez que o fiz na pesquisa de mestrado (SILVA, 2014), sigo com sua perspectiva de que a *acumulação flexível* confronta com a rigidez do modelo fordista, já que está baseada na flexibilidade dos processos de trabalho, mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo e caracterizada pelo surgimento de setores de produção totalmente novos, novas formas de prestação de serviços financeiros, novos mercados e, acima de tudo, taxas elevadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

¹² Trindade (2003) elencou algumas das metáforas utilizadas por estudiosos de diferentes países para se referirem ao problema da crise na universidade no final do século XX, tais como: “universidade cativa” de Philippe Lucas (França), “naufrágio da universidade” de Michel Freitag (Canadá), “babel da universidade” de Raffaele de Mucci e Maurizio Sorcioni (Itália), “universidade em ruínas” de Bill Readings (EUA) e “universidade na encruzilhada” de Alfredo Errandonea (Uruguai).

avançado e dependente da escolarização. Também possibilita o acesso aos níveis de conhecimento mais valorizados socialmente, bem como aos mecanismos de produção e distribuição desse conhecimento na sociedade, uma vez que concentra grande parte da pesquisa científica.

Com relação ao conhecimento e a sua importância como um fator na produção e no mercado, Aboites (2006) aponta que, em conjunto com a informação, constituem a base fundamental para a compreensão da suposta sociedade do conhecimento¹³. Segue o autor que a universidade se integra ao mercado global de conhecimento e informação, o qual passa a influenciar diversos aspectos das atividades acadêmicas, incluindo os interesses de pesquisa e a formação dos estudantes. Dito de outra maneira, há uma crescente interação entre a universidade e o mercado mundial de conhecimento, no qual a produção e a disseminação de conhecimento são influenciadas por demandas e tendências econômicas.

Essa perspectiva implica que as atividades acadêmicas, incluindo a pesquisa e a formação dos estudantes, são cada vez mais direcionadas pelos interesses e necessidades do mercado de conhecimento. A universidade, assim, não apenas desempenha um papel na produção de conhecimento, mas também se torna um agente dentro do mercado de conhecimento, moldando suas práticas e prioridades de acordo com as dinâmicas desse mercado.

Então, como destaca Aboites (2006), há uma necessidade de refletir sobre a tendência no funcionamento das universidades como espaços para a construção de “massa crítica de laboratório” com o intuito de criação de “fluxo constante de conhecimento” em face do dinamismo da nova economia. O autor argumenta que parece ser cada vez mais inaceitável os valores de uma universidade autônoma, dirigida por universitários e focada nas problemáticas nacionais.

Na mesma linha de argumentação, Gorz (2005) ressalta que o conhecimento se tornou a principal força produtiva na sociedade contemporânea. De acordo com o autor, os produtos gerados pela atividade social já não são principalmente resultado do trabalho materializado, mas do conhecimento materializado. Assim, o valor de troca das mercadorias, independentemente de serem materiais ou não, não é mais determinado principalmente pela quantidade de trabalho social geral nelas incorporado. Em vez disso, o valor de troca é

¹³ Também explorei na pesquisa de mestrado (SILVA, 2014) os elementos centrais dessa noção como uma construção ideológica capitalista a partir de Castells (2011) e Offe (1989). Essa abrange outras similares, como sociedade da informação, era informacional, economia do conhecimento.

determinado principalmente pelo conteúdo de conhecimento, informações e inteligências gerais presentes nessas mercadorias.

Dessa maneira, percebemos que o conhecimento é um elemento central na produção e na economia, pois se trata de um capital essencial na geração de riqueza e para a criação de produtos e serviços. Então, a capacidade de gerar, acessar e aplicar conhecimentos de forma eficaz torna-se um fator-chave para o sucesso econômico e o desenvolvimento social. Dito de outra maneira, o conhecimento passa a ser um recurso estratégico e sua gestão e compartilhamento tornam-se aspectos essenciais para o avanço econômico e social. Além disso, a mudança de ênfase do trabalho para o conhecimento materializado tem profundas implicações na sociedade contemporânea, refletida na crescente demanda por maiores níveis de escolarização, aprendizado contínuo e inovação.

Nesse contexto, as funções das universidades são cada vez mais sujeitas a pressões e demandas externas à instituição, sendo notáveis aquelas que refletem os interesses e prioridades da sociedade capitalista. É pressionada a adaptar-se a essa lógica de mercado, transformando-se em uma instituição voltada para a produção de resultados imediatos e mensuráveis, direcionando a pesquisa e o ensino para áreas de interesse econômico imediato, como, por exemplo, a ênfase nas Ciências Aplicadas, Tecnologia e Engenharia, em detrimento das Ciências Humanas, Sociais e Artes.

Outro aspecto, não restrito às universidades, é a crescente mercantilização da Educação. Essa é paulatinamente transformada em mercadoria e, os estudantes, em clientes, sob a hegemonia do modelo neoliberal. Com isso, verifica-se a transformação da universidade em uma instituição focada no lucro, ao invés de uma instituição comprometida com a busca de conhecimento e desenvolvimento crítico dos estudantes.

No entanto, como esclarece Santos (1999), a crise na universidade diante de novas exigências da sociedade e do Estado no capitalismo atual compreende também uma “aversão à mudança” por parte dessas instituições e, assim, o problema parece ser menos de **conjuntura** e mais de **estrutura**.

Analisando as transformações recentes pelos quais passaram as universidades nas sociedades capitalistas, sobretudo no contexto europeu, afirma o autor que a aparente permanência no tempo da universidade está relacionada à sua rigidez funcional e organizacional para a consecução de objetivos que podem ser sintetizados pelas ideias de caráter idealistas de universidade perene vinculada à unidade do conhecimento, contrariadas,

apenas, partir dos anos 1960, quando assume os fins de investigação, ensino e prestação de serviços. Essas e outras múltiplas funções são o “(...) correlato da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber” (SANTOS, 1999, p. 164).

Como resposta à pressão social pela expansão do sistema universitário, a universidade utilizou a estratégia da função latente de “arrefecimento das aspirações dos filhos e filhas das classes populares”, reestruturando-se de forma a dissimular, sob a aparência de uma falsa democratização, a continuidade de um sistema seletivo e elitista (SANTOS, 1999).

No contexto descrito pelo autor, três crises fundamentais podem ser identificadas: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. As proporções que essas crises assumem em cada país dependem do grau de desenvolvimento e da estrutura do sistema industrial, ou seja, do modo de produção.

A crise de hegemonia foi mais profunda e ampla, contendo as demais crises, e remonta ao final do século XIX e à metade do século XX. Expressa a contradição entre a função histórica da universidade na produção da alta cultura e conhecimentos exemplares voltados para a formação das elites e sua função moderna na produção de padrões culturais médios e conhecimentos funcionais, relacionados à transformação social e à formação da mão de obra. Como solução à crise, a universidade foi confrontada com a necessidade de incorporar elementos da cultura de massas, formação profissional, investigação aplicada e extensão comunitária. Porém, a transformação da universidade resultou na perda de sua hegemonia como centro exclusivo de produção do conhecimento. Essa crise, então, envolve várias dicotomias, como a alta cultura e a cultura popular, a educação e o trabalho, e a teoria e a prática, sendo o seu resultado o crescente processo de descaracterização intelectual da universidade.

Como destaca o autor, na universidade ocorre um processo de transformação em que a alta cultura se torna cultura sujeito, enquanto a cultura popular passa a ser tratada como cultura objeto. Porém, surge uma crise quando a universidade precisa considerar a emergência da cultura de massa, que não pode ser adequadamente incorporada como cultura objeto. Isso resulta em um deslocamento do processo de diferenciação e hierarquização, que

antes era externo à universidade, para o âmbito interno, com o surgimento de universidades voltadas para elites e universidades voltadas para as massas.

No que se refere à relação entre educação e trabalho, o autor destaca a existência de uma lógica sequencial entre esses dois aspectos. Assim, ele ressalta a incapacidade da universidade em atender aos ciclos acelerados de demanda por formação no mercado de trabalho. Além disso, observa-se uma sobreposição entre a formação recebida na universidade e aquela adquirida por meio do trabalho.

Outro ponto destacado é que a universidade tende a oferecer uma formação mais geral, voltada para a criação de consumidores, em contraposição à formação específica que capacita os indivíduos a se tornarem produtores. Essa ênfase na formação de consumidores é particularmente evidente no currículo universitário.

A segunda crise, de legitimidade, surge no final do século XIX e perdura até os anos 1960. Expressa a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados e a democratização e igualdade de oportunidades na transmissão do conhecimento. Nesse período, outras instituições disputam com a universidade o papel da formação profissional. Como resposta à crise, a universidade depara-se com a necessidade de conciliar o acesso e a credencialização das competências com a promoção da democratização e de igualdade de oportunidades, ou seja, a contradição entre hierarquizar e democratizar está na base da crise de legitimidade. Porém, o resultado foi o aumento da segmentação do sistema universitário e a desvalorização crescente dos diplomas universitários em geral. Nesse contexto, os mecanismos de seleção e as possibilidades de mobilidade social desempenham papéis significativos na perpetuação dessa crise.

A terceira crise, a institucional, surge a partir dos anos 1960 e estende-se até os dias atuais. Está relacionada à autonomia institucional da universidade, representada por seus objetivos e valores, e à pressão por produtividade e eficácia sociais, características do modelo empresarial. Assim, à universidade é demandado o fornecimento de pesquisas e soluções para crises no setor produtivo, o que implica em sua progressiva perda de autonomia e submissão à lógica de mercado. Essa crise se intensifica com a transição do Estado-providência para um Estado mais voltado para a compra de bens e serviços do setor privado.

Especificamente, no que diz respeito à universidade no Brasil, a crise é igualmente abordada por meio de metáforas, entre elas, a “universidade sitiada” (MENEZES, 2000), a “universidade desconstruída” (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2000) e a “universidade em

ruínas” (CHAUI, 1999). Essa última autora esclarece a condição das universidades brasileiras e suas respostas às transformações do capitalismo, delineando três etapas gerais do processo de adaptação dessas instituições ao mercado e à globalização: a universidade funcional, a universidade de resultados e a universidade operacional (CHAUI, 2001).

Segundo a autora, a universidade funcional foi uma resposta da ditadura militar nos anos 1970 para consolidar sua base de sustentação política e ideológica: a classe média despossuída de poder. Essa estratégia prometeu prestígio e ascensão social por meio da obtenção do diploma universitário. Como isso, observou-se uma abertura indiscriminada do ensino superior, massificação da oferta de cursos superiores, vínculos entre universidades federais e oligarquias regionais e a subordinação do então Ministério da Educação e Cultura ao Ministério do Planejamento. Buscou-se com esse modelo de universidade uma formação rápida de profissionais, com vistas a atender às demandas de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Para tanto, as universidades alteraram seus currículos, programas e atividades, buscando garantir a inserção profissional dos estudantes.

Por sua vez, na universidade de resultados dos anos 1980, houve uma expansão do ensino superior com a crescente presença de instituições privadas, responsáveis por alimentar o sonho social da classe média. Nesse momento, introduz-se a ideia de parceria entre as universidades públicas e as empresas privadas que, além de garantir estágios e empregos futuros aos profissionais universitários, financiavam as pesquisas diretamente ligadas aos seus interesses. O emprego imediato e a utilidade das pesquisas tornaram-se fatores determinantes para a universidade, garantindo sua visibilidade pública como portadora de resultados concretos.

Por fim, a universidade operacional dos anos 1990 difere dos modelos anteriores. Se a universidade funcional se direcionava para o mercado de trabalho e a de resultados para as empresas, a universidade operacional caracteriza-se, primeiramente, por se tratar de uma organização voltada para si mesma. Também é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade e calculada para ser flexível. Essa estrutura de normas e padrões, como destaca a autora, são completamente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, sobrecarregando os docentes e submetendo os estudantes a exigências externas ao trabalho intelectual. Assim, a universidade, como uma organização flexível, é estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, priorizando a particularidade e a instabilidade dos meios e dos objetivos. Ela conclui que, antes de uma ideia de retorno a si,

trata-se de mais uma perda de identidade, de uma universidade que opera e não age, o que contribui continuamente para sua desmoralização pública e degradação interna.

Seja uma questão de conjuntura ou estrutura, a crise na universidade coloca em debate a formação acadêmica e profissional globalmente. No caso brasileiro, a nova morfologia das universidades federais parece traduzir os resultados desse embate no espaço formado por tais instituições, isto é, o campo universitário federal.

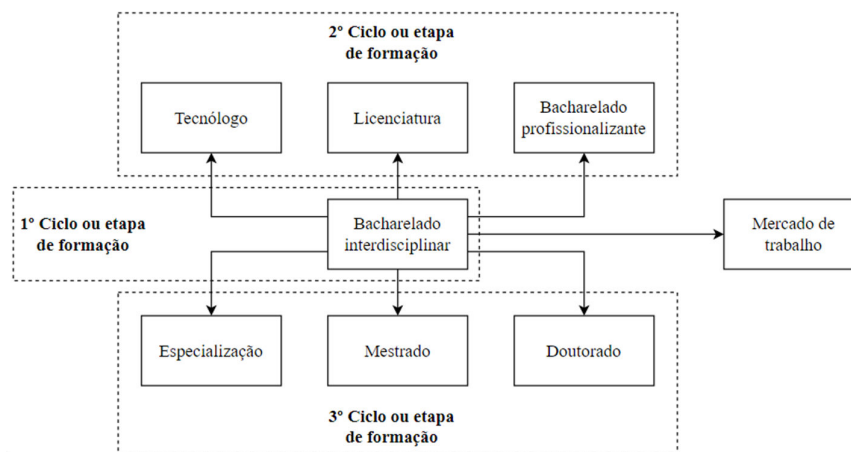
1.2. A expansão e reestruturação

As primeiras décadas das universidades brasileiras no século XXI e, mais amplamente, da educação superior, são sintetizadas por Catani e Oliveira (2000, 2002, 2011). Os autores analisam as transformações do campo universitário brasileiro como resultado de uma política de diversificação e diferenciação, que associa flexibilidade, competitividade e avaliação. Além disso, há uma polarização quanto ao papel da universidade na formação, uma vez que se observa, por um lado, os defensores de uma formação especializada do trabalhador, associada à universidade do século XX e, por outro lado, uma formação generalista, voltada para o século XXI e suas emergentes ideias de sociedade do conhecimento e profissional polivalente (SILVA, 2014).

É nesse processo de reconfiguração do sistema de ensino superior no país que, desde 2006, um novo tipo curso de graduação e de universidade federal passaram a integrar o campo universitário brasileiro: o Bacharelado Interdisciplinar e a Universidade Federal do ABC.

Como já indicado, o BI é um tipo de curso, ciclo básico, ou etapa de formação em nível de graduação.

Figura 1 – Fluxo de formação do BI



Fonte: elaboração própria.

Como observamos acima, o primeiro ciclo ou etapa de formação representa o curso de graduação chamado de BI. É voltado à formação universitária geral e constitui-se como o

pré-requisito aos ciclos seguintes: o segundo ciclo – tecnólogo, licenciatura ou bacharelado profissionalizante – no qual seria possível realizar uma formação profissional; e o terceiro ciclo – especialização, mestrado ou doutorado – no qual se daria a formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação.

Assim, a proposta geral contida no fluxo é a de que, sendo o BI um ciclo ou etapa de formação, possui terminalidade própria, concede um diploma de nível superior e permite o acesso direto a espaços do campo acadêmico ou profissional. Por exemplo, um estudante egresso de um BI poderia deslocar-se diretamente ao mercado de trabalho, acessando aquelas posições em que se exigem genericamente um curso de graduação. Também poderia acessar os cursos de graduação “tradicionais” como uma licenciatura em História, um bacharelado “profissionalizante” em Medicina, um tecnólogo em Processos Gerenciais, entre outros. Destacamos que essa última opção seria a mesma que um estudante egresso do ensino médio teria com a conclusão do curso.¹⁴

Outra possibilidade seria o ingresso direto em cursos de pós-graduação. Nesse sentido, acreditamos que a figura de possíveis fluxos de formação posteriores à conclusão de um BI ilustra uma ideia central de Bourdieu (2007b, 2007c): a multiplicação dos ramos de ensino sutilmente hierarquizados e das vias sem saída sabidamente dissimuladas contribuem para confundir a percepção das hierarquias.

O BI enquanto parte de uma proposta de reestruturação nas universidades federais foi analisado também por Lima, Azevedo e Catani (2008). Segundo os autores, o ano de 2006 é o marco no processo de reforma da educação superior no Brasil que assume o sentido de reestruturação acadêmico-curricular. Essa proposta foi sintetizada na denominada “Universidade Nova” que buscou incentivar um novo modelo de universidade no país, tendo sua materialidade parcial com a implantação do REUNI. Com isso, de acordo com Sguissardi

¹⁴ Não cabe nesta pesquisa detalhar os arranjos acadêmicos possíveis de um BI na estrutura universitária, o que também dependeria de analisar o fluxo possível em uma determinada instituição. Porém, de um modo geral, como o BI foi incorporado às estruturas acadêmicas existentes nas universidades federais, o segundo ciclo, por exemplo, depende da existência de vagas em cursos “tradicionais” na instituição e, quase sempre, mediado por processo seletivo interno. Nem mesmo a UFABC, que possui o acesso à universidade exclusivamente por BI foge a essa regra, como veremos adiante. Além disso, as limitações de acesso aos cursos de pós-BI estão determinadas pela grande área do BI, uma vez que o ingresso, por exemplo, em Humanidades ou Saúde, possibilita o acesso a um número restrito de cursos “tradicionais” relacionados as grandes áreas.

(2011), pôde-se transplantar ou adaptar estruturas universitárias com origem europeia no país – à moda do Processo de Bolonha¹⁵.

Inicialmente, o BI teve sua oferta restrita à UFABC, situada no Estado de São Paulo, com unidades nas cidades de Santo André e São Bernardo do Campo, sendo a pioneira entre as universidades federais na oferta desse tipo de curso. Desde 2006, primeiro ano de funcionamento da instituição, a entrada na universidade ocorre pelo BCT e, a partir de 2010, também pelo BCH. Mais recentemente, a partir de 2020, o ingresso é possível também por licenciaturas interdisciplinares: Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas (LCH) e Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Exatas (LCNE).

Então, a UFABC é singular entre as universidades federais, uma vez que é a única que possui uma estrutura organizacional em torno desse tipo de curso, ou seja, é o modelo de universidade federal que materializa o fluxo de formação ideal do qual o BI faz parte, possibilitando na mesma estrutura acadêmica os três ciclos de formação anteriormente ilustrados.

A proposta dessa formação não demorou se expandir a outras universidades federais com relativa tradição no campo universitário brasileiro. Essa adesão foi fortemente influenciada pelo REUNI, que esteve vigente de 2007 a 2012. Esse Programa foi parte essencial das políticas públicas de expansão da educação superior no Brasil empreendida, sobretudo, nos anos de 2003 a 2016. Também atualizou o debate nas universidades federais em torno da urgência e da necessidade de democratização do acesso a esse nível de ensino. Foi a única política pública em nossa história que se voltou especificamente para essas instituições que, no momento de sua proposição, ainda se recuperavam da herança de políticas de direcionamento de investimento público no setor privado, em detrimento ao setor público (SILVA, 2014).

Ainda, o REUNI induziu algumas das universidades federais ao processo de reestruturação acadêmico-curricular pautado, conforme defendido pelos formuladores do Programa, nos ditos “anseios da sociedade capitalista do século XXI”. Então, na perspectiva do Ministério da Educação (MEC), o Programa possibilitou às universidades federais a incorporação de um componente de inovação – o BI – nas estruturas universitárias “ultrapassadas” diante das demandas da sociedade atual. Dessa maneira, a partir do REUNI, pretendeu-se realizar as reestruturações da arquitetura acadêmica de modo a melhorar o

¹⁵ Com relação a essa política ver: Martins (2015) e Martins e Silva (2015).

processo formativo na graduação (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011; CAMARGO et al., 2010), sendo, assim, o Programa foi usado como base legal de sustentação para os BIs no Brasil¹⁶.

No contexto de expansão e reestruturação das universidades federais no Brasil, desde 2010, é possível então distinguir no campo universitário brasileiro, os estudantes egressos de BIs. Nesse mesmo ano, o MEC, em razão de uma pressão das próprias universidades, revolveu a *posteriori* dar um suporte normativo a essas iniciativas ditas “inovadoras” a partir do documento acima citado, o *Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*.

Segundo o documento, pode-se definir um curso de BI como programas de formação em nível de graduação, de natureza geral, organizados por grandes áreas do conhecimento a partir de uma formação interdisciplinar e com ênfase na flexibilização curricular. Algumas das grandes áreas apontadas são as Artes, Ciências da Vida, Ciência e Tecnologia, Ciências Naturais e Matemáticas, Ciências Sociais e Humanidades. Um BI conduz à diplomação nessas grandes áreas, as quais podem ser vinculadas a campos de saberes e práticas, definidos na forma de ênfase, opção ou área de concentração.

Como perfil do estudante egresso de um BI, o documento explicita que deve contemplar as seguintes competências, habilidades, atitudes e valores: 1) capacidade de identificar e resolver problemas, enfrentar desafios e responder a novas demandas da sociedade contemporânea; 2) capacidade de comunicação e argumentação em suas múltiplas formas; 3) capacidade de atuar em áreas de fronteira e interfaces de diferentes disciplinas e campos de saber; 4) atitude investigativa, de prospecção, de busca e produção do conhecimento; 5) capacidade de trabalho em equipe e em redes; 6) capacidade de reconhecer especificidades regionais ou locais, contextualizando e relacionando com a situação global; 7) atitude ética nas esferas profissional, acadêmica e das relações interpessoais; 8) comprometimento com a sustentabilidade nas relações entre ciência, tecnologia, economia, sociedade e ambiente; 9) postura flexível e aberta em relação ao mundo do trabalho; 10) capacidade de tomar decisões em cenários de imprecisões e incertezas; 11) sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais; 12) capacidade de utilizar novas tecnologias que formam a base

¹⁶ Como já mencionado, o REUNI foi objeto de análise na pesquisa de mestrado (SILVA, 2014) e, nesta pesquisa, não detalharei os aspectos quantitativos e qualitativos do Programa. No entanto, ao tratar de agentes sociais produzidos naquele contexto, em certo sentido, exploro os efeitos dessa política pública no campo universitário no Brasil.

das atividades profissionais; e 13) capacidade de empreendedorismo nos setores público, privado e terceiro setor.

Percebemos que os acontecimentos descritos – o BI, a UFABC, o REUNI e os estudantes egressos – não se trata de ações isoladas, mas, antes, articuladas, expressando, por um lado, o resultado de embates estruturantes no campo universitário brasileiro e, por outro, uma parte da política de expansão e reestruturação da educação superior no setor público federal sustentada no período de 2003 a 2016. Como veremos adiante, o que está em *jogo* são os modos de respostas das universidades federais à suposta crise dessas instituições diante de transformações sociais, políticas e econômicas no atual estado da sociedade capitalista brasileira, bem como a pressão de novos estudantes antes ausentes na educação superior no Brasil que, não apenas pela longevidade escolar, mas necessidade de um diploma de graduação, demandam a universidade como estratégia de manutenção ou deslocamento a melhores posições sociais.

Na perspectiva de efetivos do ensino médio, os BIs e a UFABC podem representar mais uma opção em meio à concorrência cada vez mais acirrada para ingressar em cursos de graduação em universidades federais no Brasil. No entanto, para outros agentes do campo universitário, essa iniciativa representa a concretização de um ideário de educação superior que torna possível expandir e reestruturar a universidade federal ou incluir mais estudantes com menos estrutura. Além disso, esse complexo de interesses respalda uma retomada da educação superior pública no país, fundamentada no ideário de democratização das universidades federais. Assim, nesta nova estrutura otimizada, parte desse objetivo pode ser alcançado.

Como já mencionado, atualmente, esse tipo de curso não é uma realidade de apenas um tipo de universidade federal. Além da UFABC, que se particulariza como uma universidade estruturada acadêmica e administrativamente para comportar os BIs, propondo um “novo” modelo de formação, temos outras universidades federais que buscaram integrar os BIs em suas estruturas existentes, sendo, nestes casos, os mais diversos arranjos possíveis. Tendendo talvez à otimização da estrutura, recursos, números de diplomas, os BIs passaram a serem ofertados em diversas instituições, embora seja possível observar um movimento de recuo na oferta em algumas universidades, como demonstramos no Anexo A.

O relatório permite observar que os BIs ofertados em universidades federais no Brasil apresentavam, em 2019, uma configuração: 4 BIs **extintos**, na modalidade presencial, sendo

estes todos da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – o BI em Ciências Biológicas, o BI em Tecnologia da Informação, o BI em Gestão Ambiental e o BI em Etnodesenvolvimento; 3 BIs **em extinção**, na modalidade presencial, sendo todos em Ciência e Tecnologia – 1 da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e 2 da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); e 67 BIs **em atividade**. Entre esses últimos, um total de 7 não são ofertados em universidades federais, o que sugere sua extensão a outros espaços do campo universitário, como o setor privado¹⁷. Assim, temos um total de 60 BIs em atividade, na modalidade presencial, em universidades federais no Brasil.

Tabela 1 – BI em atividade e vagas autorizadas

Grande área do BI	Total de BI	Vagas
Artes	5	820
Artes e Design	1	250
Biosistemas	1	40
Ciência e Economia	1	330
Ciência e Tecnologia	23	7.733
Ciência e Tecnologia das Águas	1	200
Ciência e Tecnologia do Mar	1	300
Ciência, Tecnologia e Inovação	1	300
Ciências	3	550
Ciências Agrárias	1	240
Ciências Ambientais	1	50
Ciências da Terra	1	50
Ciências e Humanidades	1	400
Ciências Humanas	2	360
Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas	1	80
Energia e Sustentabilidade	1	240
Humanidades	7	1.320
Saúde	7	1.070
Tecnologia da Informação	1	160
Total	60	14.493

Fonte: elaboração própria.

No panorama acima, do ano de 2019, percebemos que a grande área de Ciência e Tecnologia concentrava o maior número de ocorrência: 23 cursos e 7.733 vagas. Destacava-se também a grande área de Ciências e Humanidades, sobretudo, se consideramos as nomenclaturas similares como: “Humanidades” e “Ciências Humanas”. Esse conjunto correspondia a 10 cursos e 2.080 vagas. Logo, estava o BI em Saúde, com 7 cursos e 1.070 vagas, e o BI em Artes, com 5 cursos e 820 vagas.

¹⁷ Os BIs são: 1 em Ciências do Trabalho, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; 1 em Humanidades, Artes e Tecnologia, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos; 1 em Ciências e Humanidades e 4 em Negócios, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Os três primeiros são ofertados em modalidade presencial, e os quatro últimos ofertados a distância.

Notamos, ainda, que os cinco primeiros cursos de BI mais comuns são os que ofertam mais vagas e, nos demais casos, não há essa correspondência. Um exemplo disso são o BI em Ciências e Humanidades e o BI em Biosistemas: ambos possuem apenas 1 curso em atividade, mas o número de vagas ofertados difere de modo significativo, sendo, respectivamente, 400 e 40.

Com relação às universidades federais que ofertam os BIs, concluímos que a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)¹⁸ ocupa a primeira posição, uma vez que oferta um total de 12 BIs. Em segundo lugar está a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com 9 cursos. Em terceiro, estão a UFOPA e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), com 5 cursos cada. Em quarto, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), com 4 cada. Em quinto, a UFABC e a UFMA, com 3 cada. Em sexto, a Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a UNIFESP e a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), com 6 cada. As demais instituições ofertam apenas 1 BI – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), UFSJ, Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

¹⁸ No documento do Cadastro e-MEC essa instituição está referenciada com sua sigla antiga, isto é, UFESBA.

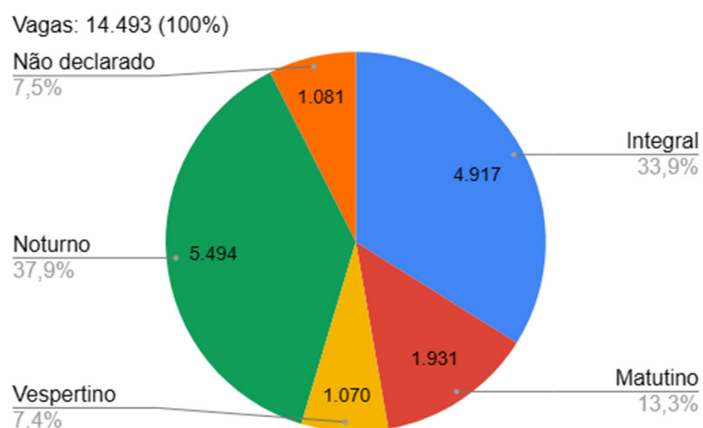
Quadro 4 – Classificação de universidade federal ofertante de BI

Ordem	Universidade ofertante	Quantidade de cursos em atividade
1°	UFESBA ou UFSB	12
2°	UFBA	9
3°	UFOPA	5
	UFERSA	
4°	UFRB	4
	UFVJM	
5°	UFABC	3
	UFMA	
6°	UNIFAL-MG	2
	UFJF	
	UNIFESP	
	UFOB	
7°	UNIPAMPA	1
	UNILAB	
	UFSC	
	UFSJ	
	UFPA	
	UFRN	
	UFRGS	

Fonte: Elaboração própria.

Outro ponto diz respeito às vagas oferecidas BIs em diferentes turnos. Observamos que os BIs correspondem a um total de 14.493 vagas autorizadas, distribuídas da seguinte forma nos turnos: 4.417 integral, 1.931 matutino, 1.070 vespertino, 5.494 noturno e 1.081 sem turno declarado. Em termos percentuais, os turnos que concentram a maioria das ofertas de vagas para BIs são o noturno, com 37,9%, seguido pelo integral, com 33,9%. Os turnos matutino e vespertino representam, respectivamente, 13,3% e 7,4% das vagas.

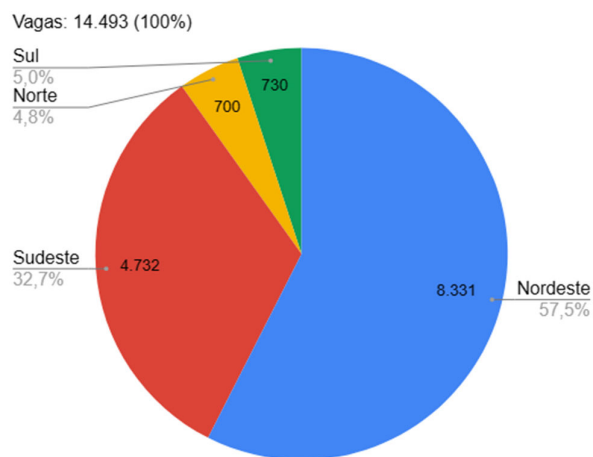
Gráfico 1 – Vagas autorizadas de BI por turno



Fonte: Elaboração própria.

Também notamos a distribuição dessas vagas por região, com uma concentração significativa nas regiões Nordeste e Sudeste. Juntas, essas regiões são responsáveis por 90,2% das vagas autorizadas para os BIs, enquanto as regiões Norte e Sul contribuem com 9,8%. Importante destacar que, na região Centro-Oeste, não há universidade federal que ofereça esse tipo de curso.

Gráfico 2 – Vagas autorizadas de BI por região

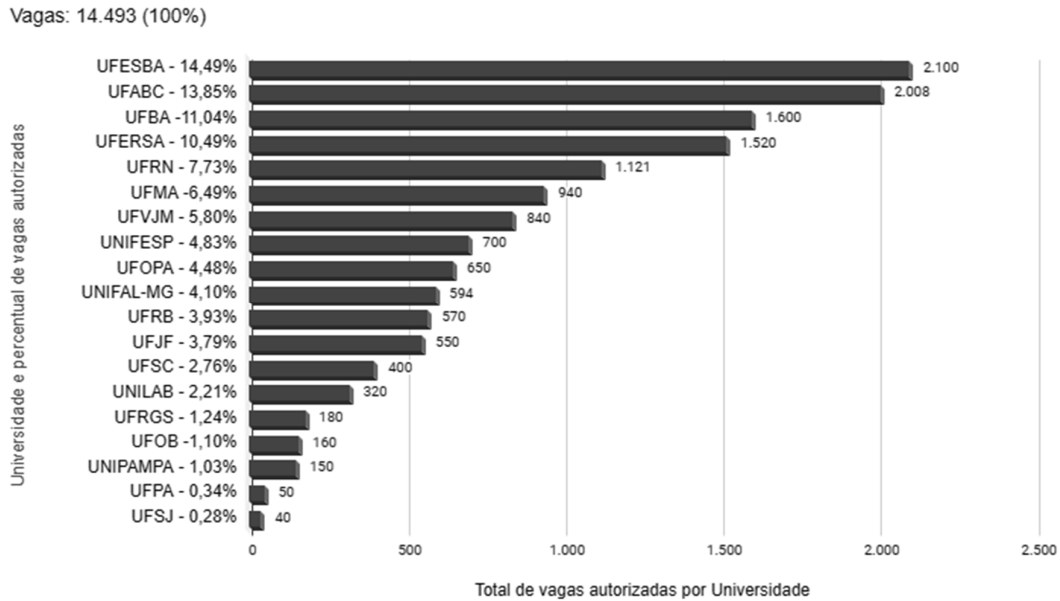


Fonte: Elaboração própria.

Ainda observamos que as universidades federais com os maiores percentuais, superiores a 10% do total de vagas autorizadas para os cursos de BI, são: a UFSP, com 2.100

vagas (14,49%); a UFABC, com 2.008 (13,85%); a UFBA, com 1.600 (11,04%); e a UFRSA, com 1.520 (10,49%).

Gráfico 3 – Vagas autorizadas de BI por universidade federal



Fonte: Elaboração própria.

Pelo exposto, identificamos que a UFABC é a segunda instituição com o maior número de oferta de vagas de BI, além de possuir as duas principais áreas: Ciências e Tecnologia e Ciências e Humanidades.

O BI e a UFABC, enquanto “novos” tipo de curso e universidade, são elementos centrais para se compreender a lógica do processo de expansão e reestruturação das universidades federais no Brasil, já que se apresentam como “modelos” de otimização para algumas instituições. Além disso, parecem muito “atrativos” e “adequados” enquanto formato que estreita a relação da formação acadêmica com o mercado de trabalho da acumulação flexível.

1.3. O Bacharelado Interdisciplinar

Embora o BI e a UFABC sejam fenômenos recentes no contexto brasileiro, identificamos uma série de pesquisas que exploram os aspectos mais gerais desse tipo de curso e universidade. Portanto, já contamos com um conjunto de teses, dissertações e artigos que abordam os BIs de universidades federais no Brasil, conforme demonstramos nos Apêndices A, B e C.

Uma parte desses estudos tematizam a experiência em uma universidade federal, além da UFABC, as instituições: UFJF, UFRB, UFRN, UFESBA, UFVJM, Unifal-MG, UFOB e UFBA. Outros estudos têm um determinado BI como objeto, sendo identificados: BI em Artes, BI em Ciência e Economia, BI em Ciência e Tecnologia, BI em Ciências Humanas, BI em Exatas, BI em Humanidades e BI em Saúde. Também há aqueles que enfatizam os agentes sociais da comunidade acadêmica, como docentes, estudantes e técnicos-administrativos. Ainda se destacam temas relacionados ao BI, como a evasão e o currículo.

No que diz respeito aos estudos com estudantes, especificamente, egressos de BI, destacamos que, de um modo geral, buscam compreender aspectos relacionados ao ingresso, permanência e saída do curso e/ou universidade. Esse conjunto é composto por seis estudos, quais sejam: Mota (2014), Cavalcante (2016), Lima et. al. (2016a), Lima et. al. (2016b), Matos (2016) e Santos (2017).

De maneira geral, os estudantes egressos desempenham um papel fundamental nas pesquisas realizadas, fornecendo informações que possibilitam a avaliação do currículo de um BI específico em uma universidade federal. Essas pesquisas geralmente se concentram nos aspectos que caracterizam esse tipo de curso, especialmente a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridade.

Com a exceção do estudo de Cavalcante (2016), que tratou de estudantes egressos do BI em Ciência e Tecnologia da UFRN, concluintes no ano de 2015, os demais autores trataram de estudantes egressos de BI, em diferentes anos de conclusão, da UFBA: Mota (2014) pesquisou com estudantes egressos de 2011 do BI em Saúde, e Matos (2016) com os de 2013, incluindo também os estudantes egressos do BI em Artes e do BI em Humanidades. Este escopo foi ampliado por Santos (2017) que pesquisou com estudantes egressos de 2015 desses BIs, incluindo o BI em Ciência e Tecnologia. Por sua vez, os estudos de Lima et. al.

(2016a) e Lima et. al. (2016b) tratam especificamente de estudantes egressos desses BIs que fizeram a transição para o curso de Psicologia.

Com relação ao estudo Cavalcante (2016), a pesquisa utilizou um questionário estruturado com 4 perguntas fechadas, obtendo 177 respostas de uma população de 352 estudantes egressos. Além disso, foram conduzidas entrevistas on-line com 5 desses estudantes egressos, abordando 6 questões abertas. O objetivo principal do estudo era analisar a estrutura curricular e metodológica do curso a partir da percepção dos egressos. Dessa análise, foram identificadas dificuldades para a integralização curricular do curso e para o ingresso no segundo ciclo. Adicionalmente, a pesquisa buscou analisar a metodologia dos professores, conforme percebida pelos egressos. Nas conclusões, o estudo destaca que a estrutura do curso tem buscado desenvolver a flexibilidade curricular por meio de opções de formação acadêmica (geral, direcionada e para engenharias), consolidando-se como uma formação de primeiro ciclo. No entanto, em relação à metodologia, observou-se que, em vez de apresentar práticas interdisciplinares, a abordagem reforça uma metodologia de ensino-aprendizagem e avaliação considerada “excessivamente tradicionais”.

Já o estudo de Mota (2014) empregou um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, obtendo 34 respostas de uma população de 52 estudantes egressos. O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar as percepções dos egressos sobre o curso, propondo-se a caracterizar o perfil desses egressos e analisar suas percepções sobre o Projeto Pedagógico do Curso, a trajetória acadêmica vivenciada e a experiência na universidade. Entre as conclusões destacadas, a maioria dos egressos considera que o curso contribui para a aquisição de competências gerais e específicas, além de atitudes cidadãs, embora ressaltem a pouca contribuição para o mercado de trabalho. Quanto à escolha do curso, mais de 50% mencionam a formação humanística, científica e artística, sendo também predominante a busca por atuação profissional, como uma estratégia para o acesso a cursos concorridos, como Medicina. Outro ponto de destaque nas conclusões está nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes egressos em relação às escolhas para um segundo ciclo, considerando os pré-requisitos em componentes curriculares, as regras indefinidas de transição de um curso para outro e o número de vagas disponíveis.

No estudo de Matos (2016) foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas, sendo 4 delas integrantes de um banco de dados de outra pesquisa, denominada *Projeto Trajetórias Acadêmicas e Construção de Significados e Sentidos na Transição dos Bacharelados Interdisciplinares à Formação em Psicologia*, realizada por docentes da UFBA. Dessa forma,

seu objetivo foi analisar as trajetórias acadêmicas de estudantes egressos e as contribuições do BI para a escolha profissional do curso de Psicologia. Entre as conclusões apontadas tem-se que os egressos não limitam sua relação com o ensino superior à profissionalização, havendo o predomínio de motivações pessoais e pela construção do conhecimento. De acordo com o estudo, a estrutura do curso possibilita aos egressos uma autonomia, escolhas, contato com diferentes áreas do conhecimento, decisão madura e consciente do percurso profissional, ainda que alguns egressos tenham demonstrado estarem perdidos nesse processo.

O estudo de Santos (2017) utilizou de um questionário, com base no modelo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, estruturado em 56 perguntas fechadas, com o qual obteve 178 respondentes de uma população de 621 egressos. Como propostas, a pesquisa buscou identificar as relações entre o perfil desses egressos e como compreendem o seu percurso formativo; além de analisar se os perfis refletem o que chama de “movimento de democratização” e “equidade” na universidade; descrever as percepções desses estudantes egressos sobre as condições do processo de formação; e entender se os cursos propiciaram uma formação de qualidade. Entre as conclusões apontadas no estudo tem-se que o perfil predominante nesses cursos é de jovens, de escolas particulares, que não trabalham, pretos e pardos, e com menor renda. Essas últimas duas características são para autora resultado de uma política de democratização do acesso. As percepções dos estudantes egressos demonstram que é positivo o desenvolvimento da formação geral e que os cursos oferecem condições para o alcance dos seus objetivos.

Assim como o estudo de Matos (2016), os de Lima et. al. (2016a) e de Lima et. al. (2016b) são resultados do projeto de pesquisa anteriormente citado, desenvolvido na UFBA. Aliás, como resultado desse projeto, estão relacionados grande parte dos estudos levantados que pertencem à mesma universidade.

Em Lima et. al. (2016a), a pesquisa utilizou-se de históricos escolares de 31 estudantes egressos de BIs na transição para o curso de Psicologia, e dos de 95 estudantes ingressantes nesse último curso diretamente pelo vestibular. Já em Lima et. al. (2016b) esse escopo reduziu-se para 13 históricos escolares de estudantes egressos do BI em Humanidades que realizaram a transição para o curso de Psicologia, com os quais também foram realizadas entrevistas sobre a escolha profissional e exercício da profissão. Nesse segundo estudo, os históricos dos estudantes egressos foram comparados a 46 históricos de

estudantes que ingressaram diretamente pelo vestibular no curso de Psicologia. Em ambas as pesquisas a proposta foi a mesma: analisar e comparar os históricos.

Segundo os autores, essa comparação se fez necessária, entre outras razões, devido às reações de preconceito e discriminação que os egressos de BI na UFBA sofreram por parte de professores e colegas de outras unidades. Essa condição resultou do fato de que não ingressaram diretamente pelo vestibular no curso de Psicologia, mas, sim, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sendo, portanto, considerados no curso de Psicologia como “egressos de bacharelado interdisciplinar”.

Em suas conclusões, os autores apontam que uma dessas reações, por exemplo, foi a de que os estudantes de escolas públicas utilizassem o curso de BI para acessarem o curso de Psicologia dada à dificuldade imposta pelo vestibular. No entanto, a partir da análise de características sociodemográficas dos estudantes ingressantes pelo ENEM e, portanto, egressos do BI, verificou-se que seus perfis não diferem dos ingressantes pelo vestibular no curso de Psicologia, e o mesmo ocorre se comparado ao perfil dos estudantes de Psicologia no país. Por fim, também não há diferença entre coeficientes de rendimento escolar entre eles.

2. PIERRE BOURDIEU

Nesta segunda parte, apresentamos uma apreensão da Teoria do Mundo Social de Pierre Bourdieu a partir três conceitos interdependentes – campo, capital e *habitus* – e destacamos as contribuições desse aporte teórico e metodológico para a investigação das relações entre classes sociais e o sistema de ensino.

2.1. Para entender o mundo social

Compreender o mundo social pela perspectiva proposta por Bourdieu é, antes de tudo, um exercício contra o “pensamento binário” que, por um lado, tende a apreender a realidade a partir da permanência, da estrutura, da reprodução da sociedade, e por outro, da alteração, da história e da produção da sociedade.

Esse modo de pensar, a partir de antíteses e/ou contradições, de acordo com Bourdieu, não permitem perceber que na mudança se pode garantir a permanência, bem como no movimento se perpetuar a estrutura. Isto é, “(...) nem todas as contradições e lutas sociais, e nem sempre, estão em contradição com a perpetuação da ordem estabelecida (...)” (BOURDIEU, 2007c, p. 158).

Nesse sentido, de acordo com Bourdieu, pode-se tornar o mundo social objeto do modo de conhecimento *praxiológico* e, assim, enfrentar as questões essenciais sobre esse mundo: “(...) por que e como esse mundo dura, persevera no ser, como se perpetua a ordem social, isto é, o conjunto das relações de ordem que o constituem.” (BOURDIEU, 2020, p. 21).

O conhecimento *praxiológico* é uma alternativa ao modo do conhecimento *fenomenológico* – escolas “interacionistas” ou “etnometodológicas” – que se caracteriza pela apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, e, portanto, sobre o qual não se pensa ou se exclui as suas próprias condições de possibilidade (BOURDIEU, 1983). Por outro lado, de acordo com Bourdieu, é também uma alternativa ao modo de conhecimento *objetivista* – hermenêutica estruturalista –, que rompe com o mundo natural e evidente para construir as relações objetivas que estruturam as práticas e as representações dessas práticas.

Portanto, o modo de conhecimento *praxiológico* busca apreender o sistema das relações objetivas, bem como as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem as reproduzir. Em síntese: “(...) o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (...)” (BOURDIEU, 1983, p. 47).

Para tanto, Bourdieu elaborou uma Teoria do Mundo Social que está centrada, fundamentalmente, em três conceitos interdependentes: o campo, o capital e o *habitus*. A

partir da articulação desses constructos teórico e metodológicos, Bourdieu apreende as sociedades capitalistas modernas.

Primeiro conceito da Teoria do Mundo Social de Bourdieu, o campo é parte integrante de um esquema analítico mais amplo que representa teoricamente o mundo social: o espaço social. O espaço social constitui-se pelo conjunto dos campos e, desse modo, é possível dizer que o campo é o microcosmo do espaço social que, por sua vez, é o macrocosmo.

Nas sociedades capitalistas modernas¹⁹ que, em essência, estão estruturadas por processos de diferenciação, o grau de divisão social do trabalho é variável e, portanto, igualmente, a quantidade e a complexidade dos campos sociais, tais como o campo literário, jurídico, econômico, político, entre outros. Um campo é, portanto, um modo teórico e metodológico que permite apreender o mundo social como espaços estruturados de postos que se diferenciam um dos outros pelas propriedades. Estas, por sua vez, "(...) dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas)" (BOURDIEU, 2003, p. 119).

Embora o conceito não seja de fácil definição, é possível sumarizar as propriedades essenciais de um campo, isto é, as "leis gerais dos campos"²⁰: 1) o capital específico; 2) o *habitus* específico; 3) as posições e suas propriedades específicas; 4) os agentes sociais e suas características específicas; 5) as práticas e estratégias de conservação ou subversão; 6) o *jogo*; e 7) os desafios e os interesses sociais específicos. Essas propriedades essenciais se relacionam por meio de uma dinâmica de funcionamento. Enquanto espaços estruturados de posições, seja qual for o campo, diz respeito a um espaço de luta entre agentes sociais, que podem ser indivíduos ou instituições, ocupantes das posições do campo.

¹⁹ Para referir-se a essa sociedade, o autor utiliza a expressão "sociedades altamente diferenciadas" (BOURDIEU; WACQUANT, 1995, p. 64), nas quais é característico um Estado desenvolvido e a existência de diferentes campos sociais. Com isso, entendo que sua expressão equivale às sociedades divididas em classes sociais, ou seja, às sociedades capitalistas modernas. Utilizarei neste escrito a última expressão.

²⁰ Em escrito de 1976, "Algumas propriedades dos campos", Bourdieu indica alguns elementos de um campo (BOURDIEU, 2003) – lutas, *jogos*, *habitus*, história, estratégias, cumplicidade etc. – que, posteriormente, são ampliados na sumarização proposta por Lahire (2002, 2017). Este último atribui a dificuldade na conceituação de campo às "minúsculas inflexões" que Bourdieu produz a cada uso em suas obras. Buscarei sintetizar tais leis em sete propriedades essenciais.

Nesse espaço, o que está em *jogo*, utilizando-se da metáfora constante nas análises de Bourdieu, é a apropriação do capital específico do campo, que está distribuído desigualmente entre os agentes sociais, seja para seu monopólio e/ou redefinição. O capital específico, mais que a finalidade da concorrência no campo, determina também sua estrutura, uma vez que caracteriza a existência de posições dominantes e posições dominadas. Essa estruturação é histórica, sendo o resultado de concorrências entre os agentes sociais do campo.

Considerando que os agentes sociais ocupam posições dentro de um campo, podemos falar em agentes sociais dominados e dominantes. Essa relação entre as posições ou os agentes importa à compreensão da lógica da ação social – práticas e estratégias – utilizadas pelos agentes sociais no *jogo* do campo, as quais são expressões de suas posições.

Dessa forma, no que se refere às estratégias, é possível identificar duas invariantes e opostas: as estratégias de conservação da estrutura do campo, geralmente utilizadas pelos agentes sociais que ocupam as posições dominantes, e as estratégias de subversão, geralmente utilizadas pelos agentes sociais que ocupam as posições dominadas.

Portanto, de acordo com Bourdieu (1997), além de um espaço estruturado de posições, um campo é um espaço de lutas entre dominantes e dominados, no qual atuam relações de desigualdades constantes e permanentes. Esses agentes sociais, em sua concorrência uns com os outros, utilizam-se da força relativa e estratégias características de suas posições no campo.

No entanto, não é apenas a posição ocupada no campo que atribui características ao agente social que a ocupa. Sendo em parte determinado por sua posição, o agente é igualmente caracterizado por uma trajetória social e um *habitus*. Esse último é uma característica também de um campo, ou seja, o *habitus* específico, que é uma condição para que os agentes sociais possam entrar na concorrência e acreditar na importância do *jogo*.

Nesses termos, cada campo tem um *jogo*, com regras, desafios e interesses sociais específicos que não se reduzem aos de outros campos. Os agentes sociais de um campo, para além das lutas que os opõem, possuem uma cumplicidade objetiva, possibilitada pelo interesse de que o campo em que estão exista. Assim, um campo possui uma autonomia relativa, já que suas lutas têm uma lógica interna, mas podem ser influenciadas pelo resultado das lutas de outros campos.

Em suma, tanto o espaço social quanto um campo social trata-se de um sistema formado pelo conjunto das posições sociais ocupadas pelos agentes sociais em uma dada estrutura social. Especificamente, o campo é um espaço estruturado de posições sociais nos quais são produzidos, consumidos e classificados determinados bens, permitindo uma apreensão do mundo social a partir de um modo de “pensar” relacional. Essas posições sociais são relativas e distintas e se definem com base na distribuição desigual de diferentes tipos de capitais, dentre os quais se destacam o econômico e o cultural.

Segundo conceito da Teoria do Mundo Social de Bourdieu, como anteriormente sugerido, o capital permite explicar a posição social relativa e distintiva de um agente social no espaço social ou no campo social, na medida em que a caracteriza por sua distribuição desigual. Além disso, é compreendido como uma forma de poder resultante de um processo de transmissão e/ou acumulação.

Essas propriedades atuantes permitem, dessa maneira, apreender processos de desigualdades sociais que não se reduzem à desigualdade do tipo econômico, ou seja, como cada campo específico é constituído com base em um tipo de capital específico, pode-se, no mínimo, identificar tipos de capitais a depender dos diferentes campos no espaço social, tais como o capital literário, o jurídico, o econômico, o político, entre outros.

Entretanto, nas análises do mundo social empreendidas por Bourdieu, são destacados o capital econômico e o cultural, já que são os mais importantes princípios de diferenciação e classificação dos agentes sociais no espaço social das sociedades capitalistas modernas, além do capital social e o capital simbólico.

O capital econômico diz respeito a um conjunto de recursos econômicos possuídos pelos agentes sociais que, geralmente, remetem a ideia de patrimônio: dinheiro, salário, imóveis, automóveis etc. Como destaca Lebaron (2017), essas espécies expressam o componente objetivo do capital econômico, isto é, passível de medição em unidades monetárias, físicas, rendimentos etc., mas também, esse capital pode ser expresso por componentes subjetivos, tais como a ideia de “conforto”, de “qualidade de vida” etc.

Para o autor, embora os rendimentos e o consumo, espécies do capital econômico, não sejam os mais adequados para avaliar esse tipo de capital, ainda são fundamentais na análise socioeconômica ao expressarem fatores de “bem-estar material”. Porém, as estruturas simbólicas são necessárias à compreensão dos efeitos e o valor dado ao capital

econômico, pois a relação entre o nível de riqueza e a “felicidade” subjetiva depende do *ethos* econômico – mais ou menos ascético ou hedonista.

Nesse sentido, como analisa Grün (2017), assim como os demais capitais, o econômico possui sua funcionalidade de maneira e intensidade variável conforme o espaço social ou campo social, como no religioso, intelectual e cultural tende a ser mais negado e, no financeiro, aceito. Ou seja, nesse último espaço é um sinal de virtude e, nos primeiros espaços, não é um sinal de virtude.

A segunda forma de poder essencial no espaço social é o capital cultural que, por sua vez, designa um conjunto de recursos culturais que geralmente estão associados à noção de conhecimento e capacidade de apreciar diferentes formas culturais valorizadas pelas instituições culturais, isto é, com origem na “cultura erudita”: teatro, música, cinema etc.

Utilizando-se do esquema explicativo anteriormente mencionado, comporta também um componente objetivo que se expressa, por exemplo, em quantidade (quadros, livros, títulos acadêmicos etc.), em frequência (cinema, teatro, recital etc.), em grau de domínio (línguas estrangeiras, instrumentos musicais, esportes etc.), mas também, um componente subjetivo, em formas como o conhecimento da “cultura geral”, “cultura erudita”, “língua culta”, “língua inculta”, “bom gosto”, “mau gosto”, as informações sobre o mundo escolar, universitário, profissional etc.

Essas espécies são genericamente designadas por Bourdieu como as três formas ou estados em que se apresenta o capital cultural: no estado incorporado, que são as disposições duráveis presentes no organismo humano; no estado objetivado, que se refere aos bens culturais tangíveis, como quadros, livros, dicionários, instrumentos e máquinas, que representam teorias, críticas, problemas, entre outros; e por fim, no estado institucionalizado, que precisa ser destacado, pois, como é o caso dos certificados escolares, confere ao capital cultural propriedades totalmente originais, sendo supostamente sua garantia (BOURDIEU, 2007d).

Por sua vez, a terceira forma de poder essencial no espaço social é o capital social. Como explica Bourdieu (2007e), o conceito permite designar os efeitos sociais que não se limitam às propriedades individuais (ou capitais) de um agente social, pois dependem do grau de mobilização do capital de um grupo, como a família. Compreende, assim, um conjunto de recursos sociais – relacionamentos influentes – que se pode recorrer para que determinados

objetivos sejam alcançados. Possui primazia entre os demais tipos de capitais, sobre os quais exerce um efeito multiplicador.

Por fim, o capital simbólico, última forma de poder essencial no espaço social, diz respeito ao conhecimento e reconhecimento de um agente social por outros, estando geralmente associado à importância, à consideração, ao cuidado, à admiração, entre outros atributos de notoriedade. Como destaca Bourdieu (2001, p. 294): “O mundo social oferece o que há de mais raro, a saber, o reconhecimento, a consideração, ou seja, simplesmente, a razão de ser”.

Como os demais capitais anteriormente apontados, o capital simbólico é uma forma de poder distribuída desigualmente no espaço social e, portanto, está em disputa pelos agentes sociais, ou seja, na “(...) luta simbólica pelo reconhecimento, pelo acesso a um ser socialmente reconhecido, ou seja, numa palavra, à humanidade” (BOURDIEU, 2001, p. 295). Mais do que o poder de ser conhecido e reconhecido, é pelo capital simbólico que os agentes sociais exercem o poder de instituir, criar distinções e hierarquias, isto é, dizer o que deve ser conhecido e reconhecido.

Bourdieu (2001), explicando o capital simbólico, aponta uma característica essencial aos demais tipos de capitais, pois, em menor ou maior grau, todos tendem a funcionar como capital simbólico quando atingem um reconhecimento explícito ou prático, ou um *habitus* estruturado conforme as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado, sendo, assim, possível designar os efeitos simbólicos do capital econômico, cultural ou social.

Igualmente, Lebaron (2017), utilizando-se dos três estados do capital cultural anteriormente mencionados, generaliza tais propriedades aos demais tipos de capitais: 1) no estado incorporado, remetem as disposições inscritas nos cérebros e nos corpos; 2) no estado objetivado, permitem uma avaliação momentânea de seu valor social; e 3) no estado institucionalizado, expressam um direito, um reconhecimento institucional, uma forma de segurança que se projeta para o futuro.

Podemos, ainda, generalizar aos demais tipos de capitais outras três características essenciais, uma vez que se trata de recursos passíveis: 1) de posse; 2) de acumulação e/ou transmissão; e 3) conversão e reconversão.

Enquanto posse, um capital demonstra ser uma propriedade que interessa aos agentes sociais no espaço ou campo sociais, ou seja, é atrativa e valorizada. O interesse por

essas propriedades, sejam objetivas ou simbólicas, está relacionado ao poder que possuem para classificar os agentes sociais na estrutura social, isto é, definir as posições sociais distintas e relativas – mais ou menos capitais – que por sua vez são ocupadas pelos agentes sociais.

Assim, a distribuição desigual dos capitais no espaço ou campo social é a principal razão pela qual há disputa por sua posse e, conseqüentemente, por sua acumulação. Além do caráter cumulativo na trajetória social de um agente social no espaço ou campo sociais, os capitais possuem, em menor ou maior grau, um caráter hereditário, uma vez que podem ser transmitidos.

No entanto, o interesse por um ou outro tipo de capital depende de sua importância em cada campo do espaço social, o que implica em um valor variável dos diferentes tipos de capitais. Porém, é quase certo que quanto maior for a posse pelo agente social de um capital valorizado em um determinado campo, maiores serão suas possibilidades objetivas de ganhos nesse campo.

Assim, um tipo de capital é passível de processos de conversão e reconversão, isto é, quando um tipo de capital é utilizado para acumular outro tipo de capital que se mostra ao agente social mais acessível, rentável e/ou legítimo, como, por exemplo, o capital econômico (dinheiro) sendo convertido ou reconvertido em capital cultural (diploma).

Em suma, um capital trata-se de propriedades que os agentes sociais valorizam quando entendem que possui um valor de troca simbólica.

Por último, o terceiro conceito da Teoria do Mundo Social de Bourdieu, o *habitus* designa um conjunto de disposições duradouras e transferíveis, estruturas organizadas predispostas a funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas e representações. Essas estruturas têm a capacidade de se adaptar objetivamente aos seus objetivos, sem depender da intenção consciente de alcançá-los ou do domínio explícito das operações necessárias para isso. Elas são objetivamente "reguladas" e "regulares" sem serem o resultado da obediência a regras específicas. Além disso, todas essas ações são coletivamente orquestradas, mas não são o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009).

Como mencionado anteriormente, os agentes sociais estão posicionados no espaço social ou campo social desigualmente, isto é, segundo a posse de mais ou menos capitais.

Por outro lado, a posição social engendra disposições em seus ocupantes, ou seja, os modos de ser, pensar e agir.

Os agentes sociais que compartilham posições sociais distintivas e relativas mais ou menos homogêneas no espaço social ou campo social tendem a apresentar semelhantes condições objetivas de existência ou características de experiências de vida que estruturam internamente a subjetividade – os gostos, as preferências, as aspirações, as apreciações e as representações. Dessa forma, a origem social no espaço social ou campo social, caracterizada pela posição social, mas também pela estrutura social, estão incorporadas nos agentes sociais, constituindo a sua natureza (NOGUEIRA, 2013).

Então, há duas dimensões que caracterizam uma posição social: a primeira diz respeito às estruturas sociais – a sociedade, a ordem social – e a segunda, às estruturas mentais – o indivíduo, a prática social –, sendo a relação entre uma e outra mediada pelo *habitus* (BOURDIEU, 1991).

Assim, o *habitus* é um conceito mediador que articula as *estruturas estruturadas* e as *estruturas estruturantes*. Como *estruturas estruturadas*, o *habitus* exprime a estrutura social, uma vez que é o produto de uma ação organizadora. Concomitantemente, o *habitus* é uma maneira de ser e, assim, *estruturas estruturantes*.

Esses termos expressam o caráter dialético de uma relação objetiva e subjetiva: as posições engendram as disposições que, por sua vez, engendram ações, práticas e representações dos agentes sociais, ou seja, o agente social interfere no mundo social da mesma forma que esse mundo o modifica, sendo o *habitus* a mediação entre eles.

Nessa relação dialética, conforme Oliveira e Pessoa (2013), o que se evidencia é a exterioridade (a estrutura social) e a interioridade (o agente social). A primeira são as construções sociais que guiam e formam as representações dos agentes sociais. A segunda, por sua vez, também age sobre as mesmas estruturas sociais em seu cotidiano, produzindo-as, legitimando-as, reproduzindo-as, conservando-as ou transformando-as. Então, Bourdieu articula simultaneamente a “interiorização da exterioridade” – da estrutura e dos campos sociais – e a “exteriorização da interioridade” – dos agentes sociais e do *habitus*.

Em seu aspecto de *durável*, mas também de *transponível*, o *habitus* indica o processo de transformação constante do mundo e do indivíduo, estabelecendo entre si uma relação dialética que pode ser apreendida pelo *habitus* (SETTON, 2002).

Como expressa Bourdieu (1991), o *habitus* é genética e estruturalmente relacionado à posição do agente social no espaço social ou campo social, expressando concomitantemente: a constituição essencial desse espaço social ou campo social, isto é, as suas posições diferentes ou opostas, e a tomada de posição prática sobre o espaço social ou o campo social (BOURDIEU, 1991). Ou seja, é uma estruturação que precede as ações, as práticas e as representações dos agentes sociais no espaço social ou campo social.

Portanto, como destaca Wacquant (2007), o *habitus* propõe uma aproximação de apreensões que se mostram como dicotômicas, tais como subjetivismo e objetivismo, ação e estrutura, indivíduo e sociedade, e inconsciente e consciente. Dessa maneira, embora remeta a uma tradição de usos, o conceito de *habitus* para Bourdieu expressa a sua “(...) recusa a uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo etc.” (BOURDIEU, 1989, p. 60).

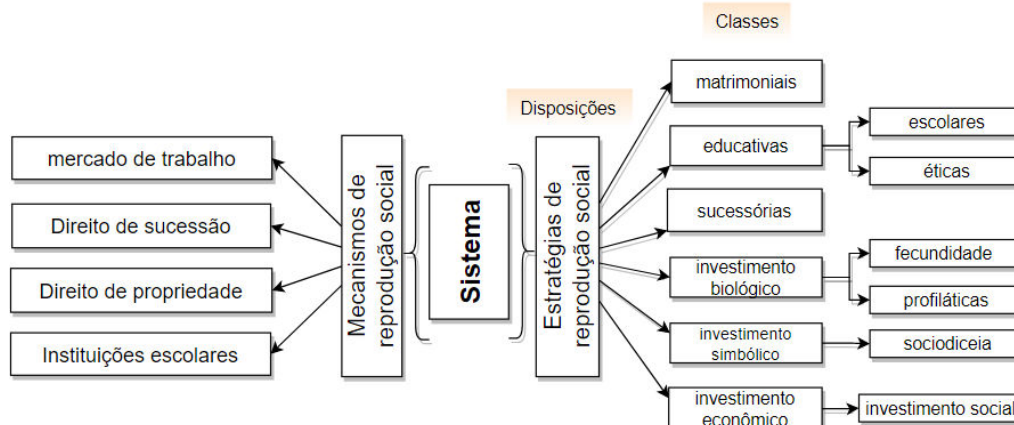
Bourdieu elenca os autores com e contra os quais definiu o uso que faz do conceito, sendo posteriormente essa tradição remontada por Wacquant (2007), que apresentará os autores aos quais Bourdieu se aproxima e se distancia – Aristóteles, Tomás de Aquino, Émile Durkheim, Marcel Mauss, Max Weber, Thorstein Veblen, Edmund Husserl, Alfred Schutz, Maurice Merleau-Ponty e Norbert Elias – para destacar o aspecto de “renovação sociológica” de Bourdieu diante dessa tradição.

Opondo-se à tradição fenomenológica, Bourdieu entende que o “ser-no-mundo” é produto de esquemas de percepção e de ação que, por sua vez, são produtos de uma história, de um sentido do *jogo*, do *jogo* incorporado individualmente por cada agente social ao longo do tempo, enfim, o *habitus*.

Em suma, o *habitus* trata-se de um sistema de disposições duráveis e transponíveis típico da posição social distintiva e relativa que um agente social ocupa em uma determinada estrutura social. Também denota um posicionamento de oposição às noções de “regra”, “racional”, “consciente”, “mecânico” etc., que tendem a explicar as ações e práticas dos agentes sociais a partir de uma dimensão: objetivista ou subjetivista.

Considerando esses três conceitos interdependentes, a saber, campo, capital e *habitus*, na Teoria do Mundo Social de Bourdieu pode-se compreender o processo de reprodução social pela articulação de dois sistemas: o sistema de estratégias de reprodução social e o sistema de mecanismos de reprodução social.

Figura 2 – Sistemas de mecanismos e de estratégias de reprodução social



Fonte: elaboração própria.

Uma estratégia de reprodução social designa a tendência dos agentes sociais a repetidas formas de ação no mundo social, isto é, o “(...) produto do domínio prático das formas de conduta nos diferentes espaços do mundo social.” (SEIDL, 2017, p. 189–90).

Colocada em prática com base no *habitus*, o sentido de estratégias nesse sistema pressupõe que os agentes sociais não são plenamente conscientes de sua ação social. Como destaca Seidl (2017), trata-se de “respostas (socio)lógicas” a complexos de interesses, que estão no fundamento do modo de transmissão, manutenção ou reprodução, isto é, os interesses dos agentes sociais, que fundamentam as lutas no espaço social ou campo social, podem estar socialmente orientados, mas também não vinculados a um cálculo, situando-se, nesse caso, na dimensão do “pré-reflexivo” ou “infraciente”.

Essas formas de ação social permitem que os agentes sociais lutem para conservar ou transformar o espaço social e para manter ou melhorar sua posição social relativa e distintiva no interior dele, ou seja, trata-se de um *jogo* entre práticas, regras e interesses em torno de privilégios sociais.

Embora variadas, as estratégias de reprodução social da posição social relativa e distintiva podem ser agrupadas em classes, que por sua vez formam o sistema de estratégias de reprodução social. Esse sistema é caracterizado teoricamente por Bourdieu a partir de classes de estratégias de reprodução social que funcionam, na prática, de modo interdependentes e mescladas, cronologicamente articuladas e com fundamento nas disposições do *habitus*.

No sistema de estratégias de reprodução social destacam-se as classes de estratégias de reprodução social: educativas (éticas e escolares), matrimoniais, sucessórias, investimento biológico (fecundidade e profiláticas), investimento simbólico (sociodiceia) e investimento econômico (investimento social) (BOURDIEU, 2020).

No entanto, o sistema de estratégias de reprodução social não é suficiente para análise do processo de reprodução social, pois ele está diretamente relacionado ao sistema de mecanismos de reprodução social, que por sua vez, é constituído por um conjunto de mecanismos, como mercados (econômico, de trabalho, escolar, matrimonial etc.), direitos (de sucessão, de propriedade etc.), tradições (de sucessão), instituições (escolares, universitárias, de trabalho etc.), títulos (escolar, universitários etc.), entre outros (BOURDIEU, 2020).

Nas sociedades capitalistas modernas, embora cada campo social possua estratégias próprias para garantir sua reprodução, uma lógica principal orienta o processo de reprodução social: os diferentes tipos de recursos são distribuídos desigualmente por instituições e mecanismos objetivos, como o sistema de ensino e seus certificados e diplomas regulados pelo Estado.

Assim, as estratégias educativas, enquanto um elemento do sistema de estratégias de reprodução social, e as instituições educativas, enquanto um elemento do sistema de mecanismos de reprodução social, tornam-se centrais para a compreensão da conservação e da mudança de determinada ordem social.

Como destacado por Bourdieu (2020), nem sempre as estratégias educacionais ocuparam uma posição central no sistema de estratégias de reprodução social. Essa centralidade é marcada pela emergência do Estado desenvolvido e, conseqüentemente, do sistema de ensino, notadamente as escolas e as universidades. O acesso e o uso dessas instituições pelas classes sociais, bem como sua regulação pelo Estado, resultam do peso que possui o capital cultural no processo de reprodução cultural e social nas sociedades capitalistas modernas, o que faz com que as estratégias educacionais ocupem a centralidade no sistema de estratégias de reprodução social.

Dito de outra maneira, o processo de dominação nesses tipos de sociedade ocorre com a predominância do uso de mecanismos objetivos (institucionalizados ou não oficiais), dentre os quais se destaca o sistema de ensino e, especificamente as instituições escolares e universitárias, com seus certificados e diplomas, que se tornam essenciais na reprodução

cultural e social: as classes sociais utilizam-se de estratégias educativas e o Estado regula o sistema de ensino.

No entanto, a forma e o grau de uso das estratégias de reprodução social dependem da posição social relativa e distintiva ocupada no espaço social, especificamente em cada campo social e, portanto, da composição dos capitais: as classes sociais que se caracterizam pela menor posse de capital econômico investem mais em capital cultural – certificados e diplomas – para sua reprodução social. Logo, apresentam uma maior propensão de submissão à lógica do sistema de ensino, isto é, utilizam-no como forma de assegurar a perpetuação do patrimônio. O contrário, portanto, também é válido: quanto maior a posse de capital econômico, menor o investimento e menor propensão. O quadro 2 ilustra o descrito:

Quadro 5 – Forma e grau de uso de estratégias de reprodução social educativas

Classes sociais (agente social)			
Composição dos capitais		Estratégias educativas e mecanismos de reprodução social	
Econômico	Cultural	Grau	Uso
(+)	(-)	<	(-) Sistema de ensino: certificado ou diploma
(-)	(+)	>	(+) Sistema de ensino: certificado ou diploma

Fonte: elaboração própria.

Em suma, Bourdieu demonstra que o sistema de ensino, notadamente a escola e a universidade, participam da reprodução cultural e social, e não apenas da redução das desigualdades sociais. Os certificados e os diplomas expedidos por essas instituições historicamente mudaram de função, de um atributo estatutário para um direito de entrada. Também ocorreu uma conversão de capital cultural em capital escolar como legitimação da estrutura social e, por fim, a família perdeu a primazia para escola na determinação dos herdeiros.

2.2. Para entender o sistema de ensino

A Educação, como anteriormente sugerido, torna-se central nos estudos sociológicos de Bourdieu em razão de sua importância no processo de reprodução social que caracteriza as sociedades capitalistas modernas: de um lado, para o sistema de estratégias de reprodução social e, de outro, para o sistema de mecanismos de reprodução social.

Nessa perspectiva, de acordo com Bourdieu, a Sociologia da Educação seria a ciência das relações entre a reprodução social e a reprodução cultural. Compreenderia como o sistema de ensino, para além de sua função tradicional de reprodução cultural, isto é, a transmissão de *quantum* de informações acumuladas, contribui para a reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes e para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes (BOURDIEU, 2007f).

Com isso, nesta abordagem, a classe social também se torna central, podendo ser recortada teoricamente pela maior ou menor distância entre as posições sociais relativas e distintivas em uma dada estrutura social que, como vimos, são ocupadas por agentes sociais e grupos de agentes sociais e estão associadas às disposições e às práticas. Na Teoria do Mundo Social bourdieusiana, o conceito de classe social articula três esquemas analíticos: o espaço social, o *habitus* e os estilos de vida, sendo o *habitus* mediador da transmutação das diferenças objetivas em signos distintivos (SALLUM JÚNIOR; BERTONCELO, 2017).

Genericamente, observa-se no espaço social (ou em determinado campo social) uma tendência dos agentes sociais à manutenção da posição relativa e distintiva atual ou à ascensão às posições relativas e distintivas dominantes na estrutura social. Essa permanência ou mudança pode ser compreendida como o processo de reprodução social, de acordo com a análise exposta anteriormente.

Considerando a relação entre as classes sociais e a Educação como essencial, os estudos de Bourdieu apresentam elementos teóricos e metodológicos que permitem analisar os processos e os mecanismos pelos quais ocorre a reprodução cultural e social nos sistemas de ensino das sociedades capitalistas modernas. Especificamente, como as instituições formais de educação – escolas e universidades – contribuem para a redução, aumento, ou manutenção das desigualdades sociais.

Com fundamento nesse programa investigativo, Bourdieu analisou as transformações morfológicas pelas quais passou o sistema francês, entendidas como uma consequência do acesso e uso pelas classes sociais, isto é, como estratégia principal de reprodução cultural e social²¹. Essencialmente nesses escritos, Bourdieu examinou os efeitos inesperados do processo de massificação do ensino superior, muitas vezes confundido com democratização, bem como o caráter elitista desse nível de educação no sistema de ensino, no caso francês. Pontualmente, analisou o processo de concorrência pelo diploma paralelamente às transformações do sistema produtivo que impactaram no baixo retorno social e econômico dos diplomas no mercado de trabalho francês.

Com relação à descrição e à análise das alterações na estrutura e no funcionamento do sistema de ensino francês dos anos 1960 e 1970, embora sejam necessárias mediações para o caso brasileiro dos anos 2000, as tendências gerais delineadas por Bourdieu parecem confirmar-se no sistema de ensino do Brasil que se tem cada vez mais hierarquizado e constituído vias de saída confusas e dissimuladas (BOURDIEU, 2007b).

Parece também, assim como no caso francês, que o sistema de ensino brasileiro conforma dois estados, um antes e depois da expansão. No primeiro, o sistema de ensino demarcava-se com divisões sociais precisas e definidas pelos agentes sociais, de modo que representava uma noção do destino de classe social, pois as fronteiras levavam a interiorizar as divisões do sistema de ensino que correspondiam claramente a divisões sociais (BOURDIEU, 2007g). Contrariamente, no segundo estágio, tais divisões sociais se tornaram imprecisas e indefinidas, isto é, as classificações operadas pelo sistema de ensino não são facilmente identificadas pelos agentes sociais, de modo que permitem aspirações imprecisas e indefinidas, revelando uma eliminação lenta e uma aceitação posterior do destino de classe (BOURDIEU, 2007g). É nesse último estado que, segundo Bourdieu, ocorre a rejeição pelos próprios relegados, uma vez que superestimam os ramos de ensino adotados e supervalorizam os diplomas, atribuindo a suas posições e diplomas as possibilidades que lhes são negadas, recusando a verdade objetiva de sua posição e diplomas.

²¹ Essa análise está presente em diversos escritos de Bourdieu, dentre os quais se destaca para os fins desta pesquisa: “O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução”, de 1975, escrito com Luc Boltanski (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2007); e “Classificação, desclassificação, reclassificação”, de 1978 (BOURDIEU, 2007b). Ambos escritos integram análises mais amplas e estão contidos na obra “A distinção: crítica social do julgamento”, de 1979 (BOURDIEU, 2007g). Também estão presentes na coletânea “Escritos de Educação” (BOURDIEU, 2007a).

Outros três efeitos do processo de transformação do sistema de ensino francês, apontados por Bourdieu, parecem contribuir à compreensão do caso brasileiro: a indeterminação do futuro, a ideia de educação permanente e a instabilidade estrutural (BOURDIEU, 2007g). O primeiro efeito diz respeito à adesão dos agentes sociais (jovens) às novas ou renováveis posições (profissões) que prometem um futuro indeterminado se comparado às outras com limites e perfis delimitados. Por sua vez, o segundo efeito trata-se de uma vinculação dos agentes sociais a uma noção de educação permanente, que oferece um futuro aberto. O último efeito é a instabilidade estrutural da representação da identidade social e das aspirações dos agentes sociais, que se desloca do terreno da crise e da crítica social ao âmbito pessoal.

Com relação à forma e ao grau de uso das estratégias de reprodução social educativas, Bourdieu destacará em sua análise como a composição diferenciada dos capitais, especificamente o volume e a estrutura, implicam em investimentos e submissões diferentes pelas classes sociais no sistema de ensino.

De acordo com Bourdieu (2007g), as frações da classe dominante e as frações da classe média com maior capital econômico tendem a intensificar o uso do sistema de ensino e, logo, a concorrência pelos diplomas em períodos de massificação. Essa seria uma das transformações da relação entre classes sociais e sistemas de ensino e, conseqüentemente, da rápida propagação da escolaridade, de mudanças no sistema de ensino e de transformação das relações estabelecidas entre diplomas e cargos.

O uso diferenciado e intensificado do sistema de ensino pelas classes sociais está relacionado à dialética da desvalorização e recuperação do diploma – amplamente os títulos escolares. Com a massificação do sistema de ensino, aumenta-se o número de diplomados, o que desvaloriza os diplomas em relação aos cargos distribuídos aos diplomados. Com uma fraca correspondência entre o diploma e o cargo, isto é, o primeiro como garantia de acesso ao segundo, tende-se a aumentar a concorrência por mais diplomas.

Portanto, a desproporção do crescimento entre o número de titulares de diploma e o número de posições no mercado de trabalho pode contribuir para a desvalorização dos diplomas e favorecer aqueles que detêm mais e diversificados capitais, já que conseguem resistir à desvalorização, sobretudo, a partir da utilização de capital social. Já os diplomados que não herdaram outros meios de valorização do diploma contribuem à desvalorização dos

diplomas ao lutar contra a desvalorização, seja ao longo da própria carreira – a curto prazo – ou da escolarização dos filhos – a longo prazo (BOURDIEU, 2007g).

A autoalimentação da concorrência pelo diploma também implica uma progressiva extensão do monopólio do diploma a posições no mercado de trabalho antes ocupadas por aqueles que não o possuíam, o que pode sugerir um mascaramento da desvalorização dos diplomas, uma vez que aparentemente há mais postos aos diplomados em detrimento da diminuição dos postos de não diplomados.

Nesse processo dialético, o que está em *jogo* é a busca pela manutenção da raridade dos diplomas e da reprodução cultural e social das classes sociais usuárias tradicionais do sistema de ensino que, antes da massificação do sistema, estavam garantidos pelas instituições educacionais.

Então, o que se evidencia também é a manutenção da posição relativa e distintiva diante da ameaça de desvalorização do capital cultural – o diploma – a partir de estratégias de conversão e reconversão de capitais.

Bourdieu argumenta que a dialética da desclassificação e da reclassificação está na base de toda a espécie de processos sociais, a luta de concorrência eterniza a diferença das condições, em vez de condições diferentes (BOURDIEU, 2007c). Portanto, o processo designado por vezes como democratização da educação superior no Brasil, com fundamento nesta análise, pode ser interpretado como uma luta entre as classes sociais e suas frações para manutenção do espaço anterior na estruturação do espaço social.

3. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

Nesta terceira parte, descrevemos a formação acadêmica e profissional da Universidade Federal do ABC e seu Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades e analisamos aspectos do perfil discente de graduação na instituição.

3.1. Os fundamentos conceituais, estruturais e operacionais

A UFABC foi criada por meio da Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005 (BRASIL, 2005), configurando-se como a primeira universidade federal da região do ABC paulista. Essa região reúne um conjunto de sete cidades da região metropolitana da cidade de São Paulo, quais sejam: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

A criação da UFABC está relacionada a uma demanda dessa região por mais vagas na educação superior pública, assim como de ter acesso a instituições de pesquisa. Assim, a UFABC iniciou as atividades em 2005, buscando dialogar com seu entorno, sendo a região do ABC “o solo escolhido para esse plantio”, conhecida como o “berço da indústria automobilística”, “do moderno sindicalismo brasileiros”, “polo migratório multicultural”, “uma tradição de pioneirismo em busca de novos desafios” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013).

A Reitoria da UFABC foi instalada na cidade de Santo André, onde também começaram as atividades do primeiro campus da universidade que, posteriormente, em 2013, inaugurou o segundo campus, na cidade de São Bernardo do Campo.

A UFABC configura uma autarquia do MEC e, assim, tem como objetivo ministrar educação superior, desenvolver pesquisa em diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária. Com isso, caracteriza-se sua inserção regional com atuação multicampi na região do ABC paulista (BRASIL, 2005).

Ademais, as finalidades essenciais da UFABC são o ensino, a pesquisa e a extensão. Esses são integrados visando à formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e dedicados à busca de soluções democráticas para os problemas brasileiros (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2011a, p. 2).

Destacamos entre os aspectos de caráter normativo da UFABC que, além de sua reiterada missão nos documentos institucionais, isto é, a “(...) promoção do avanço do conhecimento através de ações de ensino, pesquisa e extensão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013, p. 61), também o são seus princípios, a saber: a interdisciplinaridade, a excelência e a inclusão social. Esses princípios são detalhados nos fundamentos conceituais, estruturais e operacionais da UFABC.

Com relação aos fundamentos conceituais da UFABC são definidos nos termos da “ética e o respeito”, os quais são condições indispensáveis ao convívio humano e profissional, da “excelência acadêmica”, que inclui a excelência em pesquisa, ensino, extensão e gestão, da “interdisciplinaridade”, no sentido de uma efetiva interação entre as áreas do conhecimento, e da “inclusão social” que é praticada no ato de responsabilidade e solidariedade e no processo ativo de identificação e desenvolvimento de talentos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013).

Também, de acordo com documento, a UFABC foi criada com uma pretensão de desenvolver um projeto pedagógico inovador no âmbito da educação superior, assim como de proporcionar a superação de velhos modelos de aprendizado, para a construção de uma nova compreensão da universidade brasileira do século XXI. Assim, a inovação acadêmica é vista como a única forma de manter-se relevante frente às rápidas mudanças da sociedade e da tecnologia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013). Com isso, está posta uma discussão do conceito de universidade e de função que esta deve exercer na sociedade, assim como de qual forma deve se relacionar com o conhecimento, tanto em sua transmissão quanto em sua produção.

As aspirações da UFABC são as do modelo de universidade de países da Comunidade Europeia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2017). Como destaca o documento, a UFABC está fundamentada, por exemplo, na Declaração de Bolonha, de 1999, a partir da qual a Comunidade adotou medidas de transformação de suas estruturas e modos de funcionamento das instituições universitárias, a fim de implantar o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).

Sabemos que, dentre as principais estratégias do EEES, está o modelo de formação em ciclos, que torna a formação mais rápida, assim como a compatibilidade entre os currículos de educação superior de modo a proporcionar a mobilidade e os intercâmbios (MARTINS, 2015). Logo, a UFABC pretende materializar tais propostas em âmbito brasileiro.

Outra fundamentação da UFABC está nos textos posteriores à Declaração de Bolonha, tais como os Comunicados de Praga (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001), de Berlim (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2003), e de Bergen (ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2005). Por outro lado, nacionalmente, a UFABC está fundamentada nas ideias ou “subsídios” defendidos por um

grupo de acadêmicos no Brasil que buscou pautar a reforma da educação superior nos anos de 2000 (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2004).

Tais “influências”, sejam internacionais ou nacionais, possuem em comum apontarem os desafios para a educação superior no início do século XXI. Partem da concepção de que a função da universidade deve ser pensada em um contexto de sociedade em transformação, devido às inovações tecnológicas e informacionais: “(...) a principal função da universidade atual é transformar o mundo, pela formação superior de seus cidadãos, pela construção de conhecimento e pela promoção de cultura e cidadania, em sinergia com a sociedade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2017, p. 23).

Assim, o ideário proposto é o da nova universidade para uma nova sociedade a partir da crença de que tal sociedade seria organizada em torno do conhecimento e que, por essa razão, tal universidade possuiria um papel relevante na relação com o conhecimento. Porém, não seria a única instituição com tal relevância e, logo, deve ser ressignificada sua relação com o conhecimento.

Os documentos normativos institucionais reiteram por diversas formas a ideia da “dinâmica da construção do conhecimento e da transmissão da informação” e a “velocidade com que os novos conhecimentos científicos e tecnológicos são gerados, difundidos, distribuídos e absorvidos pela sociedade em geral”, razões pelas quais a transmissão do conhecimento não se trataria de uma exclusividade das universidades, aliás, a essas caberiam “atribuições mais complexas de construção de saberes” e não mais relacionadas a sua “mera disponibilização” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006, p. 8)

Nesse sentido, a perspectiva que defenderá a UFABC no que diz respeito ao conhecimento e o papel da universidade do século XXI é o da fluidez e da transposição das fronteiras disciplinares.

Argumenta-se nos documentos institucionais que desde o século XVIII, quando se identificou a impossibilidade do chamado “conhecimento enciclopédico”, ou seja, de que se obtivesse conhecimento de “tudo sobre tudo”, a humanidade organizou as instituições e as áreas do conhecimento em especialidades, nas quais a apropriação do conhecimento deu-se por partes, ou por espécie (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006). Essas especializações, na segunda metade do século XX, foram ficando cada vez mais limitadas da realidade e, então, “surgiram os primeiros indícios de insuficiência deste modo de apropriação do conhecimento

no trato de questões complexas, que atravessam diversas especialidades sem ser capturada por nenhuma.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006, p. 2).

O reconhecimento desse contexto está na base do “modelo inovador” da UFABC que, por sua vez, fundamenta-se na interdisciplinaridade, entendida como a forma de inovação diante da revolução da ciência e da sociedade do conhecimento. A interdisciplinaridade é um fundamento estrutural da UFABC, tanto em sua organização administrativa, quanto em sua organização acadêmica, mostrando uma disposição frente a determinada visão de sociedade, de universidade e de conhecimento, não apenas para seu entorno, mas também em nível nacional.

Como “premissa fundamental da construção do conhecimento”, a interdisciplinaridade possui o papel fundamental também na construção de um “novo modelo de Universidade no Brasil” que se caracteriza pelo “retorno à formação integral”, “generalista”, centrada nos “grandes problemas atuais da ciência e da humanidade”, os quais são “interdisciplinares” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2017).

Nesse sentido, a UFABC explicita a concepção de conhecimento a ser constituído em seu interior. Parte da compreensão de um mundo em constante evolução, no qual se faz impreterível a educação ao longo da vida, sendo função fundamental da universidade a preparação dos futuros profissionais para conduzirem a sua educação continuada. Tal preparação necessita privilegiar os conhecimentos básicos e o desenvolvimento de atitudes de questionamento científico, os quais devem ser balizados pelo senso de responsabilidade social oriundo da formação humanística, que funcionarão como plataforma de educação e reeducação profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006). Em sua defesa da interdisciplinaridade, a UFABC explicita, nos documentos institucionais, as diferenças entre os conhecimentos e, logo, define as distintas funções sociais para cada área específica.

A universidade, então, teria como função a promoção de cursos que proporcionem aos estudantes a aquisição das ferramentas para uma atuação ágil e flexível no mercado de trabalho, a fim de torná-los aptos a se adaptarem a diversas atividades. Assim, a concepção de profissionais na qual os cursos se fundamentam é a da formação básica densa e da formação profissional plena, e não nas especializações entendidas como restritivas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006). Aposta, dessa maneira, em um modelo inovador que se mostraria sem vícios, livre de preconceitos, e como modelo possível de universidade a ser seguido no Brasil.

Destaca-se que, a partir da iniciativa da UFABC, outras universidades passaram a implantar cursos de graduação de natureza interdisciplinar em formatos variados, por perceberem o seu diferencial em formar profissionais mais preparados para atuar no mundo atual e para moldar suas carreiras de forma compatível com os rápidos avanços científicos, tecnológicos e sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2017).

Então, vemos que a UFABC identifica sua posição no campo universitário brasileiro como de uma instituição que exerce influência, em nível dominante. Reconhece que, embora haja desafios internos, não pode “abdicar do seu papel de liderança nacional na implantação deste novo modelo pedagógico” que pretende “revolucionar a estrutura acadêmica tradicional do ensino superior brasileiro” e abrir “o caminho” e disseminar os “aspectos bem-sucedidos de seu PDI por todo o país” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013).

Ainda tratando dos fundamentos conceituais, cabe um breve comentário sobre como a inclusão é entendida e realizada na instituição. Sobre esse aspecto, a UFABC reconhece que, diante da rápida expansão do ensino superior público no Brasil nos últimos anos, acrescida da elevação das condições de vida, há uma demanda social de mais vagas e ensino de qualidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013). Portanto, o desafio que se apresenta é o de aliar os valores da identidade, excelência acadêmica e inovação à inclusão social, sem que se incorra em uma oposição entre as perspectivas.

Nesse sentido, a UFABC, em momento anterior à implantação da política de cotas para ingresso nos cursos das universidades federais (BRASIL, 2012), procedeu com ações afirmativas em seus processos seletivos de estudantes para os cursos de graduação. Logo as ações afirmativas foram entendidas como parte da Política Afirmativa da UFABC. Com isso, reforçaria “o papel da universidade pública brasileira” para “formar cidadãos transformadores da sociedade”, representaria na universidade “todos segmentos sociais e étnico-raciais” e aceleraria a “oportunidade de igualdade” aos mais vulneráveis da população (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013).

A instituição pontua que, apesar de concordar com argumentos contrários às cotas, sejam sociais ou étnico-raciais, no sentido da necessidade de investimento na melhoria da educação básica, percebe a existência de uma quantidade de jovens e adultos já formados pelo ensino médio, e que detém alto potencial intelectual, criativo e empreendedor, dos quais o país não pode prescindir neste momento de sua história.

À exemplificação do uso de cotas na instituição, analisamos o Termo de Adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), do ano de 2019, no qual verificamos que no processo seletivo para ingresso em 2020 foram ofertadas 1.988 vagas, sendo o quantitativo assim distribuído: 823 vagas ofertadas em ampla concorrência; 1.001 vagas ofertadas de acordo com a Lei nº 12.711/2012; e 164 vagas ofertadas em ações afirmativas próprias da UFABC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2019a). As especificidades que abrangem cada uma dessas categorias estão sistematizadas a seguir.

Quadro 6 – Categorias de cotas da UFABC no SISU 2020/1

1) Categorias de vagas ofertadas pela Lei nº 12.711/2012
L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
L5 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
L6 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
L9 - Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
L10 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
L13 - Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
L14 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
2) Categorias de vagas ofertadas pelas Ações Afirmativas da UFABC
V3296 - Candidatos com Deficiência;
V3297 - Candidatos Refugiados e Solicitantes de Refúgio, independentemente de renda familiar;
V3298 - Candidatos Refugiados e Solicitantes de Refúgio em situação de Vulnerabilidade Econômica;
V3299 - Candidatos Pessoas Transgêneras em situação de Vulnerabilidade Econômica;
V3300 - Candidatos Pessoas Transgêneras, independentemente de renda familiar.

Fonte: elaboração própria.

Para além da política de cotas, a UFABC explica que o próprio quantitativo de vagas ofertadas é um fator de democratização do ensino superior, com a finalidade de evitar-se a elitização e proporcionar a utilização de forma mais eficiente dos recursos e investimentos públicos. Ademais, a oferta de vagas em turnos matutino e noturno, igualmente distribuídas, visa ao atendimento da “(...) parcela da população jovem que tem necessidade de trabalhar

para ganhar seu sustento, mas que já compreende o valor do conhecimento para seu crescimento humano e profissional” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013, p. 55).

Por sua vez, no que diz respeito aos fundamentos estruturais, a UFABC expõe que os cursos de BIs são o único acesso à graduação, possibilitando a escolha posterior da especialização ou profissionalização. O segundo fundamento é a ausência de departamentos, de modo que se possa estimular o livre trânsito e a interação entre os pertencentes a comunidade universitária. O terceiro trata-se do sistema quadrimestral de ensino que permite maior dinâmica e variedade das disciplinas apresentadas ao estudante. E, o último, são os recortes modernos e flexíveis dos cursos que valorizam o estudo independente e enfatiza a responsabilidade do estudante na construção do próprio currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013). Tais características, que implicam em questões estruturais para a UFABC, são a base de seu modelo acadêmico inovador e configuram em contextos curriculares importantes, que vão desde a organização da UFABC, até os projetos pedagógicos dos cursos, passando, então, todo o processo de ensino e aprendizagem.

Entre os fundamentos estruturais, provavelmente, o primeiro é o de maior relevância, já que determina que o ingresso de todos os estudantes seja necessariamente em graduações interdisciplinares de caráter generalista, isto é, os BIs. Esses cursos da UFABC são abertos à matrícula de candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e classificados em processo seletivo, até o limite das vagas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2011a, p. 11). Trata, assim, de cursos que são um primeiro ciclo ou etapa de formação, conferem um diploma, e não se comprometem com formação específica e/ou profissional.

Retornando a nossa exemplificação, a partir do SISU, a UFABC ofertou vagas para ingresso em quatro cursos, todos com disponibilidade de turmas nos turnos matutino e noturno, sendo eles: o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia ou BCT, ofertado no Campus Santo André e no Campus São Bernardo do Campo; o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades ou BCH, ofertado somente no Campus São Bernardo do Campo; a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Exatas ou LCNE, no Campus Santo André; e a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas ou LCH, no Campus São Bernardo do Campo.

Outros cursos de graduação, tanto bacharelados quanto licenciaturas, são ofertados pela UFABC, em regime de segundo ciclo, mas são opcionais aos estudantes e condicionados a processo seletivo interno, regulamentado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Esses cursos da UFABC são abertos, até o limite das vagas, à matrícula de candidatos que tenham concluído um bacharelado interdisciplinar e demonstrado “melhor aproveitamento dentre os candidatos ao mesmo curso” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2011a, p. 11). Trata-se, assim, de uma segunda etapa de formação, de caráter profissionalizante ou especializado.

Quadro 7 – Cursos de graduação da UFABC

Cursos de ingresso	Campus de oferta	Cursos de formação específica		
		Bacharelado em:	Bacharelado em Engenharia:	Licenciatura em:
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	Santo André	<ul style="list-style-type: none"> • Biotecnologia • Ciência da Computação • Ciências Biológicas • Física • Matemática • Química 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiental e Urbana • Energia • Informação • Instrumentação, Automação e Robótica • Materiais 	
	São Bernardo do Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Neurociência 	<ul style="list-style-type: none"> • Aeroespacial • Biomédica • Gestão 	
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades	São Bernardo do Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Econômicas • Filosofia • Planejamento Territorial • Políticas Públicas • Relações Internacionais 		
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas	São Bernardo do Campo			<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Exatas	Santo André			<ul style="list-style-type: none"> • Ciências Biológicas • Física • Matemática • Química

Fonte: elaboração própria.

Então, na UFABC, cada curso de graduação interdisciplinar, de primeira etapa, conduz a um conjunto específico de cursos possíveis para continuidade da trajetória acadêmica no âmbito da instituição. Porém, observamos que o estudante, ao ingressar no BCT ou BCH, terá como opções de continuidade cursos também de caráter de bacharelados

e, inversamente, caso ingresse na LCNE ou LCH poderá prosseguir em segundo ciclo apenas em outras licenciaturas.

Outro fundamento estrutural que destacamos é o da ausência de departamentos. Assim a UFABC se organiza em Centros, sendo eles: o Centro de Ciências Naturais e Humanas; o Centro de Matemática, Computação e Cognição; e o Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas. A ideia é que em tais Centros transitem profissionais de diversas áreas do conhecimento, responsabilizando-se mutuamente pelos cursos interdisciplinares e específicos.

Nesse sentido, busca-se uma organização curricular flexível, com disciplinas compartilhadas entre cursos e estudos independentes, visando à definição de parte da trajetória acadêmica pelo próprio estudante. Entretanto, enfatiza-se que a estrutura institucional, por si somente, não garante a interdisciplinaridade, ou seja, a almejada integração do conhecimento, buscando tão somente ser-lhe um indutor, a fim de promover a visão sistêmica entre universidade, sociedade e setor produtivo: “Para que isso ocorra, será necessário que a Universidade tenha um olhar voltado para o mundo e ande de mãos dadas com a sociedade e com o setor produtivo, buscando e iluminando-lhes o caminho do futuro.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2010, p. 15).

O regime curricular quadrimestral, terceiro fundamento estrutural, pode ser compreendido também como uma característica importante da UFABC. O ano letivo organiza-se em três períodos letivos de 72 dias, que totalizam 216 dias letivos. A opção por essa disposição é para que as disciplinas sejam cursadas de forma mais rápida e intensiva, otimizando o tempo, os equipamentos pedagógicos e as instalações físicas, e aumentando a variedade de oferta ao longo do ano, com finalidade de favorecer a interdisciplinaridade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013).

Por fim, os fundamentos operacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013) são definidos, primeiramente, pela busca por inovação acadêmica, o que permitiria atender as mudanças da sociedade e da tecnologia. Segundo, pela contratação de docentes a partir do critério de que sejam apenas de professores com título de doutor e perfil de pesquisador. Terceiro, pela gestão democrática e participativa dos recursos da instituição, abrangendo recursos humanos, financeiros, patrimoniais e de espaço físico. E, o quarto, pela responsabilidade ambiental. Os aspectos operacionais dizem respeito à inovação e à interdisciplinaridade que já foram anteriormente comentados.

3.2. O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades

Compreendemos o BCH a partir de um conjunto de dispositivos institucionais gerais e específicos. Os primeiros se aplicam a qualquer curso de graduação da UFABC, incluindo, assim, o BCH e, os segundos, exclusivamente ao BCH.

O BCH foi estruturado de modo que se atendesse a alguns pontos do *Estatuto da Universidade Federal do ABC* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2011a) que elencamos da seguinte maneira. Primeiramente, como um curso de graduação, atende às diretrizes curriculares determinadas pelo Conselho Nacional de Educação. Segundo, considera o progresso dos conhecimentos. Terceiro, visa o atendimento à demanda e às peculiaridades das profissões e, para isso, elaborou-se os respectivos currículos com matérias obrigatórias, prefixadas ou optativas e matérias facultativas. E, quarto, visa o atendimento à diversificação de ocupações e empregos e à procura de educação de nível superior e, para isso, estabeleceu-se um sistema de créditos para diferentes combinações curriculares.

Ainda, de acordo com o documento mencionado, a classificação de cursos de graduação na UFABC possuía duas categorias: cursos de bacharelados interdisciplinares ou cursos de formação específica. Essas categorias correspondem a etapas distintas na formação. Logo, o BCH pertence a primeira categoria, que se trata de cursos de graduação na UFABC com uma duração prevista de 3 anos. Possibilitam também o acesso a um dos cursos de graduação segunda categoria ou a curso de pós-graduação, seja na UFABC ou outra instituição de educação superior.

Considerando o *Regimento Geral da Universidade Federal do ABC* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2011b), o BCH é de responsabilidade da PROGRAD, uma vez que o ensino na UFABC é de corresponsabilidade entre a PROGRAD e os denominados Centros. Especificamente, os cursos de formação específica são de responsabilidade dos Centros que contam com apoio da PROGRAD e, os cursos de BIs, são de responsabilidade da PROGRAD que contam com apoio do Centros.

Destacamos que o BCH, como um dos BIs, eram, até 2020, os únicos cursos de ingresso na graduação na UFABC, sendo a escolha da especialização ou profissionalização realizada posteriormente, nos cursos de formação específica, ou em cursos de pós-graduação.

As justificativas para o investimento nesse tipo de curso para o ingresso na universidade são na perspectiva da UFABC, segundo o *Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2022)* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2013), primeiramente, que se evita a precocidade e imaturidade na escolha da carreira especializada. Outra razão, de acordo com documento, está na organização modular da arquitetura curricular e, com isso, também uma flexibilização das estruturas, que permite escolhas dos estudantes na composição dos percursos formativos, sendo compostos históricos personalizados, e apostando no processo de autonomia do sujeito, assim como exigindo-lhe envolvimento e responsabilidade em sua formação.

Ainda, segundo o mesmo documento, seriam “outras vantagens” a redução da evasão no sistema de ensino, a otimização dos recursos docentes e institucionais, a integração entre graduação e pós-graduação, permitindo a formação interdisciplinar, a compatibilização internacional e a conclusão de uma formação em nível superior em menor tempo do que um curso convencional profissionalizante.

Outro dispositivo geral do BCH, de acordo com *Projeto Pedagógico Institucional* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2017), é a organização curricular das disciplinas. Essas são organizados em 10 eixos de modo a atenderem os cursos de BIs na UFABC, a saber: 1) Estrutura da Matéria; 2) Energia; 3) Processos de Transformação; 4) Comunicação e Informação; 5) Representação e Simulação; 6) Estado, Sociedade e Mercado; 7) Pensamento, Expressão e Significado; 8) Espaço, Cultura e Temporalidade; 9) Ciência, Tecnologia e Inovação; e 10) Epistemologia e Metodologia. Se consideramos que na UFABC, além do BCH, há apenas outro curso de BI, o BCT, observamos que tais eixos parecem privilegiar esse último curso, já que há explícita predominância de disciplinas destinadas ao BCT.

Ainda, de acordo com o documento mencionado, os estudantes matriculados no BCH precisam completar créditos em três grupos de disciplinas: no primeiro grupo estão as disciplinas obrigatórias, que se referem ao “conhecimento básico conceitual e essencial”; no segundo, as disciplinas de opção limitada, relativas aos “conhecimentos complementares”, e que permitem o aprofundamento em algumas áreas e o direcionamento para outros tópicos; e, no terceiro, as disciplinas livres, que correspondem a “outras disciplinas”, podendo, inclusive, serem disciplinas de pós-graduação ou extensão, ou cursadas em outras instituições. Especificamente, as disciplinas obrigatórias são as que visam garantir a base interdisciplinar ao estudante.

Como consta no *Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Ciências e Humanidades* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2019b)²², o BCH é definido como um curso de graduação de matriz curricular abrangente, voltado às disciplinas específicas das Ciências Sociais e Humanidades e, segundo uma de suas diretrizes gerais, de caráter generalista, que pretende educar para o mercado de trabalho, mas, também, para a vida na sociedade do conhecimento.

Dessa maneira, de acordo com o documento mencionado, o BCH trata-se de curso interdisciplinar que visa desenvolver o pensamento crítico e construtivo. Para isso, provê uma sólida base teórica e metodológica nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, dialogando, de modo interdisciplinar, com outros campos do conhecimento científico. Portanto, articula conteúdos de Filosofia, Sociologia, Ciência Política, Economia, Relações Internacionais e outras áreas em um currículo flexível, a partir da base interdisciplinar geral, permitindo o desenvolvimento da trajetória de maneira autônoma e adequada aos interesses de cada estudante. Com isso, busca garantir ao estudante uma formação rigorosa e pluralista conforme os desafios de complexidade tecnológica e social que se apresentam à humanidade no século XXI e, mais especificamente, na região do ABC, onde está a UFABC.

Outro dispositivo específico do BCH, segundo o mesmo documento, é a proposta de formação. O perfil esperado para o Bacharel em Ciências e Humanidades seria o de um intelectual, mas, também, um profissional. Esse possuiria uma sólida formação interdisciplinar, analisaria e buscaria soluções para problemas complexos, atuaria na sociedade de maneira ética, crítica e cidadã, buscaria conhecimento complementar autonomamente, seja para seus desafios intelectuais ou de formação contínua, assim como a flexibilidade intelectual requeridas pelo mercado de trabalho.

No que diz respeito ao trabalho, o estudante egresso do BCH da UFABC, segundo o documento, pode exercer atividades relacionadas à pesquisa e ao planejamento em setores da administração pública, organizações não-governamentais e em empresas privadas que necessitem de profissionais capazes de compreender e analisar em múltiplas dimensões a sociedade do século XXI.

De modo genérico, o documento também expressa que o amplo repertório conceitual em humanidades e a capacidade de escrita, que são desenvolvidas durante a

²² Utilizamos como referência nesta análise o Projeto Pedagógico de 2019, embora tenhamos consulta os projetos dos anos de 2013 e 2015.

formação no BCH, habilita o estudante egresso a ocupar cargos profissionais da cultura e da imprensa que se relacionem a exigências de domínio da linguagem e da comunicação escrita.

Por fim, a partir do documento, apontamos que o BCH tem a matriz curricular constituída de disciplinas e atividades, com um mínimo de cumprimento de 2.400 horas, ou 200 créditos, assim distribuídos: 72 créditos em disciplinas obrigatórias; 68 créditos em disciplinas de opção limitada; 40 créditos em disciplinas de livre escolha; e 20 créditos em atividades de extensão. Dos créditos em disciplinas obrigatórias, 21 créditos são compartilhados com o BCT e, 36 créditos, com a LCH. Cada crédito equivale a 12 horas de aula, teórica e/ou prática.

3.3. O perfil discente na graduação

Analisaremos o perfil discente na UFABC em três níveis, sucessivamente: o perfil do estudante da graduação da UFABC de 2012 a 2019, isto é, do BCH, BCT e outros pós-BI (Grupo 1); o perfil do estudante do BCH da UFABC de 2012 a 2019, isto é, matriculado ou formado (Grupo 2); e o perfil do estudante egresso do BCH da UFABC de 2014 a 2019, isto é, formado (Grupo 3). Destacaremos os aspectos gerais no perfil discente, a saber: a idade, a raça ou cor, o gênero, a religião e o estado civil. Na tabela a seguir consta o total de participantes de cada grupo de estudante na pesquisa institucional da UFABC de 2012 a 2019.

Tabela 2 – Perfil discente na UFABC: participantes por ano de pesquisa

Grupo	Ano de pesquisa								Total
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
1) Estudante da graduação	3.644	6.251	7.618	8.700	9.743	10.109	9.929	10.470	66.464
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
2) Estudante do BCH	363	695	1.138	1.410	1.635	1.858	1.929	2.046	11.074
	9,96%	11,12%	14,94%	16,21%	16,78%	18,38%	19,43%	19,54%	16,66%
3) Estudante egresso do BCH	*	*	42	85	136	177	229	237	906
	*	*	0,55%	0,98%	1,40%	1,75%	2,31%	2,26%	1,36%

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não foi possível isolar os macrodados do grupo no ano.

Observamos que, em 2012, o total de estudante da graduação foi de 3.644 e, gradualmente, em 2019, chegou a 10.470. Considerando todo o período analisado, o total de participantes das pesquisas institucionais alcançou 66.464 estudantes de graduação, sendo desse total, 11.074 estudantes do BCH e 906 estudantes egressos do BCH. O subgrupo formado pelos estudantes do BCH, em 2012, representou 9,96%. Esse percentual gradualmente aumentou nos anos de pesquisa até 19,54%, em 2019. O total de estudantes egressos do BCH de 2014 a 2019 também aumentou, respectivamente, de 0,55% a 2,26%.

No que se refere à idade dos estudantes da graduação, observamos na série histórica uma média etária estável em 23 anos.

Tabela 3 – Estudante da graduação: média de idade

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante da graduação	3.644	6.251	*	*	*	*	9.929	10.470
Média de idade	22,60	22,62					22,00	22,60

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não consta pergunta sobre a idade nos macrodados do ano.

Consideramos também nos anos acima a distribuição desses estudantes por faixa de idade, a saber: menor que 20 anos, de 20 a 24 anos, de 25 a 29 anos, e maior ou igual a 30 anos.

Tabela 4 – Estudante da graduação: faixa de idade

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante da graduação	3.644	6.251	7.618	8.700	9.743	10.109	9.929	10.470
Faixa de idade	Total	Total	*	*	*	*	Total	Total
Menor que 20	815 22,37%	1.408 22,52%					1.632 16,44%	1.780 17,00%
De 20 a 24	2.056 56,42%	3.506 56,09%					5.206 52,43%	5.646 53,93%
De 25 a 29	512 14,05%	935 14,96%					1.960 19,74%	2.138 20,42%
Maior ou igual a 30	258 7,08%	402 6,43%					629 6,33%	676 6,46%
Não informado	3 0,08%	0 0,00%					502 5,06%	230 2,20%

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não consta pergunta sobre a idade nos macrodados do ano.

Os dados permitem analisar a evolução do número de estudantes de graduação ao longo dos anos e sua distribuição por faixa etária.

A faixa de 20 a 24 anos é a mais representativa em todos os anos de pesquisa, tanto em termos absolutos quanto em percentuais. Em 2012, esse grupo correspondia a 56,42% dos estudantes da graduação, e essa proporção se manteve superior a 50% e inferior a 60% nos anos subsequentes. Essa concentração pode estar associada ao fato de que a maioria dos estudantes ingressa na graduação por volta dos 18 anos, após o término do ensino médio e, assim, encontram-se nessa faixa etária. Por outro lado, a faixa etária de estudantes com 30

anos ou mais é a menos representativa em todos os anos de pesquisa, variando entre 6,33% e 7,08%.

Já a faixa etária de 25 a 29 anos é a segunda mais representada, variando entre 14% e 20% ao longo dos anos de pesquisa. Cabe destacar que o grupo pode incluir tanto estudantes que ingressaram na graduação em uma idade mais tardia quanto aqueles que estão realizando uma segunda graduação, o que na UFABC é comum, pois o estudantes tendem a cursar algum pós-BI.

Observamos também que a faixa etária de estudantes menores que 20 anos apresentou uma redução se comparado de 2012 a 2019, variando entre 22,52% e 16,44%. Essa diminuição no acesso à educação superior sugere que os estudantes mais jovens estariam ingressando na graduação mais tardiamente.

Pelo exposto, seria possível afirmar que a maioria dos estudantes da graduação está na faixa etária entre 20 e 29 anos.

Por sua vez, os estudantes do BCH apresentam a média etária de 22 anos.

Tabela 5 – Estudante do BCH: média de idade

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante do BCH	363	695	*	*	*	*	1.929	2.046
Média de idade	21,91	22,45					22,25	22,66

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não consta pergunta sobre a idade nos macrodados do ano.

Neste grupo de estudantes, observamos que a faixa de 20 a 24 anos é a mais representativa em todos os anos de pesquisa, tanto em termos absolutos quanto em percentuais. Essa representa uma parcela significativa dos estudantes do BCH, variando de 42,15% em 2012 a 57,97% em 2019. Por outro lado, a faixa etária de estudantes com 30 anos ou mais é a menos representativa em todos os anos de pesquisa, variando de cerca de 7% a 10%.

A faixa etária de estudantes menores que 20 anos também apresenta uma representatividade considerável, variando de 41,60% em 2012 a 16,57% em 2019. Essa distribuição indica mudanças no perfil desses estudantes, pois deduzimos que ingressavam no curso após o ensino médio e passaram ao ingresso mais tardiamente. Corrobora essa tendência a faixa etária de 25 a 29 anos que apresenta um aumento progressivo ao longo dos

anos de pesquisa. Esse grupo representava uma parcela de 6,34%, em 2012, e cerca de 16,91%, em 2019.

Tabela 6 – Estudante do BCH: faixa de idade

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante do BCH	363	695	*	*	*	*	1.929	2.046
Faixa de idade	Total	Total					Total	Total
Menor que 20	151 41,60%	239 34,39%					329 17,06%	339 16,57%
De 20 a 24	153 42,15%	325 46,76%					1.074 55,68%	1.186 57,97%
De 25 a 29	23 6,34%	61 8,78%					322 16,69%	346 16,91%
Maior ou igual a 30	35 9,64%	70 10,00%					132 6,84%	141 6,89%
Não informado	1 0,28%	0 0,00%					72 3,73%	34 1,66%

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não consta pergunta sobre a idade nos macrodados do ano.

Já os estudantes egressos do BCH apresentam a média etária de 25 anos.

Tabela 7 – Estudante egresso do BCH: média de idade

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante egresso do BCH	**	**	*	*	*	*	229	237
Média de idade							24,57	25,38

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não consta pergunta sobre a idade nos macrodados do ano. (**) Não foi possível isolar os macrodados do grupo no ano.

Neste último grupo, a faixa de 20 a 24 foi mais representativa, sendo o menor percentual de 46,41% e o maior de 48,03%. Diferentemente dos grupos anteriores, seguiu-se: a faixa de 25 a 29, com o menor percentual de 33,19% e, o maior, de 35,02%; maior ou igual a 30, o menor de 11,79% e, o maior, de 13,92%; e a faixa abaixo de 20 anos, que em ambos os anos tiveram percentuais inferiores a 2%, sendo a menos representativa.

Tabela 8 – Estudante egresso do BCH: faixa de idade

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante egresso do BCH	**	**	*	*	*	*	229	237
Faixa de idade							Total	Total
Menor que 20							3	4
							1,31%	1,69%
De 20 a 24							110	110
							48,03%	46,41%
De 25 a 29							76	83
							33,19%	35,02%
Maior ou igual a 30							27	33
							11,79%	13,92%
Não informado							13	7
							5,68%	2,95%

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não consta pergunta sobre a idade nos macrodados do ano. (**) Não foi possível isolar os macrodados do grupo no ano.

Uma análise da faixa etária de 20 a 24 anos mostra que a maioria dos estudantes está concluindo o curso nesse momento da vida, sendo 110 egressos em 2018 e 2019. Logo, apresenta-se em menor número de egressos a faixa de 25 a 29 anos, com 76 e 83. Segue-se a faixa etária de 30 anos ou mais, com 27 e 33. E a última indicada é a faixa menor que 20 anos, com 3 e 4. Então, parece que, se um estudante ingressa na UFABC com 18 anos, é pouco provável que conclua um BI em menos de três anos. É mais provável que ocorra o prolongamento do tempo de graduação, atrasos ou interrupções durante o percurso acadêmico.

No que se refere à cor ou raça, observamos uma maior representação de brancos entre os estudantes da graduação. Esse grupo foram superior a 60% em todos os anos da série histórica. O segundo grupo mais representativo foi o de pardos que se mostrou superior a 19% e inferior a 21%, seguido de: amarelos, que esteve representado entre 5% e 7%, com gradativa queda aos longos dos anos; pretos, que se representou com gradativo aumento ao longo dos anos, mas superior a 3% e inferior a 7% e, os indígenas, que não foram superiores a 0,5% nos anos possíveis de análise.

Tabela 9 – Estudante da graduação: cor ou raça

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante da graduação	3.644	6.251	7.618	8.700	9.743	10.109	9.929	10.470
Cor ou Raça	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
Amarela	234 6,42%	388 6,21%	442 5,80%	467 5,37%	510 5,23%	519 5,13%	512 5,16%	524 5,00%
Branca	2.473 67,86%	4.347 69,54%	5.070 66,55%	5.468 62,85%	6.051 62,11%	6.205 61,38%	6.228 62,73%	6.643 63,45%
Indígena	* *	* *	* *	33 0,38%	31 0,32%	38 0,38%	25 0,25%	20 0,19%
Parda	709 19,46%	1.221 19,53%	1.507 19,78%	1.694 19,47%	1.905 19,55%	1.961 19,40%	2.016 20,30%	2.175 20,77%
Preta	143 3,92%	238 3,81%	313 4,11%	498 5,72%	615 6,31%	672 6,65%	613 6,17%	671 6,41%
Outra	66 1,81%	57 0,91%	25 0,33%	* *	* *	* *	* *	* *
Prefiro não responder	* *	* *	261 3,43%	540 6,21%	631 6,48%	714 7,06%	535 5,39%	437 4,17%

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano.

Por sua vez, os estudantes do BCH também têm uma representação maior de brancos, superior a 62%, seguido de pardos, entre 20,08% e 22,19%. O terceiro grupo mais representativo foi de pretos, entre 5,51% e 10,60% e, depois, de amarelos, entre 2,58% e 4,68%, e de indígenas, que não foi superior a 1%.

Tabela 10 – Estudante do BCH: cor ou raça

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante do BCH	363	695	1.138	1.410	1.635	1.858	1.929	2.046
Cor ou Raça	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
Amarela	17 4,68%	26 3,74%	43 3,78%	46 3,26%	43 2,63%	48 2,58%	55 2,85%	57 2,79%
Branca	242 66,67%	464 66,76%	767 67,40%	892 63,26%	1.033 63,18%	1.154 62,11%	1.218 63,14%	1.308 63,93%
Indígena	* *	* *	* *	10 0,71%	9 0,55%	9 0,48%	7 0,36%	8 0,39%
Parda	74 20,39%	148 21,29%	233 20,47%	285 20,21%	331 20,24%	373 20,08%	428 22,19%	444 21,70%
Preta	20 5,51%	44 6,33%	65 5,71%	115 8,16%	158 9,66%	197 10,60%	176 9,12%	189 9,24%
Outra	10 2,75%	13 1,87%	2 0,18%	* *	* *	* *	* *	* *
Prefiro não responder	* *	* *	28 2,46%	62 4,40%	61 3,73%	77 4,14%	45 2,33%	40 1,96%

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano.

Já os estudantes egressos do BCH têm também maior representatividade de brancos, sempre acima de 63%, seguido de: pardos, entre 11,76% e 19,77%; pretos, entre 2,38% e 11,03%; amarelos, entre 2,18% e 7,06% e, indígenas, que não ultrapassaram 1,5%.

Tabela 11 – Estudante egresso do BCH: cor ou raça

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante egresso do BCH	**	**	42	85	136	177	229	237
Cor ou Raça	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
Amarela	1 2,38%	6 7,06%	8 5,88%	5 2,82%	5 2,18%	7 2,95%		
Branca	31 73,81%	61 71,76%	87 63,97%	119 67,23%	163 71,18%	166 70,04%		
Indígena	* *	0 0,00%	1 0,74%	2 1,13%	1 0,44%	0 0,00%		
Parda	7 16,67%	10 11,76%	19 13,97%	35 19,77%	31 13,54%	42 17,72%		
Preta	1 2,38%	5 5,88%	15 11,03%	12 6,78%	22 9,61%	20 8,44%		
Outra	0 0,00%	* *	* *	* *	* *	* *		
Prefiro não responder	2 4,76%	3 3,53%	6 4,41%	4 2,26%	7 3,06%	2 0,84%		

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano. (**) Não foi possível isolar os macrodados do grupo no ano.

No que diz respeito ao gênero, observamos que entre os **estudantes da graduação** o masculino foi mais representado, com mais de 64% na série histórica, e o feminino foi superior a 31% e inferior a 34%. Portanto, a diferença de gênero é superior 30%, sendo o menor percentual de 31,01% em 2018 e o maior de 35,72% em 2013.

Tabela 12 – Estudante da graduação: gênero

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante da graduação	3.644	6.251	7.618	8.700	9.743	10.109	9.929	10.470
Gênero	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
Feminino	1.205 33,07%	2.009 32,14%	2.449 32,15%	2.822 32,44%	3.115 31,97%	3.241 32,06%	3.306 33,30%	3.532 33,73%
Masculino	2.439 66,93%	4.242 67,86%	5.088 66,79%	5.677 65,25%	6.351 65,19%	6.499 64,29%	6.385 64,31%	6.791 64,86%
Prefiro não responder	* *	* *	81 1,06%	201 2,31%	277 2,84%	369 3,65%	238 2,40%	147 1,40%

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano.

Por sua vez, os estudantes do BCH apresentam percentuais mais equilibrados nesse aspecto. Embora o masculino seja predominante, oscilando nos anos de análise entre os percentuais superior a 51% e inferior a 55%, o feminino foi superior a 45% e inferior a 48%. Então, a diferença entre os gêneros foi menor em 2018, de 4,20%, e maior em 2013, de 8,78%.

Tabela 13 – Estudante do BCH: gênero

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante do BCH	363	695	1.138	1.410	1.635	1.858	1.929	2.046
Gênero	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
Feminino	169 46,56%	317 45,61%	529 46,49%	640 45,39%	743 45,44%	848 45,64%	921 47,74%	954 46,63%
Masculino	194 53,44%	378 54,39%	602 52,90%	757 53,69%	875 53,52%	980 52,74%	1002 51,94%	1083 52,93%
Prefiro não responder	* *	* *	7 0,62%	13 0,92%	17 1,04%	30 1,61%	6 0,31%	9 0,44%

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano.

Igualmente, os estudantes egressos do BCH apresentam pouca diferença entre os gêneros. O masculino foi superior a 47% e predominante em todos os anos, exceto 2018. O feminino foi superior a 44% e inferior a 51%. Então, a diferença entre os gêneros foi menor em 2018, de 0,44%, e a maior em 2014, de 9,52%, quando o percentual de feminino foi acima do masculino.

Tabela 14 – Estudante egresso do BCH: gênero

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante egresso do BCH	*	*	42	85	136	177	229	237
Gênero			Total	Total	Total	Total	Total	Total
Feminino			19 45,24%	38 44,71%	62 45,59%	89 50,28%	114 49,78%	107 45,15%
Masculino			23 54,76%	45 52,94%	72 52,94%	84 47,46%	113 49,34%	128 54,01%
Prefiro não responder			0 0,00%	2 2,35%	2 1,47%	4 2,26%	2 0,87%	2 0,84%

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não foi possível isolar os macrodados do grupo no ano.

No que se refere ao estado civil, observamos que a representação majoritária entre os estudantes da graduação foi de solteiros, sendo superior a 92%. Em menor representação foi o de casados, com aproximadamente 7%, seguido de viúvo, inferior a 0,7% e, outros, inferior a 0,3%.

Tabela 15 – Estudante da graduação: estado civil

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante da graduação	3.644	6.251	**	**	**	**	9.929	**
Estado civil	Total	Total					Total	
Casado(a)	247 6,78%	421 6,73%					672 6,77%	
Divorciado(a)	23 0,63%	32 0,51%					65 0,65%	
Solteiro(a)	3373 92,56%	5778 92,43%					8918 89,82%	
Viúvo(a)	1 0,03%	4 0,06%					9 0,09%	
Outros	* *	16 0,26%					* *	
Prefiro não responder	* *	* *					265 2,67%	

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano. (**) Não consta pergunta sobre o estado civil nos macrodados do ano.

Os estudantes do BCH não alteram a ordem anterior, sendo os percentuais de solteiros superior a 91%, de casados superior a 6%, de divorciado superior a 0,5% e de viúvo e outros de 0,43%.

Tabela 16 – Estudante do BCH: estado civil

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante do BCH	363	695	**	**	**	**	1.929	**
Estado civil	Total	Total					Total	
Casado(a)	23 6,34%	52 7,48%					131 6,79%	
Divorciado(a)	4 1,10%	4 0,58%					19 0,98%	
Solteiro(a)	336 92,56%	633 91,08%					1763 91,39%	
Viúvo(a)	0 0,00%	3 0,43%					5 0,26%	
Outros	*	3 0,43%					*	
Prefiro não responder	*	*					11 0,57%	

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano. (**) Não consta pergunta sobre o estado civil nos macrodados do ano.

Já os estudantes egressos do BCH, no ano de 2018, apresentaram também a mesma ordem: 84% de solteiros, 11,35% de casados, 1,75% de divorciados e 1,31% de viúvos.

Tabela 17 – Estudante egresso do BCH: estado civil

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante egresso do BCH	***	***	**	**	**	**	229	**
Estado civil							Total	
Casado(a)							26	
							11,35%	
Divorciado(a)							4	
							1,75%	
Solteiro(a)							194	
							84,72%	
Viúvo(a)							3	
							1,31%	
Outros							*	
							*	
Prefiro não responder							2	
							0,87%	

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano. (**) Não consta pergunta sobre o estado civil nos macrodados do ano. (***) Não foi possível isolar os macrodados do grupo no ano.

No que diz respeito à religião, consideramos as cinco opções de respostas com maior número de incidência na série histórica, a saber: acredito em Deus, mas não sigo nenhuma religião; ateu; católico; evangélico; e prefiro não responder.

Entre os estudantes da graduação, a opção por “acredito em Deus, mas não sigo nenhuma religião” foi superior a 20% e inferior a 27% na série histórica. Os católicos estão acima de 15% e abaixo de 36%. Essa opção teve seu maior percentual em 2012 e declinou nos anos seguintes. Os ateus são mais de 8% e menos de 17%. Os evangélicos são mais de 5% e menos de 14%. Desde que foi apresentada como uma opção de resposta, “prefiro não responder” foi superior a 9% e inferior a 11%.

Tabela 18 – Estudante da graduação: religião

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante da graduação	3.644	6.251	7.618	8.700	9.743	10.109	9.929	*
Religião	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
Acredito em Deus, mas não sigo nenhuma religião	968 26,56%	1568 25,08%	1595 20,94%	1745 20,06%	2254 23,13%	2405 23,79%	2439 24,56%	
Ateísta	315 8,64%	832 13,31%	937 12,30%	1194 13,72%	1512 15,52%	1645 16,27%	1453 14,63%	
Católica	1293 35,48%	1677 26,83%	1827 23,98%	1882 21,63%	1661 17,05%	1563 15,46%	1646 16,58%	
Prefiro não responder	** **	** **	795 10,44%	1074 12,34%	1124 11,54%	1330 13,16%	958 9,65%	
Evangélica	499 13,69%	748 11,97%	875 11,49%	905 10,40%	551 5,66%	544 5,38%	928 9,35%	

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não consta pergunta sobre a religião nos macrodados do ano. (**) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano.

Por sua vez, os estudantes do BCH, em sua maioria, optaram pela resposta “prefiro não responder”, que foi superior a 49%, chegando a 71,58% em 2017. Logo, observamos a opção por “acredito em Deus, mas não sigo nenhuma religião”, sendo o maior percentual em 2012, com 33,88% e, o menor, em 2015, com 14,75%. Os católicos também apresentaram o maior percentual em 2012, com 28,37%, e decréscimo nos anos posteriores. Os ateístas oscilaram entre superior a 9% e inferior a 19,5% e, os evangélicos, entre 3% e 11,30%.

Tabela 19 – Estudante do BCH: religião

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante do BCH	363	695	1.138	1.410	1.635	1.858	1.929	*
Religião	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
Acredito em Deus, mas não sigo nenhuma religião	123 33,88%	182 26,19%	259 22,76%	208 14,75%	404 24,71%	438 23,57%	529 27,42%	
Ateísta	36 9,92%	105 15,11%	159 13,97%	242 17,16%	310 18,96%	362 19,48%	301 15,60%	
Católica	103 28,37%	142 20,43%	217 19,07%	231 16,38%	197 12,05%	235 12,65%	249 12,91%	
Prefiro não responder	** **	** **	795 69,86%	1074 76,17%	1124 68,75%	1330 71,58%	958 49,66%	
Evangélica	41 11,29%	68 9,78%	117 10,28%	110 7,80%	70 4,28%	67 3,61%	140 7,26%	

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não consta pergunta sobre a religião nos macrodados do ano. (**) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano.

Já os estudantes egressos do BCH apresentaram os maiores percentuais na opção “acredito em Deus, mas não sigo nenhuma religião”, sendo o menor percentual em 2015 de 14,75% e, o maior, em 2017 de 23,57%. Os católicos foram superiores a 12,05% e inferior a 28,37%. Essa opção apresentou o maior percentual em 2012 com decréscimo nos anos seguintes. Os ateístas foram superiores a 9,92% e inferior a 18,96%. Os evangélicos foram superiores a 4,28% e inferior a 11,29%. A opção “prefiro não responder” foi superior a 69,86% e inferior a 76,17%.

Tabela 20 – Estudante egresso do BCH: religião

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante egresso do BCH	**	**	42	85	136	177	229	*
Religião			Total	Total	Total	Total	Total	
Acredito em Deus, mas não sigo nenhuma religião			9 21,43%	15 17,65%	33 24,26%	46 25,99%	58 25,33%	
Ateísta			3 7,14%	8 9,41%	25 18,38%	30 16,95%	37 16,16%	
Católica			11 26,19%	20 23,53%	18 13,24%	28 15,82%	30 13,10%	
Prefiro não responder			5 11,90%	12 14,12%	14 10,29%	11 6,21%	16 6,99%	
Evangélica			7 16,67%	7 8,24%	3 2,21%	5 2,82%	10 4,37%	

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não consta pergunta sobre a religião nos macrodados do ano. (**) Não foi possível isolar os macrodados do grupo no ano.

No que diz respeito à renda, organizamos uma distribuição variada da renda familiar mensal, em faixas, abrangendo os valores de "até R\$ 1.000,00" a "acima de R\$ 50.000,00", de modo a caracterizar os diferentes contextos socioeconômicos dos estudantes.

Tabela 21 – Estudante da graduação: renda familiar mensal.

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante da graduação	3.644	6.251	7.618	8.700	9.743	10.109	*	*
Renda familiar mensal	Total	Total	Total	Total	Total	Total		
Até R\$ 1.000,00	162 4,45%	261 4,18%	239 3,14%	307 3,53%	399 4,10%	368 3,64%		
De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00	635 17,43%	1.078 17,25%	817 10,72%	1.010 11,61%	1.098 11,27%	993 9,82%		
De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	675 18,52%	1186 18,97%	1094 14,36%	1228 14,11%	1294 13,28%	1254 12,40%		
De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	476 13,06%	787 12,59%	920 12,08%	1040 11,95%	1114 11,43%	1146 11,34%		
De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00	481 13,20%	869 13,90%	841 11,04%	874 10,05%	1035 10,62%	1067 10,55%		
De R\$ 5.001,00 a R\$ 7.000,00	445 12,21%	723 11,57%	968 12,71%	1008 11,59%	1126 11,56%	1245 12,32%		
De R\$ 7.001,00 a R\$ 9.000,00	233 6,39%	362 5,79%	577 7,57%	615 7,07%	672 6,90%	792 7,83%		
De R\$ 9.001,00 a R\$ 12.000,00	273 7,49%	481 7,69%	483 6,34%	533 6,13%	545 5,59%	617 6,10%		
De R\$ 12.001,00 a R\$ 15.000,00	107 2,94%	168 2,69%	263 3,45%	253 2,91%	304 3,12%	307 3,04%		
De R\$ 15.001,00 a R\$ 20.000,00	50 1,37%	127 2,03%	193 2,53%	215 2,47%	243 2,49%	269 2,66%		
De R\$ 20.001,00 a R\$ 30.000,00	22 0,60%	44 0,70%	100 1,31%	128 1,47%	125 1,28%	145 1,43%		
De R\$ 30.001,00 a R\$ 50.000,00	10 0,27%	21 0,34%	27 0,35%	45 0,52%	60 0,62%	62 0,61%		
Acima de R\$ 50.000,00	4 0,11%	25 0,40%	25 0,33%	21 0,24%	25 0,26%	32 0,32%		
Prefiro não responder	**	**	1071 14,06%	1423 16,36%	1703 17,48%	1812 17,92%		
Em branco	71 1,95%	119 1,90%	**	**	**	**		

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não consta pergunta sobre a renda familiar mensal nos macrodados do ano. (**) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano.

Observamos que a maior parte estudantes de graduação pertencem às famílias com renda mensal de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00, sendo essa a faixa que apresenta os maiores percentuais nos anos de 2012 a 2017. A menor concentração está na faixa de acima de R\$ 50.000,00.

Parece que duas faixas representariam mais adequadamente a condição socioeconômica do grupo, de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00 e 2.001,00 a R\$ 3.000,00, uma vez

que apresentam os maiores percentuais nos anos de 2012 e 2013, quando não havia a opção por “prefiro não responder”. Nos anos subsequentes, embora os percentuais sejam expressivos, a presença dessa nova opção de resposta concentra, provavelmente, estudantes dessas faixas, já que as demais pouco alteraram seus percentuais.

Cabe destaca o alto percentual da opção de "prefiro não responder", indicando uma possível sensibilidade ou preocupação com a privacidade dessa informação entre os estudantes. Por exemplo, essa opção alcançou 17,92% do total de respostas em 2019.

Por sua vez, os estudantes do BCH também estão concentrados na faixa de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00 que apresenta os maiores percentuais, exceto no ano de 2016 em que foi predominante a faixa de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00. Igualmente, os menores percentuais estão na faixa de acima de R\$ 50.000,00.

Tabela 22 – Estudante do BCH: renda familiar mensal.

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante do BCH	363	695	1.138	1.410	1.635	1.858	*	*
Renda familiar mensal	Total	Total	Total	Total	Total	Total		
Até R\$ 1.000,00	17 4,68%	33 4,75%	33 2,90%	56 3,97%	71 4,34%	81 4,36%		
De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00	48 13,22%	117 16,83%	125 10,98%	172 12,20%	225 13,76%	185 9,96%		
De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	78 21,49%	117 16,83%	155 13,62%	195 13,83%	207 12,66%	251 13,51%		
De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	41 11,29%	97 13,96%	130 11,42%	187 13,26%	183 11,19%	222 11,95%		
De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00	55 15,15%	85 12,23%	119 10,46%	142 10,07%	188 11,50%	186 10,01%		
De R\$ 5.001,00 a R\$ 7.000,00	41 11,29%	82 11,80%	172 15,11%	181 12,84%	189 11,56%	248 13,35%		
De R\$ 7.001,00 a R\$ 9.000,00	28 7,71%	57 8,20%	81 7,12%	108 7,66%	124 7,58%	158 8,50%		
De R\$ 9.001,00 a R\$ 12.000,00	23 6,34%	42 6,04%	75 6,59%	92 6,52%	94 5,75%	110 5,92%		
De R\$ 12.001,00 a R\$ 15.000,00	17 4,68%	20 2,88%	50 4,39%	41 2,91%	51 3,12%	65 3,50%		
De R\$ 15.001,00 a R\$ 20.000,00	5 1,38%	25 3,60%	36 3,16%	37 2,62%	56 3,43%	55 2,96%		
De R\$ 20.001,00 a R\$ 30.000,00	3 0,83%	4 0,58%	17 1,49%	20 1,42%	17 1,04%	31 1,67%		
De R\$ 30.001,00 a R\$ 50.000,00	1 0,28%	4 0,58%	6 0,53%	9 0,64%	9 0,55%	11 0,59%		
Acima de R\$ 50.000,00	1 0,28%	2 0,29%	6 0,53%	1 0,07%	3 0,18%	6 0,32%		
Prefiro não responder	**	**	133 11,69%	169 11,99%	218 13,33%	249 13,40%		
Em branco	5 1,38%	10 1,44%	**	**	**	**		

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não consta pergunta sobre a renda familiar mensal nos macrodados do ano. (**) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano.

Já os estudantes egressos do BCH tiveram o seu maior percentual na faixa de R\$ 5.001,00 a R\$ 7.000,00 nos anos possíveis de análise. A faixa anterior, de R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00, também apresenta os maiores percentuais. Como nos grupos anteriores, as menores concentrações estão nas faixas extremas, ou seja, até R\$ 1.000,00 e acima de R\$ 50.000,00.

Tabela 23 – Estudante egresso do BCH: renda familiar mensal

Ano de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total de resposta de estudante egresso do BCH	***	***	1.138	1.410	1.635	1.858	*	*
Renda familiar mensal			Total	Total	Total	Total		
Até R\$ 1.000,00			0	0	2	3		
			0,00%	0,00%	0,12%	0,16%		
De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00			1	6	11	9		
			0,09%	0,43%	0,67%	0,48%		
De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00			5	10	11	19		
			0,44%	0,71%	0,67%	1,02%		
De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00			5	8	17	19		
			0,44%	0,57%	1,04%	1,02%		
De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00			7	10	15	17		
			0,62%	0,71%	0,92%	0,91%		
De R\$ 5.001,00 a R\$ 7.000,00			10	18	24	29		
			0,88%	1,28%	1,47%	1,56%		
De R\$ 7.001,00 a R\$ 9.000,00			5	7	19	22		
			0,44%	0,50%	1,16%	1,18%		
De R\$ 9.001,00 a R\$ 12.000,00			1	11	9	19		
			0,09%	0,78%	0,55%	1,02%		
De R\$ 12.001,00 a R\$ 15.000,00			2	2	8	6		
			0,18%	0,14%	0,49%	0,32%		
De R\$ 15.001,00 a R\$ 20.000,00			4	1	5	7		
			0,35%	0,07%	0,31%	0,38%		
De R\$ 20.001,00 a R\$ 30.000,00			0	2	3	4		
			0,00%	0,14%	0,18%	0,22%		
De R\$ 30.001,00 a R\$ 50.000,00			0	0	1	2		
			0,00%	0,00%	0,06%	0,11%		
Acima de R\$ 50.000,00			1	0	0	0		
			0,09%	0,00%	0,00%	0,00%		
Prefiro não responder			1	10	11	21		
			0,09%	0,71%	0,67%	1,13%		
Em branco			**	**	**	**		
			**	**	**	**		

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não consta pergunta sobre a renda familiar mensal nos macrodados do ano. (**) A resposta não consta, provavelmente, entre as opções no ano. (***) Não foi possível isolar os macrodados do grupo no ano.

Considerando a análise dos grupos de estudantes da graduação, do BCH e egressos do BCH, durante o período de 2012 a 2019, concluímos que o perfil discente na UFABC pode ser definido pelas seguintes características gerais.

A média de idade varia em cada grupo. Os estudantes da graduação apresentam uma média de 23 anos, do BCH, 22 anos e, os egressos do BCH, 25 anos. Entre as faixas

etárias destaca-se a de 20 a 24 anos, em todos os grupos. Percebe-se também uma diminuição gradual no número de estudantes menores de 20 anos ao longo dos anos analisados, tanto na graduação quanto no BCH. No entanto, a faixa etária de 25 a 29 anos apresentou um aumento constante em ambos os grupos. Já a faixa etária com 30 anos ou mais foi a menos representativa em ambos os grupos e entre os estudantes egressos do BCH.

Outro aspecto relevante é a predominância de autodeclarados brancos em todos os grupos, com uma proporção superior a 60%.

No que diz respeito ao gênero dos estudantes na graduação, há uma predominância de autodeclarados masculino, embora a diferença entre percentuais de masculino e feminino variou ao longo dos anos analisados, sendo a maior diferença de 35,72%, em 2013 e, a menor, de 31,01%, em 2018. O cálculo dessa diferença entre os gêneros para os estudantes do BCH variou de 4,20%, em 2018, a 8,78%, em 2013. Por sua vez, os estudantes egressos do BCH, as diferenças variam entre 0,44%, em 2018 e, 9,52%, em 2014.

Quanto ao estado civil, a maioria dos estudantes se autodeclararam solteiro em todos os grupos, representando mais de 80%.

Já relativamente à religião, há uma tendência entre os estudantes de acreditar em Deus, mas não seguir uma religião específica, em todos os grupos.

Por fim, a renda mensal familiar apresentou a maior concentração de respondentes na faixa de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00, tanto na graduação quanto no BCH. Entre os estudantes egressos do BCH, a concentração foi na faixa de R\$ 5.001,00 a R\$ 7.000,00.

4. ESTUDANTES EGRESSOS

Nesta quarta parte, analisamos as representações de origem sociais e as estratégias de orientação da trajetória acadêmica e profissional para o posicionamento mais ou menos privilegiado no campo acadêmico e profissional de um grupo composto por quatro estudantes egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades da Universidade Federal do ABC, e destacamos o modo de aquisição e uso do diploma desse tipo de curso e universidade.

4.1. O caso T009

Ela tem 26 anos e considera-se branca, do gênero feminino, solteira e católica, “porque sou batizada”, “não que eu vá à igreja”, “é muito pesado falar que é ateu”, “não sou praticante”. Tanto seus avós maternos quanto seus avós paternos tiveram mais de cinco filhos/as. Seus pais são casados e tiveram duas filhas: é a mais velha, e a sua irmã mais nova tem 23 anos. Sua mãe desempenhou a função de cuidadora na infância e adolescência²³.

Nasceu na cidade de Santo André, no estado de São Paulo, “porque não tinha hospital na época” no bairro de São Mateus, cidade de São Paulo, estado de São Paulo, onde morava. Na maior parte de sua infância e adolescência morou no bairro de São Mateus, onde mora atualmente com as mesmas pessoas da infância e adolescência: a mãe, o pai e a irmã mais nova. Então, considerando como referência o estado de São Paulo, nasceram em outro estado do Brasil: sua mãe, seus avós maternos, seu pai e seus avós paternos. Especificamente, sua mãe nasceu no estado da Paraíba e seu pai nasceu na cidade de Volta Redonda, no estado do Rio de Janeiro. É provável que seus avós maternos e paternos sejam desses locais.

Considera que, se comparado ao período da infância e adolescência, sua vida atualmente está um pouco melhor. Situa sua renda familiar mensal na faixa de R\$ 2.090,01 a R\$ 4.180,00, sendo dividida entre quatro pessoas. Pensando no seu ideal de vida, situaria sua renda na faixa entre R\$ R\$ 10.450,01 e R\$ R\$ 20.900. Economicamente, inclui-se na classe média, assim como sua família, seus amigos da escola e da UFABC. Culturalmente, classifica: a si, como classe média; sua família, entre a classe média e a classe baixa; seus amigos de escola, na classe baixa; e seus amigos da UFABC, entre a classe alta e a classe média.

Seus avós maternos eram “analfabetos” e seus avós paternos “tinham leitura, mas não chegaram a estudar muito”. Sua mãe cursou o ensino fundamental I, em escola pública, no estado da Paraíba e, seu pai, o ensino fundamental, em escola pública, na cidade de Volta Redonda e, tardiamente, o ensino médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – provavelmente, no estado de São Paulo, “perto do trabalho dele, na época”. Sua irmã mais nova estudou em escola pública estadual, na cidade de São Paulo, no ensino médio.

²³ Como veremos no desenvolvimento do relato, porém, é o pai quem orienta a trajetória escolar e, limitadamente, a trajetória universitária.

Cursou o ensino fundamental de 2000 a 2008, na modalidade regular, no turno diurno, em escola pública municipal da cidade de São Paulo, perto de onde morava à época. Posteriormente, cursou o ensino médio de 2009 a 2011, também na modalidade regular e no diurno, na escola pública estadual, igualmente na cidade de São Paulo, porém longe de onde morava à época. Considera que a contribuição da formação recebida no ensino fundamental e no ensino médio foi abaixo do necessário, tanto para sua vida profissional, quanto para sua vida acadêmica.

O delineamento de sua trajetória escolar com sentido ascendente e, provavelmente, também o de sua irmã mais nova, é o resultado de uma estratégia educativa do seu pai, a pessoa mais escolarizada da família pois, diferentemente de seu ensino fundamental, para o ensino médio foi “procurando um lugar que tivesse ensino diurno porque, teoricamente, o ensino era melhor”, já que ele “não queria que eu estudasse no período noturno”. Assim, a troca constante de escola é a condição que, segundo ela, diferencia sua trajetória escolar em relação à de sua irmã mais nova que, opostamente, “teve uma trajetória mais linear”, “oportunidade de escolher onde queria estudar” e “entrou na ETEC [Escola Técnica]”, onde crê que “o ensino é um pouco melhor”.

Então, o grau de atuação dos capitais cultural e econômico da família, sobretudo, o de seu pai, embora baixo, parece suficiente para uma orientação de sentido ascendente de sua trajetória escolar. Por exemplo, essa atuação se expressa por algum nível de conhecimento sobre o subsistema escolar do local de moradia, o bairro de São Mateus, e parece possibilitar alguma vantagem na concorrência do campo escolar, ainda que localmente: “aqui em São Mateus tem um problema”, “poucas escolas estaduais têm o ensino diurno no ensino médio”. “Tem essa questão: ‘esse pessoal não vai dar em nada, então vamos colocar todo mundo no noturno’”; “ensino noturno não é tão bom”; “acho que não tem como você passar em um vestibular e estar preparado para uma prova, com o ensino noturno”. Também se expressa no apoio financeiro da família para acesso à escola, ainda que limitadamente, pois “a escola” era “um pouco longe da minha casa; pegava um ônibus para chegar”, “porque lá tinha ensino diurno”.

Ainda, o sentido ascendente expresso nessa trajetória escolar pressupõe um julgamento do que se quer e do que se pode, isto é, o ajustamento de expectativas subjetivas e chances objetivas no campo escolar brasileiro pois, embora se tenha um limite no capital econômico da família, o ajustamento concretiza-se nas escolhas da escola pública e de turno “adequados e possíveis”. Tal ajustamento parece ser corroborado por sua indicação de

distanciamento de classe social cultural, em relação aos amigos de escola. Além disso, também por indícios do desempenho escolar, pois “era uma aluna que se destacava”, “tirava boas notas”, “todo mundo queria que eu fizesse o trabalho junto”. Então, sugere que sua trajetória escolar seria bem-sucedida, se não fosse a insuficiência da formação, sobretudo, para a finalidade esperada: “entrar na universidade”. Os indícios dessa insuficiência são também materiais: “torneira quebrada”, “não tinha trinco na porta”, “goteira”, e explicariam parcialmente sua trajetória escolar não linear, com pouca possibilidade de escolha, afinal “eu fazia as coisas”, “o problema em si é quando você vai para a escola estadual”. Essas escolas, no grau de comparação estabelecido com as escolas “municipais”, ou mesmo com as ETECs, não parecem oferecer as condições básicas para o seu sucesso escolar: “boa escola”, “computador”, “esporte”, “comida”.

Seus pais não têm educação superior: “era coisa de rico”, “nem podiam, eles vieram para cá [cidade de São Paulo] justamente para dar uma vida melhor para os meus avós”, “tirou um sonho deles”, “ter que trabalhar e pagar suas contas”. Sua irmã mais nova está na educação superior, pois é estudante do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e do Bacharelado em Engenharia Ambiental na UFABC e, antes, foi estudante do Bacharelado em Gestão Ambiental da USP. De sua família materna, duas primas também estão na educação superior, mas em instituições privadas: uma é estudante do Bacharelado em Direito no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e, a outra, do Bacharelado em Serviço Social na Faculdade Anhanguera. Já da família paterna, “ninguém que fez uma universidade; no máximo um curso técnico do SENAI [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial]”.

Cursou primeiramente o Tecnólogo em Informática para Negócios da Faculdade de Tecnologia (FATEC), em São Bernardo, de 2012 a 2014, e, após uma transferência, o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades, de 2014 a 2017, e o Bacharelado em Ciências Econômicas, de 2014 a 2018, na UFABC. E, mais recentemente, cursa o doutorado direto em Economia Aplicada na Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária (FEA) da USP, em Ribeirão Preto. Considera que a contribuição da formação recebida no BCH da UFABC foi acima do necessário para a vida profissional, e somente o necessário para a vida acadêmica.

O delineamento de sua trajetória com sentido ascendente é, antes de qualquer estratégia educativa, o resultado do pioneirismo, uma característica da condição de concorrência no campo universitário. Isso porque, se comparado à primeira e à segunda

geração da família, ela e sua irmã mais nova são as primeiras que acessaram a educação superior e, se comparado às primas maternas, que estão na educação superior, mas em instituições particulares, as únicas em “universidade pública”.

No entanto, o êxito no acesso à universidade pública tem um significado diferente para ela, se comparado ao da sua irmã mais nova. As razões estariam na sua trajetória escolar, que não possibilitou escolhas como a da sua irmã mais nova: “então ela fez alguns meses na EACH [Escola de Artes, Ciências e Humanidades] da USP e Gestão Ambiental, só que ela não gostou muito”, “acabou indo para a UFABC”, “também passou como cotista, é claro, só que ela passou e não precisou entrar de transferência, nada disso, passou na chamada regular”. Então, ela contrasta as condições de seu acesso à universidade pública realizado pela transferência, sendo sua trajetória universitária entendida como “não linear”.

O grau de atuação dos capitais cultural e econômico na família parece suficiente para que o acesso à educação superior seja vivido como incerto, já que “os meus pais não têm muito estudo”, “era meio o que tinha”, “faz Economia, mas eu não sei o que que é”, sendo uma certeza que “não tinha como pagar uma universidade”. Assim, a estratégia educativa para acesso à universidade foi, primeiramente, a de aquisição de algum conhecimento que possibilitasse ingressar na educação superior: “o objetivo era entrar”, “qualquer coisa tinha que acontecer”, “eu quem pesquisava as coisas”. Concomitantemente, a do esclarecimento à família e, de certo modo, convencimento, de que o investimento no projeto universitário compensaria, ainda que a família já apresentasse uma disposição positiva para com a educação superior, expressada na atitude do pai que “sempre me incentivou”, “pagar um cursinho”, “transferência”, como também no apoio ao estudo, evitando-se o trabalho. Um episódio destacado por ela é a posse de “um computador”, ocorrido em 2010, no qual se reforça a estratégia educativa que compensa a ausência do capital universitário na família, e que associada às disposições para o estudo, torna-se um meio fundamental para o conhecimento e ampliação de escolhas possíveis na trajetória universitária: tanto das formas de acesso à universidade, “ENEM”, “FIES [Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior]”, “PROUNI [Programa Universidade Para Todos]”, como das diferenciações entre as instituições públicas, “FEA”, “FATEC”, “universidades federais”, que constituem uma vantagem na concorrência do campo universitário.

O sentido ascendente expresso na trajetória universitária, assim como ocorrido na trajetória escolar, igualmente pressupõe o ajustamento de expectativas subjetivas e chances objetivas, porém, agora, no campo universitário brasileiro. Assim, a “transferência” da FATEC

para a UFABC parece representar o ajustamento: a instituição e o curso “adequados e possíveis”. Porém, essa estratégia educativa de orientação da trajetória universitária é, diferentemente da sua trajetória escolar, menos dependente da família. Essa, ainda que não se oponha à transferência, reconhece parcialmente o projeto universitário: a mãe não “gostou muito”, “largar praticamente um diploma certo”. Ademais, a família parece desconhecer o julgamento que ela faz de hierarquias sutis do campo universitário brasileiro, orientando a trajetória universitária para uma posição adequada simbolicamente: a universidade federal e o bacharelado em oposição à “estadual”, “faculdade”, “FATEC” e ao “tecnólogo”, “Informática”.

De maneira oposta ao vivenciado nas escolas do ensino médio, considera que a oferta de condições básicas resultou no sucesso universitário: “acesso”, “grupos de estudo”, “ambiente”, “ajuda das pessoas”. Segundo ela, esses “recursos”, por exemplo, não fariam parte da FATEC e, implicitamente, justificaria sua orientação de trajetória universitária a partir da transferência.

Sua mãe é “dona de casa” e, antes, subentendemos que exerceu outro trabalho, e o seu pai trabalha no “setor automotivo”, “mecânico”, “funilaria”, pintura”, sendo, provavelmente, o trabalho que exerceu a maior parte de sua vida profissional.

A entrada na vida profissional, que coincide com o primeiro trabalho, foi quando estava na graduação da UFABC, em 2018, na função de estagiária, na área comercial do Itaú Unibanco S.A (um banco nacional), na cidade de São Paulo, em jornada diária de seis horas. Por sua vez, o último trabalho foi em 2019, também na função de estagiária, na área de modelagem de apreçamento da Bolsa de Valores (B3), na cidade de São Paulo, igualmente em jornada de seis horas diárias. Como requisito para ambos os trabalhos, foi necessária a graduação da UFABC, assim como a procura em sites especializados em oferta de emprego e o envio de currículo pela internet.

O delineamento de sua trajetória profissional é o resultado da certeza na escolha da profissão, pois “sempre quis fazer Economia”; “sempre falei que queria ser economista”. Essa escolha está associada às referências profissionais na mídia, “os economistas na televisão”, “aquela postura”, “sempre achei muito legal, o jeito que eles falavam as coisas na televisão; até hoje, eu acho legal”. Essa admiração exerceu influência na pretensão de orientação ascendente dessa trajetória.

Uma vantagem apontada na formação do BCH da UFABC é, segundo ela, refletir sobre o “papel como cidadão”, “socialmente”. Além disso, o BCH da UFABC foi associado às atividades profissionais do seu primeiro trabalho, no qual “lidava mais com o público”, “atendimento”, “mais administrativa”. Cabe notar que tal descrição indica atividades profissionais pouco especializadas e muito genéricas, assim como seria a formação proposta no BCH da UFABC.

Nesse sentido, o diploma do curso parece não apresentar um valor facilmente identificável, sobretudo, quando relacionado ao campo profissional brasileiro: “o BCH não seria necessário”, “não ajuda muito”. Tal como se refere aos certificados escolares, o diploma do BCH tampouco é valorado, não têm um valor social. A atitude expressada pela família corrobora essa comparação, já que não houve comemoração frente à conclusão do ensino médio, como também do BCH da UFABC. O conflito vivido com a questão do valor do diploma apresenta-se, por um lado, simbolicamente, pois é distintivo “para a minha família”, “na minha classe social”, “no meu bairro”, “é um diferencial”, “é uma grande coisa”, “ela é estudada” e, por outro lado, materialmente, pois não resulta em ganho valorizado nesse meio social, “não traz uma carteira assinada”, “um salário”, “serve para nada”.

Opostamente, no seu último trabalho, “muito relacionado à Economia e à Estatística”, ou seja, ao bacharelado em Economia, as atividades profissionais foram mais específicas e pouco genéricas, tais como “acompanhar os índices da Bolsa”, “muitos gráficos”, e “programava em R”. Assim, contrariamente ao BCH, o valor do diploma de Economia, resultado do curso de graduação que orientou a sua trajetória universitária, parece apresentar um valor facilmente identificável: “Economia, eu fiz formatura, meus pais foram... Aí, foi uma grande alegria”, e entende que, para o trabalho, “Economia seja mais importante”.

No entanto, segunda ela, uma vantagem da formação da UFABC no campo profissional brasileiro foi a possibilidade de “conhecer muitas coisas”, estar “aberta” e, uma desvantagem, foi o “preconceito” que existe, por exemplo, numa seleção profissional. Razão, talvez, para a estratégia profissional de omissão da formação em ciclos: “os alunos não abrem isso, não falam: ‘faço Ciências e Humanidades’”. Cabe notar que ela, quando do ingresso na UFABC, tampouco entendia o sentido do BCH, ainda que já tivesse sido iniciada no campo universitário. Porém, entendia como uma etapa necessária, ou melhor, a estratégia profissional certa, para acessar a carreira que lhe interessava: o curso de Economia. Assim, acredita que o curso do BCH cumpre sua função quanto à formação generalista: “um monte de matérias”, “outras áreas do conhecimento”, “não vai virar especialista”. Com isso, reforça

sua crença na universidade pública, que abriria um “leque de possibilidades”, possibilitando, por exemplo, a orientação de sua trajetória profissional: “escolhido a carreira acadêmica”. Embora ainda admire “os economistas na televisão”, atualmente tem como referência profissional os professores do BCH da UFABC, especificamente os “da periferia”, “de militância”, “negra”, “quilombola”, “mulheres”, “pobre”, e não os da Economia: os “elitista”. Tais profissionais representariam um vínculo com sua origem social, o significado do sentido ascendente de trajetória profissional e a pretensão profissional: uma “carreira acadêmica” em “uma universidade pública”.

4.2. O caso T088

Ele tem 27 anos e considera-se branco, do gênero masculino, solteiro e “sem religião definida”, pois “na graduação”, “comecei a quebrar várias barreiras”; “vi que religião para mim não fazia sentido”. Seus avós maternos tiveram nove filhos/as. Não há informações sobre seus avós paternos. Seus pais tiveram mais de cinco filhos/as: “somos em seis filhos”; “sou o último”, “o caçula; “minha mãe está com 70 anos”. Sua mãe desempenhou a função de cuidadora na infância e adolescência²⁴.

Nasceu na cidade de Quatiguá, no estado do Paraná e morou, na maior parte da infância e adolescência, na cidade de Joaquim Távora, também no Paraná, com sua mãe e seu padrasto: “eu morava no interior”, “na área rural mesmo”. Mora, atualmente, na cidade de São Paulo, com o companheiro. Considerando como referência o estado de São Paulo, nasceram em outro estado do Brasil: sua mãe, seus avós maternos, seu pai e seus avós paternos.

Considera que, se comparado ao período da infância e adolescência, sua vida atualmente está muito melhor. Situa sua renda familiar mensal na faixa de R\$ 4.180,01 a R\$ 10.450,00. Essa renda não é dividida. Pensando no seu ideal de vida, situaria sua renda na faixa entre R\$ R\$ 10.450,01 e R\$ R\$ 20.900. Econômica e culturalmente, classifica-se entre a classe alta e a classe média; a sua família e seus amigos de escola, entre a classe média e a classe baixa; e seus amigos da UFABC, economicamente, na classe média, e culturalmente, entre a classe alta e a classe média.

Seus avós maternos e paternos, provavelmente, não têm educação básica. Sua mãe cursou o ensino fundamental, mas “estudou até o segundo ano”. O seu avô paterno “tinha muito essa questão”, “os filhos têm que saber somente o necessário”, “ler e escrever, para não ser enganado”. Entre seus irmãos mais velhos, alguns adquiriram educação básica tardiamente: seu terceiro irmão mais velho “teve que parar a escola para poder trabalhar na roça”, no estado do Paraná e, depois, quando já estava na cidade de São Paulo, trabalhando, cursou o ensino médio; um outro irmão mais velho, provavelmente, cursou “na mesma condição”, também em São Paulo; e sua primeira irmã mais velha cursou o ensino médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, igualmente, em São Paulo. Apenas sua segunda

²⁴ Como veremos no desenvolvimento do relato, no período também se destaca o terceiro irmão mais velho que facilita e parece orientar sua trajetória escolar e profissional.

irmã mais velha, assim como ele, cursou “o ensino médio em uma idade normal”, o que sugere que essa condição de escolarização esteja associada à idade de ambos, pois ele é o último de seis filhos, sendo o seu nascimento tardio na família: a mãe “tinha 43, quando eu nasci”.

Cursou o ensino fundamental de 2000 a 2008, na modalidade regular, no diurno, em escola pública municipal da cidade de Joaquim Távora, no estado do Paraná. Posteriormente, cursou o ensino médio de 2009 a 2011, na modalidade regular, no turno diurno, em escola pública estadual da cidade de São Paulo. Concomitantemente, de 2009 a 2010, cursou o ensino técnico em Manutenção Elétrica no SENAI. Considera que a contribuição da formação recebida no ensino fundamental e ensino médio, tanto para sua vida profissional, quanto para sua vida acadêmica, foi acima do necessário. Já a do ensino técnico, acima do necessário para sua vida profissional e, somente o necessário, para sua vida acadêmica.

O delineamento de sua trajetória escolar com sentido ascendente é o resultado de uma estratégia educativa do terceiro irmão mais velho, que ocupava uma posição no campo profissional, que garantiu seu acesso à escola privada, pois “eles têm um Programa de Menor Aprendiz, para quem é filho ou irmão de quem trabalha nessa empresa em São Paulo”; “pedi para ele me inscrever”; “passei no processo seletivo; “vim para São Paulo, quando eu tinha quinze anos, na época”.

O trabalho pela escolarização e a escolarização pelo trabalho é uma característica de sua trajetória escolar e universitária e associada à conversão de um capital escolar em capital profissional, acumulado por um grande esforço pessoal: “estudei em escola rural até a oitava série”; “no sítio, só tinha até a oitava série”; “primeiro ano, eu fui para a cidade”; “segundo ano e terceiro ano, eu fiz aqui em São Paulo”; “de manhã, eu fazia um estágio na empresa, à tarde, eu fazia um curso técnico na área de elétrica e à noite, fazia o ensino médio na escola pública”.

Seus pais não possuem educação superior. Entre seus irmãos mais velhos, alguns têm educação superior tardiamente: o terceiro irmão mais velho, “depois de anos, ele fez a graduação de dois anos EAD [Educação a Distância]”, em instituição privada, assim como a primeira irmã mais velha, que cursou Pedagogia. Na sua família, há primos que tiveram ou estão na educação superior: um primo “fez Administração, muitos anos atrás, em uma universidade privada” e, outro, “estava fazendo Engenharia aqui em São Bernardo do Campo, na universidade privada” e, após uma mudança para o estado do Paraná, foi para uma

universidade pública estadual, “acabou passando na UENP [Universidade Estadual do Norte do Paraná]”, na cidade de Jacarezinho; “ele está no último ano de Matemática, licenciatura”.

Cursou o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades, de 2012 a 2016, e o Bacharelado em Ciências Econômicas, de 2012 a 2018, na UFABC, onde, também, de 2018 a 2020, cursou o Mestrado em Economia Política Mundial em Conhecimento, Produção e Trabalho. E, mais recentemente, cursa outro Mestrado em Controladoria e Finanças em Contabilidade e Finanças na Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras (FIPECAFI). Considera que a contribuição da formação recebida no BCH da UFABC, foi acima do necessário, tanto para a vida profissional, quanto para a vida acadêmica.

O delineamento de sua trajetória com sentido ascendente é, antes de qualquer estratégia educativa, o resultado do pioneirismo, uma característica da condição de concorrência no campo universitário. Isso porque, se comparado aos irmãos mais velhos, é o primeiro que acessou a educação superior e, se comparado aos primos, o segundo, mas, também, “o primeiro a entrar em uma universidade pública na minha família”. O acesso à universidade está profundamente relacionado à trajetória profissional precoce, sendo, talvez, essa última determinante da trajetória universitária.

O grau dos capitais cultural e econômico na família parece suficiente para que o acesso à educação superior seja vivido como incerto, pois “desconhecia o mundo acadêmico, universidades públicas”, embora o “objetivo mesmo era estudar em universidade pública”, “fazer pesquisa”, “ser professor, um dia”. Foi por meio de “um amigo que estudava em colégio particular”, onde “era muito forte essa questão de incentivar os alunos ao acesso nas universidades públicas”, que “fiz minha inscrição na época, para a UNESP [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”] e o ENEM”. Então, a universidade tornou-se uma opção, a partir da atuação do capital social – o amigo que ocupa uma posição mais privilegiada no sistema de ensino brasileiro – que parece compensar a ausente atuação do capital universitário da família.

Sua mãe é “aposentada rural” e, antes, foi trabalhadora rural, sendo o trabalho que exerceu a maior parte da sua vida profissional. Essa condição de trabalho é, provavelmente, a mesma para uma parte de sua família, como seus tios maternos e seus irmãos mais velhos: “sempre na roça, desde pequeninhos”. Entre seus irmãos mais velhos, alguns mudaram tardiamente de atividade de trabalho, em razão do deslocamento do campo para a cidade: seu terceiro irmão mais velho, que se deslocou do estado do Paraná para São Paulo, e

trabalha numa indústria (Bridgestone do Brasil, Indústria e Comércio LTDA, uma empresa internacional), na cidade de Santo André; e, sua primeira irmã mais velha, também, do Paraná para São Paulo, que trabalha na área de educação, pois é proprietária de uma escola, provavelmente, no bairro de São Mateus da cidade de São Paulo.

A entrada no mercado de trabalho não coincide com o primeiro trabalho. Primeiramente, desenvolveu atividades de trabalho na agricultura familiar: “roça”. Posteriormente, naquele que considera o primeiro trabalho, por se tratar de um vínculo formal, foi quando estava no ensino médio, em 2009, no cargo de menor aprendiz, na área de manutenção geral, da “Bridgestone”, em jornada diária de oito horas. Como requisito para o trabalho, foi necessário o ensino fundamental II, assim como a indicação familiar, treinamento ou requalificação e a realização de um “processo seletivo”. Por sua vez, o último trabalho foi em 2016, no cargo de analista/sênior, na área industrial (controladoria), da Waelzholz Group (uma empresa internacional), na cidade de Diadema do estado de São Paulo, em jornada diária de mais de oito horas. Como requisito para o trabalho, foi necessária a graduação da UFABC, assim como o envio de currículo pela internet.

O delineamento de sua trajetória profissional é o resultado da incerteza na escolha da profissão – “Economia”, “Engenharia”, “Arquitetura”, “Professor” –, mas, também, da certeza de que não gostaria de um futuro de trabalho no sítio familiar no interior do norte do Paraná: “não gostava muito do trabalho da roça em si”. Ele explicita uma estratégia profissional de rompimento com a origem profissional familiar, diante do destino profissional provável que se delineia com referência nas atividades de trabalho da família, isto é, de seu avô paterno, mãe, padrasto, irmãos mais velhos e tios paternos. O rompimento com a trajetória de trabalho na agricultura inicia-se com o terceiro irmão mais velho que, já estabelecido como trabalhador da indústria na cidade de Santo André, do estado de São Paulo, favorece a sua vinda para a mesma cidade e, sobretudo, a mesma indústria. Assim, a posição ocupada no campo profissional brasileiro pelo irmão mais velho possibilita o acesso a outras possibilidades profissionais e consolida uma condição de conciliação de trabalho e estudo, na qual a experiência escolar e a profissional são articuladas profundamente nas escolhas acadêmicas e profissionais.

Nesse sentido, a partir da experiência no ensino técnico em Manutenção Elétrica no SENAI, tende, primeiramente, para o curso de Arquitetura, associado diretamente a sua “vocação”, desde a infância, para o desenho: “na época, me dei bem na área de elétrica, na área prática”, “tinha uma disciplina de desenho técnico na parte de esquemas elétricos”, “me

identifiquei bastante”, “acabei prestando até arquitetura”, “gostava bastante de desenhar”, “desde pequeno”. Essa pretensão, talvez, fosse concretizada, se não fosse o vestibular: “não consegui passar na UNESP para Arquitetura”, “acabei pegando minha nota e joguei no BCT, na UFABC”; “pela minha nota do ENEM, na época, eu não passei e eu decidi fazer um cursinho”; “terminei o curso técnico e o estágio na empresa em que eu trabalhava”.

Por sua vez, as descobertas profissionais e pretensões por Economia, Engenharias e Professor são fortemente significadas pela experiência no cursinho pré-universitário: “trabalhava durante o dia e fazia o cursinho à noite”. “Durante o cursinho, eu fui me identificando com outras coisas”. “Sempre gostei muito de matemática”. “Comecei a pesquisar um pouquinho mais”. “Se eu tivesse passado no BCT para fazer Engenharia de Energia, que era o que eu planejava, talvez eu não estaria contente”. “Pesquisando, eu conheci o curso de Economia”. “No meio do ano do cursinho, eu acabei passando na UTFPR [Universidade Tecnológica Federal do Paraná], “mas também era Elétrica”; “acabei ficando no cursinho mesmo”. “Prestei USP, UNESP e o ENEM”, “mas, na segunda fase, eu estava incrivelmente cansado e não me preparei como precisava me preparar e acabou não rolando”.

Então, não apenas o delineamento de sua trajetória escolar ascendente, como vimos, mas, também, a trajetória profissional, associam episódios de trabalho e estudo e capital profissional e capital escolar. Inclusive, quando “terminei o mestrado na UFABC”, “ingressei em outro mestrado agora, profissional”, pois “o acadêmico na UFABC... sentia muita falta de ter um curso voltado um pouquinho mais para o mercado”. Assim, foi a partir do trabalho que faz sua escolha de estudo: “estava na defesa da dissertação”, “comecei a pesquisar alternativas de curso”. “A empresa em que eu trabalho ia dar uma bolsa de 50%... para eu fazer um curso, um MBA [*Master in Business Administration*], nesse sentido mais voltado para o mercado”. “Veio a pandemia, cortaram as bolsas”. “Eu fui atrás, fui pesquisando, prestei alguns processos seletivos no INSPER [Instituição de Ensino Superior e de Pesquisa], na FECAP [Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado] e na FIPECAF”. “Consegui uma bolsa lá no FIPECAFI”. “Defendi em julho; em agosto, já começou o outro”.

Embora, suas atividades do último trabalho estão relacionadas ao curso de pós-BI, uma vez que “eu trabalho na área financeira, na área de controladoria”, sua pretensão é uma carreira acadêmica, “ser um professor”.

4.3. O caso T110

Ele tem 25 anos e considera-se branco, do gênero masculino, casado e católico. Seus avós paternos tiveram quatro filhos/as. Não há informações sobre seus avós maternos. Sua avó paterna desempenhou a função de cuidadora na infância e adolescência. Seus pais são separados e tiveram um filho, ou seja, é filho único.

Nasceu na cidade de Suzano, no estado de São Paulo, onde mora atualmente, e morou a maior parte de sua infância e adolescência na cidade de Poá, também, São Paulo. Mora atualmente com a cônjuge. Já na infância e adolescência, morou com outras pessoas: sua mãe, seu pai e sua avó paterna. Considerando como referência o estado de São Paulo, sua mãe nasceu em outro estado do Brasil e o pai nasceu nesse estado. Seus avós paternos nasceram em outro país. Especificamente, Portugal, na Ilha da Madeira.

Considera que, se comparado ao período da infância e adolescência, sua vida atualmente está muito melhor. Situa sua renda familiar mensal na faixa de R\$ 4.180,01 a R\$ 10.450,00, sendo dividida entre duas pessoas. Pensando no seu ideal de vida, situaria sua renda na mesma faixa. Econômica e culturalmente, classifica-se na classe média, assim como sua família, seus amigos de escola e da UFABC.

Sua avó paterna cursou, em Portugal, o equivalente ao ensino médio no Brasil, pois “ela tem históricos escolares, então sei que ela frequentava”. Sua mãe cursou o ensino fundamental I, mas “parou os estudos na quarta série” e, seu pai, cursou o ensino médio e o ensino técnico em Química: “nem foi pelo SENAI”, um curso particular, e “depois de bem velho, trabalhava há algum tempo; eu tinha uns quinze anos”, “nem conseguiu usar na empresa para tentar um cargo melhor”.

Cursou o ensino fundamental, de 2001 a 2009, na modalidade regular, no diurno (provavelmente), na escola privada (SESI), sem bolsa de estudo, da cidade de Suzano, no estado de São Paulo, perto de onde morava à época. Posteriormente, cursou o ensino médio Técnico em Alimentos, de 2010 a 2012, no diurno (provavelmente), na escola privada (SENAI), sem bolsa de estudo, no bairro da Barra Funda, da cidade de São Paulo, longe de onde morava à época. Considera que a contribuição da formação recebida no ensino fundamental e ensino médio, tanto para sua vida profissional, quanto para sua vida acadêmica, foi somente

o necessário. Já, a do ensino técnico, foi abaixo do necessário para sua vida profissional e, somente o necessário, para sua vida acadêmica.

O delineamento de sua trajetória escolar com sentido ascendente é o resultado de uma estratégia educativa de seu pai, a pessoa mais escolarizada da família e ocupante de uma posição no campo profissional, que garante seu acesso à escola privada – o “Sistema S”²⁵ –, embora não quisesse “fazer SENAI, meu pai é da indústria, então fazer o SENAI era muito importante; ter esse diploma do SENAI”. Assim, sua trajetória escolar foi contínua nesse sistema, mas, a estratégia educativa, que sugere o rompimento com a trajetória profissional na família, foi quando de seu ensino médio e da sua escolha por um curso técnico: “então fui eliminando Elétrica, sabe essas coisas assim”, “meio que por isso que escolhi Alimentos”, “não tinha nenhuma nutricionista”, “nenhum técnico alimentar na minha família”, “eu quis ir porque achei que ia ser um curso diferente”, “me ajudar na minha vida”, e “por fazer SENAI mesmo”. Um episódio que reforça sua reorientação de trajetória escolar é quando da opção em continuar no curso técnico – “eu não tinha certeza, quase parei, quase desisti para fazer outro curso” – em detrimento de uma bolsa que poderia ter em função do pai trabalhar na indústria: “você recebia um salário-mínimo”, “quase parei de fazer Alimentos para pegar essa bolsa em outro curso, teria que fazer Elétrica, Mecânica, para poder pegar e ganhar dinheiro no ensino médio”.

Seus pais não têm educação superior. Seus primos são “graduados, mas todos aqui na região [Alto Tiête paulista ou interior], a UMC [Universidade de Mogi das Cruzes]”, uma instituição privada.

Cursou o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades, de 2013 a 2016, e o Bacharelado em Políticas Públicas, de 2014 a 2017, na UFABC. Posteriormente, de 2020 a 2022, cursou o mestrado em Administração Pública e Governo na Fundação Getúlio Vargas (FGV). Considera que a contribuição da formação recebida no BCH da UFABC, tanto para a vida profissional, quanto para a vida acadêmica, foi somente o necessário.

O delineamento de sua trajetória com sentido ascendente é, antes de qualquer estratégia educativa, o resultado do pioneirismo, uma característica da condição de concorrência no campo universitário. Isso porque, se comparado à primeira e à segunda

²⁵ Pertence ao conhecido “Sistema S”, além do SENAI, o Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

geração, “ninguém na minha família tinha feito universidade pública, só privada, não sou o primeiro graduado”, “a trajetória é um pouco diferente de universidade pública para privada”. Então “não tinha expectativa muito grande com faculdade pública”, “não tinha contato com as pessoas que estudaram na faculdade pública”, mas “superou muito minha expectativa, porque eu não tinha quase nenhuma”.

O grau dos capitais cultural e econômico na família parece suficiente para que o acesso à educação superior seja vivido como certo, embora o projeto universitário familiar fosse para uma universidade privada, já que o pai “sempre teve muito claro”, “dar um jeito de pagar uma faculdade privada, mas não ia ser fácil”. A transição da escola para a universidade foi marcada, primeiramente, pela incerteza diante dos resultados obtidos no ENEM, que sinalizava para a família, os custos financeiros de uma universidade privada. O ENEM foi realizado no segundo e terceiro ano do ensino médio, “mas tinha sentido que não ia bem”, “na FUVEST [Fundação Universitária para o Vestibular], não fui muito bem, no ENEM, minha primeira opção era UNESP, já que USP não ia rolar”. Com isso, uma estratégia educativa foi o cursinho pré-universitário particular (Etapa), já que “tinha ganhado uma bolsa muito boa”, “queria estudar mais”, “passar ou na USP ou UNESP”. Além disso, o cursinho seria mais barato que uma universidade privada, “por isso que eu tinha topado o cursinho”, “é um ano de pagamento”, logo, se “eu conseguir passar”, o pai estaria isento de um custo: “eu te livro de um pagamento de cinco anos, uma troca justa”.

No entanto, outra estratégia educativa resultou na aprovação para a UFABC e no cancelamento do cursinho: “tentei entrar na UNESP, mas minha nota de corte não deu no ENEM, e a UFABC foi minha segunda opção. Quando vi que não ia rolar, coloquei a UFABC, como minha primeira opção, porque lá tinha Relações Internacionais, também”. Então, como o pai “já tinha separado o dinheiro da matrícula e da mensalidade”, resolveu “investir essa grana”; “pagou intercâmbio de um mês” em Londres, pois daria “um *up* muito grande no meu currículo”.

Assim suas escolhas universitárias, sobretudo, pela UFABC e o BCH, foram marcadas pelo pouco conhecimento sobre a universidade: “não conhecia o BCH, conheci por essa amiga me indicando o ENEM, então, a primeira vez que vi o termo ‘BCH’, foi na minha escolha do SISU”. Portanto, o BCH foi uma etapa necessária para a concretização da possibilidade do curso de Relações Internacionais. “Era bem ingênuo em relação a isso”, “o curso e tal, e depois, no final, ter um diploma para exercer uma profissão”.

A experiência universitária no modelo da UFABC foi o facilitador para o ajustamento de expectativas subjetivas e chances objetivas na trajetória universitária, pois, “se eu entrasse na UNESP, por exemplo, que era minha primeira opção e desistisse de RI, e visse lá que não é o que eu queria, e ia ter que fazer outro vestibular e desistir daquele tempo que cursei, e na UFABC, não, como eu estive lá dentro, pude ver outras possibilidades e continuar dentro da faculdade, sem precisar ‘jogar fora’ um ano de estudo, por exemplo, passar pelo estresse de outro vestibular”. Segundo ele, a UFABC ampliou as possibilidades e mostrou os limites: por um lado, “vi que tinha um mundo de possibilidades nesse caminho; não era simplesmente entrar lá, fazer quatro, cinco anos de aula, e depois sair com diploma como no ensino médio” e, por outro, “você começa a ver que está bem para trás; é um sonho muito difícil [por exemplo, ser diplomata].

Durante o BCH da UFABC, a sua principal ocupação foi mais, o estudo, e menos, o trabalho. Nos dois primeiros anos (2013 e 2014), se dedicou integralmente aos estudos, mudando-se para próximo à universidade, com o apoio da família e bolsas na instituição: “graças a Deus tinha uma família com apoio financeiro razoável, consegui bolsas socioeconômicas, também, e consegui me manter aquela época, estudando”. Foi nesse período que desenvolveu algumas atividades de ensino, pesquisa e extensão: além das aulas na graduação, participou de um projeto de extensão, “UFABC para Todos”, como monitor, durante seis meses com bolsa e, mais seis meses, como voluntário. “Esse projeto ajudou muito, porque eu pude entender bastante como funcionava a UFABC”. E um projeto de iniciação científica com bolsa durante um ano. Segundo ele, “a faculdade foi se mostrando para mim”; “lembro de ter várias pessoas nos lugares certos, nas horas certas”; “os amigos que eu tinha foram mostrando as possibilidades”; “me senti mais incentivado do que pela própria faculdade”.

Comparando o BCH e o ensino médio, destaca que “depois do meu primeiro quadrimestre, eu vi que não era nada parecido”. A sua constatação foi após o desempenho em “uma matéria”, “Bases Matemáticas”, “achava que era matemática do ensino médio”. Então, “leveei bomba”, “no histórico da minha graduação, tenho só uma reprovação”. Além disso, “ter conhecido essas pessoas e estar num ambiente tão diverso, com tanta coisa, lá tinha sarau, encontros, clube, essas coisas assim. E na época do ensino médio, não tinha contato, então, acrescentou muito essa vivência com todo mundo lá, bastante”. Porém, no geral, assim como na trajetória escolar, na universitária, “não tive muita dificuldade, não. O que tive mais dificuldade era ritmo de estudo”, pois “as matérias lá exigem muita leitura de

texto. Em Filosofia e Sociologia, História, Geografia no ensino médio, que era onde eu potencialmente poderia ter essas leituras, eu não tinha tanto assim”.

Sua mãe trabalha como “doméstica”, “com limpeza”, “fazendo comida” e, o seu pai, é “aposentado” e, antes, trabalhava “na indústria”, “na linha de produção”, “com empilhadeira”, sendo, provavelmente, os trabalhos que exerceram na maior parte de suas vidas profissionais.

A entrada no mercado de trabalho não coincide com o primeiro trabalho. Primeiramente, foi vendedor de roupas importadas pela internet, quando estava no ensino médio: “tinha um negócio próprio naquela época, que eu vendia roupa pela internet”; “eu comprava fora”. Posteriormente, naquele que considera o primeiro trabalho, foi quando estava no ensino médio em 2012, no cargo de garçom, em um buffet de festas, na cidade de Suzano, do estado de São Paulo, em jornada diária de quatro horas, esporadicamente. Como requisito para o trabalho, não foi necessária uma formação, mas, sim, a indicação de familiar e/ou amigos/as. Por sua vez, o último trabalho foi em 2018, no cargo de analista, na área de projetos, do Mais Diferenças - Educação e Cultura Inclusiva (uma organização da sociedade civil, de interesse público), na cidade e estado de São Paulo, em jornada diária de oito horas. Como requisito para o trabalho, foram necessárias a graduação da UFABC, assim como a indicação de familiar e/ou amigos/as.

O delineamento de sua trajetória profissional é o resultado da incerteza na escolha da profissão – “Direito”, “Relações Internacionais” e “Diplomacia” –, mas, também, da certeza de que não gostaria de um futuro de trabalho na “indústria”. A escolha da profissão está associada, primeiramente, às referências profissionais na mídia que exerceram influência na pretensão de orientação ascendente de sua trajetória profissional: “é o sonho de querer achar sua profissão, e achei que a diplomacia era uma profissão, mas de ver na televisão. Não conheço ninguém do meu círculo que fez relações internacionais ou alguém é diplomata. Então, hoje pensando, era mais uma fantasia”. O rompimento com a origem profissional familiar também é uma estratégia profissional que orienta as escolhas profissionais. A escolha pelo Direito foi abandonada e Relações Internacionais e Diplomacia ajustadas ao curso de Políticas Públicas, no decorrer da trajetória na UFABC: “fui embarcar no sonho de querer ser diplomata”. “Achava que fosse automático... terminasse a graduação e conseguir passar na Rio Branco, como se fosse fácil”. “Uma fantasia”.

Segundo ele, uma vantagem da formação da UFABC na vida profissional foi “a rede do BCH, da UFABC”. Foi o que permitiu o acesso aos seus principais trabalhos, com a exceção do primeiro estágio, na Secretaria da Cultura da Prefeitura de São Paulo, em que foi necessário participar de uma seleção pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP): “o BCH me ajudou para fazer a prova da FUNDAP, porque tinha que estar numa graduação”, “não tinha grande chance de efetivar estagiário, estava tendo uma curva de aprendizado muito baixa depois de quatro meses, fazendo muito trabalho administrativo, então, eu não sentia agregar muito. Aprendi bastante. Foi minha primeira experiência no setor público”. Através de uma amiga do BCH, conseguiu um cargo comissionado, assim como outros trabalhos: “Hoje estou na Mais Diferença. Fiquei dois anos no gabinete, um ano como estagiário e um ano como comissionado, e aí começou a me empapucar, o trabalho já não estava mais tão legal, e aí uma outra amiga da faculdade, do BCH, estava no Mais Diferenças”; “essa minha amiga era veterana do BCH, da Mais Diferença. Ela saiu e veio para a prefeitura; eu saí da prefeitura e fui para o Mais Diferenças, e estou lá há dois anos e quatro meses”.

Considera que os diplomas da UFABC não são suficientes, então precisa concluir o mestrado, e ficar no privado ou terceiro setor, pois o público não paga suficiente: “E aí, pensando no futuro, então, é ir para uma fundação privada mesmo, Instituto Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, alguma coisa assim. Continuar no terceiro setor. Não quero mais voltar para o público, porque eu acho que o público não paga tão bem como o terceiro setor. E aí por isso, o mestrado vai me ajudar nisso”. “Eu brinco - tenho dois canudos em casa” e, embora utilize os dois diplomas quando de seleções acadêmicas ou profissionais - “sempre falo os dois, eu nunca escondo o BCH” - destaca que, “para ser sincero, o que pega mais, eu acredito, que é Políticas Públicas”. Por exemplo, para a sua seleção do mestrado na FGV, foi “insistência de uma professora minha da UFABC, falou que poderia fazer mestrado, minha orientadora de IC. Trabalho com ela até hoje” e “na entrevista, eu falava dos dois”; e, no trabalho atual, “uma organização não governamental”. “Eu acho que entender um pouco da máquina pública me ajudou a ganhar o cargo”.

4.4. O caso T112

Ela tem 26 anos e considera-se branca, do gênero feminino, solteira e “acredito em Deus, mas não sigo uma religião, especificamente”. Seus avós maternos tiveram quatro filhos/as. Os avós paternos, mais de cinco filhos/as. Seus pais são separados e tiveram uma filha durante o casamento, ou seja, é filha única²⁶. Sua mãe desempenhou a função de sua cuidadora na infância e adolescência.²⁷

Nasceu na cidade de São Paulo, onde morou a maior parte da infância e adolescência com sua mãe e outras pessoas – provavelmente, a família de uma tia materna – e mora atualmente apenas com sua mãe. Considerando como referência o estado de São Paulo, nasceram em outro estado do Brasil: sua mãe, seus avós maternos, seu pai e seus avós paternos. Especificamente, sua mãe nasceu em uma cidade do interior do Paraná, sendo provável que seus avós maternos sejam desse local.

Considera que, se comparado ao período da infância e adolescência, sua vida atualmente está muito melhor. Situa sua renda familiar mensal na faixa de R\$ 10.450,01 a R\$20.900,00, sendo dividida entre duas pessoas. Pensando no seu ideal de vida, situaria sua renda na mesma faixa. Economicamente, classifica-se na classe média, assim como sua família; os amigos de escola, entre a classe alta e a classe média; e, aos amigos da UFABC, entre a classe média e a classe baixa. Culturalmente, inclui-se na classe média, assim como sua família e seus amigos da UFABC; e, aos amigos de escola, entre a classe alta e a classe média.

Seus pais, provavelmente, cursaram o ensino fundamental e o ensino médio no interior do Paraná. A sua mãe, quando se deslocou para a cidade de São Paulo, já “tinha o ensino médio”.

Cursou o ensino fundamental, provavelmente, de 2000 a 2008, na modalidade regular, sendo uma parte em escola pública e, a outra, em escola privada, sem bolsa, na cidade de São Paulo. Posteriormente, cursou o ensino médio técnico em Marketing, de 2009

²⁶ Como veremos no desenvolvimento do relato, essa é a condição que declara para si, embora o pai tenha dois filhos de outro casamento: um irmão e uma irmã.

²⁷ Como veremos no desenvolvimento do relato, no período também se destaca na família uma tia, com quem ela e sua mãe moraram, mas sua mãe é quem orienta a sua trajetória escolar, universitária e profissional.

a 2011, em escola privada (Colégio Internacional Radial ou Colégio Vocacional Radial), com bolsa parcial, no bairro Jabaquara, da cidade de São Paulo. Considera que a contribuição da formação recebida no ensino fundamental e ensino médio técnico foi acima do necessário para sua vida profissional e, somente o necessário, para sua vida acadêmica.

O delineamento de sua trajetória escolar com sentido ascendente é o resultado de uma estratégia educativa de sua mãe, uma pessoa escolarizada da família e ocupante de uma posição no campo profissional que garante seu acesso à escola privada, limitado, porém, pelo capital econômico: “a escola que eu estudei tinha convênio com o trabalho da minha mãe”, “meio que tive uma bolsa, mas não foi uma bolsa integral”, “era a fuga para não ir para a pública, porque era uma mensalidade baixinha”. Assim, “o técnico”, antes de uma possível formação ou colocação profissional futura, assume, primeiramente, o valor de garantia de continuidade de estudos em escola privada, como fez em parte do ensino fundamental, pois “era mais barato que o ensino regular” do ensino médio. Além disso, a escolha do ensino médio técnico foi uma estratégia educativa da mãe para que pudesse “desenvolver a comunicação”, propósito que acredita ter sido alcançado: “acho que deu certo”, “foi bom”, “fui a oradora da turma”. Ainda, o curso e, mais amplamente, a escola, escolhidos potencializaram sua disposição para o trabalho concomitante ao estudo: “sempre tive uma consciência”, “pelas coisas que a gente já passou”, “a partir dos quatorze anos”, “não queria ter que pedir dinheiro para minha mãe”, “completei dezesseis anos”, “mandei meu currículo”, “menos de um mês”, “estava contratada”.

Dessa maneira, o trabalho pela escolarização e a escolarização pelo trabalho caracteriza sua trajetória escolar e, sobretudo, universitária, sendo essa condição valorizada na família, pois, assim como ela, a mãe também articulou trabalho e estudo: “ela primeiro priorizou a minha educação”, “nesse meio tempo aí ela fez a graduação”, “conseguiu ser promovida no trabalho”, “fez a pós”, “conseguiu crescer”. Então, o grau de atuação dos capitais cultural e econômico da família, sobretudo, o de sua mãe, embora baixo, parece suficiente para uma orientação de sentido ascendente de sua trajetória escolar.

Sua mãe cursou uma graduação e, posteriormente, uma pós-graduação. Seu pai cursou Direito, em uma universidade no interior do Paraná. Ambos, provavelmente, cursaram em instituições privadas. Seus irmãos paternos estão na educação superior, pois cursam Direito: seu irmão, em instituição no interior do Paraná, provavelmente, privada; e sua irmã, em universidade federal, provavelmente, na UFMS. Na sua família, há primos que têm

educação superior: um primo cursou Jornalismo, em universidade federal e, uma prima, foi estudante em universidade estadual, a UNESP.

Cursou na UFABC, o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades, de 2013 a 2016, o Bacharelado em Relações Internacionais, de 2013 a 2017, e o Bacharelado em Ciências Econômicas, de 2013 a 2019. Considera que a contribuição da formação recebida no BCH da UFABC, foi abaixo do necessário, para a vida profissional e, acima do necessário, para a vida acadêmica.

A concorrência no campo universitário é caracterizada pela condição de manutenção do capital universitário da família. Além da presença da segunda geração de sua família na educação superior, outros indícios apontam essa condição: “graduados”, “pós-graduada”, “Direito”, “federal”, “UNESP” e, até mesmo, o fato de que o pai e irmão frequentaram instituições no “interiorzão”, o que potencializa as condições de acesso à educação superior da família.

No entanto, o delineamento de trajetória universitária com sentido ascendente é o resultado da estratégia educativa do esclarecimento e convencimento da família, pois “um ano de cursinho sairia mais barato do que quatro anos de faculdade”. Além dessa avaliação, também, está o ajustamento de expectativas subjetivas e chances objetivas no campo universitário brasileiro, pois não gostaria de estar em uma universidade privada, embora fosse viável pagá-la, mas, sim: “universidade pública”, “numa universidade boa”, “bem classificada”, “reconhecida no mercado”. Então, o grau de atuação dos capitais cultural e econômico da família parece suficiente para que o acesso à educação superior seja vivido como certo, pois “sabia que” entraria na “universidade”, embora sendo incerto em qual universidade e qual curso. Também, mesmo não fazendo parte do convívio direto, o pai, da área do Direito, “queria que eu fizesse Direito”, assim como fizeram os irmãos. Além disso, houve o incentivo pela mãe ao curso técnico em Marketing e, que sendo da área da Saúde, possibilitou uma experiência no hospital em que trabalhava, o que facilitou a avaliação das alternativas acadêmicas e profissionais. Como explicou, uma amiga médica da mãe deu acesso às condições do trabalho de um médico: “passei um dia com uma infectologista, então, visitando paciente e aí, eu tive certeza de que aquilo não era para mim”.

Como dito, sua mãe trabalha na “área da saúde”, “parte administrativa” e seu pai é “advogado”, sendo, provavelmente, os trabalhos que exerceram a maior parte de suas vidas profissionais.

A entrada no mercado de trabalho não coincide com o primeiro trabalho. Primeiramente, foi vendedora, quando cursava o ensino médio: “época de Natal, final de ano, eu conseguia trabalhar em loja, assim, menores, porque não era registrado”. Posteriormente, naquele que considera o primeiro trabalho, por se tratar de um vínculo formal, foi quando estava no ensino médio em 2010, no cargo de estagiária, na área comercial, da Medcel Editora e Eventos S.A (uma empresa da área médica), na cidade de São Paulo, em jornada diária de seis horas. Como requisito para o trabalho, foi necessário o ensino médio técnico, assim como a procura em agências de emprego e, provavelmente, a indicação familiar. Por sua vez, o último trabalho foi em 2019, no cargo de analista, na área de finanças, do Bank of America Merrill Lynch (um banco internacional), na cidade de São Paulo, em jornada diária de oito horas. Como requisito para o trabalho, foi necessária a graduação da UFABC, assim como a indicação familiar e envio de currículo pela internet.

O delineamento de sua trajetória profissional é o resultado da incerteza na escolha da profissão, além da “Medicina”, também “Comércio Exterior”, “Marketing”, “Propaganda”. A escolha da profissão está associada ao capital universitário da família e à sua entrada precoce no campo profissional brasileiro: “eu já tenho dez anos de carteira assinada”, “tempo considerável para uma pessoa de 26 anos”. Porém, o grau do capital social parece mais atuante na escolha, pois sua mãe “trabalhava no hospital”, “tinha muitos amigos médicos”. Essa posição ocupada no campo profissional brasileiro, embora seja entendida por ela como de pouco prestígio social – “área da saúde”, “parte administrativa” – é maximizada, possibilitando o acesso à determinadas escolas e cursos, como vimos na trajetória escolar, e experiências profissionais julgadas relevantes, como, por exemplo, àquela que levou à exclusão da carreira de Medicina entre as possibilidades.

Igualmente, é a partir de outro contato profissional, “uma moça da área” que, também, exclui a pretensão por Comércio Exterior, sobretudo, pela orientação e avaliação quanto à rentabilidade e empregabilidade possível dessa carreira, que influencia na tomada de decisão, considerando as suas condições econômicas: “eu não poderia me dar ao luxo de ficar desempregada”. Cabe recordarmos que são tais condições que, primeiramente, estão relacionadas à estratégia educativa da mãe em optar pelo ensino médio técnico. Essa experiência também foi decisiva para a exclusão de um grupo de atividades profissionais associadas ao Marketing e à Publicidade. É, nesse curso, que uma outra pessoa, um professor, direciona sua pretensão profissional: “vi que essa pegada de marketing, publicidade, também não era para mim”, “um professor, quando eu estava no final do curso (...) pensava em seguir nessa linha, falou assim: ‘olha, é uma profissão que pode ser meio ingrata’”.

Segundo ela, uma vantagem da formação do BCH da UFABC é a própria formação generalista, “muito do básico”, “parte de Filosofia, Sociologia”, “tudo muito introdutório”, o que, no campo acadêmico, seria distintivo para quem “seguir uma linha de Filosofia”. Concomitantemente, isso é uma desvantagem no campo profissional, pois o “BCH pelo BCH, ele não me diz muito”, “para o mercado de trabalho ficou abaixo, mas eu não acho que era papel da UFABC entregar isso”. Ela também esclarece um pouco mais sobre a estratégia profissional de omissão da formação da UFABC: “Em 2015, meu primeiro estágio, a UFABC não era conhecida”, então “colocava o BCH, mas já linkava o curso que a gente pretendia fazer no pós-BI, para ficar mais claro para o recrutador, para o gerente”. “As pessoas não conheciam”, “sempre foi muito difícil explicar”. Cabe notar que ela, quando ingressou na UFABC, tampouco entendia o sentido do BCH, ainda que dispusesse de certo grau de capital universitário na família: “Não entendia muito bem a UFABC”; “não entendia muito bem esse esquema”. Porém entendia como etapa necessária, ou melhor, a estratégia profissional para acessar a carreira que lhe interessava, que era Relações Internacionais: “um pedágio para eu poder fazer RI”.

Porém, a formação da UFABC propiciou uma atitude vantajosa no campo profissional, pois “o método foi superimportante”, “loucura do quadrimestre” e, mesmo com pouca utilidade do BCH, destaca que possui: “três diplomas”, “primeira a colar grau que fez três cursos do BCH”.

4.5. Uma posição no espaço social

Analisaremos dois conjuntos de marcadores sociais que caracterizam a origem social do G4, isto é, o grupo composto pelos quatro estudantes egressos do BCH da UFABC que conhecemos anteriormente. O primeiro diz respeito aos aspectos sociais de caráter pessoal.

Quadro 8 – Estudante egresso: características pessoais

Casos	T009	T088	T110	T112
Idade	26	27	25	26
Raça ou cor	Branca	Branco	Branco	Branca
Gênero	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
Estado civil	Solteira	Solteiro	Casado	Solteira

Fonte: elaboração própria.

O G4 caracteriza-se pela média de idade²⁸ de 26 anos: T009 e T112 nasceram em 1994; T110, nasceu em 1995, é o mais novo; e T088, nasceu em 1993, é o mais velho. No que diz respeito à identificação de raça ou cor, todos se consideram brancos. Já, no que se refere ao gênero, T088 e T110 se consideram masculino e, T009 e T112, feminino. E, quanto ao estado civil, T009, T112 e T088 se consideram solteiros e, T110, casado.

O segundo conjunto de marcadores sociais que caracterizam a origem social trata de aspectos sociais de caráter familiar, que analisaremos a partir de três subconjuntos. O primeiro deles são as relações familiares.

²⁸ No questionário, a pergunta refere-se à data de nascimento. Então, a idade foi calculada considerando a data de envio da resposta.

Quadro 9 – Pessoas na família: número de filhos

Filhos/as		T009	T088	T110	T112	Total
I	Pais	1		1	1	2
		2	1			1
		3				0
		4				0
		5				0
		Mais de 5		1		
II	Avós maternos	1		*		0
		2		*		0
		3		*		0
		4		*	1	1
		5		*		0
		Mais de 5	1	1	*	
III	Avós paternos	1		*		0
		2		*		0
		3		*		0
		4		*	1	1
		5		*		0
		Mais de 5	1	*		1

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não foram declaradas informações pelo/a respondente.

Com relação ao tamanho da família, o G4 se caracteriza por famílias com um número reduzido de filhos na terceira geração²⁹ (I). Os pais de T110 e T112 tiveram um filho, ou seja, ambos são filhos únicos³⁰; de T009, dois filhos, sendo ela a mais velha; e, de T088, mais de cinco filhos, sendo ele o mais novo.

Por sua vez, a segunda geração³¹ (II e III) apresenta um maior número de filhos em comparação à terceira geração, pois tanto as famílias maternas quanto as famílias paternas são compostas por quatro ou mais de cinco filhos. Portanto, há uma inversão no perfil dessas famílias.

Observamos, no caso da família materna, que os avós de T009 e T088 tiveram mais de cinco filhos e, os de T112, quatro filhos. Na família paterna, os avós de T009 e T112 tiveram mais de cinco filhos e, os de T110, quatro filhos.

²⁹ A terceira geração da família é composta pelo egresso e, quando houver, irmãos.

³⁰ Embora o pai de T112 tenha dois filhos de outro casamento, ela foi agrupada como filha única, respeitando-se a condição que declarou para si.

³¹ A segunda geração da família é composta pela mãe e o pai do egresso e, quando houver, tios/as.

Ainda, tratemos da rede de relações familiares no G4 a partir das pessoas na família, isto é, com quem se mora atualmente e com quem morou durante a infância e adolescência, destacando as pessoas que exerceram a função de cuidadores nesse último período da vida.

Quadro 10 – Pessoas na família: morador e cuidador

Moradores e Cuidadores		T009	T088	T110	T112	Total
I	Mora atualmente	Sozinho/a				0
		Mãe	1		1	2
		Pai	1			1
		Irmão/ã	1			1
		Avó				0
		Avô				0
		Cônjuge ou companheiro/a		1	1	2
		Filho/a				0
		Amigo/a				0
		Outros				0
II	Morou na infância e adolescência	Mãe	1	1	1	4
		Pai	1		1	2
		Irmão/ã	1			1
		Avó			1	1
		Avô				0
		Outros				1
III	Cuidador na infância e adolescência	Mãe	1	1	1	3
		Pai				0
		Irmão/ã				0
		Avó			1	1
		Avô				0
		Outros				0

Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito à configuração de membros da família, que caracterizam a moradia atual (I), a mãe foi destacada por T009 e T112, seguido do cônjuge ou companheiro, destacado por T088 e T110 e, o pai e a irmã mais nova, destacados por T009. Não há quem more sozinho, com filho, com avôs maternos ou paternos ou outras pessoas.

É novamente a mãe que, durante a infância e adolescência (II), figura para todos como um membro presente na rede de relações na moradia, seguido do pai, destacado por T009 e T110, da irmã mais nova, destacada por T009, da avó paterna, destacada por T110, e de outras pessoas, uma tia, destacada por T112.

Então, com a exceção de T009, observamos que, para T088, T110 e T112, há configurações familiares distintas em cada momento (I e II): T088 mora com o companheiro, mas, antes, morava com a mãe; T110 mora com a companheira, mas, antes, morava com a mãe, o pai e a avó paterna; e T112 mora com a mãe, mas, antes, morava com a mãe e a tia.

No que diz respeito ao desempenho da função de cuidador na família durante a infância e adolescência, foi destacada a participação da mãe. T009, T112 e T088 atribuem a ela a exclusividade dessa função. Já para T110, essa responsabilidade ficou a cargo da avó paterna.

O segundo subconjunto de aspectos sociais, de caráter familiar, diz respeito às origens e deslocamentos geográficos. Para isso, analisamos os locais de nascimento e de moradia de pessoas da família em comparação ao local de nascimento e de moradia de cada um dos casos. Então, cabe, primeiramente, caracterizá-los.

Quadro 11 – Estudante egresso: local de nascimento e de moradia

Cidades/Estados		T009	T088	T110	T112	Total	
I	Nascimento	Joaquim Távora/Paraná				0	
		Poá/São Paulo				0	
		Quatiguá/Paraná		1		1	
		Santo André/São Paulo	1			1	
		São Paulo/São Paulo				1	1
		Suzano/São Paulo			1		1
II	Morou na infância e adolescência	Joaquim Távora/Paraná		1		1	
		Poá/São Paulo			1	1	
		Quatiguá/Paraná					0
		Santo André/São Paulo					0
		São Paulo/São Paulo	1			1	2
		Suzano/São Paulo					0
III	Mora atualmente	Joaquim Távora/Paraná				0	
		Poá/São Paulo				0	
		Quatiguá/Paraná					0
		Santo André/São Paulo					0
		São Paulo/São Paulo	1	1		1	3
		Suzano/São Paulo			1		1

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não foram declaradas informações pelo/a respondente.

Com relação à cidade de nascimento (I), o G4 se caracteriza pela origem da seguinte maneira: T009 nasceu no estado de São Paulo, na cidade de Santo André, na região do ABC paulista; T088, Paraná, Quatiguá, interior do estado; T110, São Paulo, Suzano, interior do estado; e T112, São Paulo, São Paulo, capital do estado.

Observamos que o vínculo com a região do local de nascimento se mantém constante quando comparado ao local de moradia na infância e adolescência (II) e ao local de moradia atual (III): T009 morou a maior parte de sua infância e adolescência na cidade de São Paulo, onde vive atualmente; T088 atualmente mora na cidade de São Paulo e, anteriormente, viveu na cidade de Joaquim Távora, no estado do Paraná; T110, atualmente, mora na cidade

de Suzano, mas, na sua infância e adolescência, morou na cidade de Poá; e T112 é a única que não fez nenhum deslocamento, sendo constante as cidades de nascimento, infância e adolescência e atual – São Paulo.

É possível inferir que as famílias do G4 se caracterizam por deslocamentos geográficos ao comparar o quadro anterior com o seguinte, que apresenta o local de nascimento das pessoas da segunda e primeira gerações³² das famílias.

Quadro 12 – Pessoas na família: local de nascimento

Local de nascimento		T009	T088	T110	T112	Total	
I	Nasceu no estado de São Paulo	Mãe				0	
		Avó materna			*	0	
		Avô materno			*	0	
		Pai			1	1	
		Avó paterna				0	
		Avô paterno				0	
II	Nasceu em outro estado do Brasil	Mãe	1	1	1	1	4
		Avó materna	1	1	*	1	3
		Avô materno	1	1	*	1	3
		Pai	1	1		1	3
		Avó paterna	1	1		1	3
		Avô paterno	1	1		1	3
III	Nasceu em outro país	Mãe				0	
		Avó materna			*	0	
		Avô materno			*	0	
		Pai				0	
		Avó paterna			1	1	
		Avô paterno			1	1	

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Não foram declaradas informações pelo/a respondente.

Dessa maneira, observamos acima que uma característica comum às famílias é a origem em outro estado do Brasil (II), considerando a referência do estado de São Paulo, onde, como vimos anteriormente, todos os casos moram atualmente e nasceram, exceto T088 que nasceu no Paraná.

Especificamente, a comparação de origem – locais de nascimento – e deslocamento – locais de moradia – de T009 mostra que a segunda geração – o pai e a mãe – e a terceira – a avó materna, o avô materno, a avó paterna e o avô paterno – nasceram em outro estado do Brasil. O deslocamento da sua mãe para São Paulo, que “veio para cá muito nova” e, do seu pai, “com dezoito anos”, foi em razão da “falta de oportunidade na cidade deles”; “vieram na

³² A primeira geração da família é composta pelos avós maternos e paternos do egresso e, quando houver, tios avós.

década de 80”; “porque tem emprego”; “maiores oportunidades”. Concluímos então que, como ela morou na infância e adolescência e mora atualmente, com a mãe, o pai, e a irmã mais nova, uma parte de sua família se estabeleceu em São Paulo, em específico na Zona Leste, bairro São Mateus. Como vimos no seu relato, sua origem social é fortemente associada a esse bairro que, além de uma origem geográfica, simbolicamente, marca sua posição social, segundo a qual estariam as razões da trajetória acadêmica e profissional.

A família de T088, assim como ele, tem como local de nascimento o interior do Paraná. O deslocamento para São Paulo ocorreu por meio dos irmãos mais velhos e dos tios que se instalaram na região do ABC paulista. Um irmão mais velho se destaca: “ele é o terceiro”, tornou-se trabalhador da indústria, facilitando ao caçula da família, quando tinha dezesseis anos, o mesmo deslocamento que fez do espaço e trabalho rural ao espaço e trabalho urbano. Portanto, uma parte de sua família se estabeleceu em São Paulo, provavelmente, na região do ABC paulista.

T110 tem a primeira geração de sua família, isto é, os avós paternos, com origem de nascimento em outro país. O deslocamento para o Brasil foi porque “já tinham parentes aqui no Brasil que estavam conseguindo ir um pouco mais pra frente na vida econômica e financeira, e vieram para cá tentar a sorte. Minha família de Portugal migrou para vários lugares. Tem parente na Venezuela, na Suíça, que foi migrando e tentando condições melhores”. Como vimos, ele morou na infância e adolescência com os pais e avó paterna em Poá e, atualmente, com a companheira, em Suzano, o que permite concluir que uma parte de sua família se estabeleceu em São Paulo, na região do Alto Tietê.

Os familiares de T112 são nascidos em outro estado do Brasil. O deslocamento foi de sua mãe para São Paulo, “que quebrou um pouco o ciclo”, pois a família era principalmente do interior do Paraná. A mãe “saiu do interior”, visto que “uma tia minha veio antes” e “morou um tempo com essa minha tia”, “porque ela ajudou muito a gente”. Concluímos então que, como morou na infância e adolescência e, mora atualmente, com sua mãe, uma parte de sua família se estabeleceu em São Paulo, especificamente Zona Sul, no bairro de Jabaquara.

O terceiro subconjunto de aspectos sociais, de caráter familiar, diz respeito às condições de vida. Para tanto, analisaremos a renda e a classe social³³. Começamos pela análise da renda.

Quadro 13 – Família: renda mensal e classe social

Casos	Valor mínimo da faixa salarial	Valor máximo da faixa salarial	Renda familiar mensal em SM*	Classe social
T009	R\$ 2.090,01	R\$ 4.180,00	De 2 a 4 SM	D
T088	R\$ 4.180,01	R\$ 10.450,00	De 4 a 10 SM	C
T110	R\$ 4.180,01	R\$ 10.450,00	De 4 a 10 SM	C
T112	R\$ 10.450,01	R\$ 20.900,00	De 10 a 20 SM	B

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Salário-mínimo.

Observamos acima que a renda familiar mensal no G4 se distribui da seguinte maneira: T009 na faixa de R\$ 2.090,01 e R\$ 4.180,00; T088 e T110, de R\$ 4.180,01 e R\$ 10.450,00; e T112, de R\$ 10.450,01 e R\$ R\$ 20.900. Logo, a distribuição dessas famílias, de acordo com as classes sociais, respectivamente, são: D (de 2 a 4 salários-mínimos), C (de 4 a 10 salários-mínimos); e B (de 10 a 20 salários-mínimos).

No entanto, se nesta análise consideramos uma média da renda familiar mensal e a sua divisão pelo total de pessoas da família que dependem da renda, isto é, a renda familiar mensal média *per capita*, observamos outra possível distribuição.

³³ Utilizamos, nesta análise, o critério do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para tratar renda e classe social. Segundo o IBGE, tabela vigente em 2020, o salário-mínimo (SM) referência era de R\$ 1.045,00. Dessa maneira, as faixas salariais: 1) menos de R\$ 2.090; 2) entre R\$ 2.090,01 e R\$ 4.180; 3) entre R\$ 4.180,01 e R\$ 10.450,00; 4) entre R\$ R\$ 10.450,01 e R\$ R\$ 20.900; e 5) maior que R\$ 20.900,01 correspondiam, respectivamente a: 1) até 2 SM; 2) De 2 a 4 SM; 3) de 4 a 10 SM; 4) de 10 a 20 SM e 5) acima de 20 SM. Por sua vez, cada faixa de SM, correspondia, respectivamente, às classes sociais: 1) E; 2) D; 3) C; 4) B; e 5) A.

Quadro 14 – Família: renda mensal média per capita e classe social

Caso	Valor médio da faixa salarial	Pessoas na família	Valor médio da faixa salarial per capita	Renda familiar mensal média per capita em SM*	Classe social
T009	R\$ 3.135,01	4	R\$ 783,75	Até 2 SM	E
T088	R\$ 7.315,01	1	R\$ 7.315,01	De 4 a 10 SM	C
T110	R\$ 7.315,01	2	R\$ 3.657,50	De 2 a 4 SM	D
T112	R\$ 15.675,01	2	R\$ 7.837,50	De 4 a 10 SM	C

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Salário-mínimo.

Observamos acima que a renda familiar mensal média *per capita* no G4 se distribui da seguinte maneira: T009 na faixa salarial até R\$ 2.090; T088 e T112, de R\$ 4.180,01 e R\$ 10.450,00; e T110, de R\$ 2.090,01 e R\$ 4.180,00. Portanto, a distribuição dessas famílias, de acordo com as classes sociais, respectivamente, são: E (até 2 salários-mínimos); C (de 4 a 10 salários-mínimos) e D (de 2 a 4 salários-mínimos).

Parece também relevante comparar tais posicionamentos com aqueles idealizados no G4, ou seja, quando pensa no ideal de vida, quanto seria necessário dispor mensalmente.

Quadro 15 – Estudante egresso: renda mensal e classe social ideais

Casos	Valor mínimo da faixa salarial	Valor máximo da faixa salarial	Renda familiar mensal em SM*	Classe social
T009	R\$ 10.450,01	R\$ 20.900,00	De 10 a 20 SM	B
T088	R\$ 10.450,01	R\$ 20.900,00	De 10 a 20 SM	B
T110	R\$ 4.180,01	R\$ 10.450,00	De 4 a 10 SM	C
T112	R\$ 10.450,01	R\$ 20.900,00	De 10 a 20 SM	B

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) Salário-mínimo.

Para T009, a pretensão de mobilidade social é ascendente: a sua renda familiar mensal a classifica como da classe D (de 2 a 4 salários-mínimos) e, a sua renda familiar mensal média *per capita* como da classe E (até 2 salários-mínimos), mas a sua projeção de ideal de vida como da classe B (de 10 a 20 salários-mínimos).

T088 expressa igualmente a pretensão de ascensão, pois a sua renda familiar mensal, que não é dividida, o classifica como da classe C (de 4 a 10 salários-mínimos), mas projeta-se para a classe B (de 10 a 20 salários-mínimos).

Por sua vez, T110 tem pretensão de mobilidade social de manutenção, considerando sua renda familiar mensal que o classifica como pertencente à classe C (de 4 a 10 SM), ou de

ascensão, tendo em vista sua renda familiar mensal média per capita, classificada na faixa D (2 a 4 SM). Isso porque ele projeta alcançar a classe C (de 4 a 10 SM).

Por fim, T112 tem a pretensão de mobilidade social de manutenção, pois sua renda familiar mensal a classifica como da classe B (de 10 a 20 salários-mínimos). Ou de ascensão, considerando sua renda familiar mensal média per capita, que está na faixa C (de 4 a 10 salários-mínimos), visto que ela projeta alcançar a classe B (de 10 a 20 salários-mínimos).

Ainda, com relação à classe social, duas dimensões podem ser analisadas: a representação de classe social do ponto de vista econômico e, a outra, cultural. A primeira dimensão exploramos inicialmente a partir da classificação do IBGE. Somaremos a essa análise uma representação do posicionamento de classe social efetuada pelos estudantes egressos do G4. Além de representar sua posição e de sua família economicamente e culturalmente, também reflete a posição de seus amigos mais próximos na escola e na universidade – a UFABC –, assim como uma avaliação de sua condição de vida atualmente.

Quadro 16 – Classe social e Condição de vida

Classe social	Pessoas	Classe Baixa				Total	Entre a Classe Média e a Classe Baixa				Total	Classe Média				Total	Entre a Classe Alta e a Classe Média				Total	Classe Alta				Total
		T009	T088	T110	T112		T009	T088	T110	T112		T009	T088	T110	T112		T009	T088	T110	T112		T009	T088	T110	T112	
Econômica	C					0					0	1		1	1	3		1			1					0
	F					0		1			1	1		1	1	3					0					0
	AE					0		1			1	1		1		2				1	1					0
	AU					0				1	1	1	1	1	3					0						0
Total		0	0	0	0	0	0	2	0	1	3	4	1	4	2	11	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0
Cultural	C					0					0	1		1	1	3		1			1					0
	F					0	1	1			2			1	1	2					0					0
	AE	1				1		1			1			1		1				1	1					0
	AU					0					0			1	1	2	1	1			2					0
Total		1	0	0	0	1	1	2	0	0	3	1	0	4	3	8	1	2	0	1	4	0	0	0	0	0
Condição de vida	Está muito pior					Está um pouco pior					Não teve mudanças					Está um pouco melhor					Está muito melhor					
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	3

Fonte: elaboração própria.

Nota: (C) Caso. (F) Família. (AE) Amigos próximos de escola. (AU) Amigos próximos da universidade (BCH/UFABC).

Primeiramente, observamos individualmente os casos, as famílias, os amigos de escola e os amigos da universidade (linhas horizontais).

Com relação à classe social econômica e cultural atribuída a si mesmo: T009, T110 e T112 se representam na classe média e, T088, entre a classe alta e a classe média. Não há classificação nos quadrantes extremos da classe social econômica e cultural.

Já a classe econômica da sua família: T009, T110 e T112 as representam na “classe média” e, T088, entre a classe média e a classe baixa. Não há classificação nos quadrantes extremos da classe social econômica. Culturalmente, a representação da família é a seguinte: T110 e T112 na classe média e, T009 e T088, entre a classe média e a classe baixa. Não há classificação nos quadrantes extremos da classe social cultural.

Por sua vez, a classe social econômica dos amigos da escola: T009 e T110 os representam na classe média; T112, entre a classe alta e a classe média; T088, entre a classe média e a classe baixa; e T112, entre a classe alta e a classe média. Não há classificação nos quadrantes extremos da classe social econômica. Culturalmente, a representação dos amigos da escola é a seguinte: T009 os representa na classe baixa; T088, entre a classe média e a classe baixa; T110, classe média; e T112, entre a classe alta e a classe média. Não há classificação no quadrante extremo da classe alta.

No que diz respeito à classe social econômica dos amigos da universidade, T009, T088 e T110 os classificam na classe média e, T112, entre a classe média e a classe baixa. Não há classificação nos quadrantes extremos da classe social econômica. Culturalmente, a representação dos amigos da universidade é a seguinte: T009 e T088, entre a classe alta e a classe média e, T110 e T112, na classe média. Não há classificação nos quadrantes extremos da classe social cultural.

Comparando sua origem social em relação aos amigos do BCH da UFABC, T009 significa suas relações com elementos de proximidade – “a primeira pessoa da família a entrar para a universidade”, “não são pessoas ricas”, “com um emprego maravilhoso” – e distância – “tinham um conhecimento maior”, “uma parte cultural muito maior”, “museu, pinacoteca, shopping, da cidade de São Paulo, da Paulista... e eu não conhecia”. Nessa avaliação de sua posição social, parece considerar um deslocamento ascendente, significado em função de sua trajetória universitária e profissional, pois “conheço hoje, por conta dos meus estágios, por conta de ter um ensino superior”. Esse deslocamento parece mais evidente do ponto de vista cultural e estaria relacionado à sua disposição pela cultura, “vontade de conhecer outros lugares e enfrentar”, se comparado à família ou pessoas do bairro que “acaba ficando aqui na ZL e morre aqui”. Outros aspectos das condições diferenciadas que estão nesse

distanciamento ascendente é que, diferentemente dela, estão “preocupado em trabalhar, colocar comida na mesa”, “desemprego”, “filho que não quer ir para a escola”, “vão para uma vida diferente”. Referindo-se à cultura familiar de origem, a destaca como diferente da cultura da escola e do bairro, como expressa em algumas oposições que estabelece: “funk”, “pagode”, “forró”, “violência”, por um lado, “músicas estrangeiras”, “MPB”, “rock”, “lendo”, por outro lado, no qual situa a sua família. No seu ambiente cultural familiar, também é um elemento significativo, a televisão, que se mostra como o meio pelo qual se conhece outras possibilidades: “bairros que são referência que passam nas novelas”, “nunca passei grandes necessidades em relação ao que passa na TV”. Porém, a sua disposição para aquisição da cultura possui também um sentido pragmático, já que “faz muita diferença nos processos seletivos”.

Já T088 considera que passou por uma mudança, sobretudo, após a UFABC, no que diz respeito à “exposição à leitura”, “ter a possibilidade de viajar”, “conhecer outros países”, “a questão política”, “ter essa visão um pouco mais crítica”. Comparativamente à família, a maioria dos irmãos, incluindo a mãe, “ganha um salário-mínimo” e, diferentemente, não têm o costume de “questionar”, “acesso”, “leitura mesmo”. Em relação aos amigos da UFABC, “o pessoal não era mesmo de uma condição financeira muito boa”, “pais eram operários” e, culturalmente, “sentia que eles estavam muito acima”, “o acesso à informação que o pessoal tinha desde muito cedo, enfim, em São Paulo”, “muitos estudaram nas ETECs, nas escolas técnicas, e querendo ou não, a formação dentro dessas escolas, por mais que elas sejam públicas, elas tinham vestibular”.

Por sua vez, T110, referindo-se aos amigos da UFABC, não percebeu diferença, economicamente, mas culturalmente: “me relacionei com pessoas que tinham o nível socioeconômico muito parecidos com o meu”, “eles tinham outras vivências, de quem é do interior, tipo Poá e Suzano, não tinham, então tinham mais acesso que eu a produtos culturais, conhecer outros espaços, frequentar a capital, coisa que eu fazia menos que eles”.

Por fim, T112 destaca aspectos de sua de condição econômica e cultural: “eu ter transitado também entre classes”. Comparativamente aos amigos da escola e da UFABC, significa as suas relações com elementos da variação de sua posição social, que se podem entender como momentos ascendentes e descendentes da sua trajetória: “morava num bairro bom”, “não era uma escola cara”, “tinha uma galera com dinheiro”, “tiveram essa carga [cultural] que eu não tive”, “as pessoas que eu conheci na UFABC talvez não refletissem a renda familiar”, pois vieram de “escola pública muito boa”. Referindo-se à cultura familiar de

origem, por uma configuração familiar particular, talvez, as condições materiais impuseram a disposição ao trabalho, tanto a ela quanto à mãe: “tinha dois empregos”, “passou muito aperto”.

Outra perspectiva das representações (linhas verticais) permite estabelecer uma comparação de convergência ou divergência entre as classes econômica e cultural, sendo possível delinear alguns agrupamentos.

O primeiro agrupamento é o que denominamos: “nem tão baixa, nem tão alta”. Nele, não há classificações nos extremos das classes sociais econômicas – a classe baixa e a classe alta. No G4 é comum o posicionamento no quadrante da classe média, totalizando 11 ocorrências, seguida de entre a classe média e a classe baixa, com 3 e, entre a classe alta e a classe média, com 2. Culturalmente, é também no centro que estão as concentrações de posicionamentos: classe média, com 8; entre a classe alta e a classe média, com 4; entre a classe média e a classe baixa, com 3; e a classe baixa, com 1.

O segundo agrupamento, “somos todos iguais”, é o da convergência da representação de classe social quanto a si mesmo, à sua família e à de seus amigos de escola e da universidade. Considerando a classe social econômica, T009 e T110 representam esse cenário, percebendo a todos como da classe média. Culturalmente, T110 apresenta esse cenário de classe social, pois representa a todos na classe média. Ele é o único a utilizar a mesma representação em ambas as dimensões da classe social.

Opostamente, o terceiro agrupamento, “somos todos diferentes”, é o da divergência entre a representação de classe social quanto a si mesmo, à sua família e seus amigos de escola e da universidade. Considerando a classe social econômica, não há representações nesse cenário. Culturalmente, T009 representa esse cenário de classe social, pois a sua posição é a classe média; de sua família, entre a classe média e a classe baixa; de seus amigos de escola, a classe baixa; e de seus amigos da universidade, entre a classe alta e a classe média.

O quarto agrupamento, “na escola foi diferente”, é o da convergência entre a representação de classe social quanto a si mesmo, à sua família e a seus amigos da UFABC, mas divergência quanto a seus amigos de escola. Considerando a classe social econômica, não há representações nesse cenário. Culturalmente, T112 representa esse cenário de classe social, pois atribui a classe média para si, sua família e aos amigos da universidade, mas aos amigos de escola, entre a classe alta e a classe média.

O quinto agrupamento, “na escola e na universidade foram diferentes”, é o da convergência entre a representação de classe social quanto a si mesmo e à sua família, mas divergência quanto a seus amigos de escola e universidade. Considerando a classe social econômica, T112 representa esse cenário, pois considera a si e à sua família como classe média, estando seus amigos de escola, entre a classe alta e a classe média e, os amigos da universidade, entre a classe média e a classe baixa. Culturalmente, não há nenhum que apresenta esse cenário.

Nos agrupamentos descritos, T088 é uma exceção, considerando a dispersão na representação das posições. Ele classifica-se entre a classe alta e a classe média; a sua família e aos amigos de escola, econômico e culturalmente, entre a classe média e a classe baixa; aos amigos da universidade, economicamente, na classe média e, culturalmente, entre a classe alta e a classe média.

Analisaremos agora a última ou atual posição no campo escolar brasileiro de mães e de pais que caracterizam o G4.

Quadro 17 – Pessoas na família: educação básica

Educação básica	Mãe	Pai
T009	Educação básica incompleta: ➤ Ensino fundamental I	Educação básica completa: ➤ Ensino Fundamental I ➤ Ensino Fundamental II ➤ Ensino Médio (EJA)
T088	Educação básica incompleta: ➤ Ensino fundamental I (até 2º ano)	*
T110	Educação básica incompleta: ➤ Ensino fundamental I (até 4º ano)	Educação básica completa: ➤ Ensino Fundamental I ➤ Ensino Fundamental II ➤ Ensino Médio ➤ Ensino Médio Técnico
T112	Educação básica completa: ➤ Ensino Fundamental I ➤ Ensino Fundamental II ➤ Ensino Médio	Educação básica completa: ➤ Ensino Fundamental I ➤ Ensino Fundamental II ➤ Ensino Médio

Fonte: elaboração própria.

Nota: Asterisco é “não informado”.

Observamos que a mãe de T009, T088 e T110 tem educação básica incompleta. Já a mãe de T112, assim como seu pai, completou essa escolarização. O pai de T009 e T110 também tem educação básica completa. Como vimos nos relatos, as trajetórias escolares dos pais foram acidentadas ou interrompidas precocemente. Talvez seja uma exceção, a trajetória escolar dos pais de T112, considerando as poucas informações que indicou sobre as

condições da escolarização, isto é, se contínuas, interrompidas ou tardias. Porém, parece possível a conclusão de que a escolarização básica na família do G4 se caracteriza por um baixo capital escolar, mas, para cada uma, a atuação desse capital produz efeitos diferenciados na trajetória escolar e na condição de concorrência no campo escolar brasileiro.

Sabemos, pelo recorte desta pesquisa, que o G4 se caracteriza por estudantes egressos do BCH da UFABC, logo tiveram educação básica completa. Então, comparativamente, entre uma geração e outra da família, o grau de escolarização, mas, sobretudo, as condições dessa escolarização, em si, indicam uma orientação ascendente das trajetórias escolares. Um exemplo disso é o fluxo da trajetória escolar do G4 que se caracteriza pela continuidade entre uma etapa e outra, ou seja, sem interrupções, diferenciando-se de seus pais.

Quadro 18 – Estudante egresso: fluxo da trajetória escolar

Etapa de ensino	T009	T088	T110	T112	Ano de ingresso	Total	Total	Ano de término	T009	T088	T110	T112	Etapa de ensino	
	Ingresso	Ensino fundamental	1	1		1	1999	0	0	2007				
				1		2000	3	3	2008	1	1		1	
						2001	1	1	2009			1		
						2002	0	0	2010					
						2004	0	0	2012					
Ensino Médio		1	1		1	2008	0	0	2010					Ensino Médio
				1		2009	3	3	2011	1	1		1	
						2010	1	1	2012			1		
						2011	0	0	2013					
Técnico e/ou profissionalizante						2013	0	0	2015					Técnico e/ou profissionalizante
						2008	0	1	2010		1			
			1		1	2009	2	1	2011				1	
			1		2010	1	1	2012			1			
				2012	0	0	2013							

Fonte: elaboração própria.

Para T009, T088 e T110, a continuidade da escolarização em relação às suas mães, é mais evidente, uma vez que as trajetórias das mães na educação básica foram interrompidas ainda no ensino fundamental I.

No que diz respeito aos pais, exceto T088, que não proporcionou informação, T009, T112 e T110 indicam trajetórias na educação básica até o ensino médio e, o pai de T110, também o técnico, embora o fizeram tardiamente, isto é, interromperam a trajetória escolar, retomando em algum momento.

Para T112 e T088, que são de famílias do interior do estado do Paraná, o deslocamento para cidade de São Paulo e, sobretudo, a articulação entre escolarização e trabalho, é uma estratégia educativa e profissional presente na família que são fundamentais no rompimento com projetos familiares no interior, ou, como diria T112, “que quebrou um pouco o ciclo”.

Parece também possível estabelecer uma comparação entre T088 e T110, uma vez que o sentido da escola privada comum aos dois, o SENAI, assume significados diferentes: na família de T088, essa escolarização, e as possibilidades a ela associada no campo profissional, são indícios de possível ascensão, isto é, “a indústria” é um valor positivo em relação “ao campo”. Já, na família T088, “a indústria” é o indício de manutenção da posição no campo profissional, o que gera estratégias de reorientação da trajetória escolar e, conseqüentemente, também as possibilidades profissionais associadas.

Também analisaremos a última ou atual posição no campo universitário brasileiro de mães e de pais que caracterizam o G4.

Quadro 19 – Pessoas na família: educação superior

Educação superior	Mãe	Pai
T009	Educação superior: ➤ Não possui	Educação superior: ➤ Não possui
T088	Educação superior: ➤ Não possui	*
T110	Educação superior: ➤ Não possui	Educação superior: ➤ Não possui
T112	Educação superior completa: ➤ Graduação ➤ Pós-Graduação	Educação superior completa: ➤ Graduação (Direito)

Fonte: elaboração própria.

Nota: (*) não informado.

Observamos que apenas a mãe de T112 tem educação superior, sendo a continuidade de escolarização ausente para a mãe de T009, T088 e T110. Igualmente, o pai de T112 é o único com educação superior, sendo ausente para o pai de T009, T088 e T110. Se a ausência ou o baixo capital universitário pode caracterizar as famílias no G4, pelos

indícios dos pais que não tiveram ou tiveram tardiamente, uma trajetória universitária, há efeitos na trajetória universitária do G4 e sua condição de concorrência no campo universitário brasileiro.

Sabemos, pelo recorte desta pesquisa, que o G4 se caracteriza por estudantes egressos do BCH da UFABC, isto é, têm educação superior, já que, minimamente, são graduados em uma universidade federal. Então, comparativamente, entre uma geração e outra da família, a ausência de continuidade da escolarização para o pai de T009, T088 e T110, em si, parece indicar uma orientação ascendente de suas trajetórias universitárias, isto é, a presença dessa trajetória na última geração da família. Corrobora a isso, a possibilidade de comparação das condições da escolarização dos pais de T112, que têm educação superior. Para além da escolarização em uma universidade federal, que já diferencia sua trajetória universitária em relação aos pais, que a fizeram numa instituição privada, a continuidade entre a trajetória escolar e a universitária é também uma diferença. Referindo-se à mãe, por exemplo, T112 explicita que “quando eu já estava mais crescida, assim, adolescente, aí ela fez a graduação”, “na época, eu estava no ensino médio”, “depois já chegou a fazer pós também”. Opostamente, T112 concluiu o ensino médio e técnico e, logo, ingressou na universidade, sendo essa transição feita pelo cursinho pré-universitário. Essa continuidade entre a trajetória escolar e a universitária e o modo de transição entre elas é também comum à T009, T088 e T110. Porém, para todos, o grau de atuação do capital cultural na família, na relação com a pretensão de orientação ascendente da trajetória universitária, é insuficiente: o acesso à universidade pública. Para T112 e T110, como vimos nos relatos, o capital cultural, mas, também, econômico, atua para o acesso às instituições privadas e, para T009 e T088, isso, se o fosse, seria uma opção condicionada a bolsa de estudos ou financiamentos, tais como PROUNI, FIES etc.

Ainda, analisaremos a última ou atual profissão e/ou ocupação de mães e pais, que caracterizam o G4.

Quadro 20 – Pessoas na família: profissão e/ou ocupação

Profissão e/ou Ocupação	Mãe	Pai
T009	"Dona de casa"	"Setor automotivo" / "Mecânico" / "Funilaria" / "Pintura"
T088	Aposentada rural	*
T110	"Doméstica" / "Trabalha fixa" / "Limpeza" / "Comida"	"Indústria" / "Linha de produção" / "Empilhadeira" / "Aposentado"
T112	"Área da saúde" / "Parte administrativa"	Advogado

Fonte: elaboração própria.

Nota: Aspas indica a expressão utilizada pelo egresso. (*) não informado.

Observamos no conjunto de profissão e/ou ocupação de mães e pais do G4 que, predominantemente, estão associadas às posições no campo profissional brasileiro, caracterizadas por um baixo capital profissional: pouco delimitadas ou imprecisas, pouco prestigiosas socialmente e pouco dependentes de certificados e/ou diplomas. Uma exceção que reforça tais características é T112 que, referindo-se ao trabalho do pai, denota com precisão, quase autoexplicativa, a posição ocupada no campo profissional brasileiro, intercambia e subtende frequentemente a profissão e o diploma e explicita o prestígio da profissão no âmbito familiar: “meu pai, ele é advogado, então, os meus irmãos fizeram Direito também, seguiram a linha dele. Inclusive, meu pai queria que eu fizesse Direito também”. Porém, T112 recorre a quase descrições para designar o trabalho da mãe, assim como o fazem T009, T088 e T110, quando se referem aos trabalhos dos pais. O que sugere imprecisão no trabalho dos pais.

É T112 também que apresenta mais claramente outra característica nas famílias do G4: as pretensões de “transmissão” da profissão de uma geração a outra. Essa característica é mais clara no relato de T110, pois, referindo-se ao trabalho do pai, explicita a questão da “transmissão da profissão”, mas, diferentemente de T112, o faz em sentido negativo, pois cabe recordar que no seu caso “não queria fazer SENAI”, “ter esse diploma”. Assim como T112, T110 também reconhece a intercambialidade entre uma profissão e um diploma, já que o pai é um Técnico em Química, mas “nem foi pelo SENAI”; “um curso particular”; “nem conseguiu usar na empresa para tentar um cargo melhor”. T009, T088 e T110 não se referem à possibilidade de herdarem as “profissões” dos pais, o que parece, em si, reforçar o baixo capital profissional na família.

Nesse sentido, analisaremos a profissão e/ou ocupação pretendida no G4.

Quadro 21 – Estudante egresso: profissão e/ou ocupação pretendida

Profissão e/ou Ocupação	T009	T088	T110	T112	Total
Economia	1	1			2
Direito			1		1
Engenharia elétrica		1			1
Medicina				1	1
Relações Internacionais			1		1
Arquitetura		1			1
Comércio Exterior				1	1
Diplomacia			1		1
Engenharia de energia		1			1
Marketing				1	1
Professor		1			1
Propaganda				1	1
Total	1	5	3	4	13

Fonte: elaboração própria.

Opostamente ao observado no quadro do conjunto de profissões e/ou ocupações dos pais, no acima predomina uma associação às posições no campo profissional brasileiro, caracterizadas por um alto capital profissional: muito delimitadas ou precisas, muito prestigiosas socialmente e muito dependentes de certificados e/ou diplomas. O deslocamento entre posições do G4 também aponta a orientação da trajetória, se analisarmos a última ou atual profissão e/ou ocupação efetivada e, complementarmente, aquelas do início da entrada na vida profissional.

Quadro 22 – Estudante egresso: profissão e/ou ocupação efetivada

Profissão e/ou Ocupação		T009	T088	T110	T112	Total	
I	Quando começou a trabalhar	Agricultura familiar		1		1	
		Estagiário/a	1			1	
		Vendedor/a			1	1	2
II	Primeiro trabalho	Estagiário/a	1		1	2	
		Garçom			1		1
		Menor aprendiz		1			1
III	Atual ou último trabalho	Analista		1	1	3	
		Estagiário/a	1			1	

Fonte: elaboração própria.

Observamos acima um ponto de partida (I e II) e chegada (III) no campo profissional brasileiro. As posições sucessivas demonstram um deslocamento ascendente de cargos e/ou atividades de trabalho, com baixo para alto capital profissional: T112, T088 e T110 atualmente ocupam posições similares, pois são analistas. T009 é a exceção, pois, como vimos no relato, sua posição está relacionada, provavelmente, ao adiamento da entrada no campo, visto que os esforços foram totalmente direcionados aos estudos. Além disso, parece pesar no retorno profissional desse investimento, o menor grau de atuação dos capitais na família e, sobretudo,

o capital social. Esses são mais atuantes nas trajetórias de T112, T088 e T110, estando a posição deles articulada nas estratégias concomitantemente acadêmicas e profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos um período de pesquisas dedicadas à compreensão de aspectos da expansão e da reestruturação nas universidades federais no Brasil, explorando, neste estudo, a trajetória acadêmica e profissional de estudantes egressos do BCH da UFABC. Em termos teórico e metodológico, utilizamos a Teoria do Mundo Social de Pierre Bourdieu, estruturada pelos conceitos de campo, capitais e *habitus*, analisando os aspectos gerais do posicionamento mais ou menos privilegiado desses agentes sociais no campo acadêmico e profissional.

Partimos do pressuposto de que a educação superior no Brasil passou por um processo de diversificação e diferenciação no final do século XX e início do XXI, entendido como um momento de crise da universidade. Especificamente, no espaço configurado pelas universidades federais, os embates em torno da formação acadêmica e profissional, diante dos desafios da sociedade capitalista atual, explicitaram o papel destacado dessas instituições como instâncias que contam cada vez mais na produção e reprodução social no Brasil.

Assim, destacamos três ocorrências no campo universitário brasileiro que parecem significativas de transformações morfológicas pelas quais passam as universidades federais no contexto: o BI, a UFABC e os estudantes egressos do BCH da UFABC. Essas podem ser entendidas como respostas do sistema de educação no Brasil à sua extensão aos usuários não tradicionais.

Portanto, em nível macro, analisamos a proposta de formação acadêmica e profissional desse tipo de curso e universidade federal, entendidos como uma materialização do estado de forças do campo universitário brasileiro. Também relacionamos esse processo ao campo da reprodução ideológica do capitalismo que sustenta a ideia de uma sociedade do conhecimento para a qual se fazem necessários cursos e universidades mais capazes de atender suas demandas emergentes, como o BCH da UFABC.

Sabemos que, no Brasil, o espaço formado pelas universidades federais tende a concentrar os capitais valorizados no campo universitário, sobretudo estudantes com maior desempenho acadêmico e professores com destacada produção científica, entre outros. Assim, a ocorrência da UFABC, enquanto agente social, credita à instituição, “naturalmente”, os ganhos advindos da conformação desse espaço, sendo o reconhecimento e prestígio social

mais evidente: o *ethos* público federal. Porém, estrategicamente, como recém-chegada ao campo, a UFABC se opõe aos estabelecidos, sobretudo, as instituições ditas “tradicionais”, apresentando-se como o novo tipo de universidade federal e o novo tipo de curso de graduação.

Compreendemos que a estratégia de subversão no campo universitário brasileiro pela UFABC é também extensiva aos seus estudantes egressos, uma vez que expressam, como detentores de um capital cultural institucionalizado, o diploma, além do *ethos* público federal, o de novo tipo de acadêmico e profissional, este generalista, interdisciplinar e flexível. Assim, em nível micro, analisamos as representações de origem sociais e as estratégias de orientação da trajetória acadêmica e profissional para o posicionamento mais ou menos privilegiado no campo acadêmico e profissional de um grupo composto por quatro estudantes egressos do BCH da UFABC, os quais designamos por G4, destacando o modo de aquisição e uso do diploma desse tipo de curso e universidade.

Então, consideramos que as universidades federais, junto a outras instituições públicas, conformam o espaço das instituições de educação superior que, no Brasil, embora cada vez menos, é distintivo. Acredita-se que universidade pública é quantitativa e qualitativamente o espaço de alguns poucos eleitos e, no limite, até mesmo um privilégio. Essa crença social deposita em seus estudantes egressos expectativas altas de sucesso social, quase sempre, desconsiderando os diferentes rendimentos que se pode ter de um diploma a depender de sua origem social. É como se a passagem por uma universidade federal e, conseqüentemente, o acesso ao diploma de graduação público federal, fossem capazes em si de encurtar as distâncias que estruturam o espaço social no Brasil: uma universidade de tradição e uma universidade nova, um curso de tradição e um curso novo, uma universidade na capital e uma universidade no interior, entre outras.

O conjunto de características na origem social do G4 indicam que se trata de membros das camadas populares, se com isso consideramos aqueles agentes sociais cuja posição social é caracterizada pelo baixo capital, sobretudo, econômico e cultural.

Algumas estratégias parecem comuns às famílias do G4, entre elas, a redução do número de filhos a cada geração, bem como o deslocamento geográfico, associados à ideia de promoção de condições melhores de vida, em especial, o trabalho. O esforço de delineamento de uma trajetória ascendente é também comum, expressos em escolhas de turnos, escolas, cursos, universidades etc., sendo diferentes seus condicionantes, em

especial, os graus de atuação dos capitais cultural e econômico da família. Esses estão na base de certezas e incertezas vividos nas trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como de ajustamentos de expectativas subjetivas e chances objetivas no campo acadêmico e profissional. Ou seja, o estudante egresso e sua família têm como objetivo a mudança de suas condições econômicas, culturais, sociais e simbólicas, isto é, uma pretensão de mobilidade social.

Nesse sentido, as trajetórias dos estudantes egressos do BCH assumem um sentido de distanciamento daquelas vivenciadas por sua família, especialmente, os pais. Percebem-se estratégias de qualificar o percurso escolar, de criar condições de transição da escola para a universidade, de optar por cursos e atividades profissionais mais especializadas e menos genéricas que, em suma, indicam até mesmo um rompimento com a origem acadêmica e profissional familiar.

Destaca-se, nesse distanciamento, a referência à ausência de capital cultural institucionalizado nas famílias, como é o diploma de graduação, ou, quando presente, o modo de aquisição pouco legitimado no campo acadêmico. Também o capital de informações sobre o sistema de ensino é significado como um diferencial de que não se dispunha na família. Assim, a entrada desses jovens no campo acadêmico e profissional é significada com o pioneirismo de sua posição em relação à origem social, já que se representam como os primeiros da família na universidade e, sobretudo, pública federal, que ocupam posições no campo acadêmico e profissional nunca ocupados por gerações familiares. Esse novo *status* social é expresso do ponto de vista cultural e econômico, sendo a representação de classe social um indicador. Além disso, é a marca de sua condição de concorrência nesses campos.

Dessa maneira, a aspiração pela universidade pública é um ponto comum ao G4, embora seja vivida de modo particular. Percebe-se que a expectativa de prolongamento dos estudos até o nível da educação superior é, por vezes, individual. Tal projeto, quando coincide com o familiar, não se estende ao ingresso em uma universidade pública. A conquista desse feito é significada como “surpresa” e antecedida de estratégias de aquisição de conhecimento sobre a educação superior, esclarecimento e convencimento da família.

Para o G4, a UFABC parece cumprir o seu papel no aumento das chances de acesso e permanência à universidade pública no estado de São Paulo. Considerando esse estado onde estão concentradas as principais universidades dominantes do campo universitário e, conseqüentemente, a concorrência mais acirrada por uma universidade pública, a UFABC

representou um alívio e mais uma opção nesta disputa. Além de aumento de chances de acesso à educação superior (vagas), parece que possibilitou também o acesso ao espaço de uma educação superior de qualidade. Soma-se a isso, o menor custo de permanência, por ser gratuita e localizada na região do ABC.

No entanto, o BCH da UFABC não foi apenas uma opção de curso de graduação aos estudantes egressos, mas, sim, a estratégia para o acesso à universidade federal e, logo, aos cursos “tradicionais” – os desejados pós-BIs – que possuem vias de acesso direta em outras universidades com a conclusão do ensino médio, mas limitadas pela alta seletividade do vestibular, ou custo, ou mesmo distância.

Para o G4, embora a experiência no curso assuma um caráter de “descoberta”, não pareceu se constituir um fim em si mesmo, ou seja, uma etapa de formação com terminalidade própria. Também acreditam que o diploma de graduação público federal é distintivo no campo acadêmico e profissional no Brasil, ainda que, no caso do BCH da UFABC, seja insuficiente para o acesso a melhores posições. Entretanto, isso não quer dizer que impossibilite a mediatização de algum ganho econômico, cultural, social e simbólico nos campos.

Por fim, há pontos que neste trabalho não conseguimos explorar, mas que se mostram passíveis de futuros estudos. Uma possibilidade diz respeito à institucionalização na UFABC de “itinerários de fuga” para uma trajetória acadêmica que se mostra pouco ou muito exitosa. O “quadrimestre” parece possibilitar o redirecionamento eficiente para espaços mais adequados ao insucesso ou sucesso acadêmico. Também parece que quanto mais bem posicionada a UFABC no campo universitário, maior o efeito da hiper seleção daqueles oriundos das camadas médias e populares. Uma análise mais detalhada do perfil discente de graduação ao longo dos anos poderia revelar tais mudanças, indicando o aumento do número de membros hiper selecionados das camadas médias e populares e questionando a democratização efetiva da universidade federal. Outro ponto pertinente para análise do campo universitário seria investigar se, ao se opor ao “tradicional” e ao “estabelecido”, a UFABC proporia uma arquitetura que, no limite, se trataria de uma planta industrial 4.0, com ênfase na formação profissional e acadêmica personalizada.

REFERÊNCIAS

ABOITES, H. A. *Universidades*. In: SADER, E. (coord.). **Latinoamericana**: Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas na UERJ, 2006. p. 1197-1205.

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Subsídios para a Reforma da Educação Superior**. 2004. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=subsidios-para-a-reforma-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: _____. **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

_____. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.

_____. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Teoria & Educação**, n. 3, p.113-119, 1991.

_____. A estrutura invisível e seus efeitos. In: _____. **Sobre a televisão**. Seguido de *A influência do jornalismo e Os jogos olímpicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 55-97.

_____. O capital simbólico. In: _____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 293-300.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 119-126.

_____. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: _____. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b. p. 145-183.

_____. O espaço social e suas transformações. In: _____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007c. p. 95-161.

_____. Os três estados do capital cultural. In: _____. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007d. p. 71-79.

_____. O capital social – notas provisórias. In: _____. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007e. p. 65-69.

_____. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007f. p. 295–336.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007g.

_____. Estruturas, *habitus*, práticas. In: _____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 86–107.

_____. Estratégias de reprodução e modos de dominação. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 17, n. 33, p. 21-35, 2020.

_____; BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. *In*: _____. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 127-144.

_____; WACQUANT, L. La lógica de los campos. *In*: _____. **Respuestas**: por una antropología reflexiva. México, D.F: Grijalbo, 1995.

BRASIL. **Lei nº 11.145**, de 26 de julho de 2005. Institui a Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC e dá outras providências. 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11145.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **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. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 266**, de 06 de julho de 2011. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

CAMARGO, M. S. *et al.* **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. Brasília: MEC/SESU, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. [v. 1. A era da Informação: economia, sociedade, cultura].

CATANI, A. M. *et al.* (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____; OLIVEIRA, J. F. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. *In*: _____. OLIVEIRA, R. P. de (org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-135.

_____; _____. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTE, G. B. **Modelo de formação acadêmica interdisciplinar**: uma análise da estrutura curricular e metodológica no curso do BC&T/UFRN, na ótica dos egressos. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. TRINDADE, H. (org.). **Universidades em ruínas**: na república dos professores. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDDES, 1999. p. 211–222.

_____. A universidade hoje. *In*: _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 175–193.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223–1245, 2010.

_____; RISTOFF, D. I. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência.** Florianópolis: Insular, 2000.

ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Comunicado de Praga.** 2001. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/comun_praga>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. **Comunicado de Berlim.** 2003. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/comun_berlim>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. **Comunicado de Bergen.** 2005. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

GORZ, A. **O imaterial: conhecimento, valor e capital.** São Paulo: Annablume, 2005.

GRÜN, R. Capital econômico. *In*: CATANI, A. M. *et al.* (orgs.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 107-109.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 17. ed. São Paulo: Edição Loyola, 2008.

_____. **17 contradições e o fim do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 37-55, 2002.

_____. Campo. *In*: CATANI, A. M. *et al.* (orgs.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 64-66.

LEBARON, F. Capital. *In*: CATANI, A. M. *et al.* (orgs.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 101-103.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

LIMA, M. *et al.* Trajetórias acadêmicas de estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares e do curso de Psicologia: análise de históricos escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, p. 395-423, 2016a.

_____. *et al.* Transição dos Bacharelados Interdisciplinares para a formação em Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 1, p. 183-195, 2016b.

LINKEDIN CORPORATION. **Website institucional.** 2020. Disponível em: <<https://about.linkedin.com/pt-br>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MARTINS, T. C. **Ressonâncias do Processo de Bolonha e Discurso das Competências: o Projeto Tuning América Latina.** -Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____; SILVA, A. F. Processo de Bolonha e o discurso das competências na educação superior: o projeto Tuning América Latina. **Faz Ciência**, n. 25, p. 22–38, 2015.

MATOS, M. N. **A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MENEZES, L. C. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

MOTA, V. L. V. **A percepção dos graduados em Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA sobre a vivência no curso (2009-2011)**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NOGUEIRA, C. M. M. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, 2013.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OFFE, C. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. *In*: _____ (org.). **O campo universitário: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 11–36.

_____; PESSOA, J. M. O método em Bourdieu. *In*: _____. **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone, 2013. p. 15-30.

PARIZOT, I. A pesquisa por questionário. *In*: PAUGAM, S. (coord.) **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 85–101.

POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SALLUM JÚNIOR, B.; BERTONCELO, E. R. E. Classe social. *In*: CATANI, A. M. *et al.* (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 118-122.

SANTOS, B. S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. *In*: _____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999. p. 163–201.

SANTOS, E. F. **Qualidade nos bacharelados interdisciplinares da UFBA: perfil dos concluintes e sua percepção sobre a formação**. Dissertação (Mestrado em Estudos

Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SEIDL, E. Estratégia/Estratégias de reprodução. *In*: CATANI, A. M. *et al.* (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 189–191.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In*: MOROSINI, M. C. **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2011. p. 275–289.

SILVA, A. F. **O Reuni entre a expansão e a reestruturação**: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. *In*: MOLLIS, M. **Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 161–180.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Projeto Pedagógico Institucional (2006)**. 2006. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/projeto-pedagogico-institucional>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2008-2012)**. 2010. Disponível em: <<http://pdi.ufabc.edu.br/historico/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Resolução ConsUni nº 62**: Estatuto. 2011a. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/estatuto-da-ufabc>>. Acesso em: 10 de nov. 2019.

_____. **Resolução ConsUni nº 63**: Regimento Geral. 2011b. Disponível em: <www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/regimento-geral>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2022)**. 2013. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (2017)**. 2017. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/projeto-pedagogico-institucional>>. Acesso em: 10 nov. de 2019.

_____. **Perfil do discente de graduação (2018)**. 2018. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/perfil>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Termo de Adesão ao Sistema de Seleção Unificada (1ª edição de 2020)**. 2019a. Disponível em: <<https://sisu.mec.gov.br/#/>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Ciências e Humanidades (2019)**. 2019b. Disponível em: <<http://prograd.ufabc.edu.br/bch/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

WACQUANT, L. Esclarecer o *Habitus*. **Educação e Linguagem**, n. 16, p. 63–71, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Website Institucional**. 2023. Disponível em: <<https://www.who.int/>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Teses sobre BI

1. ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. Da política pública à prática pedagógica: usos e sentidos da interdisciplinaridade nos BI da UFBA. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. [Orientador: LORDELO, José Albertino Carvalho]
2. BARRETO FILHO, Osvaldo. O processo de elaboração e de implantação do projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia: impactos sobre a cultura regional 2013-2018. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. [Orientador: RUBIM, Antônio Albino Canelas; Co-orientador: ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de]
3. CAMILO, Suseli Cristiane Alves. A contribuição da Ciência da História na compreensão de políticas públicas educacionais: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) - 2008 a 2012. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017. [Orientadora: SILVA, Lúcia Helena Oliveira]
4. LEITE, Rita de Cássia Nascimento. A formação de si (*bildung*) do estudante universitário. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. [Orientadora: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha]
5. MEDES, Layza Castelo Branco. A interdisciplinaridade na educação do profissional da saúde no Brasil: estudo do caso “Bacharelado Interdisciplinar em Saúde” da Universidade Federal da Bahia. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. [Orientadora: CAPRARA, Andrea]
6. QUEIROZ, Madeleine Piana de Miranda. Religação dos conhecimentos: o lugar da arte na formação geral em universidades brasileiras contemporâneas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. [Orientadora: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar]
7. RAMOS, Luiza Olivia Lacerda. O lugar da interdisciplinaridade na educação superior: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFBA. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. [Orientadora: FERREIRA, Rosilda Arruda]
8. ROCHA, Marcelo Nunes Dourado. Educação superior no Brasil: tendências e perspectivas da graduação em saúde no século XXI. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. [Orientador: ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de; Co-orientadora: TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza]
9. SCOTON, Roberta Müller Scafuto. Profissão docente: um estudo de caso das mudanças empreendidas nos últimos dez anos na Universidade Federal de Juiz de Fora-MG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. [Orientador: MAGRONE, Eduardo]
10. XAVIER, Allan Moreira Xavier. Flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e formação continuada: projeto mol(ecul)ar de formação superior da UFABC. Tese (Doutorado em Ciência & Tecnologia/Química) – Centro de Ciências Naturais e Humanas, Universidade Federal do ABC, Santo André, 2015. [Orientador: STEIL, Leonardo José]

Apêndice B – Dissertações sobre BI

1. ANDRADE, Jeilson Barreto. A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. [Orientadora: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha]
2. BARBOSA, Carmem Lúcia Dantas. Preditores de evasão em diferentes ambientes acadêmicos. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. [Orientador: MAGALHÃES, Mauro de Oliveira]
3. BARRETO, Cláudia Regina Muniz. A reestruturação da UFBA a partir do REUNI e seus nexos com o Processo de Bolonha. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. [Orientadores: MENDES, José Aurivaldo Sacchetta Ramos; SANTOS, Fernando Jorge Seabra]
4. BARRETO, Vitória Ferreira. Extensão universitária no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia: mapeamento, conceituações e práticas. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. [Orientadora: VERAS, Renata Meira]
5. BEZERRA, Maria Helena Barreto Santos. Percepções sobre o Bacharelado Interdisciplinar em Artes na Escola de Música e no IHAC/UFBA. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. [Orientadora: VERAS, Renata Meira]
6. BRITO, Larisse Miranda de. Novas rotas para o ensino superior no Brasil: os Bacharelados Interdisciplinares da UFRB. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. [Orientadoras: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; GARRIDO, Edleusa Nery]
7. CAMPOS, Cácia Aparecida. Evasão nos bacharelados interdisciplinares da UFVJM: campus diamantina. Dissertação (Mestrado em Gestão de Instituições Educacionais) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017. [Orientador: ANDRADE, Paulo César de Resende]
8. CARDOSO, Flávio Sereno. Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora: análise da concretude da estrutura e do fluxo de formação previstos nos Referenciais Orientadores do MEC. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. [Orientadores: SANÁBIO, Marcos Tanure; OLIVEIRA, Virgílio César da Silva e]
9. CARDOSO, Gustavo Marques Porto. Vida universitária, atividade física e promoção da saúde entre estudantes da Universidade Federal da Bahia. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. [Orientadoras: VERAS, Renata Meira; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas]
10. CAVALCANTE, Graziella Bezerra. Modelo de formação acadêmica interdisciplinar: uma análise da estrutura curricular e metodológica no curso do BC&T/UFRN, na ótica dos egressos. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. [Orientadora: TINÓCO, Dinah dos Santos]
11. CERQUEIRA, Davi Santana de. O fórum da proposta do curso de Música Popular da EMUS-UFBA: entre o popular e o discurso acadêmico de música. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. [Orientador: QUINTANA, Haenz Gutierrez]
12. CIRIBELLI, Bruno César de Nazareth. Retenção e evasão escolares no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. [Orientador: FERREIRA, Clécio da Silva]

13. COELHO, Jacqueline de Sousa. Um estudo acerca da retenção dos alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design e demais opções de segundo ciclo. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. [Orientador: OLIVEIRA JÚNIOR, Lourival Batista de; Coorientadora: SILVA, Laura de Assis Souza e]
14. COSTA, Ana Paula Delgado da. O REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora: uma análise dos Bacharelados Interdisciplinares. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. [Orientador: MAGRONE, Eduardo]
15. FERREIRA, Ícaro Argolo. O REUNI e o sentido de interdisciplinaridade na universidade: formação e seleção docente. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. [Orientador: BOCCIA, Leonardo]
16. GALOCHA, Carlos. Avaliação da aprendizagem educação superior: um estudo sobre as concepções dos professores da Universidade Federal do ABC. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019. [Orientador: GOMES, Manuel Tavares]
17. GONÇALVES, Marianne Oliveira. A formação inicial na psicologia escolar: atuação, perspectivas e desafios da profissionalização. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. [Orientadora: VERAS, Renata Meira]
18. GUIMARÃES, Patrícia Baldow. Uma análise sobre a interdisciplinaridade no âmbito do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da UFVJM, Campus do Mucuri. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Ambiente e Sociedade) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Teófilo Otoni, 2016. [Orientador: MAGALHÃES, Antônio de Pádua; Coorientador: OLIVEIRA, Altamir Fernandes de]
19. MACÊDO, Brian Teles Fonseca de. História da universidade no Brasil: uma análise dos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. [Orientadoras: VERAS, Renata Meira; LEMOS, Denise Vieira Silva]
20. MACÊDO, Julie Idália Araújo. As escritas de uma trajetória acadêmica: Programa de Tutoria e Aprendizagem Colaborativa no BC&T da UFRN. (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. [Orientadora: CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva]
21. MARTINS, Nádia de Fátima Borba. Caminhos que levaram à criação dos Bacharelados Interdisciplinares no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. [Orientadora: MOROSINI, Marília Costa]
22. MATOS, Marília Neri. A formação em Bacharelado Interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em Psicologia. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. [Orientadora: JESUS, Mônica Lima de]
23. MOTA, Verônica de Lima Vidal. A percepção dos graduados em Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA sobre a vivência no curso (2009-2011). Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. [Orientadora: TEIXEIRA, Carmen Fontes]
24. NETTO, Sílvia Regina. Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas: um estudo de caso sobre comunicação. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. [Orientador: NEUBERT, Luiz Flávio]
25. OLIVEIRA, Edna de. Evasão universitária no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2016. [Orientadora: OLIVEIRA, Aline Lourenço de]

26. PIMENTEL, Alessandra Caldeira. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: um novo modelo de formação acadêmica ou uma via de acesso ao curso de Medicina? Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. [Orientador: ROCHA, Marcelo Nunes Dourado; TEIXEIRA, Carmen Fontes]
27. RAPHAEL, Jackeline Kruschewsky Duarte. As relações e as práticas docentes no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFBA na percepção dos professores: uma reflexão à luz da psicanálise. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. [Orientadores: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; FERNANDES, Sérgio Augusto Franco]
28. RIBEIRO, Márcia Ferreira. Evasão no ensino superior: o caso do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. [Orientador: TAVARES JÚNIOR, Fernando]
29. SANTANA, Cora Maria Bender de. A caminho da democratização na UFBA: o novo aluno dos cursos noturnos. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. [Orientadores: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; WALTER, Maria Inez M.]
30. SANTANA, Maria de Fátima Pires Cerqueira Machado de. A relação das ofertas de vagas dos componentes curriculares da UFBA com o planejamento acadêmico dos Bacharelados Interdisciplinares, nos primeiros anos: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. [Orientador: RAMOS, José Aurivaldo Sacchetta]
31. SANTOS, Eliete Nunes dos. Os Bacharelados Interdisciplinares na UFBA: percepções discentes sobre currículo e formação. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. [Orientadores: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de]
32. SANTOS, Emanuele Freitas dos. Qualidade nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: perfil dos concluintes e sua percepção sobre a formação. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. [Orientadoras: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; MENEGHEL, Stela Maria]
33. SANTOS, George Amaral. O currículo na educação superior em saúde: estratégias e embates na aderência ao processo de reforma sanitária brasileira. Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. [Orientador: ALMEIDA FILHO, Naomar de]
34. SANTOS, Marianna Luiza Alves Soares. Itinerários universitários: a permanência de mães trabalhadoras nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. [Orientadoras: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos]
35. SANTOS, Patrícia Vaz Sampaio. Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. [Orientador: MAGALHÃES, Mauro de Oliveira]
36. SILVA, Aurélio Ferreira da. O Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. [Orientadora: BARREYRO, Gladys Beatriz]
37. SILVA, Lélia Santiago Custódio da. Jovens universitários e sua relação com o saber. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. [Orientadora: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha]

38. SILVA, Taís Oliveira da. As relações entre saúde, religião e espiritualidade e suas implicações para o ensino em cursos de saúde: percepções dos docentes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. [Orientador: DIAS, André Luís Mattedi]
39. SOUZA, Eliana Santos de. O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e o curso de Medicina da UFRB: narrativas de um conflito. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. [Orientadoras: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha]
40. VALVERDE, Ludmylla de Souza. Educação superior em Saúde: a contribuição do Bacharelado Interdisciplinar para a formação em Nutrição. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. [Orientadora: PIMENTEL, Adriana Miranda Pimentel; Coorientadora: SOARES, Micheli Dantas]
41. VIEGAS, Pablo Henrique Lacerda dos Santos. A expansão e a interiorização do ensino superior público: o protagonismo dos Bacharelados Interdisciplinares como estratégia de ação afirmativa no estado da Bahia. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. [Orientadora: VERAS, Renata Meira]
42. VIEIRA, Carolinne Montes Baptista. Os fatores predominantes na escolha pelos cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFBA. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. [Orientadora: VERAS, Renata Meira]
43. XAVIER, Amanda Rezende Costa. Universidade nova: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. [Orientadora: AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de]

Apêndice C – Artigos sobre BI

1. ALMEIDA FILHO, Naomar de. A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: *colleges vs. Vikings*. Revista Lusófona de Educação, -, v. 32, n. 32, p. 11–30, 2016.
2. ALMEIDA FILHO, Naomar de; BENINCÁ, Dirceu; COUTINHO, Denise. Universidade popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. Eccos, São Paulo, SP, v. 42, n. -, p. 39–55, 2017.
3. ALMEIDA FILHO, Naomar de et al. Formação médica na UFSB: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde no primeiro ciclo. Revista Brasileira de Educação Médica, -, v. 38, n. 3, p. 337–348, 2014.
4. ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. A teoria da representação social e o discurso do sujeito coletivo em estudos no campo da política educacional: sentidos da interdisciplinaridade nos BI. Educação e Cultura Contemporânea, -, v. 15, n. 38, p. 322–348, 2018.
5. ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales de. A interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares da educação superior brasileira: o caso dos BI da UFBA. Eccos, São Paulo, SP, v. -, n. 47, p. 355–374, 2018.
6. BENINCÁ, Dirceu; CAMPOS, Fernando Silva. Extensão Popular: uma proposta transformadora para a educação superior. Dialogia, São Paulo, SP, v. -, n. 27, p. 145–156, 2017.
7. CAGGY, Ricardo Costa da Silva Souza; FISCHER, Tania Maria Diederichs. Interdisciplinaridade revisitada: analisando a prática interdisciplinar em uma faculdade de administração da Bahia. Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 3, p. 501–531, 2014.
8. CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 373–384, 2017.
9. CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 809–829, 2007.
10. FARIA, Lina et al. Integração ensino-serviço-comunidade nos cenários de práticas na formação interdisciplinar em saúde: uma experiência do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) no Sul da Bahia, Brasil. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, SP, v. 67, n. 22, p. -, 2018.
11. FERNANDES, Josicélia Dumêt et al. Ensinar saúde/enfermagem numa nova proposta de reestruturação acadêmica. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, SP, v. 41, n. -, p. 830–834, 2007.
12. KLINK, Jeroen Johanés et al. O campo e a práxis transformadora do planejamento: reflexões para uma agenda brasileira. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, Recife, PE, v. 18, n. 3, p. 381–392, 2016.
13. LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas/SP; Sorocaba/SP, v. 13, n. 1, p. 7–36, 2008.
14. LIMA, MÔNICA et al. Trajetórias acadêmicas de estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares e do curso de Psicologia: análise de históricos escolares. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, RJ, v. 24, n. 91, p. 395–423, 2016.
15. LIMA, Monica et al. Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia: considerações sobre a implantação do projeto. Athenea Digital, -, v. 15, n. 3, p. 127–147, 2015.
16. LIMA, Monica et al. Transição dos Bacharelados Interdisciplinares para a formação em Psicologia. Psicologia: Ciência e Profissão, -, v. 36, n. 1, p. 183–195, 2016.
17. MARANHÃO, Jucilene Dias; VERAS, Renata Meira. O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, n. 96, p. 553–584, 2017.

18. MENDES, Layza Castelo Branco; CAPRARA, Andrea. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: análise preliminar de um novo currículo de ensino superior no Brasil. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, SP, v. 16, n. 42, p. 719–731, 2012.
19. PENTEADO, Claudio Luís de Camargo; SILVA, Sidney Jard da; FONSECA, Karen Christina Dias da. Humanidades na UFABC: produção do conhecimento interdisciplinar na pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 28, n. 12, p. 475–500, 2015.
20. SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de branco: uma abordagem sobre acesso e permanência entre estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). *Revista Contemporânea de Educação*, [s. l.], v. 12, n. 23, 2017.
21. SILVA, Gilberto Ferreira da; MEINHARDT, Moana. Interdisciplinaridade no ensino de graduação: a implantação dos bacharelados interdisciplinares nas universidades públicas brasileiras. *Revista Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, RS, v. 2, p. 3–24, 2018.
22. SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. Estudantes indígenas no contexto universitário da Universidade Federal da Bahia. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, -, v. 1, n. 4, p. 115–136, 2016.
23. TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; ROCHA, Marcelo Nunes Dourado. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Salvador, BH, v. 6, n. 18, p. 1635–1646, 2013.
24. TRINDADE, Jemmla et al. Perfil dos ingressantes no Bacharelado Interdisciplinar de Ciências e Tecnologia UFMA: produção textual, química e computação. *COBENGE*, São Luís, MA, v. -, n. -, p. -, 2013.
25. VERAS, Renata Meira; BAPTISTA, Carolinne Montes. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia (UFBA): fatores de escolha dos estudantes ingressos. *Psicologia & Sociedade*, [s. l.], v. 31, p. 1–16, 2019.
26. VERAS, Renata Meira et al. A formação em regime de ciclos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia e a proposta de Educação Interprofissional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas/SP; Sorocaba/SP, v. 23, n. 2, p. 294–311, 2018.
27. VERAS, Renata Meira; MACEDO, Denise Vieira da; FONSECA, Silva Lemos Brian Teles. A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas/SP; Sorocaba/SP, v. 20, n. 3, p. 621–641, 2015.
28. VIEIRA, Carolinne Montes Baptista; ARAÚJO, Rafaela Alves Quadros de; VÉRAS, Renata Meira. Reuni e a formação acadêmica dos estudantes de saúde da UFBA: componentes curriculares, pesquisa e extensão. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, Florianópolis, SC, v. 8, n. 4, p. 1–19, 2015.
29. VIEIRA, Carolinne Montes Baptista; VERAS, Renata Meira. Os fatores predominantes na escolha pelos cursos de Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia. *Educação*, Porto Alegre, RS, v. 40, n. 2, p. 219–227, 2017.
30. XAVIER, Allan Moreira; STEIL, Leonardo José. Formação continuada de professores em exercício no Ensino Superior. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 305–322, 2018.
31. XAVIER, Allan Moreira; STEIL, Leonardo José. Quadrimestre ideal: dispositivo de controle de tempo no currículo da UFABC. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 44, n. -, p. 1–18, 2017.
32. XAVIER, Allan Moreira; STEIL, Leonardo José. Formação superior rizomática: flexibilidade curricular proposta pela UFABC. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 44, n. -, p. 1–18, 2018.
33. XAVIER, Allan Moreira; STEIL, Leonardo José; MENA-CHALCO, Jesus Pascual. (Inter)disciplinaridade e transversalidades: o projeto de formação superior da Universidade Federal do ABC. *Ciência & Educação*, Bauru, SP, v. 23, n. 2, p. 373–390, 2017.

Apêndice D – Guia de leitura sobre Pierre Bourdieu

LIVRO

Escritos de Pierre Bourdieu

1. BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação
 - a. [Organizador: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes]
2. BOURDIEU, Pierre. Lições da aula: aula inaugural proferida no College de France em 23 de abril de 1982
3. BOURDIEU, Pierre. Pierre Bourdieu: Sociologia
 - a. [Organizador: ORTIZ, Renato]
4. BOURDIEU, Pierre. Questões de Sociologia

Escritos sobre Pierre Bourdieu

1. BONNEWITZ, Patrice. Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu
2. CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (orgs). Vocabulário Bourdieu
3. JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos
 - a. [Direção de François Singly]
4. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Bourdieu & a Educação

CAPÍTULO

Escritos de Pierre Bourdieu

1. BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva [Cap. 2, O poder simbólico]
2. BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo [Cap. 3, O poder simbólico]
3. BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese das <<classes>>. [Cap. 4, O poder simbólico]
4. BOURDIEU, Pierre. A violência simbólica. [Parte, A dominação masculina]
5. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Prefácio [A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino]
6. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. [Livro 1, A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino]
7. BOURDIEU, Pierre. Introdução. [A distinção: crítica social do julgamento]
8. BOURDIEU, Pierre. Títulos e ascendência de nobreza cultural. [A distinção: crítica social do julgamento]
9. BOURDIEU, Pierre. O espaço social e suas transformações [A distinção: crítica social do julgamento]

10. BOURDIEU, Pierre. O *habitus* e o espaço dos estilos de vida [A distinção: crítica social do julgamento]
11. BOURDIEU, Pierre. A dinâmica dos campos. [A distinção: crítica social do julgamento]
12. BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. [Apêndice 1, Razões práticas: sobre a teoria da ação]
13. BOURDIEU, Pierre. Compreender. [A miséria do mundo]
14. BOURDIEU, Pierre. Estruturas, *habitus*, práticas. [Cap. 3, O Senso Prático]
15. BOURDIEU, Pierre. O capital simbólico [Cap. 7, O Senso Prático]
16. BOURDIEU, Pierre. Os modos de dominação. [Cap. 8, O Senso Prático]
17. BOURDIEU, Pierre. Estructuras sociales y estructuras mentales. [Prólogo, La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo]
18. BOURDIEU, Pierre. Las formas escolares de clasificación. [Parte 1, La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo]
19. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A escolha dos eleitos. [Os herdeiros: os estudantes e a cultura]

Escritos sobre Pierre Bourdieu

1. BOLTANSKI, Luc. Usos fracos e usos intensos do *Habitus* [Parte 3, Texto 2, Trabalhar com Bourdieu]
2. CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Barbara; PEREIRA, Gilson R. de M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro [Texto 5, Sociologia para educadores]
3. MICELI, Sérgio. A força do sentido [Introdução, A economia das trocas simbólicas]
4. OLIVEIRA, João Ferreira De; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu [Parte 1, Texto 1, Pesquisar com Bourdieu]
5. WEININGER, Elliot B. Fundamentos de uma análise de classe de Pierre Bourdieu [Cap. 4, Análise de classe: abordagens]

*****ARTIGO*****

Escritos de Pierre Bourdieu

1. BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais
2. BOURDIEU, Pierre. Estratégias de reprodução e modos de dominação

Escritos sobre Pierre Bourdieu

1. BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu
2. CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social
3. DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas
4. MARTINS, Carlos Benedito. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu

5. MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso De. Bourdieu sem mistério ou a aplicabilidade de ferramentas sociológicas de pesquisa
6. MICELI, Sérgio. Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura
7. MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana
8. ORTIZ, Renato. Nota sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil
9. PETIT, Vicent. As contradições de “a reprodução”
10. SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea
11. VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu
12. WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *Habitus*
13. WACQUANT, Loïc. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes

*****ENTREVISTA*****

1. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola.
2. Pierre Bourdieu entrevistado por Yvette Delsaut.

Apêndice E – Documentos sobre BI

1. CAMARGO, Murilo Silva de et al. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2019.
2. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 266, de 06 de julho de 2011. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 14 nov. 2019.
3. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 8, de 31 de janeiro de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.
4. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/18977-portarias>>. Acesso em: 14 nov. 2019.
5. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 383, de 12 de abril de 2010. Constitui o Grupo de Trabalho dos Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares. 2010. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-383-de-12-de-abril-de-2010-160992918>>. Acesso em: 14 nov. 2019.
6. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

Apêndice F – Documentos sobre UFABC

1. BRASIL. Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005. Institui a Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC e dá outras providências. 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11145.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.
2. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Balanço dos 5 anos. 2012. Disponível em: <<http://pdi.ufabc.edu.br/historico/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
3. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Conheça nossos cursos. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
4. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Plano de Desenvolvimento Institucional (2008-2012). 2010. Disponível em: <<http://pdi.ufabc.edu.br/historico/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
5. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2022). 2013. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
6. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Projeto Pedagógico Institucional (2006). 2006. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/projeto-pedagogico-institucional>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
7. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Projeto Pedagógico Institucional (2017). 2017. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/projeto-pedagogico-institucional>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
8. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Relatório quantitativo (2018). 2019. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/resolucao-189>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
9. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Relatório quantitativo (2019, 1º quadrimestre). 2019. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/resolucao-189>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
10. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Relatório quantitativo (2019, 2º quadrimestre). 2019. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/resolucao-189>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
11. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Resolução ConsUni nº 62: Estatuto. 2011. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/estatuto-da-ufabc>>. Acesso em: 10 de nov. 2019.
12. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Resolução ConsUni nº 63: Regimento Geral. 2011. Disponível em: <www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/regimento-geral>. Acesso em: 10 nov. 2019.
13. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC em números (2007). 2008. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
14. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC em números (2008). 2009. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
15. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC em números (2009). 2010. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

16. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC em números (2010). 2011. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
17. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC em números (2011). 2012. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
18. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC em números (2012). 2013. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
19. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC em números (2013). 2014. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
20. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC em números (2014). 2015. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
21. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC em números (2015). 2016. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
22. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC em números (2016). 2017. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
23. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC em números (2017). 2018. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
24. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC em números (2018). 2019. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
25. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. UFABC no grande ABC. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Apêndice G – Documentos sobre BCH da UFABC

1. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Ciências e Humanidades (2019). 2019. Disponível em: <<http://prograd.ufabc.edu.br/bch/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 23 mar. 2020.
2. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Ciências e Humanidades (2010-2014). 2013. Disponível em: <<http://prograd.ufabc.edu.br/bch/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 23 mar. 2020.
3. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Ciências e Humanidades (2015). 2015. Disponível em: <<http://prograd.ufabc.edu.br/bch/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Apêndice H – Documentos sobre Perfil Discente de Graduação na UFABC

1. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Macrodados do perfil discente de graduação (2012). Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/perfil>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
2. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Macrodados do perfil discente de graduação (2013). Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/perfil>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
3. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Macrodados do perfil discente de graduação (2014). Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/perfil>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
4. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Macrodados do perfil discente de graduação (2015). Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/perfil>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
5. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Macrodados do perfil discente de graduação (2016). Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/perfil>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
6. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Macrodados do perfil discente de graduação (2017). Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/perfil>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
7. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Macrodados do perfil discente de graduação (2018). Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/perfil>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
8. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Relatório do perfil do discente de graduação (2018). Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/perfil>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Apêndice I – Convite de participação na pesquisa

Olá, _____, tudo bem?

Sou Aurélio, pesquisador na USP, onde desenvolvo uma pesquisa de doutorado sobre os perfis e trajetórias acadêmicos e/ou profissionais de egressos/as do bacharelado interdisciplinar em Ciências e Humanidades da Universidade Federal do ABC.

Como parte dessa pesquisa, analisei vários perfis disponíveis no *LinkedIn*, selecionando alguns para a próxima etapa da pesquisa, como o seu perfil.

Considerando, assim, que sua participação seria essencial, gostaria de saber se possui interesse em participar da próxima etapa da pesquisa que será uma entrevista. Essa poderá ser realizada, de acordo com sua disponibilidade, pessoalmente ou contato virtual (utilizando-se de meios como *Google Meet*, *Skype*, *WhatsApp* ou outro que preferir).

Caso possa participar, basta responder essa mensagem com seu **e-mail e/ou telefone** para que possamos agendar a entrevista.

Desde já, adianto que, em nenhum momento da pesquisa, você será identificado/a, uma vez que qualquer informação dada por você será mantida, por nós, confidencial. Abaixo segue um *link* com informações detalhadas sobre os pesquisadores responsáveis pelo estudo.

Aurélio F. da Silva – Doutorando USP – aureliofs@usp.br
<http://lattes.cnpq.br/7294219599999008>

Afrânio M. Catani – Orientador USP – amcatani@usp.br
<http://lattes.cnpq.br/0416966816426212>

Desde já, agradecemos sua disponibilidade!

Apêndice J – Roteiro de entrevista, precedido de questionário

Pesquisa: egresso/a do BC&H da UFABC

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. TCLE... *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, na condição de egresso/a do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades da Universidade Federal do ABC, com conclusão desse curso anterior a 2019, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada "PERFIL E TRAJETÓRIA ACADÊMICOS E/OU PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC", desenvolvida pelo pesquisador Me. Aurélio Ferreira da Silva, orientada pelo Dr. Afrânio Mendes Catani, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os quais podem ser contatados pelo e-mail aureliofs@usp.br ou amcatani@usp.br.

Minha participação na pesquisa consistirá, primeiramente, no preenchimento de um questionário e, posteriormente, na concessão de uma entrevista, tendo sido esclarecido de que o objetivo da pesquisa é o seguinte: "compreender as representações de egressos do BI em C&H da UFABC sobre os aspectos reprodutivos positivos e/ou negativos em seus perfis e trajetórias acadêmicos e/ou profissionais, considerando o acesso, a permanência e a conclusão desse tipo de curso e de universidade".

Dessa maneira, compreendo que:

— esse estudo possui finalidade de pesquisa;

— está assegurado o sigilo de minha identidade;

— minhas respostas não serão identificadas, apenas somadas às de outros/as participantes da pesquisa;

— sempre que não souber uma resposta ou preferir não responder alguma pergunta, não tem problema, posso falar que "não sei informar" ou "prefiro não responder", e se passará a pergunta seguinte;

— nenhuma pergunta tem resposta certa ou errada, o que vale é a minha opinião, o que eu penso sobre cada coisa perguntada, sendo, assim, o mais importante, é minha sinceridade; e

— a qualquer momento posso desistir de participar da pesquisa ou mesmo de ter minhas respostas consideradas no tratamento dos dados da pesquisa, sem que isso gere qualquer prejuízo ou desconforto para mim.

Após a leitura do Termo, você está de acordo em participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a pergunta 38*

Você...

3. Q100. Qual é o seu nome e sobrenome?

4. Q101. Qual é a sua data de nascimento?

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Como se considera...

5. Q102. Com relação à raça ou cor?

Marcar apenas uma oval.

Amarelo/a

Branco/a

Indígena

Pardo/a

Preto/a

Outro: _____

6. Q103. Com relação ao gênero?

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Outro: _____

7. Q104. Com relação à religião?

Marcar apenas uma oval.

Budista

Candomblecista

Católico/a

Espírita

Evangélico/a

Judeu/ia

Muçulmano/a

Umbandista

Outro: _____

8. Q105. Com relação ao estado civil?

Marcar apenas uma oval.

Casado/a

Solteiro/a

Separado/a

Viúvo/a

Outro: _____

9. Com relação à classe social:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Classe Alta	Entre a Classe Alta e a Classe Média	Classe Média	Entre a Classe Média e Classe Baixa	Classe Baixa
Q18. economicamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q20. culturalmente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nascimento e moradia...

10. Q107. Qual é a sua cidade de nascimento?

Marcar apenas uma oval.

- Diadema
- Mauá
- Ribeirão Pires
- Rio Grande da Serra
- Santo André
- São Bernardo do Campo
- São Caetano do Sul
- São Paulo
- Outro: _____

11. Q108. Mora em qual cidade atualmente?

Marcar apenas uma oval.

- Diadema
- Mauá
- Ribeirão Pires
- Rio Grande da Serra
- Santo André
- São Bernardo do Campo
- São Caetano do Sul
- São Paulo
- Outro: _____

12. Q109. Morou em qual cidade na maior parte de sua infância e adolescência?

Marcar apenas uma oval.

- Diadema
- Mauá
- Ribeirão Pires
- Rio Grande da Serra
- Santo André
- São Bernardo do Campo
- São Caetano do Sul
- São Paulo
- Outro: _____

Trabalho...

13. Q703. Quando começou a trabalhar, em qual etapa de ensino estava?

Marcar apenas uma oval.

- Fundamental I
- Fundamental II
- Ensino Médio
- Ensino Médio Técnico
- Graduação
- Pós-Graduação

14. Qual jornada diária de trabalho cumpria/cumprir:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Menos de 4h	4h	5h	6h	7h	8h	Mais de 8h
Q707. no seu primeiro trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q712. no seu atual ou último trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Qual o nível de formação exigido:

Se estiver respondendo no celular, vire na posição horizontal para melhor visualização.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não exigia nenhum nível de formação	Fundamental I	Fundamental II	Ensino Médio	Ensino Médio Técnico	Graduação	Pós-Graduação
Q709. no seu primeiro trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q714. no seu atual ou último trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Q710. No seu primeiro trabalho, em qual cidade trabalhou?

Marcar apenas uma oval.

- Diadema
- Mauá
- Ribeirão Pires
- Rio Grande da Serra
- Santo André
- São Bernardo do Campo
- São Caetano do Sul
- São Paulo
- Outro: _____

17. Q715. No seu atual ou último trabalho, em qual cidade trabalha/trabalhou?

Marcar apenas uma oval.

- Diadema
- Mauá
- Ribeirão Pires
- Rio Grande da Serra
- Santo André
- São Bernardo do Campo
- São Caetano do Sul
- São Paulo
- Outro: _____

18. Q725. Quais estratégias utilizou para conseguir seu:

Você pode marcar mais de 1 opção por linha. Se estiver respondendo no celular, vire na posição horizontal para melhor visualização.

Marque todas que se aplicam.

	Indicação familiar e/ou amigos/as	Currículo pela internet	Currículo no estabelecimento ou empresa	Agências de empregos	Sindicatos	Concurso público	Treinamento ou re-qualificação	Foi autônomo	Iniciou um negócio	Outros
1. primeiro trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Atual ou último trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. trabalho que considera mais significativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. trabalho que desenvolveu por mais tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Q729. Quando pensa no ideal de vida, quanto seria necessário dispor mensalmente?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de R\$ 2.090
- Entre R\$ 2.090,01 e R\$ 4.180
- Entre R\$ 4.180,01 e R\$ 10.450,00
- Entre R\$ 10.450,01 e R\$ 20.900
- Maior que R\$ 20.900,01

Educação superior...

20. Q550. Durante o BC&H da UFABC, qual foi sua principal ocupação?

Marcar apenas uma oval.

- Apenas o estudo
- Mais o estudo e menos o trabalho
- Mais o trabalho e menos o estudo

21. Responda sim ou não:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Q503. Você fez algum curso de nível superior fora da UFABC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q517. Você tentou ingressar em outro curso e/ou instituição além do BC&H da UFABC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q530. Você fez intercâmbio durante a graduação na UFABC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q533. Você fez estágio durante a graduação na UFABC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q536. Você fez algum curso e/ou atividade complementares a sua formação acadêmica?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q552. Você fez a segunda etapa na UFABC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Com relação à classe social, como considerava seus/suas amigos/as próximos/as do BC&H da UFABC:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Classe Alta	Entre a Classe Alta e a Classe Média	Classe Média	Entre a Classe Média e Classe Baixa	Classe Baixa
Q546. economicamente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q548. culturalmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Com relação à formação recebida no BC&H da UFABC, o quanto considera que contribuiu:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Acima do necessário	Somente o necessário	Abaixo do necessário
Q558. para sua vida profissional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q560. para sua vida acadêmica?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Educação básica...

24. Qual modalidade de ensino cursou:

Você pode marcar mais de 1 opção por linha.

Marque todas que se aplicam.

	Regular	Educação de Jovens e Adultos	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Profissionalizante
Q304. no Ensino Fundamental?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q305. no Ensino Médio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Na maior parte do tempo, em que tipo de escola estudou:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Pública Municipal	Pública Estadual	Pública Federal	Particular (com bolsa de estudos)	Particular (sem bolsa de estudos)
Q308. no Ensino Fundamental?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q310. no Ensino Médio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Responda sim ou não:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Q319. Você fez intercâmbio durante o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q322. Você fez estágio durante o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q325. Você fez algum curso e/ou atividades complementares a sua formação escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q573. Algum/a de seus/suas amigos/as próximos/as do Ensino Médio fez um curso de nível superior fora da UFABC?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Com relação à formação recebida no Ensino Fundamental e Ensino Médio, o quanto considera que contribuiu:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Acima do necessário	Somente o necessário	Abaixo do necessário
Q352. para sua vida profissional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q354. para sua vida acadêmica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Com relação à classe social, como considerava seus/suas amigos/as próximos/as de escola:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Classe Alta	Entre a Classe Alta e a Classe Média	Classe Média	Entre a Classe Média e Classe Baixa	Classe Baixa
Q335. economicamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q337. culturalmente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Q339. Você fez algum curso de nível técnico e/ou profissionalizante?

Marcar apenas uma oval.

Sim
 Não *Pular para a pergunta 31*

Profissionalizante ou técnico...

30. O quanto considera que contribuiu:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Acima do necessário	Somente o necessário	Abaixo do necessário
Q344. para sua vida profissional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q346. para sua vida acadêmica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Família...

31. Quantos/as filhos/as:

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	Mais que 5
Q136. incluindo você, seus pais tiveram?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q137. incluindo sua mãe, seus avós maternos tiveram?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q138. incluindo seu pai, seus avós paternos tiveram?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Sobre pessoas...

Você pode marcar mais de 1 opção por linha. Se estiver respondendo no celular, vire na posição horizontal para melhor visualização.

Marque todas que se aplicam.

	Sozinho/a	Mãe	Pai	Irmão/ã	Avó	Avô	Cônjuge ou companheiro/a	Filho/a	Amigo/a	Outros
Q110. Com quem mora atualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q111. Com quem morou na maior parte de sua infância e adolescência?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q112. Passava a maior parte do tempo sendo cuidado/a por quem na infância e adolescência?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Q132. Qual é o local de nascimento de seu/sua:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nasceu no estado de São Paulo	Nasceu em outro estado do Brasil	Nasceu em outro país
Mãe?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avó materna?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avó materno?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pai?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avó paterna?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avó paterno?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Q129. Como situaria sua renda familiar mensal?

Marcar apenas uma oval.

Menos de R\$ 2.090
 Entre R\$ 2.090,01 e R\$ 4.180
 Entre R\$ 4.180,01 e R\$ 10.450,00
 Entre R\$ 10.450,01 e R\$ R\$ 20.900
 Maior que R\$ 20.900,01

35. Q130. Quantas pessoas dependem dessa renda?

Marcar apenas uma oval.

Somente eu
 2
 3
 4
 5
 Mais que 5

36. Com relação à classe social, como considera sua família:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Classe Alta	Entre a Classe Alta e a Classe Média	Classe Média	Entre a Classe Média e Classe Baixa	Classe Baixa
Q123. economicamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q125. culturalmente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Q127. Comparada ao período de sua infância e adolescência, como considera sua condição de vida atualmente?

Marcar apenas uma oval.

- Está muito melhor
- Está um pouco melhor
- Não teve mudanças
- Está um pouco pior
- Está muito pior

Não participação...

38. Você poderia dizer o motivo pelo qual não gostaria de participar desta pesquisa?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Etapa 2 – Entrevista

Parte 1. Vida profissional

Sobre escolha...

Na adolescência, geralmente, começamos a pensar um pouco mais na vida profissional. É comum imaginar-se em muitas profissões, ocupações, atividades profissionais etc. Consideramos opiniões de família e amigos/as próximos/as... Gostaria que você comentasse um pouco como foi no seu caso.

1. Profissões e/ou ocupações:

Marque todas que se aplicam.

- Q700. quais pensava em exercer na vida profissional?
- Q701. qual era a opinião de sua família?
- Q702. quais cursos e/ou atividades relacionados realizou?

Sobre entrada no mercado de trabalho...

Gostaria que você comentasse um pouco sobre o início da sua vida profissional. Ou seja, quando considera que começou a trabalhar. Qual foi a opinião da família e dos amigos/as.

2. Quando começou a trabalhar:

Marque todas que se aplicam.

- Q704. qual foi o principal motivo?
- Q705. qual foi a opinião da sua família?
- Q706. qual foi a opinião de seus/suas amigos/as próximos/as?

Sobre o primeiro trabalho...

Gostaria que você comentasse um pouco o seu primeiro trabalho.

3. Primeiro trabalho:

Marque todas que se aplicam.

- Q708. qual cargo e/ou função exerceu?
- Q711. qual o tipo de instituição? (Ex. indústria, loja, fazenda, etc.)

Sobre atual ou último trabalho...

Da mesma forma, gostaria que você comentasse um pouco o seu último ou atual trabalho.

4. Atual ou último trabalho:

Marque todas que se aplicam.

- Q713. qual cargo e/ou função exerce/exerceu?
- Q716. qual o tipo de instituição? (Ex. indústria, loja, fazenda, etc.)

E como esse trabalho se relaciona com sua formação no BC&H da UFABC.

5. Atual ou último trabalho:

Marque todas que se aplicam.

- Q717. como classificaria a área de atuação?
- Q718. como vincularia à formação no BC&H da UFABC?

E, considerando a formação recebida no BC&H da UFABC, considera alguma vantagem e/ou desvantagem profissional em relação as/aos colegas de trabalho.

6. Atual ou último trabalho:

Marque todas que se aplicam.

- Q719. quais as vantagens profissionais do BC&H da UFABC?
- Q720. quais as desvantagens profissionais do BC&H da UFABC?

Sobre condições de trabalho...

Gostaria de algumas informações pontuais de sua vida profissional.

7. Na maior parte da sua vida profissional:

Marque todas que se aplicam.

- Q721. qual tipo de vínculo de trabalho predominou? (Ex. autônomo, informal, com carteira, etc.)
- Q722. qual cargo e/ou função exerceu?

8. Q723. Como é/foi o trabalho que considera mais significativo na sua vida profissional?

9. Q724. Como é/foi para você conciliar trabalho e estudo?

Ver resposta: Q550 (questionário)

Sobre projeções profissionais...

E, quanto ao seu futuro profissional, poderia comentar suas pretensões, projetos, planos etc. Se possui alguém como referência profissional.

10. Q726. Quais são suas expectativas profissionais a médio prazo?

11. Referência profissional:

Marque todas que se aplicam.

- Q727. quem?
- Q728. quais características considera importantes desse profissional?

Trabalho e família...

Ver resposta: Q110, Q111 e Q112 (questionário)

Gostaria de informações pontuais sobre algumas pessoas de sua família no que diz respeito ao trabalho.

12. Quando começou a trabalhar, seu/sua:

Marque todas que se aplicam.

	Q730. em qual etapa de ensino estava? (Fundamental, Médio, Superior, etc.)	Q731. qual foi o principal motivo?
1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. No atual ou último trabalho de seu/sua:

Marque todas que se aplicam.

	Q732. qual cargo e/ou função exerceu/exerce?	Q733. qual o nível de formação exigido? (Fundamental, Médio, Superior, etc.)	Q734. em qual cidade trabalha/trabalhou?	Q735. qual o tipo de instituição? (Ex. indústria, loja, fazenda, etc.)
1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Na maior parte da vida profissional de seu/sua:

Marque todas que se aplicam.

	Q736. qual tipo de vínculo de trabalho predominou? (Ex. autônomo, informal, com carteira, etc.)	Q737. qual cargo e/ou função exerceu?
1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte 1. Conclusão

Para encerrar essa parte, você gostaria de comentar alguma coisa de que não falamos que considera importante registrar sobre sua vida profissional?

Parte 2. Vida acadêmica

Sobre expectativas...

Gostaria que você comentasse um pouco suas expectativas no que diz respeito à educação superior: fazer um curso, estudar em uma universidade, o que sabia das universidades federais, dos bacharelados interdisciplinares etc.

15. Quais expectativas tinha, com relação:

Marque todas que se aplicam.

Q509. à Educação Superior?

16. Quais conhecimentos tinha, com relação:

Marque todas que se aplicam.

- Q510. às universidades federais no Brasil?
 Q511. à UFABC?
 Q513. aos BIs no Brasil?
 Q514. ao BC&H da UFABC?

Sobre escolha...

Gostaria que você comentasse um pouco o processo de escolha da UFABC e do BC&H, suas estratégias para conseguir entrar numa universidade pública etc.

17. Quais fatores considera determinantes na escolha:

Marque todas que se aplicam.

- Q512. da UFABC?
 Q515. do BC&H?

18. Q516. Quais estratégias utilizou para ingressar em um curso de uma universidade pública?

19. Com relação à tentativa de ingresso em outro curso e/ou instituição além do BC&H da UFABC:

Ver resposta: Q517 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q518. em qual curso?
 Q519. em qual instituição?

Sobre aprovação...

Gostaria que você comentasse um pouco a opinião de sua família e amigos/as próximos/as quando da aprovação na UFABC e no BC&H.

20. Qual foi a opinião de sua família:

Marque todas que se aplicam.

- Q520. aprovação na UFABC?
- Q522. aprovação no BC&H?

21. Qual foi a opinião de amigos/as próximos/as:

Marque todas que se aplicam.

- Q521. aprovação na UFABC?
- Q523. aprovação no BC&H?

Sobre dados...

Gostaria de saber algumas informações pontuais.

22. Com relação ao BC&H da UFABC:

Marque todas que se aplicam.

- Q500. em que ano ingressou?
- Q501. em que ano concluiu?
- Q502. em qual turno estudou?

23. Com relação à segunda etapa (ou ciclo) na UFABC:

Ver resposta: Q552 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q553. qual curso faz/fez?
- Q554. em que ano ingressou?
- Q555. em que ano concluiu?
- Q556. como foi o processo de escolha?

24. Com relação ao curso de nível superior fora da UFABC:

Ver resposta: Q503 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q504. qual curso?
- Q505. qual modalidade? (Licenciatura, Bacharelado, Tecnólogo, etc.)
- Q506. em qual instituição?
- Q507. em que ano ingressou?
- Q508. em que ano concluiu?

Sobre experiência...

Pensando no período em que esteve na UFABC, como foi esse momento em sua vida.

25. Q524. Como descreveria sua experiência universitária?

Gostaria que você comentasse um pouco sobre:

26. 1) a rotina de estudos...

Marque todas que se aplicam.

- Q525. quais eram suas estratégias?

27. 2) os espaços na universidade...

Marque todas que se aplicam.

- Q526. quais espaços você costumava frequentar, além da "sala de aula"?
- Q527. por quais motivos?

28. 3) as atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão...

Marque todas que se aplicam.

- Q528. quais atividades participou?
- Q529. por quais motivos?

29. 4) o estágio...

Ver resposta: Q533 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q534. onde?
- Q535. por quais motivos?

30. 5) as atividades complementares a sua formação acadêmica...

Ver resposta: Q536 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q537. quais?
- Q538. por quais motivos?

31. 6) o intercâmbio...

Ver resposta: Q530 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q531. onde?
- Q532. por quais motivos?

Sobre desempenho...

Ainda tratando de sua experiência universitária, gostaria que você comentasse um pouco seu desempenho no curso, suas facilidades e/ou dificuldades, a participação de pessoas importantes neste percurso.

32. Q539. Como descreveria seu desempenho acadêmico?

33. Para esse resultado, considera importante:

Marque todas que se aplicam.

- Q540. o que?
- Q541. quem?

34. Na sua vida acadêmica encontrou quais:

Marque todas que se aplicam.

- Q542. facilidades?
- Q543. dificuldades?

35. Q544. Como sua família participou na sua vida acadêmica?

36. Q551. Como se manteve economicamente?

37. Q545. Como descreveria o desempenho de seus/suas amigos/as próximos/as?

Sobre diploma...

Gostaria que você comentasse um pouco o momento da conclusão do BC&H da UFABC, ser um bacharel dessa universidade e curso, o que significou para você e sua família o diploma, as vantagens e/ou desvantagens desse título etc.

38. Q557. Como você descreveria um diplomado em BC&H da UFABC?

39. Quais motivos considerou para escolha dessas respostas:

Ver resposta: Q558 e Q560 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q559. Para sua vida profissional, considera que a formação recebida no BC&H contribuiu
- Q561. Para sua vida acadêmica, considera que a formação recebida no BC&H contribuiu

40. Q562. Qual foi a principal utilidade do diploma de BC&H da UFABC?

41. Q563. Se não fosse necessário o diploma para essa utilidade, faria o curso?

42. O que significou obter o diploma do BC&H da UFABC para:

Marque todas que se aplicam.

- Q564. você?
- Q565. sua família?

Em outro momento, nós falamos de expectativas no que diz respeito à educação superior. Gostaria que você comentasse um pouco se a UFABC e o BC&H correspondeu ou não as suas expectativas.

43. Marque todas que se aplicam.

- Q566. A UFABC correspondeu ou não ao que esperava de universidade pública?
- Q567. O BC&H correspondeu ou não ao que esperava de um curso de nível superior?

44. Q568. Na sua opinião, quais diferenças há entre a formação geral do BC&H da UFABC e a formação geral do Ensino Médio?

Educação superior e família e amigos/as...

Gostaria de saber algumas informações pontuais de pessoas de sua família no que diz respeito à educação superior.

45. Q569. Qual é a situação atual de seu/sua:

Ver resposta: Q110, Q111 e Q112 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

	Não possui ensino superior	Frequenteu um curso de graduação, mas não concluiu	Concluiu um curso de graduação	Frequenteu uma pós-graduação, mas não concluiu	Concluiu uma pós-graduação
1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46. Qual?

Marque todas que se aplicam.

	Q570. curso?	Q571. modalidade? (Licenciatura, Bacharelado, Tecnólogo, etc.)	Q572. instituição?
1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E, com relação aos/as seus/suas amigos/as próximos/as antes da UFABC, de escola, de bairro, de igreja, etc. gostaria de saber um pouco sobre a formação universitária deles/as, se estudaram como você, fizeram outros cursos, etc.

47. Qual?

Ver resposta: Q573 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

	Q574. curso?	Q575. instituição?
1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. Quais motivos considerou para escolha dessas respostas?

Ver resposta: Q546 e Q548 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q547. Considera seus/suas amigos/as próximos/as da UFABC, economicamente, da classe
- Q549. Considera seus/suas amigos/as próximos/as da UFABC, culturalmente, da classe

Parte 2. Conclusão

Para encerrar essa parte, você gostaria de comentar alguma coisa de que não falamos que considera importante registrar sobre sua vida acadêmica?

Parte 3. Vida escolar

Sobre dados...

Gostaria de saber algumas informações pontuais.

49. Com relação ao Ensino Fundamental:

Marque todas que se aplicam.

- Q300. em que ano ingressou?
- Q302. em que ano concluiu?
- Q306. em qual turno estudou, na maior parte do tempo?

50. Com relação ao Ensino Médio:

Marque todas que se aplicam.

- Q301. em que ano ingressou?
- Q303. em que ano concluiu?
- Q307. em qual turno estudou, na maior parte do tempo?

51. Com relação ao Profissionalizante e/ou Técnico:

Ver resposta: Q339 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q340. qual curso?
- Q341. em que ano ingressou?
- Q342. em que ano concluiu?
- Q343. em qual instituição?

Sobre estudar...

Gostaria que você comentasse um pouco o que sua família dizia para você da escola, de estudar etc.

52. Q312. Qual era a opinião de sua família sobre a escola e/ou estudar?

Sobre escolha...

Gostaria que você comentasse um pouco os motivos das escolhas das escolas e dos turnos que estudou na maior parte do tempo no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

53. Por qual motivo?

Ver resposta: Q308 e Q310 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q309. Na maior parte do Ensino Fundamental estudou em escola
 Q311. Na maior parte do Ensino Médio estudou em escola

Sobre experiência...

Pensando no período em que esteve no Ensino Fundamental e Ensino Médio, como foi esse momento em sua vida.

54. Q313. Como descreveria sua experiência escolar?

Gostaria que você comentasse um pouco sobre:

55. 1) a rotina de estudos...

Marque todas que se aplicam.

- Q314. quais eram suas estratégias?

56. 2) os espaços na escola...

Marque todas que se aplicam.

- Q315. quais espaços costumava frequentar, além da "sala de aula"?
 Q316. por quais motivos?

57. 3) as atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão...

Marque todas que se aplicam.

- Q317. quais atividades participou?
 Q318. por quais motivos?

58. 4) o estágio...

Ver resposta: Q322 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q323. onde?
 Q324. por quais motivos?

59. 5) as atividades complementares a sua formação escolar...

Ver resposta: Q325 (questionário)

Marcar apenas uma oval.

- Q326. quais?
 Q327. por quais motivos?

60. 6) o intercâmbio...

Ver resposta: Q319 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q320. onde?
 Q321. por quais motivos?

Sobre desempenho...

Ainda tratando de sua experiência escolar, gostaria que você comentasse um pouco seu desempenho no Ensino Fundamental e Ensino Médio (Profissionalizante e/ou Técnico, se houver), suas facilidades e/ou dificuldades, a participação de pessoas importantes neste percurso.

61. Q328. Como descreveria seu desempenho escolar?

62. Para esse resultado, considera importante:

Marque todas que se aplicam.

- Q329. o que?
 Q330. quem?

63. Na sua vida escolar encontrou quais:

Marque todas que se aplicam.

- Q331. facilidades?
 Q332. dificuldades?

64. Q333. Como sua família participou na sua vida escolar?

65. Q334. Como descreveria o desempenho escolar de seus/suas amigos/as próximos/as?

Sobre diploma...

Gostaria que você comentasse um pouco o momento da conclusão do Ensino Médio (Profissionalizante e/ou Técnico, se houver), o que significou para você e sua família o certificado e/ou diploma, as vantagens e/ou desvantagens desse título etc.

66. Quais motivos considerou para escolha dessas respostas?

Ver resposta: Q352 e Q354 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q353. Para sua vida profissional, considera que a formação recebida no Ensino Fundamental e Ensino Médio contribuiu
- Q355. Para sua vida acadêmica, considera que a formação recebida no Ensino Fundamental e Ensino Médio contribuiu

67. Quais motivos considerou para escolha dessa resposta?

Ver resposta: Q344 e Q346 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q345. Para sua vida profissional, considera que a formação Profissionalizante e/ou Técnica contribuiu
- Q347. Para sua vida acadêmica, considera que a formação Profissionalizante e/ou Técnica contribuiu

68. Q356. Qual foi a principal utilidade do certificado do Ensino Médio?

69. Q357. Se não fosse necessário o certificado para essa utilidade, faria o curso?

70. Q348. Qual foi a principal utilidade do certificado e/ou diploma do Profissionalizante e/ou Técnico?

71. Q349. Se não fosse necessário o certificado e/ou diploma para essa utilidade, faria o curso?

72. O que significou obter o certificado de Ensino Médio para:

Marque todas que se aplicam.

- Q358. você?
 Q359. sua família?

73. O que significou obter o certificado e/ou diploma Profissionalizante e/ou Técnico para:

Marque todas que se aplicam.

- Q350. você?
 Q351. sua família?

Educação básica e família e amigos/as...

Gostaria de saber algumas informações pontuais de pessoas de sua família no que diz respeito à educação básica.

74. Q360. Qual é a situação atual de seu/sua:

Ver resposta: Q110, Q111 e Q112 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

	Não sabe ler e nem escrever	Frequentou o Ensino Fundamental I (ou equivalente), mas não concluiu	Concluiu o Ensino Fundamental I (ou equivalente)	Frequentou o Ensino Fundamental II (ou equivalente), mas não concluiu	Concluiu o Ensino Fundamental II	Frequentou o Ensino Médio (ou equivalente), mas não concluiu	Concluiu o Ensino Médio
1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

75. Qual?

Marque todas que se aplicam.

	Q361. curso?	Q362. modalidade? (Regular, EJA etc.)	Q363. instituição? (Pública, privada etc.)
1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

76. Quais motivos considerou para escolha dessas respostas?

Ver resposta: Q335 e Q337 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q336. Considera seus/suas amigos/as próximos/as de escola, economicamente, da classe
- Q338. Considera seus/suas amigos/as próximos/as de escola, culturalmente, da classe

Parte 3. Conclusão

Para encerrar essa parte, você gostaria de comentar alguma coisa de que não falamos que considera importante registrar sobre sua vida escolar?

Parte 4. Caracterização geral

Sobre hábitos e/ou costumes...

Gostaria que você comentasse sobre seus hábitos e/ou costumes de cultura e/ou lazer, o que faz com certa frequência, onde, etc.

77. Q113. Quais são seus hábitos e/ou costumes de cultura e/ou lazer?

E, com relação a essas atividades, realizava na infância e/ou adolescência. Com outras pessoas da família...

78. Sobre atividade _____ :

Ver Q113 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

- Q114. Você realizava na infância e/ou adolescência?
- Q115. Quais motivos associa a essa mudança de frequência?
- Q116. Possui o mesmo gosto?
- Q117. Costuma/costumava realizar com outra da família e/ou amigos/as próximos/as?

Sobre condições de vida...

Gostaria que você comentasse um pouco sua condição de vida hoje.

79. Quais motivos considerou para escolha dessa resposta?

Ver resposta: Q127 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

Q128. Considera que sua condição de vida atualmente está

Sobre classe social...

E, da mesma forma, conversar um pouco de classe social.

80. Quais motivos considerou para escolha dessas respostas?

Ver resposta: Q118, Q120, Q123 e Q125 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

Q119. Considera-se, economicamente, da classe

Q121. Considera-se, culturalmente, da classe

Q124. Considera, economicamente, sua família da classe _____

Q126. Considera sua família, culturalmente, sua família da classe _____

Sobre origem e deslocamento...

Gostaria que você comentasse um pouco de sua família no que diz respeito aos locais que viveram: na região do ABC, no estado de São Paulo ou em outro local do país.

81. Com relação ao/a seu/sua:

Ver resposta: Q132 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

	Q133. qual a cidade e/ou estado de nascimento?	Q134. quando mudou para região do ABC ou estado de São Paulo ou Brasil?	Q135. por que mudou para região do ABC ou estado de São Paulo ou Brasil?
1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sobre características familiares...

Gostaria de algumas informações pontuais de pessoas de sua família.

82. Q131. Com relação à religião, como considera seu/sua:

Ver resposta: Q110, Q111 e Q112 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

1)

2)

Redes de relações sociais...

E, da mesma forma, gostaria de informações pontuais de amigos/as mais próximos/as e cônjuge ou companheiro/a (se houver).

83. Onde conheceu:

Ver Q105 (questionário)

Marque todas que se aplicam.

	Na escola	Na Universidade	No trabalho
Q122. os/as amigos/as mais próximos/as?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q106. o/a cônjuge/companheiro/a ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte 4. Conclusão

Para encerrar essa parte, você gostaria de comentar alguma coisa de que não falamos que considera importante registrar?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS

Anexo A – Relatório do cadastro do e-MEC

19/07/2019 - 00:03:22

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/3

Relatório da Consulta Avançada Resultado da Consulta Por : CURSO Total de Registro(s) : 71

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	CPC	Ano CPC	FNABF	Ano ENADE	TD	Ano TD	Vagas Autorizadas	Data Início Funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Gen	Área OCDE Gen	Código Área OCDE Especifica	Área OCDE Especifica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
585	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	1064137	CIENCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	4	2014	-	-	-	-	-	400	03/03/2012	25/01/2012	Em Atividade	4	Ciências, matemática e computação	44	Ciências Exatas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas	
596	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	121876	CIÊNCIAS HUMANAS	Bacharelado	Presencial	4	2012	-	-	-	-	-	60	02/03/2009	30/11/2008	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades	
15407	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LÍNGUA AFRO-BRASILEIRA	UNILAB	1168168	HUMANIDADES - BULL	Bacharelado	Presencial	4	2014	-	-	-	-	-	320	28/10/2013	28/10/2013	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades	
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFESBA	1293064	INTERDISCIPLINAR EM ARTES	Bacharelado	Presencial	4	2018	-	-	-	-	-	180	09/09/2014	07/02/2014	Em Atividade	2	Humanidades e artes	21	Artes	210	Artes (cursos gerais)	210A01	Artes	
578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	117214	INTERDISCIPLINAR EM ARTES	Bacharelado	Presencial	3	2014	-	-	-	-	-	100	02/03/2009	19/06/2008	Em Atividade	2	Humanidades e artes	21	Artes	210	Artes (cursos gerais)	210A01	Artes	
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFESBA	1293066	INTERDISCIPLINAR EM ARTES	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	170	12/09/2014	07/02/2014	Em Atividade	2	Humanidades e artes	21	Artes	210	Artes (cursos gerais)	210A01	Artes	
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFESBA	1276443	INTERDISCIPLINAR EM ARTES	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	170	08/09/2014	22/06/2014	Em Atividade	2	Humanidades e artes	21	Artes	210	Artes (cursos gerais)	210A01	Artes	
578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	117216	INTERDISCIPLINAR EM ARTES	Bacharelado	Presencial	4	2012	-	-	-	-	-	200	02/03/2009	19/06/2008	Em Atividade	2	Humanidades e artes	21	Artes	210	Artes (cursos gerais)	210A01	Artes	
576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	116500	INTERDISCIPLINAR EM ARTES E DESIGN - BULL	Bacharelado	Presencial	4	2018	-	-	-	-	-	250	02/03/2009	11/06/2008	Em Atividade	2	Humanidades e artes	21	Artes	210	Artes (cursos gerais)	210A01	Artes	
107	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	UFSD	1270233	INTERDISCIPLINAR EM BIODIVERSIDADE	Bacharelado	Presencial	4	2015	-	-	-	-	-	40	02/03/2009	04/09/2012	Em Atividade	5	Engenharia, produção e construção	52	Engenharia e profissões correlatas	524	Químicas e engenharia de processos	524E01	Engenharia química	
595	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UNIFALMG	120513	INTERDISCIPLINAR EM CIENCIA E ECONOMIA - BULL	Bacharelado	Presencial	4	2014	SC	2009	SC	2009	-	2009	330	02/03/2009	23/12/2011	Em Atividade	4	Ciências, matemática e computação	44	Ciências Exatas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
596	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	1270500	INTERDISCIPLINAR EM CIENCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	3	2017	-	-	-	-	-	240	12/12/2013	05/09/2013	Em Atividade	4	Ciências, matemática e computação	44	Ciências Exatas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas	
591	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	1103483	INTERDISCIPLINAR EM CIENCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	4	2014	-	-	-	-	-	400	02/03/2010	15/07/2009	Em Atividade	4	Ciências, matemática e computação	44	Ciências Exatas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas	
578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	117236	INTERDISCIPLINAR EM CIENCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	3	2014	-	-	-	-	-	200	02/03/2009	19/06/2008	Em Atividade	4	Ciências, matemática e computação	44	Ciências Exatas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas	
589	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	UFERSA	1105110	INTERDISCIPLINAR EM CIENCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	4	2017	3	2017	2	2017	2	300	28/02/2009	13/06/2011	Em Atividade	4	Ciências, matemática e computação	44	Ciências Exatas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas	

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Ano CC	CPC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data Início funcionamento	Data Atto de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Especifica	Área OCDE Especifica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
581	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	1278880	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	4	2017	-	-	-	-	-	-	180	11/07/2014	19/12/2013	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
107	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	UFSJ	1134708	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	3	2014	-	-	-	-	-	-	500	31/03/2008	19/04/2012	Em Extinção	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
18506	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA	UFOB	118038	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	80	02/03/2009	19/08/2008	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
570	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	116756	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	4	2014	-	-	-	-	-	-	1121	10/08/2009	10/06/2008	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
5322	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA	UNIPAMPA	1128050	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	4	2015	-	-	-	-	-	-	150	10/03/2011	30/09/2010	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
15069	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	UFOPA	1188364	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	3	2014	-	-	-	-	-	-	100	01/03/2011	31/08/2011	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
548	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	1270684	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	40	Não iniciado	08/11/2013	Em Extinção	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
589	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	UFERSA	1115964	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	4	2015	3	2017	2	2017	3	2017	300	28/02/2011	13/06/2011	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
4925	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC	UFABC	97512	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	5	2010	-	-	-	-	-	-	1173	11/09/2006	11/05/2006	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	1110910	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	3	2013	-	-	-	-	-	-	100	01/03/2010	08/09/2009	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
596	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	121872	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	3	2013	-	-	-	-	-	-	300	02/03/2009	30/11/2008	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
589	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	UFERSA	115564	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	4	2017	-	-	-	-	-	-	600	31/07/2008	25/10/2007	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
548	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	1258855	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	3	2017	-	-	-	-	-	-	230	31/08/2013	21/05/2013	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
596	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	121876	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	4	2013	-	-	-	-	-	-	240	02/03/2009	30/11/2008	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
595	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UNIFAL-MG	120515	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	4	2014	-	-	-	-	-	-	264	02/03/2009	23/12/2011	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
548	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	5001085	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	230	Não iniciado	-	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
589	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	UFERSA	5000904	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	4	2016	3	2017	3	2017	3	2017	160	27/02/2012	-	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
548	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	1192641	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	3	2017	-	-	-	-	-	-	480	29/01/2013	28/05/2013	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação		Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	Ano CC	CPC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
4925	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC	UFABC	1103166	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	5	2014	-	-	-	-	-	-	435	01/01/2009	13/06/2011	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação	44	Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
569	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFPA	5001238	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	3	2017	-	-	-	-	-	-	50	22/04/2014	22/08/2013	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação	44	Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
548	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	1270687	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	60	Não iniciado	08/11/2013	Em Extinção	4	Ciências, matemática e 44 computação	44	Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
15059	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	UFOPA	1193542	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA DAS ÁGUAS - BI/LI	Bacharelado	Presencial	3	2014	-	-	-	-	-	-	200	01/03/2011	19/02/2013	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação	44	Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
591	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	1168027	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MAR - BI/LI	Bacharelado	Presencial	5	2015	-	-	-	-	-	-	300	07/02/2012	09/11/2011	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação	44	Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFESBA	1293069	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS	Bacharelado	Presencial	4	2019	-	-	-	-	-	-	190	09/09/2014	07/02/2014	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação	44	Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFESBA	1276439	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS	Bacharelado	Presencial	3	2017	-	-	-	-	-	-	180	08/09/2014	07/02/2014	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação	44	Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFESBA	1293071	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS	Bacharelado	Presencial	4	2019	-	-	-	-	-	-	180	12/09/2014	07/02/2014	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação	44	Ciências físicas	440	Ciências físicas (cursos gerais)	440C01	Ciências físicas
15059	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	UFOPA	1285960	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS - BI/LI	Bacharelado	Presencial	3	2015	-	-	-	-	-	-	240	01/03/2011	23/08/2013	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação	44	Ciências físicas	443	Ciências da terra	443C01	Ciência da terra
4503	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA	UFRB	1405880	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	50	Não iniciado	03/04/2015	Em Atividade	1	Educação	14	Formação de professor e ciências da educação	145	Formação de professor de matemáticas específicas	145F02	Formação de professor de ciências
15059	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	UFOPA	1187617	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	50	02/03/2015	31/08/2011	Extinto	4	Ciências, matemática e 42 computação	42	Ciências	421	Biologia e bioquímica	421C01	Ciências biológicas
15059	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	UFOPA	1187638	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA TERRA - BI/LI	Bacharelado	Presencial	2	2014	-	-	-	-	-	-	50	01/03/2011	31/08/2011	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 44 computação	44	Ciências físicas	443	Ciências da terra	443C01	Ciência da terra
13845	Escola DIEESE de Ciências do Trabalho	DIEESE	1075152	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DO TRABALHO	Bacharelado	Presencial	4	2014	-	-	-	-	-	-	40	01/08/2012	01/06/2012	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades
4925	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC	UFABC	1103016	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS E HUMANIDADES - BI/LI	Bacharelado	Presencial	5	2014	-	-	-	-	-	-	400	01/01/2009	13/06/2011	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades
10	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PUCPR	1445588	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS E HUMANIDADES - BI/LI	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	200	23/07/2018	05/07/2018	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades
576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	1120242	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - BI/LI	Bacharelado	Presencial	4	2013	-	-	-	-	-	-	300	08/03/2010	26/08/2009	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades
578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	5001451	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	300	08/11/2018	28/03/2018	Em Atividade	3	Ciências sociais, negócios e direito	34	Comércio e administração	345	Gerenciamento e administração	345G21	Gestão de negócios internacionais
4503	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA	UFRB	1272131	INTERDISCIPLINAR EM CULTURA, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS APLICADAS	Bacharelado	Presencial	4	2017	-	-	-	-	-	-	80	30/08/2013	30/08/2013	Em Atividade	3	Ciências sociais, negócios e direito	31	Ciências sociais e comportamentais	312	Sociologia e estudos culturais	312E01	Estudos culturais

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	CPC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data Início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
4503	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA	UFRB	1272132	INTERDISCIPLINAR EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE	Bacharelado	Presencial	4	2017	-	-	-	-	-	-	240	30/08/2013	30/08/2013	Em Atividade	5	Engenharia, produção e construção	52	Engenharia e profissões correlatas	522	Eleticidade e energia	522E08	Estudos de energia
15059	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	UFOPA	1206076	INTERDISCIPLINAR EM ETNODESENVOLVIMENTO	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	30	Não iniciado	26/02/2013	Extinto	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades
15059	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	UFOPA	1187676	INTERDISCIPLINAR EM GESTÃO AMBIENTAL	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	40	Não iniciado	28/12/2012	Extinto	4	Ciências, matemática e 44 computação	44	Ciências físicas	443	Ciências da terra	443C01	Ciência da terra
18506	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA	UFOB	5000732	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	80	01/03/2010	01/09/2009	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades
578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	117230	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES	Bacharelado	Presencial	4	2013	-	-	-	-	-	-	300	02/03/2009	19/08/2008	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFESBA	1293075	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES	Bacharelado	Presencial	4	2019	-	-	-	-	-	-	180	12/09/2014	07/02/2014	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades
578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	117228	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES	Bacharelado	Presencial	4	2013	-	-	-	-	-	-	100	02/03/2009	19/08/2008	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFESBA	1293073	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES	Bacharelado	Presencial	4	2017	-	-	-	-	-	-	170	09/09/2014	07/02/2014	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFESBA	1276441	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES	Bacharelado	Presencial	4	2019	-	-	-	-	-	-	170	08/09/2014	13/12/2013	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades
14	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	UNISINOS	1458231	INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES, ARTES E TECNOLOGIA	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	50	26/02/2018	29/09/2017	Em Atividade	2	Humanidades e artes	22	Humanidades e letras	220	Humanidades e letras (cursos gerais)	220H01	Humanidades
10	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PUCPR	1485027	INTERDISCIPLINAR EM NEGÓCIOS	Bacharelado	A Distância	-	-	-	-	-	-	-	-	430	25/02/2019	27/08/2018	Em Atividade	3	Ciências sociais, negócios e direito	34	Comércio e administração	342	Marketing e publicidade	342M02	Mercadologia (marketing)
15059	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	UFOPA	1333290	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE	Bacharelado	Presencial	4	2018	-	-	-	-	-	-	60	02/03/2015	31/03/2015	Em Atividade	7	Saúde e bem estar social	72	Saúde	720	Saúde (cursos gerais)	720S01	Saúde (programas ou cursos gerais)
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFESBA	1293077	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE	Bacharelado	Presencial	4	2019	-	-	-	-	-	-	170	12/09/2014	07/02/2014	Em Atividade	7	Saúde e bem estar social	72	Saúde	720	Saúde (cursos gerais)	720S01	Saúde (programas ou cursos gerais)
578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	117236	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE	Bacharelado	Presencial	4	2013	-	-	-	-	-	-	200	02/03/2009	19/08/2008	Em Atividade	7	Saúde e bem estar social	72	Saúde	720	Saúde (cursos gerais)	720S01	Saúde (programas ou cursos gerais)
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFESBA	1292732	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	170	08/09/2014	07/02/2014	Em Atividade	7	Saúde e bem estar social	72	Saúde	720	Saúde (cursos gerais)	720S01	Saúde (programas ou cursos gerais)
18812	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFESBA	1293076	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	170	09/09/2014	07/02/2014	Em Atividade	7	Saúde e bem estar social	72	Saúde	720	Saúde (cursos gerais)	720S01	Saúde (programas ou cursos gerais)
4503	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA	UFRB	1135527	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE	Bacharelado	Presencial	4	2019	-	-	-	-	-	-	200	10/08/2009	15/04/2009	Em Atividade	7	Saúde e bem estar social	72	Saúde	720	Saúde (cursos gerais)	720S01	Saúde (programas ou cursos gerais)

Código IES	Instituição(IES)	Sigla	Código Curso	Nome do Curso	Gran	Modalidade	CC	Ano CC	CPC	Ano CPC	ENADE	Ano ENADE	IDD	Ano IDD	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Gerat	Código Área OCDE Especifica	Área OCDE Especifica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
578	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	1140336	INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE	Bacharelado	Presencial	4	2014	-	-	-	-	-	-	100	01/03/2010	01/09/2009	Em Atividade	7	Saúde e bem estar social	72	Saúde	720	Saúde (cursos gerais)	720S01	Saúde (programas ou cursos gerais)
15069	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	UFOPA	1202222	INTERDISCIPLINAR EM TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	100	01/03/2011	28/12/2012	Extinto	4	Ciências, matemática e 48 computação	48	Computação	481	Glência da computação	481T01	Tecnologia da informação
589	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	UFERSA	1321646	INTERDISCIPLINAR EM TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO - BI/LI	Bacharelado	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	160	13/05/2015	13/05/2015	Em Atividade	4	Ciências, matemática e 48 computação	48	Computação	481	Glência da computação	481T01	Tecnologia da informação

Anexo B – Modelo de perfil no *LinkedIn*

Contatar

Principais competências

- Microsoft Excel
- Visual Basic for Applications (VBA)
- Microsoft Office

Languages

- Português (Native or Bilingual)
- Ingls (Full Professional)
- Espanhol (Elementary)

Honors-Awards

- Prêmio de Excelência Acadêmica do Bacharelado em Ciências Econômicas



Logistics Analyst at Whirlpool Corporation
São Caetano do Sul, São Paulo, Brazil

Resumo

Economista e Bacharel em Ciências e Humanidades, ambos pela Universidade Federal do ABC (UFABC).

Atualmente, como Analista de Logística Pleno, tenho como responsabilidade garantir que o atendimento ao pedido dos clientes seja de Excelência, em termos de operação Logística, considerando todas as áreas de interface dentro da Whirlpool.

Sou também o PMO do Integrated Supply Chain, um conjunto de indicadores, que medem o Nível de Serviço de diversas áreas/processos de Supply, com o foco em excelência operacional e atendimento aos clientes.

Na UFABC, adquiri experiência com alguns temas do Mercado Financeiro: pesquisei o modelo de Black-Scholes, para precificação de derivativos e fui membro da Liga de Mercado Financeiro da UFABC (UFABC Finance), onde estudei diversos temas deste setor.

Tenho experiência no desenvolvimento de aplicações em Visual Basic e VBA, Java e JavaScript, Google Suite (Apps Script, Data Studio e Sheets) e R. Possuo conhecimentos em Tableau, Python e SQL.

Experiência

Whirlpool Corporation

2 anos

Logistics Analyst

abril de 2019 - Present

Logistics Jr. Analyst

setembro de 2017 - março de 2019 (1 ano 7 meses)

São Paulo Area, Brazil

Na Logística B2B, a minha cadeira é responsável por diversos projetos, com o objetivo de otimizar a operação de Order to Cash e reduzir custos em algumas contas da operação logística. Assim, tenho como direcional alguns indicadores como Nível de Serviço, Conversão de Faturamento, Custos, entre outros, além de interface com clientes, fornecedores e com diversas áreas internas da empresa (Vendas, Administração Comercial, Suprimentos, Financeiro).

O escopo da posição envolve, então, 1) desenvolver e liderar projetos com os fins acima; 2) alinhar com as áreas parceiras a execução dos projetos de forma a trazer o resultado sob o menor custo/truído para a cadeia, e também; 3) gerenciar os indicadores de forma a trazer conhecimento das ações e melhorias desenvolvidas.

Recentemente, assumi a Liderança do Integrated Supply Chain, um conjunto de indicadores que medem a eficiência da operação de Supply da Whirlpool, através do Nível de Serviço de cada área, sendo eu o responsável pela organização mensal do Fórum, acompanhamento dos planos de ações e também atuar junto às áreas suportando a evolução do indicador, como resultado da melhoria operacional. Este conjunto de indicadores foi construído para se integrar à visão End-to-End e medir as áreas de Crédito, Stock Availability, Order Management e Logística (pré e pós-faturamento), garantindo assim que as nossas marcas tenham vantagem competitiva num mercado Omnichannel.

Destaco o projeto de maior impacto em 2018, que foi a expansão do modal Cabotagem, envolvendo alinhamento com vendas, planejamento comercial, demais áreas da Logística para a inclusão de clientes, além de validação e report de saving com a Controladoria Logística. Para 2019, o planejamento envolve a evolução do Nível de Serviço desta operação.

Liga Universitária em Mercado Financeiro da UFABC

Membro, Diretoria de Projetos

agosto de 2016 - dezembro de 2018 (2 anos 5 meses)

Santo André

A Diretoria de Projetos é responsável pelo desenvolvimento de projetos para aperfeiçoamento dos membros da Liga e dos demais alunos da UFABC nos temas do Mercado Financeiro.

Como membro, desenvolvi minicursos sobre Opções.

Tive um período como Diretor da área, em que liderei a equipe e tomei como responsabilidade pensar em novas ferramentas de gestão para a área/ entidade como um todo.

- As principais atividades foram o estabelecimento de pesquisa de demanda dos membros sobre os temas que mais os interessavam e definição de cronograma para a execução destes.

- Outro item de desenvolvimento foi a implantação de Relatórios, que dessem histórico aos projetos já feitos, de forma a torná-los sustentáveis, isto é, que a experiência de execução do projeto seja registrada para próximos membros.

Whirlpool Corporation

Intern

janeiro de 2017 - setembro de 2017 (9 meses)

São Paulo e Região, Brasil

Estágio na Logística, Atendimento ao Pedido B2B (Business to Business)

A área de Atendimento ao Pedido B2B é responsável por roteirizar e agendar entregas aos clientes Pessoa Jurídica, do lado operacional, e aperfeiçoar o atendimento ao pedido do cliente, cuja área responsável é o Customer Service.

Nas áreas operacionais, desenvolvi vários projetos; destaco dois: o indicador "No Show" e o "Inteligência em Agendamento".

Tais projetos demandaram diversas interações com as áreas clientes e fornecedoras, pois o primeiro requisiou não apenas definir o indicador com o coordenador da área, mas também propor soluções para o "No Show", que é definido como o não cumprimento da data de agenda.

Uma solução para um motivo de No Show veio com o projeto "Inteligência em Agendamento", que através de estatística e com o conhecimento operacional do time, visou otimizar a rotina da área.

Universidade Federal do ABC - UFABC

Bolsista CNPQ - Iniciação Científica

agosto de 2015 - julho de 2016 (1 ano)

São Paulo e Região, Brasil

Pesquisa sobre o modelo de Black-Scholes, como uma introdução ao Cálculo Estocástico.

Essa pesquisa foi um estudo interdisciplinar do modelo de Black-Scholes de precificação de derivativos. Interdisciplinar, pois um estudo matemático, da teoria (Cálculo Estocástico) por trás do modelo de Black-Scholes; e também um estudo econômico (Finanças), que permite aplicar a teoria matemática ao mercado financeiro, através das Opções, um instrumento derivativo, que passou a ser amplamente utilizado após a definição do modelo de Black-Scholes, ganhador do Prêmio Nobel em Economia no ano de 1997.

Instituto Mauá de Tecnologia

Bolsista CNPQ - Iniciação Científica Junior (Ensino Médio)

agosto de 2012 - novembro de 2012 (4 meses)

São Caetano do Sul

Bolsista do CNPQ, por excelente desempenho no Ensino Médio, para o projeto de Iniciação Científica Junior na área de Engenharia Química. O projeto foi elaborado juntamente com os alunos da graduação da instituição e desenvolvido durante o segundo ano do Ensino Médio.

Formação acadêmica

Universidade Federal do ABC

Bacharelado, Ciências Econômicas - (2014 - 2019)

Universidade Federal do ABC

Bacharelado, Ciências e Humanidades - (2014 - 2017)

EME Prof.^a Alcina Dantas Feijão

Curso Técnico em Processamento de Dados, Information

Technology - (2012 - 2013)