

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO VINICIUS CARVALHO GUIMARÃES

**O *HABITUS* VESTIBULANDO PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM
UM COLÉGIO PRIVADO NO SUL DE MINAS GERAIS**

**SÃO CARLOS-SP
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO VINICIUS CARVALHO GUIMARÃES

**O *HABITUS* VESTIBULANDO PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM
UM COLÉGIO PRIVADO NO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientação: Prof. Dr. José Carlos Rothen.

**SÃO CARLOS-SP
2020**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de
Mestrado do candidato João Vinicius Carvalho Guimarães, realizada em 20/08/2020.

Prof. Dr. José Carlos Rothen
Instituição: Universidade Federal de
São Carlos - UFSCAR

Assinatura:



Profª. Dra. Maria Cristina Silveira
Galan Fernandes
Instituição: Universidade Federal de
São Carlos - UFSCAR

Assinatura:



Profª. Dra. Debora Cristina Piotto
Instituição: Universidade de
São Paulo – USP

Assinatura:



Dedico:

Aos educadores de ensino médio brasileiros, que apesar das inúmeras adversidades são responsáveis pelo coroamento da educação básica e fundamentais para a formação humanística de milhões de cidadãos.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Giovana, pela paciência e suporte durante toda esta jornada. Sem dúvida este caminho não seria possível sem o seu amor.

À minha filha Liz, que veio ao mundo em meio a todo esse processo. Sua chegada trouxe mais sensibilidade às minhas visões de mundo e mais um motivo para continuar diante das dificuldades inerentes aos estudos e ao trabalho.

À minha mãe, meu pai e meu irmão, grandes incentivadores de toda uma vida.

Ao Zé Carlos Rothen, pela acolhida desde minha admissão neste programa. A cada reunião de orientação, seja individual, coletiva, pré-qualificação e pré-defesa, somaram-se incontáveis experiências, contribuindo para um maior amadurecimento teórico, metodológico e, principalmente humano. Um agradecimento especial aos meus colegas também orientados pelo prof. Zé Carlos, pelo tempo disponibilizado e a grande contribuição em suas leituras críticas e propositivas deste trabalho.

Aos meus amigos de toda a vida, por sua enorme paciência e incentivo diante de todos os desafios. Em especial, ao amigo Jorge Piccinin, pela acolhida de meu texto e, sendo muito mais que um revisor, também um ótimo conselheiro.

A todos meus alunos, em especial à turma 2019 do terceiro ano do ensino médio do Colégio Professor Luís Manuel, assim como seu corpo diretivo. Sem sua prontidão esta pesquisa perderia completamente a sua essência.

Aos colegas, professores e funcionários do PPGE-UFSCar pelo ótimo convívio em disciplinas, seminários, congressos, bate-papos e muitos conhecimentos apreendidos e compartilhados.

Aos educadores que são parte primordial de minha trajetória pessoal, intelectual, humana. Àqueles que dividem seu dia-a-dia comigo e enriquecem minha prática com conselhos e trocas.

A todos os educadores de um país que não os valoriza como deveria. Lutadores que sempre foram e serão, em um contexto sempre e extremamente desafiador.

O mistério das coisas? Sei lá o que é mistério!
O único mistério é haver quem pense no mistério.
Quem está ao sol e fecha os olhos,
Começa a não saber o que é o sol
E a pensar muitas coisas cheias de calor.
Mas abre os olhos e vê o sol,
E já não pode pensar em nada,
Porque a luz do sol vale mais que os pensamentos
De todos os filósofos e de todos os poetas.
A luz do sol não sabe o que faz
E por isso não erra e é comum e boa.

(PESSOA, F. *Poemas completos de Alberto Caeiro*)

RESUMO

As camadas médias e elitizadas na educação básica se constituem em importante campo de estudo para a Sociologia da Educação, embora pouco explorado. Esta pesquisa, tem como preceitos teóricos a obra de Pierre Bourdieu, especialmente a noção de *habitus*, de campo e de capital a partir de sua abordagem praxiológica. Precisamente tem como objetivo investigar a atuação de um *habitus* específico que se expressa com mais força no último ano da educação básica - o 3º ano do ensino médio - voltado à formação para o ingresso no ensino superior em um colégio privado no sul de Minas Gerais. A este *habitus* específico nominamos *habitus* vestibulando. Também se discutiu a importância dos exames de seleção para o contexto brasileiro, a noção de sucesso e fracasso escolar baseada na importância do diploma escolar e os desafios recentes do ensino médio, com base na obra de Pierre Bourdieu, e aplicada a partir de questionários socioeconômicos e entrevistas semiestruturadas. Os estudantes são em sua maioria vinculados tanto à camada média tradicional associada à elevada escolarização dos pais, quanto membros da chamada “nova classe média”, baseada principalmente na posse de capital econômico, diferentemente da hipótese de pesquisa que dizia se tratar de camadas elitizadas do Sul de Minas Gerais. Assim, a flexibilidade do *habitus* vestibulando se torna visível nos encaixes de trajetória embasada fundamentalmente no capital cultural associado à origem social e no volume dos investimentos realizados desde a infância.

Palavras-Chave: Pierre Bourdieu. Trajetória escolar. Ensino médio privado.

ABSTRACT

The middle and elite classes in basic education constitute an important field of study for the Sociology of Education, although little explored. This research, has as theoretical precepts the work the Pierre Bourdieu, especially the notion of *habitus*, field and capital from his praxiological approach. Precisely it aims to investigate the performance of a specific habitus that expresses itself more strongly in the last year of basic education - the 3rd year of high school - aimed at training for entry into university education in a private school in the south of Minas Gerais. To this specific *habitus* we call vestibulando *habitus*. The importance of entrance exams for the Brazilian context was also discussed, the notion of school success and failure based on the importance of the diploma and the recent challenges of high school, based on the work of Pierre Bourdieu, applied based on socioeconomic questionnaires. and semi-structured interviews. Most students are linked to both the traditional middle class associated with the high level of schooling of their parents, and also members of the so-called “new middle class”, based mainly on the possession of economic capital, differently from the research hypothesis that said they were elite groups from the South of Minas Gerais. Thus, the flexibility of the vestibulando *habitus* becomes visible in the fittings of trajectory based fundamentally on the cultural capital associated with the social origin and on the volume of investments made since childhood.

Keywords: Pierre Bourdieu. School trajectory. Private high school.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – População de estudantes do ensino médio e sua distribuição nas redes de ensino no Brasil | 55 |
| Tabela 2. Distribuição dos estudantes por sexo | 73 |
| Tabela 3. Distribuição dos estudantes em relação à idade | 74 |
| Tabela 4. Dados dos estudantes matriculados no ensino médio sobre sexo, cor/raça no município pesquisado | 74 |
| Tabela 5. Autodeclaração da cor da pele | 74 |
| Tabela 6. Tipo de deficiência ou incapacidade | 75 |
| Tabela 7. Atividade Laboral | 75 |
| Tabela 8. Município de residência | 76 |
| Tabela 9. Bairro de residência pela proximidade geográfica com o colégio pesquisado | 76 |
| Tabela 10. Quantas pessoas moram em sua casa além do estudante | 79 |
| Tabela 11. Quantidade de irmãos/irmãs | 79 |
| Tabela 12. Irmãos/Irmãs que moram com o estudante | 79 |
| Tabela 13. Escolaridade do pai e da mãe | 80 |
| Tabela 14. Mãe e pai trabalham | 82 |
| Tabela 15. Profissão da mãe | 82 |
| Tabela 16. Profissão do pai | 83 |
| Tabela 17. Regime de trabalho do pai e da mãe | 84 |
| Tabela 18. Ao menos um dos Avôs/Avós paternos e maternos que possuem ensino superior | 84 |
| Tabela 19. Lista de carreiras escolhidas pelos avôs/avós paternos e maternos no ensino superior | 85 |
| Tabela 20. O imóvel onde você mora é | 86 |
| Tabela 21. Quantidade de imóveis próprios | 86 |
| Tabela 22. Função do imóvel próprio | 87 |
| Tabela 23. Existência de empregado (a) doméstico (a) ou outro (a) tipo de trabalhador (a) frequente (Ex. caseiro, jardineiro, motorista, dentre outros) | 87 |
| Tabela 24. Posse de veículos automotores, microcomputador e/ou notebook e aparelhos smartphone, tablet's/ipad's | 89 |
| Tabela 25. Se possui sistema de TV a cabo | 89 |
| Tabela 26. Se utiliza serviço de Streaming (Youtube, Netflix, Spotify) | 90 |
| Tabela 27. Plataformas digitais utilizadas | 90 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 28. Atividades que mais ocupam o tempo do estudante (mais lembradas) | 91 |
| Tabela 29. Das atividades citadas na tabela 28, qual delas ocupa o maior tempo | 92 |
| Tabela 30. Frequência em que costuma viajar | 93 |
| Tabela 31. Sobre a realização de viagens internacionais | 93 |
| Tabela 32. Continente/região de destino | 94 |
| Tabela 33. Tipos de canais de TV costuma assistir com mais frequência | 95 |
| Tabela 34. Leitura de livros anualmente | 96 |
| Tabela 35. Se lê livros, citar obras lidas no último ano | 96 |
| Tabela 36. Se costuma ler revistas e jornais o tipo de plataforma utilizada | 97 |
| Tabela 37. Se sim, qual é acessado com mais frequência | 97 |
| Tabela 38. Se utiliza a internet em computador, notebook, smartphone, tablet ou Ipad's qual (is) tipo (s) de atividade (s) você costuma utilizar com maior frequência | 98 |
| Tabela 39. Das atividades citadas na tabela 38, as três mais recorrentes | 98 |
| Tabela 40. Utilização e exclusividade de computador/notebook/Ipad/tablet | 99 |
| Tabela 41. Escola frequentada no Ensino Infantil, Fundamental I e II | 101 |
| Tabela 42. Escolas frequentadas no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Com e Sem Auxílio de Bolsa | 102 |
| Tabela 43. Frequência a cursinho pré-vestibular | 102 |
| Tabela 44. Se é ou foi bolsista, a bolsa seria integral ou parcial | 103 |
| Tabela 45. Se a bolsa foi ou é parcial, informe o percentual aproximado | 103 |
| Tabela 46. Tempo de estudo no colégio Professor Luís Manuel | 104 |
| Tabela 47. Existência de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) com laudo de acompanhamento profissional | 105 |
| Tabela 48. Avaliação dos estudantes sobre a contribuição de seus familiares em sua escolarização | 106 |
| Tabela 49. Ao longo do trajeto na educação básica, sobre a prática de estudo em casa | 107 |
| Tabela 50. Se sim, a partir de um determinado período do Ensino Médio, descrição de qual seria | 107 |
| Tabela 51. Atualmente, tempo semanal dedicado aos estudos além do tempo de sala de aula | 108 |
| Tabela 52. Existência de uma meta específica, com cronograma de estudos ou planos individuais para acompanhamento de estudos, além do estudo para as provas | 109 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 53. Se sim, modo como os exerce | 109 |
| Tabela 54. No caso do estudo por conta própria, quantidade de horas semanais dedicadas | 109 |
| Tabela 55. Considerando-se as grandes áreas do conhecimento, a que o estudante apresenta maior dificuldade | 110 |
| Tabela 56. O que o estudante pretende fazer ao final do ensino médio | 112 |
| Tabela 57. Se possui interesse em prosseguir os estudos no ensino superior, a graduação desejada seria | 112 |
| Tabela 58. Preferência por alguma instituição de ensino superior (faculdade/universidade) | 114 |
| Tabela 59. Nome da instituição de preferência | 115 |
| Tabela 60. Sobre a pretensão de realizar o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou outro exame vestibular | 117 |
| Tabela 61. Vestibular que o estudante irá prestar em ordem de importância | 117 |
| Tabela 62. Influência no processo de escolha da profissão/curso | 120 |
| Tabela 63. Fala/estuda língua estrangeira | 121 |
| Tabela 64. Realização de atividades extracurriculares | 122 |
| Tabela 65. Principais dificuldades para a entrada na universidade | 123 |
| Tabela 66. Em ordem de importância, dificuldade mais relevante | 123 |
| Tabela 67. Se considera no ambiente escolar algum diferencial no que diz respeito às possibilidades de êxito ao fim do ensino médio | 124 |
| Tabela 68. Diferencial no que diz respeito às possibilidades de êxito ao fim do ensino médio | 124 |
| Tabela 69. Pela ordem de importância, diferenciais em relação às possibilidades de êxito ao fim do ensino médio | 125 |
| Tabela 70. Escolha da instituição de ensino | 126 |
| Tabela 71. Pela ordem de importância, razões pela escolha da instituição de ensino | 126 |
| Tabela 72: Principais desafios para a obtenção de êxito ao fim do ensino médio | 128 |
| Tabela 73. Por ordem de importância, os principais desafios para obtenção de êxito ao fim do ensino médio | 128 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1. Nome fictício e perfis dos alunos Colégio Professor Luís Manuel submetidos ao questionário socioeconômico e entrevista semiestruturada | 133 |
|--|-----|

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------------------------|--|
| AP | Ação Pedagógica |
| AuP | Autoridade pedagógica |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| ENA | École Nationale d'administration |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ESA | Escola de Sargentos das Armas |
| ESPCEX | Escola Preparatória de Cadetes do Exército |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FIES | Financiamento Estudantil |
| FUVEST | Fundação Universitária para o Vestibular |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INATEL | Instituto Nacional de Telecomunicações |
| INEP Teixeira | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ITA | Instituto Tecnológico de Aeronáutica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. |
| MACKENZIE | Universidade Presbiteriana Mackenzie |
| PENN STATE | Pennsylvania State University |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Individual |
| PPGE-UFSCAR de São Carlos | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos |
| PROUNI | Programa Universidade para todos |
| PUC-MG | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| SANTA CASA | Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo |
| SISU | Sistema de Seleção Unificado |
| USP | Universidade de São Paulo |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIFAA | Centro Universitário de Valença |

| | |
|----------|---|
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNIFEI | Universidade Federal de Itajubá |
| UFLA | Universidade Federal de Lavras |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |
| UNIVAS | Universidade Vale do Sapucaí |
| UNIARA | Universidade de Araraquara |
| UNIFAE | Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino |
| UNIFEOB | Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos |
| UNIFENAS | Universidade de Alfenas |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 A OBRA DE PIERRE BOURDIEU E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO | 20 |
| 2.1 OS SISTEMAS SIMBÓLICOS NA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM OS CONCEITOS DE CAMPO E <i>HABITUS</i> | 22 |
| 2.2 CAPITAL E FRAÇÕES DE CLASSE: UMA BASE PARA A MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS NO MERCADO DAS TROCAS SIMBÓLICAS | 27 |
| 2.3 AS DESIGUALDADES ESCOLARES E A ESCOLA DOS HERDEIROS | 31 |
| 2.4 A PRAXIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU: UMA BASE METODOLÓGICA | 34 |
| 2.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA COM BASE NA PRAXIOLOGIA BOURDIEUSIANA | 37 |
| 3 EXAMES DE ADMISSÃO, VESTIBULAR, PROCESSO SELETIVO: UM HISTÓRICO DOS MECANISMOS DE INGRESSO | 42 |
| 3.1 UMA BREVE HISTÓRIA DOS EXAMES DE ADMISSÃO | 42 |
| 3.2 REFLEXÕES ACERCA DO ENEM, DOS MECANISMOS DE INGRESSO E O ENSINO SUPERIOR PRIVADO | 49 |
| 3.3 SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DO DIPLOMA | 53 |
| 3.4 O PAPEL DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO NA TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE | 54 |
| 3.5 A MOBILIZAÇÃO DE CAPITAL CULTURAL E O PAPEL DA HERANÇA | 58 |
| 3.6 LEI Nº 13.415/17: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS REFLEXÕES | 61 |
| 3.7 O VESTIBULAR EM PERSPECTIVA E SUA ASSOCIAÇÃO COM OS PRIVILÉGIOS DE CLASSE | 64 |
| 4 CAPITAL ESTUDANTIL E O RECORTE DE CLASSE NA COMPREENSÃO DAS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS | 66 |
| 4.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO COMO RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO | 66 |
| 4.2 A CONSTITUIÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE UM <i>HABITUS</i> VESTIBULANDO | 71 |
| 4.2.1 OS ESTUDANTES DO COLÉGIO PROFESSOR LUÍS MANUEL | 73 |
| 4.2.2 O PERFIL DAS FAMÍLIAS - BASE SOCIOECONÔMICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM CAPITAL CULTURAL | 78 |
| 4.2.2.1 A UNIDADE FAMILIAR E INVESTIMENTOS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES | 86 |
| 4.2.3 TEMPO LIVRE E HÁBITOS DE CULTURA E LAZER | 91 |
| 4.2.4 ESCOLARIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR | 100 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 4.2.4.1 | UM PERCURSO ACADÊMICO EM CONSTRUÇÃO | 101 |
| 4.2.4.2 | O PAPEL DA FAMÍLIA E OS ESFORÇOS INDIVIDUAIS | 106 |
| 4.2.5 | ENTRE A EXPECTATIVA E A REALIDADE: OS SONHOS E ASPIRAÇÕES | 112 |
| 4.2.5.1 | UMA VISÃO DO PROCESSO SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES | 120 |
| 5 | O COTIDIANO DOS ESTUDANTES E AS DIFERENTES PERCEPÇÕES DE UM PROCESSO: A FORMAÇÃO DE UM <i>HABITUS</i> VESTIBULANDO | 131 |
| 5.1 | AS CONTRIBUIÇÕES DA HERANÇA | 136 |
| 5.1.1 | MEU PRINCIPAL MOTIVO FOI O INTERESSE, MINHA AFINIDADE | 137 |
| 5.1.2 | EU ACHO QUE PODERIA TER ESTUDADO MAIS | 143 |
| 5.2 | UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR | 149 |
| 5.2.1 | EU CONTINUEI SAINDO, TENDO BOA VIDA SOCIAL | 150 |
| 5.2.2 | EU APRENDI A LIDAR COM UM MUNDO DIFERENTE: AGORA EU SEI OS DOIS LADOS | 158 |
| 5.3 | A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO E OS PLANOS PARA O FUTURO | 162 |
| 5.3.1 | EU ME COBRO, POIS ACHO QUE TENHO CONDIÇÕES DE PASSAR | 162 |
| 5.3.2 | SEMPRE O ASSUNTO NO TERCEIRO ANO É O VESTIBULAR! | 166 |
| 5.4 | SISTEMA DE ENSINO, ESCOLA E ESTUDANTE: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS | 172 |
| 5.4.1 | FIZ TUDO O QUE PUDE ESTE ANO E NÃO POSSO PENSAR SÓ NA ESCOLA | 173 |
| 5.4.2 | A LIÇÃO É QUE NA ESCOLA VOCÊ NÃO EMPURRA COM A BARRIGA: UMA HORA A BARRIGA NÃO DÁ CONTA DE EMPURRAR | 178 |
| 5.5 | UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA E SUAS LIÇÕES | 184 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 189 |
| | REFERÊNCIAS | 195 |
| | APÊNDICE A | 202 |

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa¹ esteve voltado em analisar o decurso escolar de estudantes do ensino médio, visando o desenvolvimento dos dispositivos sociais, econômicos e culturais que possam contribuir no processo de formação estudantil. Para a compreensão das práticas, comportamentos e ações presentes nas trajetórias dos alunos, partimos do pressuposto de que estes dispositivos são interiorizados, principalmente no ambiente familiar, e refletem a forma como o mundo social lhe é apresentado.

O interesse pelo objeto de pesquisa ocorreu pela minha vivência no universo escolar, primeiramente enquanto estudante de ensino médio em outro colégio particular e, posteriormente, pela experiência como docente nas disciplinas de Geografia e Sociologia para a turma e estudantes analisados, acompanhando de forma privilegiada parte desta trajetória.

Minha trajetória como docente se iniciou no ano de 2007, como professor de Filosofia no ensino fundamental para turmas de 3^a a 8^a série (hoje, 4^o ao 9^o ano²). Atualmente, trabalho com estudantes de ensino médio e curso pré-vestibular em três municípios da região Sul de Minas Gerais, com as disciplinas de Sociologia e Geografia.

No decurso de minha segunda graduação em Geografia (a primeira em Ciências Sociais), durante os trabalhos de conclusão de curso (TCC), me despertou interesse o material didático apostilado - mais precisamente os referentes ao ensino de geografia agrária - disponibilizado por três redes de ensino privado e adotado por escolas em que trabalhei, e ainda trabalho. A partir destes estudos, constatamos não apenas a tentativa por essas redes em atender às demandas do currículo oficial, mas, também, as demandas específicas dos principais exames de seleção do país.

Apesar da grande heterogeneidade entre o público das escolas particulares brasileiras, o material didático das maiores redes de ensino se enquadra por certa padronização em sua aplicação (calendário de simulados, plano de aula integral de determinado conteúdo a ser vencido semanalmente, por exemplo). As variações, pequenas sob nossa avaliação, são relacionadas ao maior ou menor aprofundamento de conteúdos em decorrência do valor final do material a ser pago pelo estudante.

¹Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa em seres humanos, da Universidade Federal de São Carlos (CEP – UFSCar) sob o parecer de nº 3.465.437 do dia 23 de julho de 2019, como consta no apêndice A desta dissertação.

²De acordo com a LEI Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Constatamos que o objetivo dessas redes não esteve somente no aprendizado ou mesmo em atender às demandas do currículo oficial, mas também em se sobressair nas disputas com outras redes e estabelecimentos de ensino e seus interesses de viés econômico. Estes interesses estão pautados em preparar o indivíduo para uma maratona de exames e processos de seleção com objetivo de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, travar longas batalhas com a concorrência pelo maior número de aprovações. Esse fato poderia atrair uma população maior de postulantes a uma vaga na universidade, proporcionando a expansão do volume e estrutura em determinada rede do ensino privado.

Em relação a esta dissertação, ao longo de seu desenvolvimento sempre houve o interesse em compreender as diversas facetas do ensino privado, que, muitas vezes, o senso comum costuma pontuar como ensino apenas para a “elite”. Trata-se de uma análise complexa e é do nosso interesse colocar em discussão este cenário. Ademais há de se ressaltar que tratamos de um contexto social interiorano, que se difere bastante da realidade dos grandes centros do país e pode influenciar sobremaneira na percepção dos atores envolvidos em relação aos seus objetivos.

A partir desta contextualização, procuramos aplicar em nossa pesquisa um método de compreensão acerca do processo de preparação do indivíduo em seu último ano no ensino médio. Esta preparação é, ao nosso olhar, intrínseca a um conjunto de disposições herdadas no seio familiar e se alia à inserção do estudante no sistema de ensino médio privado. Desta forma, os preceitos de análise se aproximam da obra de Pierre Bourdieu, sociólogo de grande influência nos escritos em Sociologia da Educação.

Sendo assim, muitas destas inquietações transpostas para a presente pesquisa podem ser delineadas da seguinte forma: Que caminhos um aluno de escola privada precisa traçar para que encontre condições de alcançar o sucesso nos exames de seleção para o ensino superior? É possível considerar uma possível exclusão destes estudantes? Em se tratando de uma população escolar de desenvolvimento econômico considerado elevado, é possível que exista uma “elite” baseada no capital cultural? Como os diversos tipos de capital podem contribuir para a formação de um *habitus* vestibulando?

Conforme a problemática levantada, esta pesquisa tem como objetivo geral o de estabelecer uma análise do processo de formação e desenvolvimento de um *habitus* específico, voltado aos exames de ingresso no ensino superior, para estudantes do último ano do Ensino Médio em um colégio privado no Sul de Minas Gerais. E dentro desse contexto, temos como objetivos específicos:

- a) estabelecer uma correlação entre a obra de Pierre Bourdieu com estudos abordando trajetórias escolares de camadas médias e elitizadas no Brasil sob um contexto microssociológico;
- b) compreender a importância dos exames de seleção para o estudante que finaliza o ensino médio com base em uma revisão histórica destes processos de seleção, incluindo o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM;
- c) abranger relações simbólicas de poder na formação e manutenção de um *habitus* estudantil voltado ao ingresso no ensino superior;
- d) analisar a preparação para os processos seletivos de acesso ao ensino superior; e
- e) correlacionar a importância do diploma oferecido pela instituição em questão, assim como a disposição dos capitais investidos pelos estudantes e suas famílias em sua obtenção.

Desta forma, temos como preceitos epistemológicos os principais conceitos bourdieusianos, destacando-se o *habitus*. Este pode ser pensado como uma mediação para uma análise da prática cotidiana onde conceitos objetivo e subjetivo do mundo social desempenham papel de elo articulador entre três dimensões fundamentais de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. Esse elo faz com que o indivíduo haja nas mais diversas situações sociais, não como indivíduo qualquer, e sim como membro típico de um grupo ou classe social.

O sujeito, desta forma, colaboraria para reproduzir as práticas de seu grupo social e a própria estrutura das posições sociais sem o saber. É importante ressaltar que este *habitus* é flexível e constituiria em um “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas” (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 1983a; p.65). Assim o utilizamos como forma de compreensão de uma realidade específica, tendo como base seus preceitos fundamentais. Sobre o exercício de transposição do conceito de *habitus* para uma realidade microssociológica, escreve Lopes (2018, p. 58):

Entretanto, ao se passar à escala individual de análise, levando em conta o caráter flexível do *habitus* e a sua relação dialética com as conjunturas/situações, não se pode deduzir que um indivíduo específico necessariamente agirá e incorporará as disposições de sua posição social. Considerando essa limitação (...) ressalta-se que a inserção social não se resume a uma única e bem definida posição social, havendo diferenças sutis entre os indivíduos aí localizados; que o sujeito está aberto a múltiplas e até contraditórias influências; e que há a possibilidade de ocorrer falhas no processo de socialização e transmissão do *habitus* de classe ao *habitus* individual, fazendo com que esse se comporte na situação concreta de ação de forma distinta da esperada.

Ciente do caráter flexível do *habitus*, utilizado como conceito norteador desta pesquisa, também se utilizou dos conceitos de campo e capital para a identificação das relações de poder específicas à escola e ao ingresso no ensino superior. Estes conceitos ainda foram relacionados como dispositivos utilizados pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, de forma a contribuir ou dificultar na realização de seus objetivos.

A aplicação metodológica bourdieusiana ainda se pautou por conceitos como o de frações de classe e elite, onde procuramos identificar um possível *habitus* de classe como pré-disposições nos investimentos de capitais, da constituição da herança e na construção de trajetórias escolares. A partir destes elementos, a compreensão das expectativas e o processo de formação do *habitus* vestibulando são clarificados, assim como as noções de sucesso ou fracasso escolar ao buscarmos nas raízes familiares a constituição destas disposições originais.

Em seguida, procuramos estabelecer um paralelo entre a teoria bourdieusiana de sucesso e fracasso escolar frente à valorização ou desvalorização dos diplomas com a realidade brasileira, que, em contextos sociais e históricos bem destoantes, possuem similaridades a partir de meados do século XX, em razão da expansão do sistema de ensino e seus maiores impactos nas camadas populares.

Acerca da análise voltada em sociologia da educação, foram realizadas pesquisas voltadas à escolarização das camadas médias e elitizadas no Brasil, assim como acerca dos exames de seleção no Brasil. Este material foi utilizado para melhor compreendermos o caráter propedêutico do ensino médio, e de como o vestibular se tornou crucial para estudantes específicos dessas camadas.

Recorremos também à utilização de procedimentos de pesquisa através de questionários socioeconômicos e entrevistas (predominantemente semiestruturadas), ajustadas em nossa necessidade e pautadas na melhor contribuição dos estudantes. Neste sentido, os aspectos objetivos e subjetivos se entrelaçam por meio da prática das relações sociais, onde a riqueza de possibilidades contribui para uma maior apreensão da realidade a que nos propusemos compreender. Um maior aprofundamento acerca da metodologia e dos procedimentos desta pesquisa estão presentes ao longo da dissertação.

2 A OBRA DE PIERRE BOURDIEU E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

A presente pesquisa esteve fundamentada na obra de Pierre Bourdieu (1930-2002), abordando alguns de seus conceitos centrais, como o *habitus*, o campo e o capital, os quais segundo Grenfell (2018) formam uma tríade onde a cumplicidade ontológica das duas primeiras noções é complementada pela última como seu meio de operação. Parte-se do pressuposto que há um conjunto de disposições interiorizadas e intrinsecamente ligadas ao capital cultural herdado no ambiente familiar, que refletem nas mais diversas relações sociais e, por consequência, no ambiente escolar.

Bourdieu e Passeron (1964, 1970) destacam desigualdades escolares embasadas em preceitos de suas teorias, mais precisamente sobre a realidade escolar francesa durante a década de 1960. De acordo com Nogueira e Nogueira (2002) - em relação à França de Pierre Bourdieu - os anos 1960 marcaram a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão educacional, realizada pós-segunda guerra mundial. Esta ampla geração, que não comportava apenas membros das tradicionais elites escolarizadas, percebe um rápido processo de desvalorização dos títulos escolares, frustrando suas expectativas de mobilidade social através da escola.

A decepção dos estudantes franceses ao se depararem com uma realidade oposta ao que lhes era anunciada, a “geração enganada” segundo Bourdieu (1979), alimentou críticas feitas ao sistema educacional como um todo e foi grande contribuinte dos amplos movimentos de contestação social eclodidos no ano de 1968. Para entender este processo, o pensamento bourdieusiano parte da compreensão de práticas, comportamentos e ações presentes nas trajetórias estudantis delineada pelas relações de poder da sociedade, representadas nas diversas frações de classe. Neste sentido, a trajetória é entendida como um conjunto de propriedades atreladas a uma posição social, uma vez que incorpora inúmeros processos sociais que estão em jogo.

Desta forma, vantagens culturais anteriores e exteriores ao ingresso na escola, são colocadas como recursos à disposição dos estudantes, constituindo um *habitus* que se expressa em várias esferas sociais, caso específico de sua preparação para os exames de seleção. (BOURDIEU, 2007). Conjectura-se, portanto, a formação e o desenvolvimento de um *habitus* ao longo do ensino médio, precisamente em seus anos finais, quando o estudante direciona esforços para o ingresso no ensino superior. Por sua vez, o *habitus* se

manifesta na escola que, com suas regras específicas, hierarquias e disputas de poder, constituem-se em um *campo*, outro conceito chave incorporado da obra bourdieusiana.

Bourdieu (1979) relata que o sucesso escolar depende, principalmente, do capital herdado colocado à disposição dos indivíduos para as disputas no campo. Dos recursos herdados, o autor destaca o capital cultural e o capital econômico como os de maior propensão de legado ao estudante para seu ingresso no ensino superior.

Abordando os tipos de investimentos sociais e econômicos, Bourdieu (1979) ressalta que, apesar de complementares, possuem diferenças entre si. Segundo o autor, enquanto frações com maior capital cultural apresentaram probabilidade crescente de investimento na educação dos filhos, as frações mais ricas em capital econômico tendem a investi-los em benefício econômicos. Ainda de acordo com Bourdieu (1979), camadas sociais médias onde estudantes são filhos, em sua maioria, de profissionais liberais, se configurariam como uma categoria entre dois pólos da classe dominante, pois teriam a possibilidade de acumular a transmissão de capital cultural com capital econômico.

As contribuições da obra de Pierre Bourdieu ao sistema de ensino básico brasileiro vêm primeiramente da possibilidade de análise de uma variedade de dispositivos que possam nos direcionar à observação de um *ethos*³ de classe que escape das diretrizes puramente econômicas. De maneira convergente com seus propósitos, o estudo das frações de classes sociais se deve à influência dos diversos tipos de capital, sendo o cultural e o econômico como os mais relevantes em uma comparação da realidade brasileira, conflituosa entre os diversos setores de nossa sociedade, com disputas ideológicas intensas.

Desta forma, nosso objeto de análise busca essas contribuições da obra de Pierre Bourdieu, com seus contextos sociais distintos, não se esquecendo que se trata de uma realidade local em um plano microssociológico. Como nos atemos à complexidade envolvendo conceitos bourdieusianos— não ligados somente ao capital econômico — poderemos verificar ao longo desta pesquisa como os tipos de capital se manifestam a partir de características típicas de classe dominante, ou não.

A realidade citada por Bourdieu (1979) se aproxima ainda da brasileira em um contexto histórico diferente, mas interligado: o de construção de um modelo desenvolvimentista baseado na formação de mão-de-obra e frente a uma situação política de grandes restrições à livre manifestação do pensar reflexivo, o regime militar brasileiro

³ Nos referimos ao *ethos* como disposições culturais específicas compostas por valores e crenças fundamentais que são determinantes no estabelecimento de um estilo de vida, visões de futuro e são relativas às diferentes camadas sociais, já que funcionam como formas de distinção dos outros grupos. (REIS, 2015)

no período 1964-1985, concomitante aos movimentos de contestação social eclodidos no ano de 1968 na França. Estes e outros temas, que de maneira direta ou indireta perpassam sobre a estrutura e função do sistema de ensino, são bastante úteis para uma aproximação entre a obra bourdieusiana e a realidade escolar brasileira.

2.1 OS SISTEMAS SIMBÓLICOS NA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM OS CONCEITOS DE CAMPO E *HABITUS*

No sistema de análise utilizado por Bourdieu, podemos detectar certo incômodo no que se refere às perspectivas teóricas consideradas hegemônicas à época de seus escritos. Historicamente, Bourdieu (1989) aponta perspectivas subjetivistas e objetivistas como as mais comuns em se estabelecer um pensamento sobre o mundo. A subjetivista descreve o sujeito como foco do conhecimento, como é e como pensamos, enquanto a perspectiva objetivista enxerga o objeto como ponto central nas relações entre os indivíduos em coletividade, sendo o sujeito um produto desta interatividade.

Bourdieu (1989) considera que a vida possui dimensão prática, ou seja, nós praticamos a vida. Através do raciocínio abduutivo, em que não existe um todo previsto e sim hipóteses previamente levantadas e problematizadas, recorreremos a inferências em uma relação do indivíduo com o todo.

Para Nogueira e Nogueira (2013), o raciocínio abduutivo foi um grande desafio que Bourdieu procurou superar em sua obra: as possíveis distorções e reducionismos aliados ao subjetivismo e objetivismo e a introdução de uma forma de apreensão do mundo social associado ao que chamou de conhecimento praxiológico. A praxiologia seria uma alternativa capaz de solucionar problemas do subjetivismo ao buscar compreender como a estrutura social é colocada em prática. (BOURDIEU, 1989). Segundo o autor, este princípio, quando incorporado ao próprio sujeito, dá origem ao *habitus*.

Acerca do objetivismo, o *habitus* não corresponderia a um conjunto inflexível de regras, mas uma matriz geradora de disposições sociais repleta de improvisações regradas e adaptações. Essa matriz faz com que o indivíduo atue nas mais diversas situações sociais, não como indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social. Como indivíduo típico, tenderia a refletir e atualizar sua posição no grupo, bem como as distinções estruturais que a definem, não como estratégia deliberada, mas como marcas já presentes em sua subjetividade. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2013).

Neste sentido, a escola não seria uma realidade dada, imutável, e sim orgânica e dinâmica, onde a prática social é constantemente marcada pelas disputas de poder e o exercício do *arbitrário cultural*. Este conceito, sob a ótica bourdieusiana, seria uma concepção de cultura dos grupos dominantes, imposta à sociedade pelo sistema de ensino no dia a dia da rotina escolar. Almeida (2002; p.4) discorre sobre o assunto e nos dá uma definição sobre o arbitrário cultural:

A dominância ou, num outro vocabulário, a hegemonia de um sistema simbólico sobre outro é arbitrária, isto é, trata-se de uma construção social, dependente do resultado das lutas entre os grupos a que estão vinculados. Uma determinada língua, uma crença específica, um estilo ou modo de expressão artística, assim como formas de organização do conhecimento, entre outros, se tornam dominantes como resultado de uma luta que mobiliza os diferentes grupos sociais em disputa pela imposição dos princípios legítimos de percepção do mundo. Essa é a luta simbólica: aquela na qual se confrontam indivíduos e grupos de indivíduos pela imposição do princípio de compreensão e ordenamento do mundo que lhes é mais favorável (pelo simples fato de ser o seu próprio).

Segundo Bourdieu (1989), os sistemas simbólicos seriam uma forma de expressão, cujos signos são capazes de produzir significado⁴, as estruturas de pensamento, e são potencializadas pelo discurso. Foucault (1986) analisa o discurso como campo de disputa pela verdade e do direito de dizê-la. Para Bourdieu (1989) o discurso seria uma forma de reprodução da estrutura pré-existente, que estruturada produz novas estruturas, que por sua vez tornam-se também estruturantes. Segundo o autor, as grandes estruturas derivadas destas relações se transformam em sistemas simbólicos complexos. Sobre os sistemas simbólicos, escreve:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados. (BOURDIEU, 1989, p.11).

Seguindo esse raciocínio, o autor cita que os sistemas simbólicos têm como objetivo a prática social da dominação, auxiliado por outros sistemas, como Família, Estado e Religião, que por sua vez sustentam visões de mundo.

Existe ainda, dentro destes sistemas, a luta pelo monopólio da produção ideológica legítima, ou seja, das próprias condições de dominação. A legitimidade se daria a partir do *reconhecimento* das estruturas vigentes, evitando assim o *conhecimento* das mesmas e suas contradições; tal fato criaria em si um questionamento às estruturas dominantes e, por isso,

⁴ Utilizamos como exemplo a placa de PARE, que não é somente uma placa, e sim os signos que a constituem.

negadas pelo sistema simbólico. Trazendo esses sistemas para o universo escolar, podemos inferi-los na forma como os estudantes “apreendem” conteúdos didáticos, quase sempre um reconhecimento do que foi discutido, não refletido ou questionado em sua prática.

Bourdieu (1989) enfatiza que o reconhecimento em detrimento do conhecimento seria uma forma de poder simbólico invisível que, através do arbitrário cultural, produz verdades muitas vezes dissimuladas sem que seja entendida desta forma. Este estratagema, naturalizado nas e pelas relações sociais, se constitui como uma imposição cultural muitas vezes violenta, já que há posicionamento dos atores sociais e disputa por poder. O espaço social em que tais relações acontecem é denominado de campo (BOURDIEU, 1989). Nele há um conjunto de normas específicas em que relações são travadas e, como em um jogo, possuem suas regras, hierarquias, agentes de destaque, disputas internas pelo poder de controle e, desta forma, resistência dos atores. Segundo ainda o autor, um campo possui maior valor simbólico quanto maior a sua raridade e exclusividade.

No subcampo da educação de ensino médio privado e, mais precisamente, nas disputas dentro do campo escolar por vagas nas universidades mais concorridas do país, se faz necessário uma análise sobre tais disputas, abrangendo o posicionamento das escolas, dos estudantes dentro da própria escola e sua estrutura homóloga. Essas funções reproduzidas dentro do campo escolar são por vezes muito semelhantes às relações sociais travadas na estrutura familiar, sendo, portanto, de grande importância uma análise conjunta desta relação escola-família.

Para Scartezini (2011), campo ainda seria uma construção que comanda ou orienta todas as práticas sociais, já que cuidará das estruturas objetivas, enquanto o *habitus* das subjetivas. Por esta noção de campo, é possível a criação de um arcabouço teórico que permita verificar que o objeto de estudo não se encontra isolado de um conjunto de relações.

Ponderando de forma relacional, torna-se importante estabelecer uma delimitação da extensão do campo e do objeto de uma pesquisa, onde “O limite de um campo diz respeito aos efeitos que dele advêm.” (SCARTEZINI 2011, p.8). O campo, segundo a autora, possui leis relativamente autônomas, onde o sujeito fala e sua estrutura é determinada pelo volume do capital de seus agentes, assim como da forma como ele é distribuído dentro deste campo. Entretanto ele não é conduzido de maneira inerte, pois os agentes possuem características próprias que podem modificar ou resistir às forças do campo.

Para Bourdieu (1989), quando se sai de um campo é para se entrar em outro, sendo que o campo está dentro do indivíduo, nós o internalizamos. Um campo ainda pode se dividir em vários outros subcampos, que existem em função de um campo determinado. Na educação básica, por exemplo, a escola privada seria um subcampo, com suas próprias disputas internas, assim como a educação pública.

A tese bourdieusiana é a de que o convencimento das práticas sociais dentro de um campo, sua introjeção no indivíduo, se daria pelo *habitus* como um conjunto de disposições duráveis, internalizadas e externalizadas. Sobre a origem do termo, *habitus* é uma palavra latina utilizada pela escolástica, que traduz a noção grega de *hexis*, usada por Aristóteles ao designar características do corpo e da alma adquiridas pelo processo de aprendizagem. (SETTON, 2002). Durkheim (1995 apud SETTON, 2002, p.61) também adota este termo, onde ele se aplica com maior especificidade às sociedades tradicionais, como internatos, situações e locais onde são sentidos os efeitos mais profundos e duradouros no processo de socialização.

Bourdieu (1982) define o *habitus* como a internalização do exterior e a externalização do interior. Segundo o autor, o *habitus* primário, adquirido na primeira infância, seria o mais difícil em se alterar por estar internalizado há mais tempo e, portanto, permear os demais *habitus* incorporados à existência do indivíduo.

Com o conceito proposto por Bourdieu (1982), o *habitus* possui uma dimensão prática dentro das relações sociais estabelecidas em um campo, o que nos leva a questionar: Nós temos o controle completo sobre nossas ações? Um jovem estudante de ensino médio possui condições de definir seu futuro de uma maneira isenta de pressões e expectativas próprias ou de outrem? Para responder a estas questões, primeiramente temos que reconhecer um conjunto de ações que nos movem cotidianamente, como os ideais e a trajetória de vida (*conatus*⁵).

A profícua trajetória acadêmica de Pierre Bourdieu foi marcada por longos debates e críticas em relação à sua obra. Em relação ao conceito de *habitus*, a maioria das críticas se deu pelas dificuldades do termo em lidar com aspectos subjetivos impostos na modernidade pelas novas tecnologias. Alexander (2000 apud NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2013, p.81) cita o *habitus* como um “cavalo de tróia” que aparentemente surgiu para resgatar a subjetividade, mas que serviria como uma forma de determinismo ainda mais profunda.

⁵*Conatus* para a obra de Bourdieu significaria uma tendência inconsciente dos agentes, ao longo de sua trajetória, a manter sua posição no espaço social, portanto, não necessariamente algo que seja planejado.

Charlot (1996, 2000 apud NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2013, p.90) afasta-se da teoria do *habitus* pela necessidade em se investigar o sentido que os indivíduos atribuem à sua escolarização, que segundo o autor, não pode ser deduzido somente da posição social das famílias. Para ele, os familiares não teriam poder de influenciar diretamente os indivíduos de fora para dentro, o que dependeria do significado que o indivíduo atribuiu ou atribui aos elementos escolares. De acordo com Nogueira e Nogueira (2013, p.91), para se compreender uma trajetória, seria preciso investigar as relações que o indivíduo estabelece com o saber e a escola:

Dito de outra forma, não bastaria conhecer os recursos culturais e econômicos de uma família e as oportunidades escolares mais ou menos amplas oferecidas pelo sistema de ensino em um dado momento para se predizer o envolvimento de um indivíduo com as atividades de aprendizagem e, assim, os rumos de sua trajetória escolar. Seria necessário considerar o significado que esse indivíduo atribui às condições objetivas nas quais ele se encontra e, portanto, o modo como ele se relaciona com elas.

Para Lahire (1999, 1999a apud NOGUEIRA ENOGUEIRA, 2013, p.92), em relação ao uso do conceito de *habitus*, tudo dependeria da escala de análise (se micro ou macro social) e de como o pesquisador pretende se situar dentro desta escala. Como exemplo, o autor cita famílias de classe média cujo principal recurso é o capital cultural escolar e que tendem a incorporar práticas que levam ao investimento intenso na escolarização dos filhos. Essa afirmação só pode ser feita em escala coletiva. Um indivíduo em específico pode não agir desta forma. Ainda segundo Lahire (2002 apud NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2013, p.93), Bourdieu admite a existência de um *habitus* individual e outro coletivo, o que caracterizaria um equívoco uma vez que o *habitus* individual não seria simples variação do *habitus* coletivo.

Para o estudo dos processos de socialização e suas implicações escolares, é necessária a compreensão da dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre os membros. Assim, pode-se entender o grau e o modo como os recursos disponíveis (os vários tipos de capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos.

Ao longo de sua obra, o próprio Bourdieu acabou por responder às críticas e com elas aperfeiçoar sua teoria. Em defesa das críticas sobre o *habitus*, Setton (2009) entende que este pode sim dar especificidade na formação da identidade pessoal e grupal dos indivíduos:

Mesmo que as ações dos sujeitos não sejam tão coerentes, mesmo que apresentem fissuras e aspectos contraditórios, a prática do agente contemporâneo é resultado da confluência de várias vivências, por isso capaz de ser pensado enquanto unidade, como um fato social total. Ou seja, produto de vivências de

socialização contextualizadas em muitas matrizes culturais, presentes na vida de cada um de nós, experimentadas sobretudo em situações coletivas. (SETTON, 2009, p.303).

Em uma nova configuração cultural, a qual se denominou de modernidade, o processo de construção dos *habitus* individuais é mediado pela coexistência de diferentes instâncias de valores culturais e referências identitárias. Neste sentido, a família, a escola e a mídia possuem intensa relação de interdependência, já que são entendidas como importantes instituições de socialização nos tempos atuais. (SETTON, 2009).

Depois de sistematizado ao longo de toda a sua obra, Bourdieu atribui sentido mais preciso ao termo a partir de sua universalização através de pesquisas entre as décadas de 1960 e 1970, juntamente com sua equipe. Segundo o próprio autor em relação à flexibilidade do *habitus*:

O *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas. (BOURDIEU, 1992, p. 108.).

O *habitus* surgiria, portanto, para conciliar a oposição aparente entre realidades exterior e individual. Sua análise é relacional e enfatiza a noção de interdependência entre indivíduo e sociedade, sendo que as conjunturas do campo o estimulam. Assim, a interdependência entre *habitus* e campo é apenas uma das formas de relação entre esses conceitos, uma vez que o *habitus* é um sistema de disposições construído continuamente.

2.2 CAPITAL E FRAÇÕES DE CLASSE: UMA BASE PARA A MOBILIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS NO MERCADO DAS TROCAS SIMBÓLICAS

A herança cultural, sua aquisição e transmissão, se daria, dentre vários fatores, em um mercado de trocas simbólicas cujos investimentos se direcionam quase sempre à perpetuação da linhagem familiar. A disposição dos capitais investidos varia conforme a posição dos agentes em relação a este mercado. Desta forma, para a delimitação do nosso campo de atuação, nos atemos aos conceitos de capital, classe social e elite.

O conceito de capital⁶ na obra bourdieusiana e definido por Lebaron (2017) é, antes de tudo, um termo tomado da economia. Além das propriedades individuais e corporais do

⁶Bourdieu define o capital enquanto um processo de transmissão hereditária do patrimônio. De acordo com Lebaron (2017), este modelo analítico permite operar duas transformações no conceito usual: sua extensão é maior, pois abrange áreas como a cultura, por exemplo; e sua ressignificação como relação desmonetizada e ausente de viés utilitarista. Seria um recurso onde o patrimônio é um estoque de elementos possuídos pelo indivíduo ou indivíduos, comunidade, país etc. e que também serve de segurança em relação ao futuro,

capital, existem quatro grandes tipos de capital: o *econômico*, o *social*, o *simbólico* e o *cultural*. De acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p. 22):

Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*.

Sobre as relações entre o campo e o capital, Bourdieu (1979) discorre que nem tudo aquilo que se constitui como capital importante em uma situação vai sê-lo em outra. O peso dos fatores é relativo e varia de um campo para outro. Sendo assim, uma energia social recebe seu valor e eficácia dentro das leis específicas de cada campo

“[...] na prática, ou seja, em um campo particular, nem sempre todas as propriedades incorporadas (disposições) ou objetivadas (bens econômicos ou culturais), associadas aos agentes, são eficientes simultaneamente; a lógica específica de cada campo determina aquelas que tem cotação neste mercado, sendo pertinentes e eficientes no jogo considerado, além de funcionarem, na relação com este campo, como capital específico e, por conseguinte, como fator explicativo das práticas.” (BOURDIEU, 1979, p.107).

Segundo Almeida (2007), uma cultura se torna dominante porque ela é a própria cultura dos grupos dominantes, não por outro motivo. Sendo assim ela não carrega em si algum elemento que a distinga das demais e até mesmo pode se apropriar de elementos da cultura popular. Dentro desse contexto e em acordo com Bourdieu (1979), compreendemos que uma cultura se torna dominante sob uma configuração social específica, em um tempo específico e por relações que são vinculadas a um grupo social também específico.

Em relação aos principais tipos de capital propostos pela teoria bourdieusiana, o capital econômico seria a extensão da noção de patrimônio, podendo ser abstratas como unidades monetárias, assim como físico, relativos a terras, imóveis e automóveis, que produz rendimentos e são indicadores de posição econômica. O capital social constituiria no plano individual, das relações pessoais enquanto uma espécie de propriedade familiar em que se constitui uma rede, enquanto no coletivo seria um plano de integração social; esses conceitos como um todo têm o objetivo de estabelecer uma distinção dos demais membros de um grupo.

Base dos capitais econômico e social, o capital simbólico pode ser de um indivíduo ou grupo e se define pelo valor depositado pelo resto da sociedade; esse valor ou

podendo ter relações com o poder uma vez que pode ser investido e acumulado do modo mais ou menos ilimitado.

reconhecimento é puramente simbólico, assumindo formas mais ou menos institucionalizadas. Já o capital cultural é utilizado para explicar desigualdades sociais em matéria educativa, cultural ou certas diferenciações de comportamento, assim como nos remete à noção de competências e disposições⁷ por meio de inúmeras entidades jurídicas, como diplomas ou qualificações simbólicas. Bourdieu (1979b) o especifica e assevera que se trata de uma hipótese indispensável para análise da desigualdade escolar em diferentes classes sociais, assim como em relação aos benefícios específicos que se pode obter no mercado escolar, além de implicar com uma ruptura com a teoria do dom e das aptidões naturais.

Para o autor, somente uma análise economicista acerca das desigualdades escolares não seria suficiente para explicar uma estrutura das chances diferenciais em seus aspectos culturais, de lucros destinados e adquiridos por diferentes mercados, em função do volume e estrutura do patrimônio. Sendo assim, visualizar apenas aspectos econômicos seria equivalente a uma abordagem funcionalista do processo educacional, pois ignoraria a função da hereditariedade como possibilidade de reprodução da estrutura social.

O capital cultural não pode ser usado de maneira isolada, havendo a necessidade de se considerar os outros tipos. De maneira mais específica, Bourdieu (1979b) associa ao capital cultural três formas ou estados. A primeira, no *estado incorporado*, quando inscrito nas disposições duráveis do organismo e que, portanto, leva tempo a ser assimilado ou inculcado. Em seu *estado objetivado* é percebido sob a forma de bens culturais, como quadros, livros, máquinas ou instrumentos, conectados ao seu estado incorporado uma vez que sua instrumentalização depende deste capital. Em seu *estado institucionalizado* como uma forma de objetivação, mas que possui propriedades jurídicas conferindo propriedade inteiramente original aos seus possuidores, por exemplo, como o certificado escolar; esses fatores são baseados na raridade (do instrumento jurídico) e seu valor social, ou então, em suas diferentes taxas de conversibilidade, como em relação ao capital econômico.

Salum Junior e Bertoncelo (2017) ressaltam que a diferenciação de classes para Bourdieu possui importantes elementos para a sua compreensão. Referindo-se especificamente ao conceito bourdieusiano de espaço social multidimensional, os autores escrevem:

⁷Segundo Lahire (2004 apud SETTON, 2009, p.302), disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente pelo cientista social. Ela pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas e opiniões. Trata-se de fazer aparecer os princípios que geram a aparente homogeneidade e/ou diversidade de práticas e gostos.

A posição social de um agente ou de um conjunto de agentes não é apenas uma posição relativa em uma estrutura social em um dado momento; ao invés, a posição social é sempre um ponto em uma trajetória (individual e coletiva, de ascensão ou descensão) que oriente os agentes para os pontos de chegada mais ou menos prováveis segundo seus diferentes pontos de partida. (SALUM JÚNIOR E BERTONCELLO, 2017, p.119).

Sobre o assunto, Bourdieu (1979) descreve diversas classes existentes dentro de um espaço social, onde os agentes ocupam distintas posições que lhes conferem maior ou menor poder. Sobre essas dimensões no espaço social, o autor descreve: a) o volume total de capital possuído pelos agentes; b) a composição ou peso relativo às diferentes espécies de capital; c) a trajetória individual e coletiva. Dessas três, as duas primeiras estabelecem um corte sincrônico (agem ao mesmo tempo) na estrutura social que possuem os agentes em determinado momento. Esse raciocínio pode ser contextualizado a partir de valores, decorrentes do volume total do capital econômico atribuídos a um eixo vertical, enquanto o eixo horizontal é relacionado ao peso relativo que espécies de capital têm no conjunto.

A trajetória, individual ou coletiva, estabelece um corte diacrônico na estrutura social, pressupondo uma origem e um destino, proporcionando melhores condições de mobilidade. Neste sentido, a escola aparece como grande possibilidade para mudanças de trajetória. Desta forma, os diferentes tipos de capital possuem relação entre si e podem ser acumulados, convertidos uns nos outros e transmitidos de maneiras variáveis. A transmissão desses capitais através da herança é dependente dos contextos sociais em questão, o que nos leva à problematização do conceito de formação e reprodução das elites.

Entretanto, na nova burguesia - grupo com maior nível de escolarização que, a partir de meados do século XX, associada a uma maior competição econômica derivada da expansão do capitalismo financeiro, provou maior competitividade e uma busca por novas estratégias de distinção social -, dentre os quadros do setor privado, existe a preocupação tanto em investimento econômico quanto em educação. Entendem-se – de maneira bastante abrangente - como nova burguesia. Bourdieu (1979) descreve que o sucesso escolar vai depender principalmente do capital cultural herdado e da propensão em investir no sistema escolar. Desta forma, as frações mais ricas em capital cultural tendem a procurar as “melhores” instituições escolares ou aquelas avaliadas por seu índice de sucesso escolar anterior, sua tradição.

Pela complexidade apontada acima, Bourdieu (1979) coloca que classe social não seria definida por uma propriedade e nem por uma soma delas, tampouco por uma cadeia ordenada por sua posição nas relações de produção. Seria sim, pela estrutura das relações

entre todas as propriedades que sejam pertinentes, que conferem seu próprio valor a cada uma delas e aos efeitos exercidos por ela sobre as práticas. Prefere desta forma “frações de classe” a classe social.

Bourdieu (1979) defende, portanto, a necessidade de rompimento com o pensamento linear. A partir de cada um dos fatores analisados pode-se exercer a eficácia de todos os outros. A multiplicidade de determinações não leva à indeterminação, e sim a sobreposição de determinações:

Assim, a sobreposição das determinações biológicas ou psicológicas com as determinações sociais na formação da identidade sexual definida do ponto de vista social – dimensão fundamental da personalidade social – é apenas um caso particular, apesar de ser particularmente importante, de uma lógica que se encontra, também, em ação no caso das outras determinações biológicas – por exemplo, o envelhecimento.” (BOURDIEU, 1979; p.101).

Ao discorrer sobre a dificuldade em se identificar disposições de classe, chegamos a outro conceito importante de ser elucidado, o de elite. Para Lebaron (2017), Bourdieu não considera elite como uma classe específica, muito menos homogênea. Possui, às vezes, visões antagônicas. De maneira geral, define nas camadas elitizadas um papel central exercido pela cultura como um:

“[...] conjunto de disposições interiorizadas – um patrimônio, a um só tempo, linguístico e comportamental – que facilitam não só o ‘sucesso escolar’, mas também a adoção de estilos de vida específicos, propícios a contribuir para a permanência das desigualdades sociais. (LEBARÓN, 2017; p.167).”

Sendo assim, as chamadas “elites” ou “grupos dominantes” são vistos de maneira relacional, como grupos multidimensionais que, levando-se em consideração a diversidade de recursos característicos, congregam os diferentes tipos de capital, estabelecendo grandes distinções nas frações das elites. Portanto, o conceito de “elite” envolve mais do que puramente o acúmulo de capital econômico, está da mesma forma enraizada em conceitos culturais, sociais e simbólicos.

2.3 AS DESIGUALDADES ESCOLARES E A ESCOLA DOS HERDEIROS

Para Bourdieu (2014), a teoria bourdieusiana, de maneira geral, aborda a escola não como um fator de mobilidade social, mas sim como mecanismo de conservação social, uma vez que transmite tanto a aparência de legitimidade às desigualdades sociais quanto sanciona a herança cultural. Esta situação acaba por possibilitar uma situação de exclusão dentro da inclusão. Em acordo com o citado, quando se analisa o desenvolvimento do

sistema educacional brasileiro constatam-se relações conflituosas entre diversos setores de nossa sociedade, com disputas ideológicas intensas. De acordo com Bittar e Bittar (2012), essas relações conflituosas atravessam e se confundem com a própria história do país.

Para assegurar a continuação do processo de massificação e, conseqüentemente, de exclusão pela escola, estas disputas, bem como suas contradições, devem ser mascaradas. Um dos meios mais eficazes seria o apelo à teoria do dom ou dos talentos inatos, como um claro “culto à meritocracia⁸”. Foucault (1987) ressalta o poder disciplinador como forma de adestramento, a partir de uma divisão da sociedade em hierarquias cada vez mais complexas. O autor ainda cita a aplicação de sanções, que possuem o objetivo de corrigir rotas e não simplesmente punir, além dos exames, que acabam por distinguir os aptos e os inaptos.

A partir do desenvolvimento de pesquisas sobre o papel e atuação das elites, Bourdieu (1983), que trata de maneira homóloga o campo das “escolas de elite”, notadamente as *Grandes Écoles*, na França, utiliza-se do conceito de campo como um espaço social onde os agentes lutam pelo exercício da dominação. Entretanto, este campo (o de escolas de elite) se constitui de ideias de inserção no campo que muitas vezes são diferentes, até antagônicas, apesar de todos os indivíduos estarem inseridos no jogo⁹. O autor nota, por exemplo, a existência de elites econômicas e elites culturais, com diferentes características entre si.

Sobre as camadas médias brasileiras, Almeida (2003) ao analisar as possibilidades de mobilidade social destes estratos, descreve que as mudanças tendem a se restringir às mudanças de posição dentro dos próprios estratos médios, pelo fato de ocorrer um alto fechamento da elite em relação aos demais estratos. Esses grupos teriam a capacidade de garantir a transmissão de suas posições àqueles já incluídos pelo nascimento.

No entanto, sendo originárias na maior parte das vezes das camadas populares e ascendidas às médias por meio da escolarização, estas famílias possuem o desejo de continuar a subir de estrato social, desta vez em direção às elites. Suas condutas, portanto, poderiam ser entendidas como parte de um amplo esforço de criar condições mais favoráveis de ascensão social. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002).

⁸Aqui, no sentido de excluir das discussões os fatores sócio-históricos e priorizar o indivíduo, como ator de seu próprio destino.

⁹Nos aludimos aqui ao conceito bourdieusiano de *illusio*, que poderia ser definido como o “senso do jogo”. O agente do campo entra no jogo e admite suas regras e, de maneira inconsciente (muitas vezes), as incorpora e passa a não as questionar e a tratá-las como “naturais”

Com relação às elites, Bourdieu diferencia as frações mais ricas em capital cultural daquelas com maior capital econômico. Enquanto as primeiras seriam mais propensas a investimentos escolares com maior intensidade, as mais ricas em capital econômico buscariam na escola uma certificação que legitimaria o acesso às posições de controle, que já estão garantidas com a posse do capital econômico.

Bourdieu (1964) escreve sobre a transformação de privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos individuais. Nesse contexto, filhos das classes privilegiadas conseguiriam suas vagas como que por osmose, enquanto os filhos de classes desfavorecidas ainda teriam de passar pelo processo de incorporação da cultura legitimada para o alcance de seus “objetivos de vida”.

Nesse contexto, há o recurso de estratégias suplementares, como a adesão a cursos pré-vestibulares pagos ou aulas particulares, assim como um processo de adaptação das necessidades do estudante ao seu desempenho possível e imediato, como a escolha de outro curso não tão concorrido, ou outra universidade antes descartada, por exemplo.

Dubet (1994) descreve a escolha de carreiras menos concorridas por membros das classes favorecidas a partir de sua exclusão, como “escolha negativa”, o que, no entanto, não significaria a ausência ou a impossibilidade de um projeto. Bourdieu (1979) descreve estudantes que ao fracassarem na escola utilizaram-se de capital cultural incorporado para acessar determinados postos no mundo do trabalho - artesãos ou comerciantes de luxo, de cultura e de arte, gerentes de “boutiques” de confecção, dentre outras - por sua própria opção.

Sendo assim, a partir de seu fracasso escolar, indivíduos da classe dominante conseguem obter um melhor rendimento do capital cultural os incorporando em profissões onde a competência técnica é menos relevante. Essa opção poderia levar a se desenvolver o que Bourdieu chama de *amor fati*¹⁰(Nogueira, 2000), tornando-se possível de rentabilidade para a transmissão da herança cultural e servir de refúgio para os filhos da classe dominante eliminados pela escola.

Entretanto, tanto a escolha negativa de Dubet (1994), quanto o *amor fati* bourdieusiano, são escolhas que mascaram o fracasso escolar e os elevados índices de seletividade, inclusive na escola privada. Nogueira (2000) complementa que, nestes casos,

¹⁰*Amor fati*, é um termo utilizado por Bourdieu para explicar os aspectos objetivos que levam o ator a amar o seu destino social, ou seja, as expectativas subjetivas que escondem o papel das condições objetivas de vida, às quais se ajustam perfeitamente. De origem latina, sua tradução literal do termo seria “amor ao destino” e também é usado na filosofia pelo estoicismo e por Nietzsche (RUBIRA, 2008) para designar a aceitação da vida e do destino humano em todos os seus aspectos, incluindo os mais penosos e dolorosos, levando o indivíduo a amá-lo incondicionalmente.

o exercício da subjetividade se daria em harmonia com os imperativos da ordem social, sem que sua sensação de liberdade possa ser atingida. As inclinações das classes abastadas, desta forma, passariam por ajustamentos que escapam por vezes à consciência individual e levaria o ator a amar seu destino social, o *amor fati*.

Todavia, além destas questões, cabe frisar a necessidade de um herdeiro aceitar a herança que irá receber, que ele aceite apropriar-se dela. Sendo assim, não é cabível somente ao sujeito a capacidade da “escolha negativa”. A construção da identidade dos sujeitos – em que predomina na sociedade contemporânea fatores individualistas – pode induzir a situações contraditórias em se levar à frente a história familiar e, ao mesmo tempo, construir sua autonomia.

Nessa linha de raciocínio, torna-se intrínseco discorrer sobre os impactos da cultura legitimada nas trajetórias escolares dos estudantes, marcadas pelo sucesso de poucos, insucesso e adaptação da maioria, em uma realidade em que o diploma é cada vez mais desvalorizado. Esse instrumento jurídico é constantemente resgatado nesta pesquisa, não como mera conclusão de uma etapa de estudos, e sim como chancela social que reafirma privilégios culturais, mas que também esconde retumbantes fracassos. Com relação aos fracassos, ressalta-se a possibilidade de dupla desvalorização: a da grande quantidade de habilitados em detrimento ao número das vagas específicas à área de formação e a banalização do diploma por meio dos baixos investimentos escolares por conta da herança a se assumir, associada em maior parcela ao capital econômico.

2.4 A PRAXIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU: UMA BASE METODOLÓGICA

Para Scartezini (2011), a primeira ideia da metodologia de Bourdieu seria a pesquisa como uma atividade racional, como quebra de doutrinas. Para isso recorre ao pensamento de Bachelard, para quem a ciência deve recusar as certezas do saber definitivo, pois ela só progride quando se coloca em questão princípios de suas próprias construções. Segundo a autora:

A importância social ou política deste objeto (a ciência), por si só, não é suficiente para fundamentar a importância do discurso que lhe é consagrado. Mais importante é a sua construção ou reconstrução metodológica. (SCARTEZINI, 2011, p.4).

Segundo Scartezini (2011), Bourdieu considera que o cientista deve possuir uma postura ativa e sistemática, tendo o objeto como um sistema coerente de relações a ser

posto à prova, o expondo a uma dúvida radical. Deste processo surge a tensão vivida pelo sociólogo, definido pela obra bourdieusiana como *double blind*. Ou seja, não se pode deixar de recorrer aos conhecimentos e técnicas elaboradas no passado e, ao mesmo tempo, esses instrumentos podem o aprisionar dentro de um senso comum erudito, que o fazem participante deste campo de poder. (SCARTEZINI, 2011).

Outra questão importante seria o porquê se compreende e como se compreende. Desta forma, os problemas são socialmente construídos pela coletividade na realidade social, onde o sociólogo não pode recusar nenhuma construção teórica ou metodológica para a construção de seu objeto. Em resumo, para Bourdieu, não existe uma dissociação entre o método e a prática, o que não significa que o objeto não deva ser construído com rigor.

De acordo com Scartezini (2011), Bourdieu enfatiza uma análise baseada no princípio da não-consciência, ou seja, a apreensão de um fenômeno cultural como forma dependente do sistema de relações históricas e sociais, na qual está inserida uma análise das relações objetivas, e nas quais os indivíduos estão envolvidos. Por outro lado, Bourdieu (1991) sugere que a não intervenção, no caso de uma entrevista por exemplo, é esquecer que a própria entrevista já está entregue à liberdade de interpretação do leitor. Também há de se ter cuidado com o rigor, o controle exagerado da relação sujeito/objeto da escrita:

O rigor, neste caso, reside no controle permanente do ponto de vista, que se afirma continuamente nos detalhes da escrita (no fato, por exemplo, de dizer sua escola, e não a escola), para marcar que o relato que se passa no estabelecimento é formulado do ponto de vista do professor interrogado e não do analista). (BOURDIEU, 1991, p.713).

Ciente de seu legado para a pesquisa científica na área da Sociologia e, mais especificamente, para o campo da Sociologia da Educação, a presente proposta se baseia no método praxiológico de Pierre Bourdieu, investigando como estruturas objetivas (no caso o sistema escolar e o sistema de ensino) condicionam as escolhas e ações dos estudantes. Da mesma forma analisa como estas estruturas são conhecidas ou reconhecidas pelo estudante no processo de preparação para os exames de seleção e do acesso ao ingresso no ensino superior.

A pesquisa, realizada no âmbito escolar, procura entender – principalmente a partir dos conceitos de *habitus*, campo e capital – as escolhas feitas pelo estudante ao fim da educação básica, tendo como parâmetro sua trajetória escolar. A análise destas escolhas tem como ponto de partida a formação de um *habitus* vestibulando, assim como a mobilização de capitais para o alcance das posições almejadas. Procurando responder a questões

colocadas pela prática das relações sociais na escola, a dimensão praxiológica propõe uma análise relacional, sendo importante segundo a visão de Bourdieu (1989), que a partir da construção do objetivo, tenha-se a capacidade de se constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos:

Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. (BOURDIEU, 1989, p. 26).

Tal proposta visa superar o espectro das análises indutivas e dedutivas, já que não bastaria, em uma análise sociológica, uma simples resposta dos variados problemas a serem levantados: é necessário que se faça as perguntas certas. Bourdieu (1989) propõe em seu método a hipótese abdutiva, à base de conjecturas como forma de se chegar ao conhecimento, relacionando-se o todo e as partes de uma forma circular, onde se busca no todo “possível”, a veracidade das hipóteses.¹¹

De forma abrangente, a pesquisa em Ciências Sociais tem como objetivo colocar em jogo questões teóricas a respeito de objetos empíricos importantes, que podem ser menores na aparência ou até mesmo irrisórios:

Tem-se demasiada tendência para crer, em ciências sociais, que a importância social ou política do objeto é por si mesmo suficiente para dar fundamento à importância do discurso que lhe é consagrado – é isto sem dúvida que explica que os sociólogos mais inclinados a avaliar a sua importância pela importância dos objetos que estudam, como é o caso daqueles que, atualmente, se interessam pelo Estado ou pelo poder, se mostrem muitas vezes os menos atentos aos procedimentos metodológicos. (BOURDIEU, 1989, p.23).

Em suma, na visão bourdieusiana, trata-se de “pintar bem o medíocre”, numa alusão ao escritor francês Flaubert (1821-1880). Ainda seria preciso saber converter problemas abstratos em operações científicas práticas, correlações entre teoria e prática, ou seja, construir o objeto e pôr em causa os objetos pré-construídos.

Na perspectiva bourdieusiana, o levantamento bibliográfico sobre conceitos como o de capital, campo e *habitus*, dentre outros, contribuem na análise da *praxis* do cotidiano escolar e seus impactos na trajetória de sucesso ou fracasso escolar, parte das disputas pela hegemonia do ingresso no ensino superior. A dimensão praxiológica, enquanto tentativa de construção de uma teoria da prática, ou, de maneira mais exata, de engendramento das

¹¹Em um julgamento, nem sempre se define um inocente ou um culpado e sim a melhor tese, seja da promotoria ou da defensoria. Estas se baseiam, por sua vez, na capacidade de se levantar os melhores argumentos possíveis, naquele momento específico, que contribua para o convencimento de um júri, por exemplo.

práticas, atua como condição da construção de uma ciência experimental da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade. (BOURDIEU, 1982).

Tal dimensão perpassa os campos macro e microsociológico, pois existem instituições com interesses e conhecimentos já estruturados que atuam na consciência do indivíduo como *estrutura* – visto que é objetiva e estruturada. Ou seja, é vista como algo pré-existente e *estruturante*, pois forma novas estruturas e novas formas de se lidar com elas, fugindo de uma análise simples da consciência.

O peso da construção de uma trajetória escolar, ou seja, a mobilização de capitais para seus objetivos ao fim do ensino médio torna esse caminho muitas vezes em experiência de sofrimento, de elevada angústia e dor. Por trás desta situação encontra-se a cultura legitimada pelo arbitrário cultural, onde os alunos se vêm impelidos a satisfazer seus pré-requisitos. O estudante, por sua vez, mesmo que possua boas condições financeiras, pode encontrar barreiras relacionadas ao capital cultural se ele não o possuir em seu estado incorporado. Percebe-se que em muitos casos o capital cultural institucionalizado pode ser a alternativa mais interessante, no entanto, depende do capital incorporado na construção da trajetória escolar até o estágio em que se encontram.

Nesse sentido, torna-se fundamental a exposição das formas de imposição objetivas, por vias institucionais (no caso a escola e a família, principalmente) da cultura legitimada a partir da escola, que pode ampliar uma situação de dominação já existente de um modo violento, ora explícito, ora implícito e, praticados por atores variados. Por sua vez e não raro, o estudante reconhece tais formas de imposição objetivas como legítimas, pois, suas justificativas lhes parecem pertinentes, palatáveis, até mesmo pelas vantagens ou benefícios secundários. Bourdieu (1970) atribui esta situação ao sucesso sutil da ação pedagógica, por meio da autoridade pedagógica no trabalho com os estudantes.

Existem também as formas de resistência a este processo de imposição, que também podem ser expostas de várias formas, como indisciplina, resistência ao estudo diário, às faltas e até certo abandono de suas atribuições de estudante, mas que não tendem a provocar alterações substanciais no campo escolar. Muito pelo contrário, são os próprios estudantes que acabam por se impor limites e aderir à disciplinarização de certa rotina, como forma de se alcançar o êxito ao fim da trajetória escolar na educação básica.

2.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA COM BASE NA PRAXIOLOGIA BOURDIEUSIANA

A pesquisa foi conduzida no município de Alberto Caeiro, localizado na região Sul de Minas Gerais, tendo como foco de análise os estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Professor Luís Manuel, escola privada constituída por um público de renda considerada muito elevada, com base em informações socioeconômicas obtidas pela análise dos Microdados do ENEM – 2017¹². Enfatizamos que o nome do colégio e dos municípios diretamente relacionados com esta pesquisa são fictícios, assim como os nomes dos alunos participantes, em consonância com os preceitos éticos em pesquisa¹³.

A metodologia aplicada na condução da pesquisa foi direcionada em três (3) fases, compreendendo uma fase inicial, com o levantamento de material bibliográfico referente à obra de Pierre Bourdieu e, paralelamente, de bibliografia relacionada à transição de estudantes do ensino médio de camadas médias e elitizadas para o ensino superior no Brasil; uma segunda fase voltada para aplicação de questionários estruturados visando levantamento das características socioeconômicas de estudantes do 3º ano do ensino médio e uma última fase, que se constituiu pela realização de entrevistas semiestruturadas aplicadas a estudantes selecionados a partir dos dados obtidos na fase anterior, visando as percepções acerca do processo educacional de uma maneira geral e de seu momento de preparação ao fim do ensino médio em específico.

Na primeira fase, a coleta de dados foi precedida por um estudo bibliográfico abordando o histórico da atual conjuntura do ensino médio no Brasil, temática voltada para o processo de transição do aluno de ensino médio para o ensino superior, assim como levantamento de conceitos centrais da obra de Pierre Bourdieu, baseados em sua análise praxiológica. Sobre este assunto, Nogueira e Nogueira (2013, p. 24) escrevem:

A questão fundamental de Bourdieu é a de como entender o caráter estruturado ou ordenado das práticas sociais sem cair, por um lado, na concepção subjetivista segundo a qual essas práticas seriam organizadas, autônoma, consciente e deliberadamente pelos sujeitos sociais, e, por outro, na perspectiva objetivista, que as reduziria à execução mecânica de estruturas externas e reificadas.

O levantamento dos conceitos centrais da obra de Pierre Bourdieu foi realizado através da consulta a livros, teses, sites acadêmicos como Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O acesso a esse material norteou

¹² Disponível em: <<https://enemporescola.com.br/escola/31310841/medias>>. Acesso em 09/12/2018.

¹³ Colégio Professor Luís Manuel é uma homenagem prestada ao orientador desta pesquisa, professor Luis Carlos Rothen. O município de Alberto Caeiro é alusão a um dos principais heterônimos do poeta português Fernando Pessoa. Outro heterônimo, Álvaro Campos também designa o nome de um município vizinho a Alberto Caeiro, na presente dissertação.

a análise dos condicionantes sociais presentes nas trajetórias do grupo de participantes da pesquisa, composto de alunos do 3º ano do ensino médio, matriculados no colégio Professor Luís Manuel.

Especificamos, com base neste referencial sob ótica bourdieusiana, o que se entende por *habitus*, campo e capital, complementados pelos de estrutura, poder simbólico, frações de classe e elite e outros, estendendo-se a textos e obras do autor francês que destaquem as desigualdades escolares. Os conceitos centrais da obra de Pierre Bourdieu são eixo norteador na aplicação metodológica do presente trabalho de pesquisa, sempre se atendo ao cuidado de utilizar sua obra como fundamentação teórica e não buscando transpô-la diretamente à realidade que se busca.

Outra frente do levantamento bibliográfico foi direcionada à trajetória de ingresso no ensino superior. Foi realizado um levantamento de material acerca dos processos seletivos de ingresso no ensino superior brasileiro, com análise documental – como legislações vigentes - das políticas educacionais, principalmente para o ensino médio e o vestibular. Nessa mesma linha, realizou-se uma busca por material acerca do impacto do vestibular e dos atuais programas de inserção no ensino superior como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), no processo de escolha dos estudantes beneficiados.

Trabalhando dentro da perspectiva em não transpor a fundamentação teórica à realidade que se busca, foi realizado levantamento e análise de material que versam sobre a importância da transição do ensino médio para o ensino superior no Brasil. Partindo desse princípio, foi tomada como base neste referencial pesquisadores como Maria Alice Nogueira, Ana Maria Fonseca Almeida, Cláudio Nogueira, Afrânio Catani, Zaia Brandão e Maria da Graça Jacintho Setton com abordagens nas desigualdades escolares e escolarização das elites brasileiras, bem como os pressupostos da teoria bourdieusiana adaptados à realidade escolar brasileira.

Também nos preocupamos em estabelecer uma discussão inicial sobre a implantação da reforma do ensino médio (Lei nº13.415/17) e seus possíveis impactos no processo de preparação do estudante para o ingresso no ensino superior e também para a formação do *habitus* vestibulando. Neste sentido, além da análise do próprio texto da lei, recorreremos à bibliografia de autores como Celso João Ferretti, Mônica Silva, Gaudêncio Frigotto e Vânia Motta como forma de compreendermos melhor a reação da comunidade acadêmica aos esboços da reforma em andamento.

A segunda fase desta pesquisa foi realizada através de pesquisa quantitativa, baseada na aplicação de questionários, visando levantamento de características socioeconômicas. Essa metodologia foi aplicada com a colaboração de vinte e quatro (24) estudantes do terceiro ano do ensino médio. Em se tratando de menores de idade, o questionário, bem como as entrevistas aplicadas na terceira fase, foi realizado com a devida anuência dos responsáveis imediatos. (LOPES, 2018).

A aplicação de um questionário socioeconômico se explica pela necessidade de formulação de um modelo teórico sobre o *habitus* de classe no colégio Professor Luís Manuel. O levantamento desses dados servirá de base para a identificação de um *habitus* vestibulando, desenvolvido ao longo do ensino médio tendo maior relevância em seu último ano.

As categorias de análise explicitadas na entrevista, a saber, *herança*, *trajetória*, *expectativas* e *sistema de ensino* foram escolhidos com base no modelo teórico bourdieusiano também utilizado no questionário, com a finalidade de aprofundar os dados e informações já levantadas. Foram investigadas questões sobre a formação humanística, o acesso a bens culturais e sua frequência, bens materiais, aspectos ligados à trajetória familiar e escolar que nos permitem discutir meios para a delimitação de um espectro baseado na posse do capital econômico e cultural além de suas estratégias de conversão deste capital e suas condições objetivas de reprodução.

Na aplicação dos questionários foram adotadas duas metodologias, ambas *in loco*¹⁴: preenchimento em papel e online, através da plataforma Google Forms. Os estudantes preencheram os formulários de forma simultânea e em sala de aula, no tempo de uma hora/aula disponibilizada pelo colégio. O tempo do preenchimento completo do formulário durou em média 25 minutos.

É importante ressaltar que foi realizado anteriormente um questionário teste, com aproximadamente seis (6) estudantes, com o preenchimento em papel. Esse procedimento nos permitiu a revisão de algumas questões, a supressão de outras (confusas ou desnecessárias) e ajustes, como a preferência pela aplicação do modelo digital que, de início seria aplicado apenas aos estudantes que não pudessem comparecer no dia do preenchimento.

¹⁴ A execução do questionário *in loco* tem como objetivo buscar a percepção do (a) aluno (a) convidado (a) no momento que ele se encontra imerso no contexto escolar para se buscar extrair ao máximo as suas vivências e percepções do ambiente escolar.

O principal motivo para a mudança foi tanto em relação à economia de material (como papel e tinta impressão) quanto da preferência dos próprios estudantes pelo modelo online, justificada à praticidade de ser realizado em seu smartphone. Tal escolha não representou impactos de ordem prática, pelo contrário, contribuiu para a agilização dos processos de tabulação e análise.

Na terceira fase, foram realizadas oito (8) entrevistas, sendo seis (6) semiestruturadas e duas por meio de aplicativo de smartphone. Bourdieu (1991, p. 704) assim se refere à prática da entrevista:

“[...] sob o risco de chocar tanto os metodólogos rigoristas quanto os hermeneutas inspirados, eu diria naturalmente que a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida”.

Sobre este procedimento, Gil (1999) descreve - dentre outras formas - a entrevista por pautas, que chamaremos aqui de entrevistas semiestruturadas¹⁵, e consiste em certo grau de estruturação, que se guiam pela relação de pontos de interesse que o entrevistador explora ao longo do seu curso. Sobre as realizadas por smartphone, não há bibliografia de referência, por se tratar de procedimento muito recente de coleta de informações.

¹⁵ Boni e Quaresma (2005) classificam que a entrevista semiestruturada possui um perfil semelhante ao de uma conversa informal, uma vez que o entrevistado discorre sobre o tema proposto com certa liberdade, contudo, não de maneira aleatória.

3 EXAMES DE ADMISSÃO, VESTIBULAR, PROCESSO SELETIVO: UM HISTÓRICO DOS MECANISMOS DE INGRESSO

Em nossa trajetória como docente no ensino médio e curso pré-vestibular da rede privada em municípios da região sul de Minas Gerais, nos deparamos com questionamentos que se fizeram frequentes pelos estudantes em relação a este período escolar tão decisivo. Dentre algumas das questões, como “qual o sentido do vestibular?”, “por que ele é tão pesado?” “quando acabará este sofrimento?” vieram muitas vezes respostas que se pretendiam alentadoras, como “seu esforço será recompensado”, “nada vem fácil nesta vida” ou “esta é uma importante fase para o seu amadurecimento enquanto estudante”.

Partindo-se da vivência dos alunos outra pergunta que consideramos fundamental a ser feita é: “Porque o ingresso no ensino superior se tornou tão relevante no Brasil?” Os relatos diários de alunos e professores são de que a educação e, mais precisamente, cursar o ensino superior é o melhor e mais duradouro caminho para uma boa carreira profissional e, conseqüentemente, de melhor qualidade de vida.

Nesta realidade, grandes montantes de dinheiro, tempo e sacrifício são empregados pelo vestibulando e sua família, que em muitos casos precisa alterar completamente sua rotina. No entanto, mesmo com uma enorme carga emocional neste período de transição entre ensino médio e superior, esses estudantes podem ser considerados privilegiados se comparados a uma grande população de jovens que não encontram possibilidades de alcançar a universidade, menos ainda a carreiras mais concorridas.

Ao procurar compreender a lógica do vestibular nos deparamos com a sua constituição, seu desenvolvimento e a necessidade de se procurar fontes esclarecedoras de suas origens. Em relação à produção acadêmica sobre o vestibular, Souza (2017) discorre sobre o fato de não haver muita atenção para produções acadêmicas recentes; ressaltamos que essa carência é apontada a partir dos grandes centros urbanos do país, sendo pesquisas voltadas ao interior ainda mais escassa.

Ciente desta necessidade, esta pesquisa busca contribuir com uma análise a respeito dos exames de seleção no Brasil e, principalmente, realizar um traçado de sua história a partir das diretrizes político-pedagógicas no qual está inserido, assim como das disputas envolvendo agentes presentes nesse processo.

3.1 UMA BREVE HISTÓRIA DOS EXAMES DE ADMISSÃO

Os exames de admissão são instituídos como obrigatórios no Brasil a partir da Reforma Rivadavia no ano de 1911 (Decreto nº 8.659), como processo habilitatório ao ingresso nas principais carreiras do ensino superior, a saber: Medicina, Direito e Engenharia (RIBEIRO NETTO, 1985). A partir de 1915, com a Reforma Carlos Maximilliano, Decreto nº 11.530, cria-se a denominação vestibular (do latim *vestibulum* - porta de entrada, início) e, como diferença dos primeiros exames, passa a determinar o conteúdo exigido para a seleção de cada curso.

De acordo com Ribeiro Netto (1985), a partir da Reforma Rocha Vaz, de 1925, os exames de admissão como habilitação passaram a exigir nota mínima, ou seja, também seria classificatório. O mecanismo de seleção torna-se ainda mais excludente, pois não bastava somente ser aprovado pela nota, era preciso se classificar entre o número de vagas estabelecido por cada instituição, chamado de *Numerus Clausus*. (BARROS, 2014). Surge a partir daí o “aprovado não classificado” e, ou, o “excedente”, tendo como justificativa a preocupação na verificação das capacidades intelectuais do aluno, em uma lógica de livrar o ensino dos maus catedráticos, ou seja, de estudantes com baixo desempenho acadêmico. (CURY, 2009). Vale ressaltar que a matriz ideológica em voga na época era o positivismo que buscava a “excelência” científica e acadêmica.

Em seu início, o exame de admissão não possuía vínculo a uma carreira ou cursos específicos, possuía caráter habilitatório e seu método de avaliação era global. Também havia preocupação com a vinculação aos conteúdos apreendidos no ensino secundário, não se percebendo maiores dissonâncias. Com o passar dos anos essa lógica se desvirtua ao se instituir uma especialização precoce de seus propósitos a partir do vestibular.

Em 1931, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, ocorre nova reforma, entrando o ensino secundário com uma parte fundamental de cinco (5) anos mais dois anos para futuras especializações, sendo as últimas ministradas pelas instituições superiores, chamados de pré-universitários: pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico. (RIBEIRO NETTO, 1985). “[...] o vestibular passou a ser determinado pela natureza do curso de nível superior e restrito a algumas disciplinas tidas como pré-requisitos mais importantes.” (RIBEIRO NETTO, 1985, p.42)”. Verificamos aqui que não se trata de uma evolução de políticas no sentido positivista do termo, e sim de um conjunto de normas baseadas em vontades políticas específicas para cada época.

Em 1942, com a chamada Reforma Capanema, a parte complementar do ensino secundário é extinta com a adoção dos cursos colegiais nas modalidades clássicas e científicas, dando um caráter ainda mais especializado ao ensino secundário e,

consequentemente, o acesso ao ensino superior (SOUZA, 2017). Vale ressaltar que a sociedade brasileira passa por enormes transformações socioeconômicas nesse período, que irão refletir em reformas mais agudas no âmbito da educação a partir da década de 1960, no auge da urbanização e industrialização, do crescimento demográfico e todas as demandas que surgem destes fenômenos.

Com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, é instaurado o princípio de equivalência dos diferentes ramos do ensino médio: o secundário tradicional, o normal, o comercial, o industrial e o agrícola, que visam contemplar as novas demandas por especialização da sociedade urbano-industrial brasileira.

O vestibular na década de 1960 era moldado nas disciplinas básicas para cursos superiores específicos¹⁶. Sobre o assunto, escreve Ribeiro Netto (1985, p.43):

As comissões examinadoras eram constituídas às vésperas do concurso e as questões das provas, em número diminuto, estabelecidas ao arbítrio dos examinadores, ou por sorteio de uma relação de pontos do programa. Evidentemente, não apresentavam a abrangência desejável e o destino do candidato ficava largamente dependente de serem estes ou aqueles tópicos do programa representados na prova. Claro é, também, que o resultado logrado pelo candidato, na prova, sofreria a influência da subjetividade de julgamento.

O processo - com exames orais ou práticos que abrangiam inúmeras possibilidades de interpretação - era claramente prejudicado e a comparabilidade dos resultados, praticamente impossível. Se não houvesse o preenchimento das vagas, um novo vestibular era realizado, geralmente para os mesmos candidatos, com menor nível de dificuldade.

Problemas maiores aconteciam nos vestibulares para cursos de grande procura, cujo caráter habilitatório não contemplava mais a imensa demanda, com uma nova e grande leva de “excedentes”, onde:

“[...] a situação se agravou profundamente, pois, a um crescimento de demanda de 120%, respondeu a oferta com um crescimento de apenas 52% (p. 207). Assim, pelo caráter de habilitação dos exames, ainda que muitos estudantes se inscrevessem e fossem aprovados no vestibular, ficavam impedidos de ingressar nas universidades.” (ROMANELLI, 1984 apud SOUZA, 2017; p.33).

Por vezes, a situação se judicializava, com a ocorrência de mandados de segurança por aqueles que haviam sido aprovados, mas ficado em excedente. Como consequência, ocorre gradativamente o aumento do nível de dificuldade das provas, que se tornaram incompatíveis com o que era ensinado no colegial. É nessa época - década de 1960 - e para suprir tais demandas, que começam a surgir os chamados cursinhos pré-vestibulares,

¹⁶Um exemplo: se o candidato intentava cursar Medicina, fazia provas dos conteúdos de biologia, física e química.

decisivos até os dias atuais para quem concorre entre os vestibulares e cursos mais disputados.

Em meados década de 1960, surge a ideia de formação de um vestibular unificado. Para aperfeiçoar o sistema de seleção em vista da crescente demanda, surgem instituições especializadas na elaboração destes vestibulares. Como exemplo, em São Paulo, sistemas como o CESCEM¹⁷ (que se transformaria posteriormente em Fundação Carlos Chagas), MAPOFEI e CESCEA, respectivamente, direcionados às áreas biológica/medicina, tecnológica e humana.

De acordo com Whitaker (1983), em apenas um vestibular, no caso do CESCEM, o candidato podia concorrer simultaneamente a 15 cursos. A partir de 1972, uma portaria do Ministério da Educação (MEC) limitou essa possibilidade a dois cursos. Como ponto positivo, o novo sistema classificatório tenderia a eliminar a figura do excedente. Sobre as principais mudanças incluídas no vestibular da CESEM estão:

- a) Inclusão de matérias para além das tradicionais Química, Física e Biologia, mas também Matemática, Inglês, Conhecimentos Gerais – abrangendo, principalmente História Geral e do Brasil, Geografia Física e Humana e Literatura, bem como questões pertinentes a atualidades;
- b) Substituição do caráter habilitatório pelo classificatório;
- c) Introdução da prova de Nível Intelectual, da capacidade de raciocínio verbal e numérico;
- d) Adoção de testes objetivos de múltipla escolha; e
- e) Unificação do concurso vestibular, proporcionando o candidato concorrer, pela ordem de sua preferência, às vagas de todas as instituições de ensino superior que eram associadas ao modelo. (WHITAKER, 1983).

Ainda segundo autora, o questionamento ao sistema educacional a partir da década de 1960, entre a formação na educação básica e os pré-requisitos à entrada no ensino

¹⁷ CESEM - Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas. MAPOFEI - vestibular criado para a área de ciências exatas no Instituto Mauá de Tecnologia (MA), Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (PO) e Faculdade de Engenharia Industrial (FEI). CESCEA - Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Administração. Em 1976 pela união dos três grandes sistemas de seleção (CESCEM, MAPOFEI E CESCEA) tem-se a criação da Fundação Universitária para o Vestibular, a FUVEST, unificando a seleção das três maiores Universidades Estaduais Paulistas, a USP, a UNESP e a UNICAMP. Das três, somente a primeira ainda mantém a FUVEST para a elaboração dos exames. A aprovação se dá não apenas em número de acertos, mas pelo número de concorrentes que o candidato enfrenta.

superior, leva a manifestações estudantis que se agravam com a entrada dos militares no poder com o golpe de 1964.

O governo militar encampa a Reforma Universitária e tenta redefinir o seu sentido. Com a promulgação da reforma em 1968, várias mudanças são implementadas, tais como a abolição da cátedra, departamentalização do sistema universitário e a criação do regime de créditos. O vestibular, por sua vez, passa a ser unificado e efetivado como exame classificatório a partir do Decreto nº 68.908/71 que regulamenta a Lei nº 5540/68 (Reforma Universitária), com um maior esclarecimento das mudanças nos exames:

Art. 1º A admissão aos cursos superiores de graduação será feita mediante classificação, em Concurso Vestibular, dos candidatos que tenham escolarização completa de nível colegial, ou equivalente.

Art. 2º O Concurso Vestibular far-se-á rigorosamente pelo processo classificatório, com o aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas.

Parágrafo único. A classificação dos candidatos far-se-á na ordem decrescente dos resultados obtidos no Concurso Vestibular, levando-se em conta a sua formação de grau médio e sua aptidão para prosseguimento de estudos em grau superior. (BRASIL, 1971).

Inspirada na Reforma Universitária de 1968 se inicia uma grande expansão do ensino superior Brasileiro, tanto de instituições públicas quanto, e principalmente, de instituições privadas, muitas de cursos acessíveis economicamente, principalmente os de Ciências Humanas (WHITAKER, 1983). Ressaltamos aqui que a ideia de progressão social com base na aquisição de um diploma de nível superior provoca grande procura aos cursos mais acessíveis financeiramente, e de menor concorrência por vagas.

Este crescimento da oferta é associado à necessidade global de trabalho, que, por sua vez, rapidamente se satura, provocando rápida desvalorização dos diplomas. Bourdieu (1979) descreve sobre os efeitos da desvalorização dos diplomas na sociedade francesa na década de 1960, como aumento considerável da demanda e o não acompanhamento no oferecimento de novas vagas. Sobre o acesso ao trabalho pelos novos diplomados:

A transformação da distribuição dos cargos entre os diplomados que resulta, automaticamente, do número crescente de titulados faz com que, a cada instante, uma parcela dos diplomados – e, sem dúvida, antes de mais nada, os mais desprovidos dos meios herdados para valorizar os diplomas – seja vítima da desvalorização. As estratégias pelas quais os mais expostos à desvalorização esforçam-se em lutar - a curto prazo (no decorrer da sua própria carreira) ou a longo prazo (mediante as estratégias de escolarização dos filhos) – contra essa desvalorização constituem um dos fatores determinantes do número crescente de diplomas distribuídos que, por sua vez, contribui para a desvalorização. A dialética da desvalorização e recuperação tende, assim, a alimentar-se de si mesma. (BOURDIEU, 1979; p.128).

Por conta da grande procura na década de 1970, o vestibular torna-se classificatório com incentivos governamentais e ampliação da rede privada. Procurando equilibrar a relação oferta/procura no nível superior, a partir do ano de 1971 todo o ensino médio é transformado em técnico-profissionalizante.

O objetivo seria a profissionalização em massa por conta das demandas do desenvolvimento econômico e financeiro brasileiro, à época o país passava pelo “milagre econômico”. Esse fato que não se consumou, uma vez que a procura por áreas tradicionais rapidamente se saturou, enquanto nas demais a procura era pequena. A ideia não foi efetivamente implantada, uma vez que em 1982 o ensino médio técnico-profissionalizante foi transformado em facultativo. (SPARTA e GOMES, 2005).

Com o Decreto nº 68.908/71, o sistema de vestibular classificatório extingue o sistema de nota mínima e resolve o problema dos excedentes. Entretanto, outros problemas são criados, como afirma Castro (1981, p.24):

[...] ao abrir mão da função de estabelecer um limiar de desempenho (nota mínima), dois enormes problemas são criados. Inicialmente, passam a ser admitidos na universidade pessoas com níveis de conhecimento absurdamente baixos: (...) se diante da dificuldade do teste esse conhecimento é ínfimo, os acertos por conhecimento de causa passam a confundir-se com o ruído dos acertos causais. Isto é, o teste ordena pelo conhecimento; se este inexistente, a ordenação será pela sorte. Portanto, nas áreas onde predominam os candidatos fracos, o vestibular não é capaz de selecionar os melhores – ou menos fracos – transformando-se em loteria.

Com este novo cenário – o de inclusão das camadas médias e populares durante as décadas de 1960 e 1970 no ensino superior – ocorreu a mobilização de algumas categorias com a intenção de selecionar, internamente, este grande contingente em prol da “qualidade do ensino superior”. De acordo com Cunha (1982), corporações de médicos representando uma comissão junto ao MEC em 1973, sugeriram a não criação de escolas e nem a abertura de novas vagas em relação ao curso de medicina. Por outro lado, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) submetia a exame os concluintes do curso de Direito, com o fornecimento de licença de atuação apenas aos que demonstrarem conhecimento suficiente.

Junto a este contexto, críticas acirradas começaram a aparecer por conta da adoção de questões de múltipla escolha, que estariam reduzindo a capacidade de expressão por escrito (RIBEIRO NETTO, 1985). O autor pondera que essa dificuldade existe em vários países que adotam este tipo de teste, citando um importante papel dos meios de comunicação de massa no declínio de tais capacidades.

Grupos de trabalho foram formados pelo Ministério da Educação, cuja missão seria uma melhora na expressão escrita nos concursos vestibulares. A sugestão foi pela

implementação da redação no vestibular, posteriormente confirmada pelo Decreto nº 79.298/77. De acordo com Ribeiro Netto (1985), esta solução foi uma forma precipitada e ingênua de se solucionar o problema:

Como, porém, diante de críticas acerca da má formação do aluno, é muito mais fácil introduzir modificações no vestibular, para assim iludir a opinião pública de que medidas estão sendo adotada para sanar o problema, este acaba sendo o caminho fácil e, conseqüentemente, protelatório da adoção de medidas que efetivamente possam contribuir para melhorar a qualidade do ensino. (RIBEIRO NETTO, 1985, p.46).

Ribeiro Netto (1985) faz crítica sobre seus questionáveis critérios de correção, uma vez que diferenças socioculturais tenderiam a privilegiar as camadas mais abastadas. Em suma, o autor critica a falta de objetividade no julgamento e de igualdade de condições para todos os candidatos. Mudanças posteriores foram adotadas neste sentido, como a ampliação do número de questões discursivas, a valorização da cultura regional e adesão de provas de habilidades específicas. Na década de 1980, diante de um cenário de saturação do ensino superior, as ações do MEC se voltam para a educação básica, com objetivo em colocar o vestibular novamente em sua dimensão de instrumento de avaliação somativa do 2º grau.

Whitaker (1983) volta seus estudos para o período entre as décadas de 1960 até 1980, citando que a partir da unificação dos exames, o vestibular perdeu sua flexibilidade pela adoção da redação, inserida como método para melhorar o nível dos candidatos. Porém, na visão da autora, este enrijecimento tem mais a ver com o esgotamento do modelo econômico vigente, ou seja, o mercado de trabalho vai se saturando e as universidades particulares precisaram elevar suas mensalidades, paralelamente nas universidades públicas a concorrência é cada vez maior para os cursos tradicionais.

Neste sentido, historicamente se estabelece a tese da ideologia dominante no sistema de vestibulares de universidades públicas: em primeiro lugar procura-se a melhoria do ensino, depois se impede a distribuição dos excedentes dos cursos mais procurados para os menos procurados, eliminando os candidatos que foram socializados com a perspectiva do vestibular classificatório (WHITAKER, 1983). Deste modo, provoca-se e o fenômeno das vagas ociosas com a supressão e/ou fechamento de cursos. Com essa perspectiva, os excedentes procuram as instituições particulares de ensino, muitas vezes abandonando cursos por não poderem arcar com as mensalidades.

Todavia, nem todas as áreas de conhecimento enfrentaram esta situação da mesma maneira. Cursos na área de Ciências Humanas sofreram grande defasagem com a baixa

procura e o crescimento de vagas ociosas. Por fim, com a elitização criam-se argumentos de que a universidade pública deveria cobrar anuidades.

Estamos diante da ideologia oficial, que toma as consequências como causas e estimula-as no sentido de justificar políticas educacionais, cujo significado só pode ser encontrado na totalidade da situação econômica que enfrentamos. (WHITAKER, 1983, p.128).

Cientes do esgotamento do modelo vigente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, a ideia passa a ser de que o ensino médio seja visto como preparação para o exercício da cidadania, do desenvolvimento global do educando e preparação para o trabalho. Como exemplo, os cursos técnicos não podem mais substituir o ensino médio, sendo realizados em separado, tornando-se uma espécie de formação continuada.

A criação de cursos tecnológicos de nível superior é uma das estratégias de libertar a educação brasileira do estigma de que o ensino médio básico seria uma preparação para o superior e o técnico-profissionalizante para as camadas inferiores. Novos caminhos para o ensino superior são traçados além do vestibular, como os programas de avaliação seriada e a criação em 1998, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, pela Portaria ministerial nº 438 de 28/05/1998 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A princípio, o ENEM funcionaria como uma avaliação diagnóstica da educação básica sendo, posteriormente, elevado a instrumento de seleção (SOUZA, 2017). São novos/velhos caminhos trilhados, com políticas públicas norteadoras dos atuais sistemas de seleção de estudantes ao ensino superior e que, sob a ótica bourdieusiana, contribuem para a reprodução das desigualdades escolares e a exclusão por meio dos exames.

3.2 REFLEXÕES ACERCA DO ENEM, DOS MECANISMOS DE INGRESSO E O ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Sobre o ensino médio brasileiro em tempos atuais, nos cabe uma reflexão sobre um sistema praticamente unificado, propedêutico, ou seja, altamente condicionado à preparação para o ingresso no ensino superior e que, ainda assim, não cumpre com sucesso suas principais atribuições. De acordo com Messina (2016), o Enem foi projetado como método de avaliação do ensino médio, sendo posteriormente direcionado como processo seletivo de ingresso no ensino superior.

O “antigo Enem”, surgido em 1998, tem como objetivo a aferição das competências e habilidades do indivíduo. Também confere parâmetros para uma autoavaliação e

orientação de seu processo de formação continuada. Em seu início o exame possuía 63 questões de conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Biologia, Matemática, Física e Química, além de uma redação de texto dissertativo-argumentativo que eram aplicados em um único dia. (MESSINA, 2016).

No ano de 2009 entra em prática o “novo Enem”. Este possuía dois dias de aplicação, com uma redação de lógica dissertativa-argumentativa mais 180 questões em quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e códigos e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias, e redação. A esta altura os objetivos do Enem já eram o de “democratizar as oportunidades de acesso às vagas de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos de ensino médio”. (BRASIL, 2010).

Também é permitida, através das notas, a comparação de desempenho de candidatos – inclusive em anos anteriores - e escolas, o que possibilita no primeiro caso a formação de um histórico educacional do aluno e, no segundo, a elaboração de estratégias de publicidade e marketing, principalmente para as escolas de ensino médio privado¹⁸. Em relação ao seu início e da forma como se mostra em dias atuais, ocorreram muitos desvios em sua trajetória, dentre eles:

- a) o exame tornou-se excessivamente longo para o conteúdo que examina;
- b) contextualizada, a prova colocou enunciados muito extensos e com muito tempo para se encontrar a resposta em relação ao tempo de realização da prova;
- c) o TRI¹⁹ (Teoria de Resposta ao Item) implica em limitações na qualidade e quantidade do banco de questões; e
- d) houve problemas logísticos tais como o roubo de provas, quebras de sigilo, as inadequações na pré-testagem, dentre outros. (BARROS, 2014).

Na sequência, à medida que o Enem vai adquirindo mais importância como forma de ingresso no ensino superior, novos programas e alternativas após a conclusão do ensino

¹⁸ Ao longo de todo ano de 2019 era possível visualizar na entrada do colégio Professor Luís Manoel uma faixa parabenizando alunos e professores pelo 1º lugar no ranking do ENEM 2018 no município de Alberto Caetano.

¹⁹ O TRI, Teoria de Resposta ao Item surge como meio de comparação de diferentes edições do exame. Os modelos matemáticos permitem a elaboração de provas diferentes com mesmo grau de dificuldade. Conforme relata Weber (2011 apud Barros, 2014) o padrão de referência é importante, mas a referência for única não há diversidade. É preciso que haja mais alternativas, com avaliações independentes, externas e diversificadas, mas não únicas.

médio vão surgindo em paralelo. Em 2001 surge a isenção do pagamento de taxa de inscrição para alunos de escolas públicas. No ano de 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos, PROUNI, abre-se a possibilidade para o estudo em instituições privadas sem pagar mensalidade.

Hoje, os resultados do exame são utilizados para a adesão a programas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), ou na substituição da primeira fase de alguns vestibulares que não aderiram ao sistema e o ingresso pelo PROUNI, assim como requisito para quem deseja solicitar o Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

O FIES foi implementado no ano de 1999 com objetivo de conceder financiamento a estudantes regularmente matriculados em IES privadas, com avaliações positivas nos processos conduzidos pelo MEC. Esse sistema possui três níveis de financiamento: 50%, 75% e 100%, sendo que o estudante inicia o pagamento de sua dívida após 18 meses da conclusão de sua graduação. (MESSINA, 2016). Segundo a autora, a oferta de bolsas se dá pelos resultados obtidos e atendendo a alguns pré-requisitos, como: um mínimo de 400 pontos alcançados no exame; bolsas oferecidas em acordo com renda per capita do estudante; o estudante tenha cursado total ou parcialmente o Ensino Médio em escola pública - ou em escola particular, na condição de bolsista integral ou parcial.

Apesar da inclusão de camadas desfavorecidas a cursos privados de educação superior, existem também inúmeras críticas de viés administrativo, conforme aponta Barros (2014). Segundo a autora, a principal é de que o programa promove uma democratização “às avessas”, com a estatização das vagas em instituições privadas por meio da transferência de recursos públicos. Nessa mesma linha, Pinto (2004) argumenta que os recursos não arrecadados por isenção fiscal junto às instituições privadas, poderiam ser investidos no aumento de vagas em instituições públicas. Catani, Hey, Gilioli (2006) citam críticas quanto à grande ocorrência de vagas ociosas, questionamento quanto à qualidade de muitos cursos e a falta de mecanismos de controle democrático ao programa, a não prestação de contas de como se usa as verbas, a remuneração ilegal de seus sócios ou a falta de transparência e maquiagem na concessão de bolsas.

Essas são algumas das críticas mais contundentes ao programa em sua atual constituição. Pelo viés acadêmico, ou pedagógico se preferirmos, há baixa procura pelos alunos beneficiados por cursos da área tecnológica e social, alguns considerados prioritários por haver poucos profissionais em atuação.

Ocorrem também questionamentos quanto à qualidade de muitos cursos, embutidos em estratégias de Marketing de universidades privadas ‘garantindo’ o sucesso profissional

pela obtenção do diploma. Outro desafio a partir do ingresso em uma instituição privada, está na permanência até o fim da graduação em razão de gastos extras surgidos ao longo do curso superior. De acordo com Pinto (2004), uma consequência desta saturação é uma guerra por alunos no setor privado e o aumento da pressão por recursos públicos.

Outro elemento importante para a análise é que o setor privado chegou ao seu limite de capacidade de conseguir alunos, com mais de meio milhão de vagas ofertadas e não ocupadas. A consequência deste processo será um aumento da “guerra” por mercados, o que deve ocasionar maior concentração do setor e um crescimento nas regiões Norte e Nordeste, onde sua presença ainda é minoritária, como vimos. Outro efeito não menos importante desta ociosidade de vagas no setor privado será um aumento da pressão por recursos públicos, basicamente por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). (PINTO, 2004, p.21).

Este fator mostra, dentre outros fatores, que o problema pode se encontrar, muitas vezes, na baixa qualidade do ensino e na falta do preparo considerado adequado a alunos que se formaram em algumas faculdades e universidades brasileiras. (BARROS, 2014).

Em 2009 o Enem se torna um “vestibular nacional” através do SISU. Como ferramenta online, cruza dados das vagas em instituições de ensino em todo o país, assim como em universidades estrangeiras, caso das portuguesas, com as notas obtidas no Enem. Por meio de uma inscrição, estudantes pleiteiam vagas em instituições públicas de todo o país.

A mobilidade acadêmica é uma das possibilidades do SISU. Ela estaria no fato de o estudante poder escolher até duas opções de curso entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes. O aluno ainda pode escolher entre as vagas de ampla concorrência, pela Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas)²⁰ ou às demais medidas afirmativas das instituições.

Outra possibilidade junto do SISU são ações conjuntas para o incentivo à permanência do estudante com bolsas de estudo, com articulação junto ao FIES, para o financiamento da parcela da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. Entretanto, segundo Barros (2014), na prática, revela-se uma situação ainda mais agressiva e desigual já que os melhores alunos de todos os Estados irão para as melhores universidades do país. Os demais devem optar por cursos distantes de casa, ou fora de sua preferência ou simplesmente desistir. Para a autora:

A legitimidade do mérito, portanto, exerce uma dupla ação: para os que alcançaram êxito nos mecanismos de seleção, o resultado é considerado justo,

²⁰A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, garante a reserva de 50% das vagas, por curso e turno nos IES, a estudantes que tenham cursado o Ensino Médio em escolas públicas. A reserva de vagas pode ser implementada gradualmente e cada instituição estabeleceu o percentual a ser reservado, garantindo a partir do processo seletivo de 2016 50% de vagas reservadas.

sendo compensado pela conquista de uma vaga na IES e pelo reconhecimento por parte das pessoas. Para aqueles que não obtiveram sucesso, o mau resultado é considerado merecido, pois todos são levados a crer que os candidatos tiveram oportunidades iguais, mas somente os melhores souberam aproveitá-las, se prepararam adequadamente e se esforçaram. (BARROS, 2014, p. 1084).

Após os levantamentos históricos acerca da implementação e consolidação do vestibular no Brasil, assim como das políticas recentes que permeiam o arcabouço normativo para o ingresso no ensino superior, faz-se necessária a problematização das condições encontradas pelo estudante para desempenhar um “bom papel” nos exames. A importância do diploma, as estratégias de conversão e reconversão de capitais, que perpassa todo o percurso dos anos finais do ensino médio ao ingresso no ensino superior, são apresentadas a seguir.

3.3 SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DO DIPLOMA

A partir da nova Constituição em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996, tenta estabelecer novas discussões em relação às finalidades do ensino médio.

Essa discussão se fazia necessária tendo em vista os novos desafios enfrentados, como o aumento das matrículas a partir da década de 1990, passando 3,5 milhões no ano de 1991 para 9 milhões em 2004. No entanto, estimativas do Censo da Educação de 2018, apontam para uma tendência de diminuição do número de matrículas no ensino médio nos próximos anos. Em 2016 foram 8,133 milhões de matrículas, 2017 com 7,930 milhões. No ano de 2018 houve um número absoluto de 7,709 milhões de matrículas enquanto, no ano de 2019, o número foi de 7,465 milhões. (INEP, 2019)²¹.

Este cenário congrega o aumento das disparidades existentes entre o ensino público e o privado e, para as pretensões desta pesquisa, entre as próprias escolas particulares. Muito se vêm discutindo quanto aos papéis e problemas do ensino médio, questionando a centralidade das preocupações na aprovação nos exames de seleção. (SPARTA e GOMES, 2005). Estes questionamentos ressaltam o empobrecimento do estímulo a outros comportamentos exploratórios, vocacionais ou projetos de vida entre os adolescentes, levando-os muitas vezes a escolhas pautadas em fantasias e estereótipos.

²¹ Percebemos que a expansão do número de matrículas no ensino médio encontrou-se em crescimento no início do século XXI, mas enfrenta tendência a queda. Uma análise mais aprofundada sobre as motivações dessa queda não se constitui com um princípio para esta pesquisa, não se excluindo a sua relevância ou a possibilidade de uma análise futura sobre o tema.

Como consequência, temos, dentre vários problemas, a existência de um alto índice de evasão escolar na educação superior, além de problemas de ordem emocional. (SPARTA e GOMES, 2005). Bourdieu (1964) escreve que o diploma é constitutivo de uma identidade social. Diante de tamanho valor social, o portador do diploma dificilmente reconhece a sua desvalorização. As expectativas geradas pela defasagem entre as aspirações e sua forma concreta de oportunidades, acabam tornando a inflação dos diplomas um fato estrutural podendo afetar todos os membros de uma geração escolar, em maior ou menor grau.

Para Bourdieu (1964), os representantes das camadas populares migram para cursos mais antigos, indeterminados (de menor concorrência) e para setores em que se elaboram novas profissões, não exigindo grande rigidez quanto a diplomas, ainda podendo utilizar o capital social adquirido. Paradoxalmente, a eliminação e aceitação se dão pela supervalorização dos diplomas e superestimação dos ramos de ensino adotados, já que se trata de uma realidade objetiva que abre margem para aspirações.

Sobre a inclusão no interior deste sistema, é possível afirmar, dada a hierarquia entre as instituições de ensino privado e destas em relação ao ensino público, que ela ocorreria ainda em uma pequena, porém crescente fração da população, principalmente com a expansão do ensino superior privado nas modalidades de ensino à distância (EAD). (PINTO, 2004).

3.4 O PAPEL DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO NA TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE

Ao analisar os dados de acesso ao ensino médio (Tabela 1), percebe-se que a grande maioria dos estudantes está presente nas redes públicas estaduais de ensino. Em relação à rede privada, os números mostram uma população superior aos alunos matriculados nas redes municipais e federais. Segundo Nogueira (2013), a rede de ensino privada vem absorvendo uma parcela da população emergente das camadas populares, que ingressaram pela primeira vez nesse sistema de ensino privado (NOGUEIRA, 2013). Essa nova porção da classe média se junta à chamada classe média tradicional formada por pequenos e médios empresários, funcionários públicos, trabalhadores autônomos, e se integram ao sistema de ensino médio privado, juntamente às camadas brasileiras elitizadas. (ALMEIDA, 2002, 2003; NOGUEIRA, 2004; LOPES, 2018).

Como diferença na busca pelo ensino superior, seja em instituições privadas locais ou em grandes universidades de cursos concorridos, sobressaem-se condições socioeconômicas e culturais muito específicas para se alcançar os melhores desempenhos e os melhores resultados. Neste sentido é grande a competição, o número dessas vagas é muito restrito e as possibilidades de disputa são bastante desiguais.

Tabela 1 – População de estudantes do ensino médio e sua distribuição nas redes de ensino no Brasil.

| Estudantes matriculados | Redes Urbana/Rural | | | |
|-------------------------|--------------------|-----------|-----------|---------|
| | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| Total | 224.113 | 6.266.820 | 40.565 | 934.393 |
| 7.465.891 | | | | |

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2019).

Conforme Almeida (1999), a alta concentração de estudantes na rede de ensino privada direciona que fatores financeiros estão em jogo na adequação de uma experiência escolar bem-sucedida²². A situação apontada pela autora há aproximadamente 20 anos atrás corrobora os dados da Tabela 1, onde de um universo de 7,465 milhões de estudantes, cerca de 934 mil são estudantes de colégios privados. Destes 7,465 milhões de estudantes, uma fração reduzida se inclui entre os colégios de alto rendimento, que também contam com colégios públicos, como Institutos Federais de Ensino e Colégios Militares espalhados pelo país.

Com base nas teorias bourdieusianas, Almeida (1999) relata que a trajetória escolar se define desde a mais tenra idade pela rede de ensino frequentada, local de moradia e às expectativas familiares em relação ao saber e à formação. Por consequência, enquanto os filhos das classes privilegiadas tendem a incorporar a cultura legítima como hereditária, os das camadas desfavorecidas tenderiam a incorporá-la como algo estranho à sua formação, de uma forma descontextualizada de sua realidade concreta.

Acreditamos que, apesar do retrato pintado por Bourdieu referir-se basicamente à sociedade francesa de meados do século XX, tal realidade possa ser comparada – com as devidas ponderações – ao contexto brasileiro neste início de século XXI.

²² “Numa cidade como São Paulo, por exemplo, que dispõe de 916 escolas que oferecem o nível secundário de ensino (480 públicas, 436 privadas), 32% das vagas nas carreiras mais disputadas em 1997 (as 10 carreiras que apresentam uma relação candidato/vaga maior ou igual a 30) foram preenchidas pelos alunos de 10 colégios paulistanos – nove privados, um público (Escola Técnica Federal). O restante dos alunos aprovados nessas carreiras (528) veio de outros 320 colégios paulistanos ou de outras cidades.” (ALMEIDA, 1999; p.26). Os dados são referentes a uma pesquisa realizada no ano de 1996 e carece de maiores atualizações. Aqui são mostradas apenas em caráter ilustrativo.

Em meio a uma situação que no caso das camadas populares envolve a busca por melhores oportunidades de vida e, no caso dos filhos da burguesia, a manutenção de seus privilégios, encontram-se estudantes de ensino médio que de maneira idealizada ou mesmo romântica, enxergam o acesso ao ensino superior como fator de evolução pessoal. Neste universo, a universidade seria uma alternativa possível para se garantir melhor colocação no mercado de trabalho, uma sensação de segurança e a confiança em um futuro baseado no conforto econômico, material e existencial.

Convém lembrar que, dependendo do grau de inserção econômica e cultural na chamada cultura legitimada, apesar de o ideal ser bastante semelhante, os jovens de camadas desfavorecidas acabam por ser excluídos bem antes da possibilidade de acesso ao ensino superior. O adolescente que consegue seguir firme neste propósito, necessita deixar de lado a preparação para o mundo adulto e a se preparar para o vestibular.

Para autores como Sparta e Gomes, (2005) e Pinto (2004) o Brasil se coloca entre os países com menores índices de acesso ao ensino superior da América Latina²³. Estes dados implicam em um enorme desafio já que, considerando-se que estudantes de escola pública, a sua maioria prefere o vestibular - apesar de muitos mostrarem-se interessados na educação profissionalizante (SPARTA E GOMES, 2005).

Sobre a escolha pelo ensino superior, a escolaridade parental se constitui como uma das variáveis no tocante à influência na escolha das alternativas. Mesmo assim, a escolha maciça pelo vestibular mostra que a influência parental, apesar de importante, não é decisiva para tal escolha. Torna-se necessário, antes de qualquer coisa, enxergar o sistema educacional para além de sua função de produção de força de trabalho qualificada. Sua apreensão se daria somente se levada em conta a associação entre o trabalho que ele realiza e a família, para a produção de agentes sociais considerados adequados às posições sociais às quais são destinados. (ALMEIDA, 1999).

Por esta lógica, a missão da escola seria a de produzir força de trabalho e agentes socialmente inseridos numa cultura demandada por seus familiares. Neste sentido, a imposição e a inculcação da cultura legítima por meio da comunicação pedagógica seriam

²³ Segundo José Marcelino de Rezende Pinto (2004), os baixos índices de matrículas no ensino superior já foram bem piores no Brasil e mostram uma grande disparidade nas chances de acesso, se comparadas as redes públicas e privadas na educação básica. Sobre as matrículas, em 1960 era de 1%. De 1960 a 2002 as matrículas cresceram 37 vezes. Entretanto, acontece de formas distintas na rede pública (aumento em 20 vezes no mesmo período) e privada (aumento em 59 vezes). A participação da rede privada nas matrículas de ensino superior corresponde a 70% em 2002. Em 1960 eram 44%.

cruciais para o estabelecimento de visões de mundo, ou uma visão de mundo a partir de uma posição determinada na hierarquia social.

A relação do indivíduo para com a escola passa a desempenhar ao longo da história uma função que já fora prerrogativa do nascimento e que era, em muito maior grau, controlada pelas famílias. Vale aqui a observação de que essa produção/reprodução de desigualdades aparece por meio da escola, a partir da ideologia da igualdade de oportunidades, e procura satisfazer as exigências da democracia moderna, ao negar a existência de um possível favoritismo e discriminação em um universo de caminhos e possibilidades.

Desta feita, analisar o patrimônio familiar, a trajetória ascendente ou descendente das famílias e o veredicto escolar também são muito importantes. Bourdieu e Champaigne (2014) escrevem que a implantação da educação universal provoca um período de ilusão e mesmo euforia nos novos beneficiários (camadas médias e populares). Entretanto, começa uma compreensão que não basta o acesso ao ensino secundário para se ter êxito nesse processo de formação e, se houver êxito, obter o acesso às posições sociais correspondentes ao seu certificado escolar. Há, portanto, uma desvalorização dos certificados escolares.

Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU E PASSERON, 2014, p.248).

A democratização do ensino básico inclui considerável parcela populacional, porém os exclui dentro da inclusão, ou seja, mantém os níveis anteriores de exclusão social associada ao capital cultural e sua reprodução na escola. Por conseguinte, estes excluídos ou aderem a uma ilusão e aceitam seu veredicto de forma resignada, muitas vezes culpando a si próprios, ou desenvolvem um sentimento de revolta impotente. Como resultado, viria a banalização da escola, a desistência e a percepção de que a verdadeira vida se encontra fora de uma formação escolar.

Tal forma de se pensar torna-se presente entre as camadas populares, mas, também dentre as camadas sociais privilegiadas. (BOURDIEU e PASSERON, 2014). Alguns estudantes, mesmo sabendo da verdade sobre sua escolaridade, continuam, talvez para desfrutar da instituição de alguma outra forma, por exemplo, como travar relações sociais vantajosas.

Apesar de parecer, em diversas ocasiões, que estão sendo deliberadamente enganados, os estudantes, em suas estratégias perante a exclusão, podem encontrar eco na

família, pois, se nada der certo, é porque não deveria mesmo dar, já que a “vocação” de um jovem filho de empresários, por exemplo, seria a de seguir os negócios da família. Tal situação representaria um processo de socialização previamente planejado, indicando uma menor propensão de investimento familiar na formação do jovem. (BOURDIEU, 1979).

Abordando as trajetórias escolares no Brasil, Massi, Muzzeti, Suficier (2017) escrevem que os alunos das elites econômicas necessitam, em um universo escolar cada vez mais competitivo, lançar mão de alternativas diferenciadas para alcançar o êxito escolar. A prática do intercâmbio cultural como aprendizagem distintiva das línguas estrangeiras, devido à proliferação das escolas de idiomas, é um exemplo.

Para Nogueira (2004), alguns pais acreditam que a escola somente serviria como um espaço para que o aluno desenvolva sua rede de sociabilidade – seu capital social –, o que mostraria que uma possível exclusão por critérios acadêmicos possui impactos diferentes em relação aos grupos que teriam como foco a seus descendentes o acesso ao ensino superior e suas diversas carreiras possíveis.

3.5 A MOBILIZAÇÃO DE CAPITAL CULTURAL E O PAPEL DA HERANÇA

Entre as frações das camadas médias brasileiras, bastante heterogêneas, constatou-se um recente aumento pela procura por escolas particulares, o que desencadeou o acirramento da concorrência escolar e a exigência por percursos mais longos. (NOGUEIRA, 2013). Aliado a este fenômeno há um aumento da sofisticação dos investimentos escolares, seja pela procura por colégios de alto desempenho, de cursos pré-vestibulares privados ou comunitários, assim como a busca por atividades extracurriculares como cursos de idiomas ou a realização de intercâmbios culturais. (WHITAKER, 2010; SOUZA, 2017).

Os cursos-pré-vestibulares passam a desempenhar um papel muito importante, principalmente a partir da década de 1960, sendo considerados como preparação para o vestibular. Estes oferecem uma nova forma de trabalhar a memorização em um universo de ensino sem as tensões específicas do ensino médio, como a exigência por frequência e sistema de notas, e onde os professores se apresentavam como animadores de auditório. Acontece que:

Ao contrário da memorização, a capacidade de crítica e interpretação depende de algumas características do aluno que só podem ser desenvolvidas no longo prazo, a partir de disposições adquiridas em espaços familiares e escolares que autorizem uma maneira mais autônoma de se ver no mundo. (ALMEIDA, 1999, p.48).

Desta forma, apesar de contribuir para o ingresso ao ensino superior uma grande parcela dos estudantes dos cursos pré-vestibular, a formação crítica e autônoma, tão necessária para a formação das classes dirigentes, ainda fica restrita a pequenos grupos detentores de capital cultural.

Outro ponto a se considerar é que, de acordo com Nogueira (2004), os estudos sobre trajetórias no Brasil constataam que, na maioria dos casos, as carreiras escolares são construídas por etapas, ao longo dos anos, ou seja, os cursos pré-vestibulares (principalmente os privados) possuem uma função muito restrita e pragmática de proporcionar o ingresso no ensino superior na maioria das vezes.

Em outro estudo, Nogueira (2003) analisa o ingresso na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) de estudantes de classe média intelectualizada, cujos pais eram professores universitários com maior titulação possível. A autora partiu do pressuposto que essa configuração potencializaria ao máximo a atuação do capital cultural. Deste ponto ela observou que:

- a) as trajetórias são marcadas por linearidade, fluência e continuidade;
- b) o ensino superior se apresenta quase que como uma ‘evidência’;
- c) o estudante se familiariza com o vestibular desde cedo com a realização do exame como treineiro; e
- d) a frequência ao cursinho pré-vestibular (com o incremento de aulas particulares de algumas matérias e frequentados por períodos inferiores a 6 meses).

Neste caso, ao retomar a noção de herança, encontrada em Bourdieu, Nogueira (2003) afirma dever existir a mobilização tanto do jovem quanto dos pais para a conversão do capital cultural em capital pessoal ou social. E quando há diferença na relação do capital escolar entre adultos e adolescentes, tal discrepância seria o indício de uma transformação profunda nas disposições em relação ao investimento em educação escolar (BOURDIEU, 1979). Entretanto, à medida que se aumentam demandas por educação, há também uma inflação da busca por diplomas e sua conseqüente desvalorização.

Um dos recursos utilizados seria a escolha de instituições de ensino superior privadas, menos seletivas e exigentes em seu exame de admissão. Nogueira (2004) afirma que o público de universidades privadas é ligeiramente mais elitizado que em instituições públicas. Os sistemas de seleção adotados pelas Universidades públicas, que visam à inclusão de alunos por meio de ações afirmativas, tais como as cotas socioeconômicas e étnico-raciais, seriam um exemplo:

Tais resultados parecem questionar a ideia corrente de que para se conquistar uma vaga nas grandes universidades públicas de alto prestígio basta possuir recursos financeiros, os quais supostamente condicionariam um passado escolar de excelência que fatalmente levaria ao sucesso na seleção dessas instituições. É preciso também que os indivíduos estejam predispostos a ambicionar os destinos universitários mais favorecidos e a pôr em prática meios de conquistá-los. (NOGUEIRA, 2004, p.6).

Bourdieu (1964) escreve que os sucessos ou fracassos possuem a tendência de chamar ao passado imediato, daí a necessidade de se entender o ensino superior a partir dos feitos no ensino secundário. Neste sentido, se existem problemas e o fracasso é iminente, quando o problema não está na ausência de dom este é relacionado às atitudes do próprio indivíduo. Neste mesmo sentido, Barros (2014) estabelece uma reflexão acerca do mérito ao se adquirir o diploma do ensino superior, mas que pode nos servir em relação aos anos finais do ensino médio.

Para Barros (2014), êxito e fracasso não são conceitos científicos. As hierarquias de excelência escolar seriam apenas representações, mas não quaisquer representações, uma vez que fazem lei, legitimam desigualdades de conhecimentos e competências. A avaliação também apresenta hierarquia, de forma pontual, pois estabelece um *numerus clausus*, uma forma de normalizar ou amenizar os efeitos nocivos do exame em nome de uma seleção adequada, um número desejado baseado na “qualidade” dos candidatos.

As diferenças entre o desejável e o suficiente para o ingresso podem ser representadas por apenas um décimo de ponto de diferença, como no caso de um vestibular. Tal disputa, definida por pequenos detalhes que muitas vezes escapam à dimensão pedagógica, contribui sobremaneira para o aumento do abismo social existente no país. Neste sentido entende-se que o vestibular venha a distorcer os principais fundamentos da educação básica, principalmente do ensino médio, por não prever mecanismos eficientes de ingresso e na compensação da defasagem de alunos oriundos de escola pública (BARROS, 2004)

A unificação do sistema de ensino permite o tratamento de realidades diferentes como iguais. Entre esses espaços circulam professores e projetos pedagógicos considerados como legítimos, assim como alguns educadores de escolas de “alto nível” possuem papel importante na definição de políticas públicas.

Sendo assim, o modelo adotado no ensino privado, ou nas “boas escolas” passa a servir de parâmetro de comparação para o ensino público. Esta preocupação ainda é muito atual, principalmente após a promulgação da Lei nº 13.415.17, também conhecida como a “reforma do ensino médio brasileiro”.

3.6 LEI N° 13.415/17: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS REFLEXÕES

A atual reforma do ensino médio proposta no Brasil, na Lei nº 13.415/17, possui como objetivo a flexibilização do currículo em melhor atender os interesses dos alunos do ensino médio, tendo em vista sua baixa qualidade e necessidade de torná-lo atrativo aos alunos em face aos índices de abandono e reprovação. (FERRETI, 2018).

A reforma, que em escopo maior é parte dos esforços de implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para toda a educação básica, também surge com o pretexto de corrigir o excessivo número de disciplinas, não adequadas ao mundo do trabalho. Desta forma, se adaptaria aos padrões estipulados por indicadores sociais de instituições internacionais como o Banco Mundial e a UNICEF (SILVA, 2018). Na visão da autora, a Lei recupera a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990. Por sua vez, a definição de competências na década de 1990 foi postulada por sua proximidade com a ideia de competição e competitividade.

Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associado de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. (SILVA, 2018, p.11).

A reimplantação do modelo proposto na década de 1990 viria, novamente, com o reforço do emprego dos conceitos de habilidades e competências, tão alardeados pelo documento e expostos em grande escala por veículos de comunicação. De acordo com Silva (2018), a noção de competência traria a ideia de “formação administrada”, adaptada à lógica do mercado com uma abstrata e rasa noção de cidadania. Teria, portanto caráter pragmático e a - histórico.

Sobre a formatação da reforma, audiências públicas foram realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, com implantação neste último ano. Uma justificativa para uma possível pressa seria exatamente a atual situação mostrada em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), as baixas matrículas na educação profissional e o fato do país ser o “único” do mundo a sobrecarregar os alunos com 13 disciplinas, onde:

Apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, está acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas. (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p.368).

Ainda segundo os autores, a celeridade em sua tramitação estaria associada ao contexto da reforma. O *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff em 2016, a emenda constitucional do teto de gastos (antiga PEC 55, hoje emenda constitucional nº 95) e o projeto de lei nº 867/2015, também conhecido como “Escola sem partido” estariam no bojo de tentativas de assegurar o avanço da iniciativa privada sobre o patrimônio público, inviabilizando a qualidade na educação pública, atingindo também as universidades públicas. Ainda de acordo com os autores a reforma é autoritária:

Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização – fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador -, despida de relações de poder e sem historicidade. MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p.357).

Desta forma, a princípio, haverá a separação do currículo em dois momentos: a formação básica comum e outro subdividido em cinco itinerários formativos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional) e o aumento da jornada formativa, com a criação de um programa de fomento para 7 horas diárias.

Entretanto, o volume de recursos financeiros comportava apenas 4% do que era necessário à época de sua aprovação, lembrando que para o ensino técnico haveria uma abertura para parceria com instituições privadas. (SILVA, 2018). Ferreti (2018) atenta-se à crítica ao documento da nova reforma por referir-se genericamente a termos como “potencial da juventude brasileira” ou mesmo de “juventude”, puras abstrações.

Bourdieu (1983b) refere-se à divisão por idades como algo arbitrário e, no caso da juventude, a classificação é construída como meio de impor limites e manter a população em seu lugar ou em uma luta entre “jovens” e “velhos”. O autor ainda explica a existência de duas juventudes, uma dos que trabalham e outra dos que estudam. Na verdade, entendemos que frente à enorme complexidade que o termo traz em si, o tratamento às suas necessidades (do jovem) é muito mais amplo e complexo do que a reforma poderia oferecer.

Também a relação entre “juventude e trabalho”, mostra-se como outra abstração. Dela subentende-se o mercado de trabalho e as características dos demandantes dos empregos, como da necessidade de qualificação dos jovens para assumir os postos de trabalho. Refere-se, no entanto, a uma participação mais eficiente e produtiva no mundo do trabalho – muitas vezes de maneira precoce - e, ao mesmo tempo, a noção de desenvolvimento sustentável e de preservação do meio ambiente. Também se torna acrítica,

pois se esquece das contribuições do setor produtivo aos desastres ambientais e dos debates sobre o tema.

Pelos motivos apresentados acima, Motta e Frigotto (2017) rechaçam a ideia de que a reforma proporcione o investimento em capital humano. Os cortes de gastos e direcionamento de verbas para o setor privado e em cursos de baixo valor tecnológico agregado comprovariam a tese. Ressaltamos aqui que apesar de todas as novidades apresentadas e suas inúmeras controvérsias, esta lei ainda se encontra em processo de implantação e, confirmando-se as hipóteses levantadas pelos autores neste texto, se impõe como um grande desafio aos estudantes e à sociedade brasileira de maneira geral, com o acirramento das desigualdades escolares e sociais.

Por fim, salientamos que o levantamento de um histórico dos exames de seleção no Brasil desde sua implantação a pouco mais de 100 anos atrás, assim como seu percurso até os dias atuais são de fundamental importância na compreensão dos processos e atores envolvidos no sistema de ensino médio. Trazem relações envolvendo o universo dos estudantes onde se configura a formação do *habitus* vestibulando a partir do contexto sociocultural, das trajetórias escolares e da relação dos estudantes com a própria escola e o sistema de ensino.

3.7 O VESTIBULAR EM PERSPECTIVA E SUA ASSOCIAÇÃO COM OS PRIVILÉGIOS DE CLASSE

Até aqui, direcionamos esta seção como apoio para nossa pesquisa do ponto de vista epistemológico, buscando uma maior compreensão para a importância do vestibular no cotidiano do estudante brasileiro, principalmente àquele atrelado às camadas médias e elitizadas. Nesse intuito, realizamos um levantamento de fontes esclarecedoras de suas origens e aplicações e nos deparamos com sua constituição e seu desenvolvimento. Segundo RIBEIRO NETTO (1985), os exames de admissão foram instituídos como obrigatório no Brasil em 1911, como processo habilitatório ao ingresso nas principais carreiras do ensino superior, como Medicina, Direito e Engenharia. Segundo Cury (2009), este processo se deu como prerrogativa da avaliação das capacidades intelectuais dos estudantes.

Autores como Castro (1981), Cunha (1982), Whitaker (1983), RIBEIRO NETTO (1985) descrevem que estes exames²⁴ passaram a descartar candidatos, não a selecioná-los, gerando um *numerus clausus*²⁵, um excedente derivado da grande demanda pelo ingresso em determinadas carreiras em detrimento à oferta de vagas. Desde o seu surgimento, o vestibular tem pautado suas diretrizes no ensino pré-vestibular, no que hoje denominamos ensino da educação básica. Ressaltamos que essas diretrizes ocorreram em maior ou menor intensidade entre as décadas de 1970 a 1990, quando políticas públicas voltadas para a educação de nível médio se dividiam com o ensino profissionalizante.

O ensino médio precisa ser analisado em sua forma propedêutica, ou seja, como um meio para se alcançar uma finalidade específica, no caso, o de preparação para a entrada em uma universidade (SOUZA, 2017). Sobre o ensino médio brasileiro em tempos atuais, nos cabe uma reflexão sobre um sistema praticamente unificado, altamente condicionado para a preparação dos estudantes para o ingresso na universidade. Esse raciocínio adquire maior importância sob dois (2) aspectos: primeiro como parâmetro de avaliação do ensino da educação básica; e segundo, confere uma autoavaliação e orientação dos estudantes do ensino médio no seu processo de formação continuada, como por exemplo, através da realização de simulados e dos resultados obtidos.

Constatamos que a grande maioria dos artigos abordando os exames de seleção no Brasil foi publicada até a década de 1980, havendo, posteriormente, a predominância de análises sobre os mecanismos de acesso ao ensino superior como o ENEM, FIES, PROUNI e SISU. Esses mecanismos se tornam cada vez mais evidentes com os novos sistemas de seleção adotados pelas universidades públicas, que visam à inclusão de alunos por meio de ações afirmativas, tais como as cotas socioeconômicas e étnico-raciais. (SANTOS, 2006).

Estas alternativas de acesso se revelaram importantes em nossas reflexões, uma vez que se constituem ferramentas auxiliares aos exames de seleção para o ingresso em IES privadas ou públicas. Neste sentido, contribuem para a diversificação das estratégias utilizadas pelos estudantes e, paralelamente, na mobilização dos capitais correspondentes a essas alternativas. Em relação às camadas médias e elitizadas, com o término do ensino médio o ingresso à universidade se mostra como a melhor (e talvez única) alternativa pelo estudante.

²⁴Processos seletivos, exames de seleção ou admissão e vestibular serão termos recorrentes nesta pesquisa. Reservando-se às suas especificidades, sua utilização refere-se, de maneira geral, aos exames de seleção para o ingresso no ensino superior.

²⁵Apesar de aprovado por cumprir todos os pré-requisitos de seleção, o candidato esbarra no número de vagas disponíveis e a na grande quantidade de aprovados. Sendo assim, o candidato é considerado aprovado não-classificado.

Com base na análise do número de matrículas, a população de estudantes do ensino médio foi de 7,465 milhões (INEP, 2020), dados que demonstraram um aumento substancial nas últimas décadas – apesar da pequena queda nos últimos anos -, fator associado a uma maior concorrência pelas vagas nas universidades. Estes fatores trouxeram tanto a expansão do ensino superior a partir de investimentos privados quanto influenciaram nas formas de acesso à universidade, onde se destaca o papel do ensino médio, tratado com grande seriedade pelos atores envolvidos.

De maneira complementar, pelos números de matrículas, se verifica a importância do papel da família na trajetória escolar até o ensino médio, inferida como principal via de transmissão do capital cultural encontrado fora da escola. No entanto, a transmissão desse capital reforça entre seus detentores a noção de um sucesso escolar baseado em capitais específicos adquiridos, aumentando ainda mais o estigma de quem não os possui. Esse raciocínio vem de que, ao propagar a ideia de se tratar a todos como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar acaba por sancionar as desigualdades iniciais diante da cultura legitimada. Aos detentores de capital econômico que postulam posições de destaque entre os cursos mais concorridos no ensino superior, ainda existe a alternativa de recorrência a cursos pré-vestibulares, uma nova chance (não garantida) de se corrigir uma trajetória não satisfatória.

Por fim nos aludimos ao processo de implantação da Lei nº 13.415/17, também conhecida como a “Reforma do ensino médio”, constituída de importantes alterações no sistema de ensino. Dentre essas, a contratação de professores levando-se em consideração o que se entende por “notório saber”, ou seja, a não exigência de diploma ou formação em licenciaturas para o exercício da profissão, apenas experiência na área. Ressaltamos que a reforma pode também provocar mudanças no processo de preparação dos estudantes e, a nosso ver, aprofundar ainda mais as gritantes desigualdades existentes entre o ensino público e o privado, sendo sua discussão de extrema importância em pesquisas vindouras sobre o assunto.

4 CAPITAL ESTUDANTIL E O RECORTE DE CLASSE NA COMPREENSÃO DAS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS

Iniciamos esta seção reforçando o nosso compromisso em investigar uma realidade escolar muito específica a partir de sua *praxis* cotidiana e, mais especificamente de um recorte no cotidiano de estudantes ao finalizarem o ensino médio. A partir desta “prática” do cotidiano, nossa contribuição visualiza um campo ainda pouco explorado na sociologia da educação brasileira: a escolarização das elites e camadas médias de nossa população.

É tendo em foco grupos heterogêneos formados majoritariamente por uma classe média tradicional e, também, uma fração das classes populares ascendentes²⁶ que possuem diversos níveis de capital cultural e social, e eventualmente se aproximam por meio do capital econômico²⁷, que procuramos retratar em suas principais características.

Procuramos também discutir os caminhos percorridos para se alcançar o sucesso nos vestibulares e como se dariam os processos de exclusão destes estudantes, se existe dentro da amostra analisada frações de classe elitizadas detentoras de capital cultural específico e, por fim, os dispositivos de conversão e reconversão de capitais escolares que formariam o que nominamos *habitus* vestibulando.

4.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO COMO RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO

Para iniciarmos este tópico, convém ressaltar que a escolha da unidade de ensino objeto da pesquisa, o colégio Professor Luís Manuel, se deu pela proximidade deste pesquisador com o objeto e o interesse pelo mesmo sendo despertado a cada dia por meio da prática docente, assim como pela possibilidade de um alcance maior das informações consideradas como necessárias. Enfatizamos também o destacado papel exercido pela referida instituição no âmbito regional na preparação de jovens para os principais vestibulares do país²⁸, assim como a participação da comunidade escolar (principalmente da

²⁶ NOGUEIRA (2013) irá tratar do assunto ao analisar a ascensão econômica de milhões de pessoas no início deste século. “Nova classe média”, “nova classe trabalhadora”, “segunda classe média” ou “classe C” são alguns dos termos utilizados para designar no Brasil este grupo que passou por significativa valorização salarial, aumento da transferência de renda e da escolaridade a partir de uma conjuntura econômica favorável e perdurou até o início desta década.

²⁷ Aqui também não existe homogeneidade. No grupo pesquisado encontramos desde filhos de fazendeiros, médicos ou empresários a filhos de professores do colégio, de pequenos comerciantes e trabalhadores braçais.

²⁸ Nos referimos a este possível destaque regional por alguns fatores específicos: 1) o fato de estudantes de outros municípios procurarem o colégio com a finalidade de se preparar para os exames de seleção; 2) possuir em seu quadro de funcionários professores com grande experiência e que atuam também em diversos

família) para a concretização deste objetivo (a aprovação nos principais vestibulares do país) e o nível socioeconômico dos estudantes “muito alto”.²⁹. Sobre esta última:

Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, com três ou mais quartos de dormir em suas casas, três ou mais televisores; bens complementares, como uma máquina de lavar roupas e dois ou mais computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, uma TV por assinatura e, um ou dois carros; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; contratam, empregada mensalista; a renda familiar mensal é entre 7 e 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade. (INEP, 2015)

O colégio Professor Luís Manuel localiza-se no Sul de Minas Gerais, no município de Alberto Caieiro, com população estimada de 166.111 habitantes³⁰. A economia do município é diversificada, destacando-se o setor de mineração, mais especificamente da bauxita (minério de alumínio), o turismo (trata-se de uma estância hidrotermal), indústria alimentícia e de maquinário para indústria, além de grande estrutura de prestação de serviços diversos, tais como hotéis, bares, restaurantes, instituições bancárias, hospitais, dentre outros.

A dinâmica econômica impulsionada a partir da década de 1960 pelo setor de mineração, juntamente com a absorção de mão-de-obra oriunda principalmente de municípios vizinhos, possibilita a existência de empregos em diversas áreas do setor produtivo no município de Alberto Caieiro, destacando-se o setor de serviços. Esse fato se reflete na constituição da ocupação de uma parcela considerável dos membros familiares dos estudantes pesquisados.

Destaca-se também sua rede de Ensino Superior, com a presença de um *campus* de Universidade Federal, um *campus* de Instituto Federal de Ensino Tecnológico e Superior, um *campus* de Universidade Estadual, três instituições privadas (sendo uma de caráter confessional), além de outras universidades que possuem polo avançado de educação à distância. Tais instituições possuem grande capacidade de absorção de uma parcela

municípios da região; 3) os posicionamentos em rankings de desempenho no ENEM, disponibilizados pelo MEC sob a forma de microdados; 4) as aprovações em universidades de renome nacional, algumas em cursos de elevada concorrência.

²⁹ De acordo com o Indicador socioeconômico da educação básica (INSE), o colégio Professor Luís Manuel possui nota 68,19 e está no nível 6 de (8) oito possíveis.

³⁰ Estimativa para o ano de 2018 realizada com base no último censo populacional, realizado em 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/pocos-de-caldas/panorama>>. Acesso em 13/05/2019 às 19:14

considerável dos estudantes do município e região, além de outras instituições situadas em municípios próximos (notadamente no Estado de São Paulo).

Almeida (2000) faz análise semelhante acerca de estudantes de um colégio de classe média na zona leste do município de São Paulo a partir da análise sociocultural de sua região de origem. O trabalho da autora contextualiza que o espaço reúne importantes condições de fixação e permanência de um grupo social e é responsável pela formação de uma memória coletiva regional:

A produção de um enquadramento espacial mais apropriado para as classes médias da zona leste nada mais é, assim, do que um dos elementos promotores da consolidação dos ‘grupos médios emergentes’ enquanto grupos novos, que trazem inscritas na sua história as transformações por que passaram nas últimas décadas. (ALMEIDA, 2000, p.87).

Sobre os aspectos educacionais, em relação ao ensino básico em Alberto Caero, dados da sinopse estatística da educação básica no ano de 2019, apontam para a existência de 5.263 matrículas em 18 escolas de ensino médio, sendo 1.061 delas em 9 escolas de ensino privado, o que aponta para aproximadamente 20% dos discentes do município (INEP, 2020). Das 18 escolas de ensino médio, 9 são de rede privada, com o mesmo número de estabelecimentos públicos, somando-se as esferas estadual (com 7 estabelecimentos), federal e municipal (com um estabelecimento cada). O número de docentes é de 434 para o Ensino Médio, sendo 157 atuantes no ensino privado³¹.

O Colégio Professor Luís Manuel possui duas unidades. Uma, no centro da cidade, é utilizada para o acolhimento de crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (anos iniciais). A outra unidade instalada em um casarão antigo, tombado pelo patrimônio histórico, também localizado no centro da cidade - próximo de um centro cultural, de pontos de visitação turística como praças e monumentos, um museu e uma variedade de estabelecimentos comerciais - que abriga no período matutino alunos do ensino fundamental II, ensino médio e curso pré-vestibular e, no período vespertino, turmas das séries finais do ensino fundamental I e aulas e plantões do ensino médio e cursinho.

O terreno e as edificações da segunda unidade possuem adaptações para a acomodação dos alunos, inclusive os que possuem necessidades especiais, com rampas de acesso, banheiros adaptados, corrimão nas escadas, dentre outras exigências legais para funcionamento, que envolvem inclusive, as de preservação do patrimônio histórico e cultural do município.

³¹ Enquanto o número de estabelecimentos de ensino corresponde à soma das outras esferas, o número de professores é menor proporcionalmente (157 para um total de 434). Tal fato se deve provavelmente ao menor número de turmas existentes nas escolas privadas em relação ao de escolas públicas.

Sua fundação remonta a 2002³² quando a ex-coordenadora de um colégio tradicional do município decide fundar outro colégio de educação básica, sendo acompanhada de um grupo considerável de professores e funcionários. Da fundação até o ano de 2014 a escola tinha como parceira uma rede de ensino - fornecedora de material didático – do município de Campinas-SP com abrangência nacional. A partir de 2014, o fornecimento de material foi alterado para outra rede, essa localizada no município de São José dos Campos - SP, também de abrangência nacional.

Na unidade em que estão localizadas as turmas do município de Alberto Caeiro, para o ano de 2019 existiam três turmas de Ensino Médio, uma em cada série e uma turma de curso pré-vestibular, que dividiam os espaços comuns com alunos do Ensino Fundamental II no período matutino e o Fundamental I (anos finais) no período vespertino.

Sobre seu público, o colégio é composto por alunos cujos familiares mais próximos são na maioria profissionais liberais como médicos, comerciantes, advogados, engenheiros, professores e fazendeiros. Possuem geralmente elevada formação escolar, sendo todos residentes em Alberto Caeiro ou em municípios próximos. De maneira geral, o clima é bem favorável às relações de ensino e aprendizagem, tanto em relação às instalações físicas (apesar das reclamações sobre a falta de espaço para a realização de mais atividades), quanto às relações humanas entre os membros da comunidade escolar.

Brandão (2007) relata que, dentre outros fatores, o clima favorável à aprendizagem é fundamental. Dentre esses, os estilos de gestão escolar que favoreçam os momentos de interação e debates entre os agentes educativos de forma a articular, monitorar, avaliar e reorientar as ações pedagógicas. A autora ressalta ainda a importância da proximidade do professor com o estudante a partir da disponibilidade, do incentivo ao estudo e do “explicar até o aluno entender”. Tais práticas nos dão uma dimensão de tratamento personalizado, fato que pode ser também verificado no colégio professor Luís Manuel pela prática de plantões específicos nas áreas em que os estudantes possuam maiores dificuldades.

Em relação aos professores, suas experiências e tempo de instituição devem ser levados em consideração na constituição de um bom ambiente educacional e, no Luís Manuel, a maioria dos docentes do ensino médio já trabalha no colégio há muito tempo (a rotatividade é muito baixa nesta faixa de ensino) e possuem larga experiência como docentes em outros colégios da região sul de Minas e interior de São Paulo. Em paralelo a

³²Outras unidades do colégio em questão foram fundadas, respectivamente no ano de 2006 e 2019, em município também localizado no sul de Minas Gerais e dista do primeiro aproximadamente 100 quilômetros, possuindo os mesmos proprietários, mesmo material e uma parcela considerável de professores que trabalham nas duas escolas, inclusive este pesquisador.

estas informações, Brandão (2007) lembra que a imagem da instituição perante a clientela e a adesão dos professores ao projeto institucional, são de grande relevância para a formação de um ambiente favorável ao aprendizado e à preparação dos estudantes para os exames de seleção.

A infraestrutura do colégio é dotada de um prédio principal, formado pelo casarão adaptado e que abriga a recepção, sala de reuniões, secretarias financeira e pedagógica (impressão de provas, elaboração de calendários, bilhetes, tarefas, dentre outros), salas dos professores e de estudos, laboratório de ciências e uma cozinha para a preparação dos lanches e almoço para alunos (principalmente de cursinho) que ficam o dia todo na escola. Há também um complexo de quatro salas de aulas, onde estão instaladas turmas de ensino médio e curso pré-vestibular, separadas por um pátio interno e de um edifício de dois andares. As salas de aula são equipadas com projetores, internet wi-fi, caixas de som e quadro branco.

Os espaços de convivência são formados por dois pátios, sendo apenas um utilizado pelos alunos do ensino médio e curso pré-vestibular. O outro é reservado a alunos do ensino fundamental II e se localiza nos fundos do edifício de dois andares. Possui duas cantinas circundadas por áreas externas (com amplos corredores laterais e hall de entrada) com instalação de bancos. Podem ser vistos também, nos intervalos, alunos sentados às escadas no hall de entrada, protegido por um portão eletrônico, um porteiro e auxiliares de turma. Alguns alunos ainda preferem permanecer dentro da sala de aula nos momentos de intervalo.

Brandão, Canedo, Xavier (2012) descrevem instituições privadas privilegiadas no Rio de Janeiro com características semelhantes: prédios bem equipados e com infraestrutura superior às públicas. Em comparação direta relatam que as condições de trabalho nos dois sistemas (público e privado) são bem diferentes. Além dos salários das instituições privadas serem, em média, mais elevados do que os oferecidos pelo município, a grande quantidade de equipes didático-pedagógicas, o forte apoio logístico e administrativo possui a tendência de oferecer melhores condições de trabalho aos professores e outros setores das instituições.

Em um contexto semelhante ao delineado pelas autoras, a direção e a coordenação pedagógica possuem suporte técnico, material e administrativo amplo. Neste sentido, a figura do diretor perde a centralidade pela presença de coordenações de variadas atividades. Na realidade apresentada por nós, percebemos um bom clima e recursos para uma boa

prática educacional, professores experientes e várias instâncias de apoio pedagógico e administrativo que funcionam em aparente harmonia.

Como pequena diferença em relação à descrição de Brandão, Canedo, Xavier (2012), ressalta-se a presença da diretora pedagógica, uma das sócias do colégio, nos mais diversos assuntos. Esta presença se dá de maneira constante, quase onipresente, constituindo-se uma relação hierárquica em relação aos demais funcionários e estudantes, sendo ela certamente o principal referencial pedagógico e administrativo do colégio professor Luís Manuel.

Feitas as primeiras observações acerca da realidade local a ser retratada nesta pesquisa, tratemos agora da caracterização dos estudantes a partir de uma análise sobre as relações entre a família e a escola em nosso contexto de análise, seguida dos dados obtidos pela apuração dos questionários socioeconômicos.

4.2 A CONSTITUIÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE UM *HABITUS* VESTIBULANDO

Convém ressaltar de antemão, que possuímos ciência dos possíveis problemas que podem ser causados pela proximidade com o objeto de pesquisa, cabendo neste sentido todas as reservas e precauções do ponto de vista metodológico. Ponderamos que a época escolhida para a sua realização (com a aplicação de questionários e entrevistas) possui seus riscos e benefícios, que foram amplamente calculados e discutidos ao longo de todo o seu processo de execução.

Como riscos de aplicar o questionário neste momento, no final do ano letivo, ressaltamos já não encontrarmos todos os estudantes na escola, quando boa parcela desses já resolveu sua vida acadêmica e encontra-se focada nos exames vestibulares. O que nos fez optar pela realização da pesquisa nesse período foi exatamente a possibilidade de se analisar um fenômeno enquanto esse acontece, no momento exato pelo qual muitos se prepararam durante anos. É o auge da *práxis* para o vestibular e o grande motivo para a formação do *habitus* por nós estudado.

Convém ressaltar que a pesquisa em um momento turbulento como esse, só pôde ser realizada pela relação preexistente de confiança que possuo com os estudantes, derivada do fato de ser seu professor das disciplinas de Geografia e Sociologia. Sobre este assunto, Bourdieu (1991) propõe que exista um trabalho prévio de aproximação, não se basear em encontros pontuais, arbitrários e ocasionais. Sendo assim, os estudantes foram avisados

sobre o trabalho a ser realizado e da importância de sua contribuição ao longo de todo o ano.

[...] é esta informação prévia que permite improvisar continuamente as perguntas pertinentes, verdadeiras hipóteses que se apoiam numa representação intuitiva e provisória da fórmula geradora própria ao pesquisado para provocá-lo a se revelar mais completamente. (BOURDIEU, 1991, p.700).

Sem a pretensão de “neutralidade”, nos preocupamos em tentar conhecer os efeitos desta relação social – a entrevista - ao invés de produzi-los sem o saber. Compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras entre o que impede de se dizer certas coisas e as incitações de coragem para outras. Ainda nas palavras do autor francês:

É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente. (BOURDIEU, 1991, p.695).

Às vésperas da aplicação do questionário, foi apresentado o formulário aos estudantes com os principais indicadores a serem trabalhados, bem como a elucidação de dúvidas em uma conversa que envolveu também questões relacionadas à pesquisa quantitativa e qualitativa em Sociologia. Este fator, juntamente com o fato de o mesmo ser aplicado em horário de aula, contribuiu para se ter mais de 90% de respondentes na amostragem.

Em seguida, outro cuidado em relação à aplicação do questionário envolveu um questionário-teste, com 5 estudantes escolhidos aleatoriamente, onde pudemos fazer os acertos finais para a aplicação, tais como a cronometragem do tempo, questões ambíguas, excesso ou ausência de questões. Neste sentido, autores como Gil (1999) e Fernandes (2018) citam sobre a necessidade de um piloto do questionário, para tentar se garantir ao máximo a clareza das formulações e a precisão das ideias, considerando-se o sistema de referência do sujeito bem como o seu nível de informação.

Para se garantir a eficiência e adequação do instrumento, é importante que se realize um teste piloto. Isso possibilitará a verificação de deficiências do instrumento antes de sua aplicação, evitando questionários longos e cansativos que levem o estudante ou participante da avaliação a desistir da pesquisa. (FERNANDES, 2018; p.182).

Duas decisões importantes foram tomadas a partir do questionário teste, como em disponibilizar o preenchimento do questionário online a quem julgasse necessário, a partir do smartphone do próprio estudante, e outra na formulação das questões. Na data da

aplicação, durante o horário da aula de sociologia, ainda foram dadas as últimas informações sobre o preenchimento do formulário.

Foi solicitado a um dos estudantes (escolhido de forma aleatória), que repassasse aos colegas o link para o preenchimento online do questionário. Praticamente todos os estudantes aderiram à prática. Dois deles optaram pelo preenchimento em papel, sendo prontamente atendidos. O tempo de preenchimento variou entre 15 e 30 minutos, sendo todos preenchidos com sucesso no período de uma hora/aula.

Com os ajustes necessários à aplicação da metodologia, iniciamos o levantamento de dados referentes as trajetórias escolares ligadas às variações de capital proposta por Pierre Bourdieu para a realidade específica.

Assim, feitos os primeiros esclarecimentos acerca da aplicação do questionário socioeconômico, partimos à análise dos resultados, iniciando pela caracterização geral dos estudantes.

4.2.1 OS ESTUDANTES DO COLÉGIO PROFESSOR LUÍS MANUEL

Iniciamos nossa caracterização com uma descrição dos participantes em relação à sua distribuição por sexo, idade e dados sobre cor/raça. São 16 indivíduos do sexo masculino e 8 do sexo feminino (Tabela 2), sendo que a maioria deles estão na faixa entre 17 e 18 anos de idade (Tabela 3).

De uma maneira geral, lidamos aqui com estudantes dentro da faixa de idade considerada comum para a escolaridade atingida, o que pode ser considerado normal para um colégio de classe média com elevado capital econômico.

Baseando-se em nossa experiência com turmas de anos anteriores, a grande discrepância de alunos do sexo masculino em relação aos do sexo feminino apontados não se verifica como uma regra. Com relação a dados de sexo e de cor/raça no município pesquisado (Tabela 4), verificamos a predominância do sexo feminino (52,5%) no ensino médio. Já no colégio Luís Manuel, somente para o terceiro ano, verificamos um percentual de 33,3%.

Tabela 2. Distribuição dos estudantes por sexo:

| Masculino | Feminino |
|-----------|----------|
| 16 | 8 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 3. Distribuição dos estudantes em relação à idade:

| | |
|---------|---------|
| 17 anos | 18 anos |
| 18 | 6 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 4. Dados dos estudantes matriculados no ensino médio sobre sexo, cor/raça no município de Alberto Caeiro:

| | | Sexo e Cor/raça | | | | | | |
|-----------|-------|-----------------|--------------|--------|-------|-------|---------|----------|
| | | Total | Não Definida | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena |
| Feminino | 2.762 | 143 | 1.933 | 135 | 545 | 5 | 1 | |
| Masculino | 2.501 | 160 | 1.723 | 117 | 496 | 4 | 1 | |

Fonte: da *Sinopse estatística da educação básica de 2019* - INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Ainda no quesito cor/raça, em relação à autodeclaração da cor da pele, há grande predominância de alunos brancos, 21 no total, enquanto 2 se autodeclararam pardos e apenas 1 estudante como preto (Tabela 5), conforme metodologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE³³).

A composição por cor/raça para o colégio Luís Manuel não se diferencia muito em relação aos matriculados nos três anos do ensino médio do município pesquisado, mas se diferencia bastante da média brasileira. De um total de 5.263 estudantes matriculados no ensino médio do município de Alberto Caeiro, 3.656 são autodeclarados brancos (69,5%), enquanto no terceiro ano do colégio de referência está percentagem é de 87,5%³⁴.

Tabela 5. Autodeclaração da cor da pele:

| | | |
|--------|-------|-------|
| Branca | Parda | Preta |
| 21 | 2 | 1 |

³³ A autodeclaração de cor ou raça foi a metodologia utilizada pelo IBGE em seu último censo, no ano de 2010. No ano de 2018, o Brasil possuía, em um universo de aproximadamente 207,8 milhões habitantes, 115,9 milhões de pretos ou pardos (55,8%) e 89,6 milhões de brancos (43,1%).

³⁴ Para efeitos de comparação no Brasil, dos 7.465.891 estudantes matriculados no ensino médio no ano de 2019 de acordo com a *Sinopse Estatística da Educação básica 2019*, 2.463.243 (33%) são declarados brancos, 3.053.680 (40,9%) são declarados pretos ou pardos, sendo destes 2.767.678 pardos e 286.002 pretos.

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Mesmo não possuindo dados sobre cor/raça a cada série deste ciclo do terceiro ano analisado, julgamos que não houve grandes mudanças na constituição dessa turma, sendo os estudantes praticamente os mesmos desde o início³⁵, predominando autodeclarados brancos. Esse é um fator relevante em nossos estudos quanto à constituição do *habitus* vestibulando, considerando a trajetória escolar para o acesso ao ensino superior em relação à constituição do sistema de ensino brasileiro, suas enormes desigualdades sociais e educacionais, além do flagrante racismo que ainda persiste. Outro fato relevante é a não existência de estudantes com algum tipo de deficiência no último ano do ensino médio³⁶ (Tabela 6).

Tabela 6. Tipo de deficiência ou incapacidade:

| Sim | Não |
|-----|-----|
| - | 24 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Questionados se exercem alguma atividade laboral, 22 estudantes responderam que não, enquanto 2 deles responderam positivamente (Tabela 7). Conforme nos foi relatado em conversa informal, os dois estudantes/trabalhadores não exercem tais atividades para o próprio sustento ou o de sua família, tampouco o fazem com regularidade. Uma delas é musicista enquanto o outro é assistente de serviços gerais, trabalhando de maneira sazonal com pai no ramo da construção civil.

Tabela 7. Atividade Laboral:

| Sim | Não |
|-----|-----|
| 2 | 22 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

³⁵ Como veremos no decorrer desta pesquisa, dos 24 estudantes selecionados para esta amostra, 10 estudam de dois a quatro anos no colégio referência da pesquisa, 6 responderam que estudam de 5 a 10 anos e 8 estudantes responderam que estudam no colégio a mais de 10 anos.

³⁶ No município pesquisado, das 1.061 matrículas foram realizadas para o ensino médio no ano de 2019 em instituições privadas, 86 foram para educação especial (estudantes com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) em classes comuns, nenhuma no terceiro ano do colégio Professor Luís Manuel.

Outro dado que compõe nossa caracterização se refere ao município de residência (Tabela 8). São 20 estudantes do município de Alberto Caieiro, sede da escola selecionada e 4 de cidades vizinhas em um raio de até 36 quilômetros de distância. Três desses estudantes realizavam o deslocamento diário de seus municípios, enquanto um deles decidiu por fixar residência no município sede do colégio para a realização de seus estudos e evitar o traslado diário.

Sobre o local de residência em relação à proximidade geográfica (Tabela 9), constatamos que a maioria dos 24 estudantes (18 no total) residem em bairros que distam de 1 a 5 quilômetros do colégio. Dos demais, 3 residem em bairros a até 1 quilômetro de distância e 3 estão distantes a mais de 5 quilômetros do colégio. Estes últimos residem em outros municípios e, conforme já relatado, realizam deslocamento diário.

Tabela 8. Município de residência:

| Município <i>locus</i> da pesquisa | Outro município |
|------------------------------------|-----------------|
| 20 | 4 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 9. Bairro de residência pela proximidade geográfica com o colégio pesquisado:

| Até 1 Km de distância | De 1 a 5 Km de distância | Mais de 5 Km de distância |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------|
| 3 | 18 | 3 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Bourdieu (1979) escreve sobre a influência da localização em um espaço geográfico socialmente hierarquizado. As possibilidades de apropriação definidas pelo capital econômico, cultural e social dependem da posição no espaço social, sua distribuição no espaço geográfico e dos bens raros neste espaço.

É assim que, por exemplo, a distância dos agricultores aos bens da cultura legítima não seria tão imensa se, à distância propriamente cultural que é correlata de seu baixo capital cultural, não viesse juntar-se o afastamento geográfico resultante da dispersão no espaço que caracteriza esta classe. (BOURDIEU, 1979, p.114).

Segundo Almeida (1999, 2003), a referência de endereço aborda expressão das propriedades sociais dos alunos, inclusive como constituição de estigmas sociais. Em sua análise sobre o processo de escolarização de estudantes de ensino médio em um colégio de classe média na Zona Leste paulistana, escreve a autora:

Na medida em que a zona leste diz respeito a uma enorme região da cidade abrangendo vários bairros, a maioria deles bastante pobres (...) essa prática de denominação dá lugar a uma homogeneização para baixo. A imagem da zona leste que resulta indica automaticamente uma posição social inferior para os seus habitantes. (ALMEIDA, 1999, p.175).

Nesse estudo percebemos certa estigmatização social por meio de brincadeiras e, ou, piadas sobre os municípios vizinhos, sempre os comparando à “roça” ou um suposto “jeito caipira” e até mesmo ingenuidade em comparação com os estudantes do município de Alberto Caeiro. Lembramos que estes estudantes parecem não se incomodar e até mesmo participam das brincadeiras. Somam-se ainda outras dificuldades como o deslocamento diário de um município a outro e a ausência de apoio logístico (refeições, mobilidade, pontos de descanso, dentre outros).

Ainda acerca desta problemática, recorremos à própria biografia de Pierre Bourdieu que consta na obra *Esboço de autoanálise* (2005) onde se auto refere como um *trânsfuga*, *filho de trânsfuga* e reflete os desafios de se ingressar em ambientes elitizados.

Sua origem de interior, rural, também pode ser incluída nesta análise a partir do momento em que Bourdieu, vindo das camadas populares passa a conviver com um ambiente social frequentado por outras camadas sociais. Em suas reflexões sobre a infância dizia ser próximo de seus colegas no primário - filhos de pequenos agricultores, comerciantes ou artesãos - e que só destoava deles por conta de seu êxito escolar. Também era distante, pois se via apartado deles.

No internato, Bourdieu diz que gostava, mas que sofria. Ao mesmo tempo reflete que aos poucos foi se distanciando de suas raízes pela vivência em outra realidade. Dá-se aí a origem do que chama de *habitus* clivado, dividido, que contrapunha sua origem social e os estudos em um colégio de elite. Uma relação contraditória, ambivalente por si só e que provocava inúmeras sensações, dentre elas a vontade de romper com as regras do jogo.

A partir das primeiras informações logo acima acerca da aplicação do questionário estruturado, percebemos o quanto a turma do terceiro ano do ensino médio é heterogênea. Tanto que seria imprudente de nossa parte associar este público a uma classe social específica. Pierre Bourdieu em seus trabalhos utiliza o termo “frações de classe”, designando categorias específicas para classificar seus objetos de estudo. Sob esta óptica,

procuramos não só reproduzir algumas dessas categorias como também procurar novos meios que pudessem atender às demandas específicas e estão em discussão no decorrer desta análise.

O grupo de participantes foi composto por 24 estudantes com idades entre 17 e 18 anos, com maioria do sexo masculino (16), sendo que 2 estudantes se autodeclararam pardos e 1 autodeclarado preto. Nenhum dos 24 estudantes exerce atividade remunerada. Mesmo o colégio Luís Manuel se tratando de um estabelecimento de ensino privado, esta realidade se mostra distante da maioria dos estudantes brasileiros do ensino médio, uma vez que nos expõem um ambiente segregado, que desvenda de certa forma as desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Esta ausência de atividade laboral por parte dos alunos poderia ser entendida como parte de um amplo esforço do núcleo familiar, em instituir condições mais favoráveis de ascensão social, de investir seus capitais na formação dos estudantes.

4.2.2 O PERFIL DAS FAMÍLIAS - BASE SOCIOECONÔMICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM CAPITAL CULTURAL

A análise do núcleo familiar dos estudantes nos possibilita compreender o capital econômico à sua disposição, condição fundamental para nossa análise em suas relações com o capital cultural e dos demais tipos de capital.

Em relação à constituição das famílias, constatamos que dos 24 estudantes, 14 dessas famílias são formadas por 4 indivíduos, considerando o entrevistado e mais três pessoas. Cinco famílias são formadas por 3 indivíduos, 2 unidades familiares compostas por 5 indivíduos, duas delas formadas por 2 indivíduos e uma delas formada por 6 indivíduos (Tabela 10).

Ressalta-se aqui que a distribuição dos papéis atribuídos aos membros na unidade familiar (mãe, pai, avô, avó) não foi realizada por esta pesquisa, exceto as informações sobre a existência de irmãos/irmãs.

Perguntados sobre o número total de irmãos e irmãs (Tabela 11), e se os mesmos moram na mesma unidade familiar (Tabela 12), onze (11) estudantes afirmaram possuir um/uma irmão/irmã, 6 deles possuem dois/duas irmãos/irmãs e outros 6 não possuem irmãos/irmãs e 1 possui 3 irmãos/irmãs. Deste total, além dos 6 estudantes que afirmaram não possuir irmãos/irmãs, 7 deles afirmam que não moram com nenhum irmão/irmã, 8 que

moram com um/uma irmão/irmã, 1 estudante afirmou que mora com 3 irmãos/irmãs e 2 estudantes confirmaram que residem com dois/duas irmãos/irmãs.

Tabela 10. Quantas pessoas moram em sua casa além do estudante:

| Uma | Duas | Três | Quatro | Cinco |
|-----|------|------|--------|-------|
| 2 | 5 | 14 | 2 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 11. Quantidade de irmãos/irmãs:

| Nenhum(a) | Um/Uma | Dois/Duas | Três |
|-----------|--------|-----------|------|
| 6 | 11 | 6 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 12. Irmãos/Irmãs que moram com o estudante:

| Não possui irmãos/irmãs) | Nenhum (a) | Um/Uma | Dois/Duas | Três |
|--------------------------|------------|--------|-----------|------|
| 6 | 7 | 8 | 2 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Percebemos pelos dados obtidos uma predominância de famílias majoritariamente pequenas, nucleadas, onde quase metade delas formadas por 4 pessoas. Infere-se que por este fato exista uma maior possibilidade de concentração de esforços para a formação do estudante. Chama também atenção o número de casos em que irmãos não vivem na mesma unidade familiar. Poderíamos explicar esta situação, dentre outras razões, pelo fato de muitos deles já estarem presentes no ensino superior em outro município ou também por já estarem exercendo suas profissões, de acordo com os relatos informais de muitos deles, o que reforçaria também esta tendência de reforço dos investimentos familiares.

Sobre os índices de escolaridade da unidade familiar, analisamos informações sobre os pais/mães e dos avôs/avós maternos e paternos. O objetivo esteve em levantar tendências ou possibilidades de o estudante seguir de alguma forma um caminho semelhante ao dos parentes próximos.

Acerca do nível de escolaridade da mãe, 9 delas possuem ensino superior completo, 6 possuem pós-graduação (não determinamos qual o seu nível), 3 mães contam com ensino superior incompleto, uma com ensino médio completo, uma com ensino médio incompleto,

uma com ensino fundamental completo, duas com ensino fundamental incompleto e 1 estudante não soube responder (Tabela 13).

Já em relação ao nível de escolaridade do pai, 13 possuem pós-graduação, 5 com ensino superior completo, 2 com ensino médio completo, 1 com ensino fundamental completo, 2 com ensino fundamental incompleto e 1 estudante não soube responder.

Tabela 13. Escolaridade do pai e da mãe:

| Nível de Formação | Escolaridade do Pai | Escolaridade da Mãe |
|-------------------------------|---------------------|---------------------|
| Pós-Graduação | 13 | 6 |
| Ensino superior completo | 5 | 9 |
| Ensino superior incompleto | - | 3 |
| Ensino médio completo | 2 | 1 |
| Ensino médio incompleto | - | 1 |
| Ensino fundamental completo | 1 | 1 |
| Ensino fundamental incompleto | 2 | 2 |
| Não sabe | 1 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Ao visualizarmos os dados constatamos que mais da metade das mães (15 no total) possuem ensino superior completo e pós-graduação. Em relação aos pais, são 19 os que possuem ensino superior completo e seguiram os estudos de pós-graduação. Atentamo-nos para a pequena diferença dos níveis de escolaridade dos pais e das mães, ressaltando a

informação de que os homens tendem a avançar um pouco mais do que as mulheres em relação aos estudos, o que se evidencia no maior número dentre os pós-graduados. Entretanto, nos chama a atenção o fato de um número também maior, só que de mulheres, terem avançado seus estudos até a graduação.

Enfatizamos aqui outra situação: em um contexto onde mais da metade dos pais e mães apresentam escolaridade avançada (possuindo pós-graduação) também há um pequeno, mas importante número de pais (um quarto do total) e mães com ensino fundamental completo ou incompleto. A convivência de estudantes de famílias distintas quanto à escolarização dos pais pode ser, dentre outros fatores, pela predominância do capital econômico na composição do público da escola, pela oferta de bolsas de estudo ou grandes descontos de matrícula.

Pinçon e Pinçon-Charlot (2003) escrevem, com base na realidade francesa e suas frações mais elitizadas, que a maior concorrência requer mais capitais a serem disponibilizados. A Socialização privilegiada já não é mais suficiente:

O recrutamento dos alunos dos estabelecimentos de ensino é o produto de uma seleção social severa. Para os estabelecimentos públicos do primário ou secundário, ela é fruto da segregação espacial que concentra as famílias abastadas nos bairros elegantes de Paris ou das grandes cidades da província. (PINÇON E PINÇON-CHARLOT, 2003, p.12).

Investigamos também as atividades laborais dos membros da unidade familiar (Tabela 14). Este também é um dado de grande relevância para esta pesquisa, por se tratar de uma situação de materialização, ou não, de trajetórias escolares dos pais baseadas na formação em ensino superior e, em alguns casos, na pós-graduação. É por meio delas que muitas vezes os estudantes se espelham e conduzem seu próprio caminho, direcionam seus investimentos escolares e condicionam seus esforços.

Nogueira (2004) escreve sobre estudantes que ingressaram em certos cursos de ensino superior privado, estabelecendo uma trajetória escolar na educação básica condizente com a perspectiva de entrada no mercado do trabalho como herdeiros de negócios administrados pelas famílias, ou seja, sem maiores esforços no campo escolar³⁷.

Assim, primeiramente, questionados se a mãe e/ou o pai trabalham, 15 estudantes responderam que a mãe trabalha atualmente, enquanto 11 nos relataram que a mãe não

³⁷ Algumas mães entrevistadas por Nogueira (2004) ainda relataram que a escola não atendia aos princípios práticos da vida cotidiana e que ela se atenta muito a questões abstratas, livrescas. A formação “empreendedora”, e o gosto pelos negócios foi incentivado pela família, onde a escola não tinha muita importância.

trabalha. Um estudante não soube responder. Em relação ao pai, 22 estudantes responderam sim para o trabalho, enquanto 2 responderam que os pais não exercem atividade laboral.

Em seguida foram questionadas as posições exercidas pelos pais e mães, bem como o seu regime de trabalho (Tabelas 15 e 16). Ressaltamos que os regimes de trabalho exercidos ultrapassam o número de indivíduos pesquisados. Isto se explica pelo fato de um (a) trabalhador (a) poder possuir mais de um emprego/atividade ou regime de trabalho, o que se mostra no caso de algumas famílias pesquisadas.

Observa-se também uma maior ocorrência de empregados (as) com carteira assinada (8 pais e 8 mães), seguido de trabalhadores (as) autônomos (as) (9 pais e 6 mães), funcionários (as) públicos (as) (5 pais e 3 mães), e atividades ligadas ao lar (7, todas realizadas pela mãe) (Tabela 17).

Tabela 14. Mãe e pai trabalham:

| | Sim | Não | Não sei |
|-----|-----|-----|---------|
| Mãe | 15 | 8 | 1 |
| Pai | 22 | 2 | - |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 15. Profissão da mãe:

| | |
|--|---|
| Professora de ensino básico | 3 |
| Comerciante | 2 |
| Arquiteta | 2 |
| Gerente farmacêutica | 1 |
| Superintendente de área contábil em empresa de mineração | 1 |
| Administradora de empresa | 1 |
| Bióloga | 1 |
| Engenheira | 1 |
| Médica | 1 |
| Faxineira | 1 |
| Assistente administrativa | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 16. Profissão do pai:

| | |
|--|---|
| Engenheiro civil | 2 |
| Administrador de empresa | 2 |
| Advogado | 2 |
| Agrônomo | 2 |
| Policial militar | 2 |
| Professor de ensino básico | 1 |
| Diretor de infraestrutura turística do município | 1 |
| Gerente de manutenção em empresa multinacional | 1 |
| Mestre de obras | 1 |
| Empresário | 1 |
| Comerciante | 1 |
| Carpinteiro | 1 |
| Aposentado | 1 |
| Delegado da receita estadual | 1 |
| Gerente de projetos | 1 |
| Bancário | 1 |
| Pecuarista | 1 |
| Médico | 1 |
| Agente de viagens | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 17. Regime de trabalho do pai e da mãe:

| Carreiras Profissionais | Trabalho do pai | Trabalho da mãe | Total |
|-------------------------------------|-----------------|-----------------|-------|
| Empregado (a) com carteira assinada | 8 | 8 | 16 |
| Autônomo (a) | 9 | 6 | 15 |
| Funcionário (a) público (a). | 5 | 3 | 8 |
| Do lar | - | 7 | 7 |

| | | | |
|---|---|---------------|---|
| Empresário (a) | 3 | 1 | 4 |
| Aposentado (a) | 2 | 1 | 3 |
| Empregado (a) sem carteira assinada | - | 1 | 1 |
| Não soube responder | 1 | - | 1 |
| Outro (s) | - | 1 (Em branco) | 1 |
| Desempregado (a) | - | - | - |
| Não se aplica. Pai/mãe falecido (a)/desconhecido (a). | - | - | - |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Percebemos que além de um maior número de homens exercendo atividades laborais há também distinção no interior das ocupações e regimes de trabalho. A mais evidente talvez seja a exclusividade de mulheres no exercício das atividades relacionadas ao lar. Também é notável a não existência de desempregados e o fato de que entre os homens que não exercem qualquer tipo de trabalho estejam aposentados, 2 no total.

Quando acrescentamos informações de uma linhagem um pouco mais distante, no caso os avôs e avós paternos e maternos (Tabela 18), percebemos algumas características importantes, como apenas 8 estudantes terem declarado que seus avôs/avós haviam ingressado no ensino superior. Doze estudantes declararam que seus avôs e avós não tiveram acesso à universidade e 4 estudantes não souberam responder. Percebemos aqui uma certa dificuldade em se precisar os dados e que, portanto, não foi possível a coleta de maiores informações em relação a este quesito.

Em relação às carreiras de ensino superior escolhidas pelos avôs/avós poucos estudantes conseguiram relatá-los (Tabela 19). A maioria deles - 17 no total, entre os que não possuíam ensino superior e os que não sabiam o curso realizado pelos avôs e avós - não identificaram as carreiras.

Tabela 18. Ao menos um dos Avôs/Avós paternos e maternos que possuem ensino superior:

| | | |
|-----|-----|---------|
| Sim | Não | Não sei |
|-----|-----|---------|

| | | |
|---|----|---|
| 8 | 12 | 4 |
|---|----|---|

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 19. Lista de carreiras escolhidas pelos avôs/avós paternos e maternos no ensino superior³⁸.

| | | |
|------------------------------------|--|----|
| Avô | Administração de empresas, Engenharia civil e mecânica, Agronomia, Ciências Sociais e Direito | 4 |
| Avó | Arquitetura e publicidade e propaganda, Ciências Sociais, Enfermagem, Direito | 4 |
| Não discriminado | Arquitetura | 1 |
| Não souberam ou não responderam | - | 17 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Os estudantes são originários de um núcleo familiar com média de 4 pessoas, caracterizados pela inexistência de desempregados e, ao mesmo tempo, familiares que exercem mais que um tipo de atividade de trabalho. De uma maneira geral percebemos que as famílias - além de pequenas - possuem, em sua maioria elevada formação escolar, apesar também da existência de famílias onde não há grande avanço na formação escolar e que exercem profissões ligadas ao trabalho braçal, como mestre-de-obras, carpinteiro e faxineira. Nos parece neste sentido (e de maneira geral) haver uma grande preocupação familiar nos investimentos escolares para a reprodução e acumulação de capitais predominantemente econômicos.

Já em relação às atividades laborais e aos regimes de trabalho dos pais, apesar da grande diversidade, existe a prevalência de profissões liberais de formação superior, tais como engenheiros (as), advogados (as), empresários (as) com relativa estabilidade no emprego ou com direitos trabalhistas adquiridos sendo empregados com carteira assinada, funcionários (as) públicos (as) ou mesmo trabalhadores autônomos, como os empresários.

Em relação à frequência ao ensino superior de avós paterno e materno, foi identificado um alto número de estudantes que não souberam responder ou não prestaram informações. Tal situação pode decorrer da ausência de informações do estudante em

³⁸ Escolher uma carreira de ensino superior neste caso não implica na profissão exercida. Esta última não foi considerada por esta pesquisa pela gama de informações e dados potenciais a serem informados que não nos será de grande utilidade diferentemente dos dados relativos ao ingresso/realização do ensino superior.

relação ao avô/avó ou mesmo pelo fato de os mesmos não terem frequentado o ensino superior.

Por fim, tendo-se em consideração a atual conjuntura nacional de instabilidade econômica, a inexistência de trabalhadores desempregados e o pequeno número de trabalhadores sem carteira registrada também merecem destaque, podendo se explicar por sua alta qualificação, distinção de seu ofício (trabalhadores que sejam referências em sua área de atuação, por exemplo) ou mesmo pelo baixo número de “empregados”, ou seja, funcionários que não sejam públicos.

4.2.2.1 A UNIDADE FAMILIAR E INVESTIMENTOS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Discorreremos agora sobre os dados informados em relação à moradia das famílias e a posse de bens imóveis (Tabelas 20 e 21). O primeiro dado refere-se ao tipo de imóvel em que reside o estudante e sua família. Das 24 respostas, 21 delas declararam viver em imóvel próprio, 1 (a) estudante vive em imóvel alugado e um (a) em imóvel cedido³⁹. Um (a) dos estudantes declarou outra situação, mas não apresentou justificativa.

Já em relação à posse de imóveis obtivemos as seguintes informações: 6 estudantes nos responderam que a família possui apenas 1 imóvel, 5 famílias possuem 2 imóveis, 4 estudantes responderam 5 imóveis ou mais”, 4 possuem 3 imóveis, 2 estudantes não responderam à questão, 2 responderam que não sabem e 1 estudante informou como resposta que a família possui 4 imóveis. Quanto à função destes imóveis contabilizamos 27 deles com a função de aluguel, 11 estudantes não responderam, 6 como apenas moradia, 2 sítios e 3 terrenos no total (Tabela 22).

Tabela 20. O imóvel onde você mora é:

| Próprio | Alugado | Cedido | Outro |
|---------|---------|--------|-----------------------|
| 21 | 1 | 1 | 1 (Sem justificativa) |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 21. Quantidade de imóveis próprios:

| Um | Dois | Três | Cinco ou mais | Não soube responder | Em branco | Quatro |
|----|------|------|---------------|---------------------|-----------|--------|
| 6 | 5 | 4 | 4 | 2 | 2 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

³⁹Entendemos como cedido o imóvel que não é próprio, mas não há pagamento por moradia.

Tabela 22. Função do imóvel próprio:

| Aluguel | Apenas moradia | Sítio | Terreno | Não responderam |
|---------|----------------|-------|---------|-----------------|
| 27 | 6 | 2 | 3 | 11 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Pela análise dos dados identificamos que a grande maioria dos estudantes reside com suas famílias em imóvel próprio, possuindo, inclusive, mais de uma alternativa de moradia ou de renda com a propriedade imobiliária. Este fato pode ser comprovado pela expressiva quantidade de imóveis de aluguel, complementados pela propriedade de sítios e casas de veraneio apontadas, além da pequena quantidade de famílias residentes em imóveis de aluguel ou cedidos.

Reconhecemos neste caso que as informações apresentadas podem não condizer completamente com a realidade, pelo fato de que alguns estudantes não responderam ou não souberam responder às questões relacionadas à propriedade. Também atentamos para o fato que algumas informações prestadas se mostraram contraditórias pelas mesmas justificativas apresentadas logo acima.

Reiteramos que a propriedade imobiliária se constitui em um importante fator para a nossa avaliação, sendo a maior fonte de renda para algumas das famílias pesquisadas. Considerando-se as possibilidades de investimentos econômicos e a tradução em investimentos culturais, especialmente em educação, os bens imóveis podem ser incluídos na origem do capital econômico utilizado pelas famílias para aquisição de capital cultural, assim como em outros tipos de capital.

Outro dado importante relacionado à moradia e à constituição do capital econômico diz respeito à existência de funcionários que auxiliam na manutenção da residência (Tabela 23). A essa existência, os estudantes responderam da seguinte forma: 8 deles (as) contam com uma doméstica mensalista, 7 relataram que não possuem empregados (as), 6 disseram contar com diarista, 2 responderam caseiro/jardineiro/motorista e 1 estudante conta com duas domésticas mensalistas.

Tabela 23. Existência de empregado (a) doméstico (a) ou outro (a) tipo de trabalhador (a) frequente (Ex. caseiro, jardineiro, motorista, dentre outros):

| Empregado(a) Doméstico(a) mensalista | Não tem empregado(a) | Diarista | Outro (a) ⁴⁰ | Dois (uas) domésticos(as) mensalistas |
|--|-------------------------|----------|-------------------------|---|
| 8 | 7 | 6 | 2 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Em relação aos serviços associados à manutenção do lar (limpeza, refeição, jardinagem, dentre outros) percebe-se a delegação dessas funções a funcionários remunerados, tais como empregadas domésticas e diaristas. Em relação ao tipo de trabalho há certo equilíbrio entre a utilização de diaristas e empregadas domésticas. A quantidade de trabalho necessário ao tipo e tamanho da residência, bem como algumas regulamentações legais associadas a este tipo de atividade, podem estar relacionadas diretamente à escolha dessas famílias, mas não foram priorizadas por esta pesquisa.

Chama a atenção o número de unidades familiares sem empregados (as), o que poderíamos creditar ao fato de que algumas mulheres se ocupam dos principais afazeres domésticos. Na Tabela 14, relacionada à atividade laboral do pai e da mãe, pudemos constatar que 8 estudantes relataram que a mãe não trabalha, sendo que, na Tabela 17 (regime de trabalho do pai e da mãe), 7 estudantes relataram ser a mãe “do lar” e uma aposentada. Estes dados são convergentes com os da Tabela 23, onde 7 estudantes relataram que não possuem empregados (as).

Acerca da posse de bens de consumo, tivemos o cuidado de considerar pelo menos aqueles avaliados por nós como importantes símbolos da sociedade capitalista contemporânea, e para o dia a dia dos estudantes, tais como automóveis, microcomputadores ou aparelhos smartphone, TV a cabo ou acesso a serviços de streaming⁴¹ (Tabela 24). Outros bens de consumo como geladeira, freezer, televisão, aparelho de micro-ondas dentre outros não foram considerados pelo fato de lidarmos com um público onde a posse desses pode ser considerada como naturais e recorrentes e, desta forma, pouco agregaria aos nossos interesses mais diretos.

Já em relação aos veículos automotores, todos os 24 estudantes afirmaram possuir pelo menos 1. Foram 16 respostas que apontaram um total de 2 veículos, 6 citando 3 ou mais e 2 estudantes apontado para a existência de 1 veículo na residência. Sobre a posse de

⁴⁰ Um dos estudantes respondeu sobre a existência de um caseiro como trabalhador frequente. O outro não especificou sua resposta.

⁴¹ Streaming é uma forma de compartilhamento de dados digitais (músicas, vídeos, filmes etc.) cujas informações são distribuídas geralmente em redes por meio de pacotes que são pagos (ex. Netflix) ou não (alguns serviços do Youtube) e necessariamente armazenados no computador de um usuário.

microcomputador e/ou notebook 11 estudantes afirmaram possuir 3 ou mais aparelhos, 6 respostas versaram sobre a existência de 2 aparelhos, 6 estudantes afirmaram possuir 1 e apenas 1 estudante afirma que não possui estes aparelhos.

Acerca da posse de smartphones, tablets e/ou ipad's, 20 estudantes afirmaram possuir 3 ou mais, 3 deles relataram a existência de 2 e uma resposta versou sobre a existência de apenas 1 desses aparelhos.

Tabela 24. Posse de veículos automotores, microcomputador e/ou notebook e aparelhos smartphone, tablet's/ipad's:

| Posse de Bens | Um | Dois | Três ou mais | Não possui |
|---|----|------|--------------|------------|
| Veículos automotores (automóvel ou motocicleta) | 2 | 16 | 6 | - |
| Computador e/ou notebook | 6 | 6 | 11 | 1 |
| Smartphone, tablets/ipad's | 1 | 3 | 20 | |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Em um segundo momento, questionamos determinados tipos de serviços consumidos pelos estudantes e suas famílias, tais como o uso de TV a cabo (Tabela 25). Neste caso, 7 estudantes afirmam que não possuem este serviço, outros 7 afirmam possuir três pontos ou mais, 6 respostas com 2 pontos e 4 respostas versaram por apenas 1 ponto de TV por assinatura.

Tabela 25. Se possui sistema de TV a cabo:

| Não | Três ou mais pontos | Dois pontos | Um ponto |
|-----|---------------------|-------------|----------|
| 7 | 7 | 6 | 4 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Também foram questionados sobre o acesso a serviços de streaming e plataformas digitais utilizadas (Tabelas 26 e 27), sendo que os principais citados pelos estudantes nesta ordem foram o Netflix (serviço de distribuição de filmes e séries) utilizado por 22 estudantes, Spotify (música) com 20 usuários e Youtube (vídeos diversos e música) com 17 estudantes usuários. Apenas 1 estudante afirmou não fazer uso de tais plataformas.

Tabela 26. Se utiliza serviço de Streaming (Youtube, Netflix, Spotify, dentre outros):

| Sim | Não |
|-----|-----|
| 23 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 27. Plataformas digitais utilizadas:

| | |
|----------------------------|----|
| Netflix | 22 |
| Spotify | 20 |
| Youtube | 17 |
| Amazon Prime | 2 |
| Duas ou três ⁴² | 2 |
| Amazon Music | 1 |
| Twitch | 1 |
| Youtube Music | 1 |
| Google Play Music | 1 |
| Apple Music | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Nossas questões não especificaram se a posse dos bens de consumo seria relativa ao estudante ou à unidade familiar. Entretanto, pela quantidade dos bens declarados, inferimos se tratar da segunda opção, com a exceção da utilização de serviços de streaming como o Spotify e Youtube, de uso bem mais individualizado pelo acesso através de smartphones.

Consideramos com base nos dados acima que os bens de consumo são parte fundamental nos lares dos entrevistados. Comprova-se tal afirmação pelo fato de todos os estudantes afirmarem possuir veículo automotor, sendo que 22 famílias relataram possuírem mais de 2 automóveis. A utilização de smartphones, tablets ou ipad's também se mostraram unânimes enquanto a posse e uso de microcomputador e serviços de streaming também é praticamente unanimidade, podendo variar em quantidade, modelos e marcas.

A TV a cabo foi menos democrática, já que 9 estudantes afirmaram não dispor deste serviço. Uma explicação plausível poderia vir pela utilização de serviços alternativos, como o streaming, hoje havendo a conectividade entre aparelhos eletrônicos de uma residência, diminuindo a necessidade da TV paga, por exemplo.

⁴² O (s) estudante respondeu (eram) sem discriminar sua(s) escolha(s).

Como verificamos ao longo deste tópico, o estudante e sua família se caracterizam de maneira predominante como estratos de camadas médias e altas, de acordo com INSE (INEP, 2015) do censo escolar, que havia apontado como “muito elevado”. A análise sobre a posse de determinados bens móveis e imóveis nos permite chegar à constatação de certos hábitos e práticas de cultura e lazer dos estudantes. Esses dados permitem inferir sobre o posicionamento de classe e a estrutura dos capitais econômicos e culturais que são investidos pelas famílias na escolarização dos filhos, assim como das bases para a constituição de um *habitus* vestibulando.

4.2.3 TEMPO LIVRE E HÁBITOS DE CULTURA E LAZER

Neste tópico procuramos compreender as ações cotidianas dos estudantes, sua vida social, seus hábitos culturais e de lazer. Desta forma, complementando a análise socioeconômica realizada até aqui, fortemente baseada no capital econômico, nosso objetivo é o de discutir os mecanismos de construção e manifestação do capital cultural estudantil. De forma paralela, também verificar as contribuições do capital social e do capital simbólico para, juntamente com o econômico, procurar entender as disposições de investimento estudantil e formas de conversão e reconversão dos mesmos em possíveis vantagens sociais, culturais e econômicas.

De início foram investigadas as atividades que ocupam mais o tempo dos estudantes, havendo a possibilidade de assinalar quantas necessárias em uma lista prévia (Tabela 28). As respostas foram variadas, entretanto “música” apareceu em primeiro lugar com 22 respostas em 24 possíveis. Em seguida aparecem “estudos” com 21 respostas, “amigos” e “internet/jogos” com 18 citações. Atividades como ir ao cinema, ao teatro e a shows diversos foram as menos citadas. Também foram bastante lembradas “leitura”, com 14 respostas, a prática de esportes com 12 citações e um pouco menos as “festas” com 10 e “TV” com 9 citações.

Quando questionados - com base nas alternativas citadas acima - sobre aquela atividade que ocupa mais tempo, desta vez podendo assinalar apenas uma delas (Tabela 29), os estudos passaram ao primeiro lugar com 10 citações, seguida pelo acesso à internet/jogos” com 6 respostas.

Tabela 28. Atividades que mais ocupam o tempo do estudante (mais lembradas):

| | |
|--------|----|
| Música | 22 |
|--------|----|

| | |
|----------------|----|
| Estudos | 21 |
| Amigos | 18 |
| Internet/Jogos | 18 |
| Leitura | 14 |
| Esportes | 12 |
| Festas | 10 |
| TV | 9 |
| Cinema | 6 |
| Teatro | 2 |
| Show | 1 |
| | |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 29. Das atividades citadas na tabela 28, qual delas ocupa o maior tempo*:

| | |
|----------------|----|
| Estudos | 10 |
| Internet/Jogos | 6 |
| Música | 3 |
| Esporte | 2 |
| Amigos | 2 |
| Leitura | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

*Alguns estudantes marcaram mais de uma opção. Apenas a primeira foi validada.

Ao analisarmos os dados, podemos inferir que os jovens se afeiçoam ou se adaptam a práticas culturais mais rápidas, dinâmicas e acessíveis tais como “ouvir música” ou “acesso a jogos e à internet”, ambas facilitadas pelo amplo desenvolvimento de tecnologias da área do entretenimento em tempos atuais.

Há também práticas de socialização mais tradicionais, como “encontrar com os amigos” ou a “prática de esportes” que, embora um pouco menos frequente que as anteriores, nos mostram que os estudantes não necessariamente estão presos ou se tornam reféns de práticas culturais específicas, como o estudo, como muitas vezes deixa

transparecer em seus discursos⁴³. A princípio tais práticas parecem não serem muito afetadas pelos estudos, principal atividade do ano para uma grande parcela deles, podendo ser executados em concomitância, como por exemplo, estudar ouvindo música.

A opção “ouvir música” aparece à frente em número de menções, o que não descarta a possibilidade da existência de grandes conflitos internos e externos, que possam envolver a realização das atividades cotidianas. Outras atividades que requerem diferentes esforços, como o compromisso com o horário, disposição exclusiva do tempo e a privação de outros compromissos são menos frequentes, tais como ir ao cinema, teatro ou shows.

Para Brandão (2007), a frequência a cinemas, teatros e livrarias se constitui como importantes mecanismos de conversão de capital econômico em capital cultural, além de significar a conversão do capital cultural familiar em outros tipos de capital. Verificamos, nestes casos, a pequena adesão dos estudantes a tais práticas, porém, ressaltamos aqui que a leitura foi uma prática sinalizada por pouco mais da metade dos estudantes, 14 vezes.

Na sequência os estudantes foram questionados sobre o hábito de viajar e, se sim, com qual frequência e quais seriam os seus principais destinos - nos referindo neste caso apenas às viagens internacionais (Tabela 30). Dez estudantes relataram o hábito de viajar ao menos uma vez ao ano, 7 deles relataram que costumam viajar pelo menos 2 vezes ao ano, 5 afirmaram viajar 4 ou mais vezes ao ano, 1 estudante afirmou viajar pelo menos 3 vezes ao ano e 1 estudante relatou não realizar viagens anuais.

Sobre as viagens internacionais, 17 estudantes relataram já terem visitado outros países, enquanto 7 alunos informaram não ter viajado ao exterior (Tabela 31). Os continentes e regiões de destino na ordem de citações são: América do Norte (14 citações), América do Sul e Central (9 citações), Europa (7 citações), África (2 citações) e Oceania (1 citação), (Tabela 32).

Tabela 30. Frequência em que costuma viajar:

| Uma vez ao ano | Duas vezes ao ano | Três vezes ao ano | Quatro ou mais vezes ao ano | Nenhuma vez |
|----------------|-------------------|-------------------|-----------------------------|-------------|
| 10 | 7 | 1 | 5 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 31. Sobre a realização de viagens internacionais:

| Sim | Não |
|-----|-----|
| | |

⁴³Veremos mais à diante que o estresse, a pressão psicológica e o sofrimento são bastante citados pelos estudantes como maneiras de se descrever o momento pelo qual passaram ao cursar a 3ª série.

| | |
|----|---|
| 17 | 7 |
|----|---|

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 32. Continente/região de destino:

| América do Norte | América do Sul e Central | Europa | Sem resposta | África | Oceania |
|------------------|--------------------------|--------|--------------|--------|---------|
| 14 | 9 | 7 | 7 | 2 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Dentre os estudantes pesquisados, apenas um deles afirma não viajar pelo menos uma vez no ano, fato que mostra a importância dada pelas famílias a estes momentos, além de maiores possibilidades de se fazer turismo. É notório também o fato de aproximadamente dois terços dos alunos já terem realizado viagens internacionais. Além dos gastos econômicos a serem dispensados, outros esforços são necessários, como familiaridade mínima com a cultura local, idioma, gastronomia, acesso a bens culturais, dentre outros. Tais fatores são importantes em relação às estratégias utilizadas pelas famílias para acumulação de capital cultural.

Pelos dois tipos de destinos mais citados, podemos inferir tratar-se de locais conhecidos pelas opções de lazer e entretenimento, tais como parques temáticos, balneários e grandes centros para compras, não excluindo, logicamente, a possibilidade de consumo de bens culturais baseados no legado histórico e cultural da humanidade, constituindo-se desta maneira um verdadeiro *ethos* de classe. Vale ressaltar que não questionamos os destinos de viagem nacionais escolhidos pelos estudantes e suas famílias, tanto pela grande possibilidade de respostas quanto pelo tempo escasso de realização desta pesquisa, além do fato de que elas possivelmente não acrescentariam tanto em comparação com as viagens internacionais, estas últimas exigindo proporcionalmente maiores esforços familiares.

Questionados em seguida sobre a frequência em assistir TV e quais tipos de opções de canais costumam acessar com maior constância - enfatizando aqui que o estudante poderia escolher mais de um item - foram apontados “filmes e séries” como os mais acessados por 19 estudantes (Tabela 33). Os “programas esportivos” foram selecionados por 9 estudantes, enquanto “programas de entretenimento” 7, “notícias” 6 e “desenhos animados” 4 aparecem como os mais assistidos. Com menores acessos os “programas educativos” 2, “internacionais” 2 e “outros tipos não especificados de programas” 1 foram mencionados. Um estudante ainda apontou não saber ou não assistir a programas de TV com frequência.

Tabela 33. Tipos de canais de TV costuma assistir com mais frequência:

| | |
|---------------------|----|
| Filmes e Séries | 19 |
| Esportes | 9 |
| Entretenimento | 7 |
| Notícias | 6 |
| Desenhos | 4 |
| Educativos | 2 |
| Internacionais | 2 |
| Outros | 1 |
| Não sei/não assisto | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Apesar da grande quantidade de recursos digitais de entretenimento à disposição dos estudantes, a TV ainda continua sendo importante meio de entretenimento como se pôde perceber pelos dados obtidos. A opção por “filmes e séries”, entretanto, a partir de sua diversidade de opções para gostos diversos, pareceu-nos evidenciar certa ecleticidade em detrimento dos antigos padrões centrados na TV aberta, como novelas, jogos de futebol, programas jornalísticos e de entretenimento que eram (e ainda são) grandes alternativas de entretenimento de massa.

Um dos símbolos na diferenciação social por meio do capital cultural, a leitura de livros também foi investigada em termos quantidade/ano (Tabela 34). Sobre esta questão, 6 estudantes afirmaram ler de 1 a 2 livros, outros 6 estudantes de 3 a 4 e novamente 6 afirmaram ler mais de 5 livros por ano. Outros 4 estudantes costumam ler mais de 10 livros anualmente, enquanto 1 estudante afirma não ler livro e, ainda, 1 deles afirma não saber a quantidade de livros lida anualmente.

Na sequência também foi solicitado aos estudantes que citassem os nomes das obras lidas no último ano (Tabela 35). A quantidade e o nome das obras ficariam a critério do estudante. Foram 89 citações no total, poucas delas repetidas por mais de um estudante. Como exemplo desta diversidade, de todas as citações de livros, apenas 13 delas dizem respeito às leituras obrigatórias para vestibulares como a FUVEST (USP) e COMVEST (Unicamp), interesse direto de uma parcela considerável dos estudantes juntamente com a Unesp e o Enem, que não exigiram literatura obrigatória para os exames de 2019/2020.

Tabela 34. Leitura de livros anualmente:

| Nenhum | De 1 a 2 | De 3 a 4 | Mais de 5 | Mais de 10 | Não sabe |
|--------|----------|----------|-----------|------------|----------|
| 1 | 6 | 6 | 6 | 4 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 35. Se lê livros, citar obras lidas no último ano:

| | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|---|
| Cartas na Rua | Sonho Grande | Assassin Creed |
| Sagarana* | Paulo Coelho** | O velho e o mar |
| O Sol Nasce Para Todos | Mulheres que correm com os Lobos | As crônicas de gelo e fogo |
| O Retrato de Dorian Gray | Memórias póstumas de Brás Cubas* | O quarto de despejo* |
| Crime e Castigo | Quincas Borba | Angústia |
| Fantasma da Ópera | 1984 | Capitães da Areia |
| Ilusões | Claro Enigma* | Quarto de Despejo* |
| O Livro Do Desassossego | Por Quem Os Sinos Dobram | Poemas Escolhidos de Gregório de Matos |
| Ensaio sobre a cegueira | Hobbit | O sol é para todos |
| Por todas nós, | O Cortiço* | A relíquia |
| Pai rico pai pobre, | Mangás** | Comer rezar e amar |
| Senhor das moscas | Sherlock Homes | Angústia |
| O que o sol faz com as flores | Coletânea de Edgar Allan Poe | A hora e a vez de agosto Matraga* |
| O paraíso são os outros | Mayombe* | O bem-amado* |
| A cabra vadia | Canção de Ninar | Faces da mentira |
| A hora e a vez de Augusto Matraga* | O morro dos ventos uivantes | A sutil arte de ligar o f*da-se |
| O sol na cabeça | Kindred | 1984 |
| Biografia de Ângela Davis | Menina boa menina má | Miss Peregrine's Home for Peculiar Children |
| O dilema do porco espinho | Uma breve história do tempo | Dom Quixote |
| Hemingway ** | É assim que acaba | Vidas secas* |
| Bukowski ** | Sapiens | Fernão Capelo Gaivota |
| Machado de Assis ** | Metamorfose | Laços de família* |
| Geração de Valor | Vidas secas* | Cortella** |
| O dilema do porco espinho | 21 lições para o século 21 | 21 desafios para o século XXI |
| Lolita | Alguns livros do Cortella e Karnal** | "Mulher, cultura e política" |
| Ensaio sobre a cegueira | Admirável Mundo Novo | A Garota no Trem |
| Política monetária e desemprego | Perdido em Marte | Bukowsky** |
| O caminho da servidão | Livros em gerais** | Homo Deus |
| A riqueza das nações | After | Admirável gado novo |
| "Mulher, raça e classe" | Quem é você Alasca | Sapiens |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

* Leitura obrigatória dos vestibulares da Unicamp ou USP para o ano de 2019.

** Estudantes preferiram citar modalidades diferentes de leitura (ex. Mangás) ou autores, ao invés de suas obras.

Pudemos deprender dos dados acima que - de uma maneira geral - os estudantes possuem a leitura como um hábito, tendo em vista que apenas um estudante declarou abertamente não ter lido livros no último ano. Em ano de vestibular esta prática torna-se mesmo obrigatória para muitos exames, como verificado nos casos da UNICAMP e USP. Entretanto, os clássicos da literatura mundial e brasileira, predominam em relação à literatura exigida para os vestibulares mais concorridos do país, apesar das obras indicadas terem sido largamente citadas.

Foi questionado se possuem o hábito de ler revistas e jornais, podendo ser respondida mais de uma alternativa (Tabela 36). Nesse quesito, 15 estudantes afirmaram possuir este hábito por meios digitais, 6 estudantes afirmaram não possuir este hábito e apenas 3 deles afirmaram lê-los por meios digitais e impressos. Na sequência quando perguntados sobre qual o meio acessado com mais frequência, todas as respostas (18 no total) foram direcionadas aos meios digitais (Tabela 37).

Tabela 36. Se costuma ler revistas e jornais e o tipo de plataforma utilizada:

| Sim. Impressos e digitais | Sim. Digitais | Não |
|---------------------------|---------------|-----|
| 3 | 15 | 6 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 37. Se sim, qual é acessado com mais frequência:

| Digitais | Impressos |
|----------|-----------|
| 18 | - |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Os estudantes também foram questionados sobre as atividades que realizam com maior frequência em seus computadores, notebooks, smartphones, tablets ou Ipad's, mais uma vez podendo ser elencada mais de uma alternativa (Tabela 38). As mais citadas foram ouvir música, com 23 menções, seguida por acesso a sites/aplicativos de redes sociais com 21 e pesquisa em sites de busca com 20 menções. Das opções oferecidas, a leitura de e-mails foi a menos mencionada, por 8 estudantes.

Por conta do volume de informações possíveis, pedimos para que elencasse as três atividades mais recorrentes (Tabela 39). Novamente com mais menções, ouvir música (15), acessar redes sociais (14) e pesquisas em sites de buscas (11) foram as mais citadas, enquanto a leitura de e-mails foi novamente a menos lembrada pelos estudantes, com apenas duas citações.

Tabela 38. Se utiliza a internet em computador, notebook, smartphone, tablet ou Ipad's qual (is) tipo (s) de atividade (s) você costuma utilizar com maior frequência:

| | |
|---|----|
| Ouvir música | 23 |
| Acesso a sites/aplicativos de Redes Sociais | 21 |
| Pesquisa em sites de busca | 20 |
| Consulta a sites de notícia, jornalísticos | 13 |
| Realizo atividades escolares/trabalho | 13 |
| Sites na área educacional | 11 |
| Jogos online | 10 |
| Acesso a sites de entretenimento | 9 |
| Leitura de e-mails | 8 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 39. Das atividades citadas na tabela 38, as três mais recorrentes

| | |
|---|----|
| Ouvir música | 15 |
| Acesso a sites/aplicativos de Redes Sociais | 14 |
| Pesquisa em sites de busca | 11 |
| Jogos online | 8 |
| Realizo atividades escolares/trabalho | 7 |
| Consulta a sites de notícia, jornalísticos | 4 |
| Sites na área educacional | 3 |
| Acesso a sites de entretenimento | 3 |
| Leitura de e-mails | 2 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Os estudantes costumam se inteirar do noticiário e o fazem mais por meios digitais. Percebe-se que há grande concentração de atividades realizadas pelos estudantes por esses meios, que vão desde o acesso a notícias, ouvir música ou acessar redes sociais. Chama atenção a grande proximidade que os estudantes possuem com a música, precisamente ao seu consumo. Esta atividade já foi apontada anteriormente como a mais citada entre as

atividades que ocupam o tempo do estudante (Tabelas 28 e 29), e novamente, ocupa um lugar de destaque entre suas preferências (Tabela 39).

Ainda perguntamos aos estudantes sobre o uso e exclusividade de computador, notebook, ipad e/ou tablet (Tabela 40). Dos 24 estudantes, 19 deles responderam utilizá-los somente em casa, enquanto 5 os utilizam em diversos lugares. Ainda perguntados se o computador, notebook, Ipad e/ou tablet são de uso exclusivo, 18 estudantes responderam que sim e 6 responderam não.

Tabela 40. Utilização e exclusividade de Computador/Notebook/IPAD/Tablet:

| Utilização | | É de seu uso exclusivo? | |
|-----------------|----------------|-------------------------|-----|
| Somente em Casa | Vários Lugares | Sim | Não |
| 19 | 5 | 18 | 6 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Em complemento às informações sobre a posse de computador, notebook, IPAD ou tablet (Tabela 24), identificamos a predominância do uso exclusivo destes aparelhos, o que indica posse individual, assim como seu uso doméstico. O uso de smartphone com melhores características de mobilidade pode explicar o menor uso desses aparelhos no ambiente doméstico. Porém, mais relevante que o uso em si, a pesquisa apontou a quantidade de recursos disponíveis em diferentes formatos, situações e locais, indicando constante conectividade e acesso aos mais variados tipos de informação e conhecimentos disponíveis.

Com a intenção de visualizar itens relacionados ao capital cultural e de lazer, que podem contribuir diretamente na constituição de um *habitus* escolar, como práticas esportivas, socialização (como festas), idas ao cinema, shows, entre outras, as mais comuns estão em ouvir música e acessar aplicativos de redes sociais. Estas atividades estão diretamente relacionadas com posse de notebooks, smartphones, plataformas digitais e TV a cabo, utilizadas pelos estudantes atreladas ao capital econômico familiar. Sobre os investimentos em cultura e lazer, um grande número dos estudantes já realizou viagens ao exterior e, independente do destino, parecem possuir o hábito de viajar com frequência. Foi também citado com frequência o papel fundamental dos estudos, principalmente neste ano de definições, que deixam os estudantes aflitos, muitos deles reduzindo suas atividades esportivas e culturais para uma maior dedicação.

Ainda são citados o hábito da leitura, associada a uma grande variedade de obras que passam pela literatura clássica mundial e brasileira, ou mesmo por leituras obrigatórias

para alguns vestibulares, como o da Unicamp e USP, que possuem extensa e variada lista de exigências. Em todo este contexto citado, o uso da internet aparece como constante e parte fundamental do cotidiano entre os 24 estudantes que participaram da pesquisa. Por meio de plataformas digitais, ressaltamos o elevado consumo de diversos produtos culturais, como música, literatura, notícias e entretenimentos diversos, como jogos online, filmes e séries, que também acessam por meio da TV a cabo.

Verificamos, portanto, a partir das informações familiares e culturais coletadas até aqui, a possibilidade, em alguns casos, da ocorrência de um processo que Zaia Brandão (2007) vai chamar de “circularidade virtuosa”, ou seja, um processo de retroalimentação na produção de trajetórias exitosas, ratificadas pelo conhecimento escolar. Segundo ainda a autora, essa “circularidade virtuosa” está apoiada nas mais diversas práticas e esforços voltados à aquisição, conversão e reconversão de diversos tipos de capital familiar, sendo os mais notáveis o econômico e o cultural. Dentre essas práticas, destacamos a valorização da leitura e da cultura letrada.

Vale ressaltar que há um entrecruzamento das influências entre os jovens, da família e também da escola com o capital cultural familiar. (BRANDÃO, 2007). Desta forma, o acesso à informação e plataformas digitais de entretenimento, é praticado pelos jovens calcadas na valorização do capital informacional e complementadas por essas influências externas.

4.2.4 ESCOLARIZAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Como parte do método para se alcançar nossos objetivos está o de procurar compreender como são investidos os diversos tipos de capital e como eles podem contribuir na constituição do *habitus* vestibulando.

Esse tópico tem como objetivo discorrer sobre aspectos da formação e a constituição de uma trajetória escolar. Para isso, estabelecemos uma divisão da trajetória escolar em diferentes ciclos que remontam a educação infantil, passam pelo ensino fundamental I e II, pelos dois primeiros anos do ensino médio e por fim o terceiro ano.

Cabe-nos visualizar como a trajetória estudantil pode influenciar de maneira geral o processo de preparação do estudante no momento presente, de finalização dos preparativos para os exames vestibulares. Mais do que isso, como a rotina atual acaba se encaixando em seus projetos de vida e se traduz em esforços maiores ou menores para o alcance do sucesso almejado.

4.2.4.1 UM PERCURSO ACADÊMICO EM CONSTRUÇÃO

Para a educação infantil, 11 estudantes relataram que cursaram escola privada sem bolsa, 8 afirmaram cursar escola privada com bolsa e 5 estudantes frequentaram escola pública. No ensino fundamental I, 11 estudantes afirmaram estudar em escola privada com bolsa, 8 estudantes estudaram em escola privada sem bolsa e 5 estudantes relataram ter estudado em escola pública. No ensino fundamental II, 17 estudantes afirmaram ter feito escola privada com bolsa, 4 estudaram em escola pública e 3 estudantes cursaram esta etapa do ensino básico em escola privada e sem bolsa (Tabela 41).

Tabela 41. Escola frequentada no Ensino Infantil, Fundamental I e II:

| Etapas de Ensino | Privada. Sem bolsa | Privada. Com bolsa | Pública |
|-----------------------|--------------------|--------------------|---------|
| Educação Infantil | 11 | 8 | 5 |
| Ensino Fundamental I | 8 | 11 | 5 |
| Ensino Fundamental II | 3 | 17 | 4 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Percebemos que na educação infantil - primeiro vínculo do estudante com a escola - uma parcela importante dos estudantes não recebeu bolsa de estudos⁴⁴. À medida que a escolarização avança torna-se maior o número de estudantes com algum tipo de desconto, sendo que, no ensino fundamental II, o número de bolsistas chega a ser bastante superior ao de estudantes que declararam não receber qualquer tipo de desconto.

Ressaltamos que essa lógica não se aplica exclusivamente à escola analisada, podendo o estudante ter recebido desconto em outra instituição privada que tenha estudado anteriormente. Chama atenção à existência de um número quase constante de estudantes de escola pública neste grupo, que vai até o fim do ensino fundamental II. Dois deles são oriundos de municípios próximos onde não há a disponibilização de ensino médio na rede privada.

⁴⁴ Usamos o termo “bolsa de estudos” por ser o mais conhecido pelos estudantes. Entretanto, o que se chama “bolsa de estudos” pode equivaler a descontos nos valores de mensalidade, podendo ser em percentuais muito variados. Geralmente se acentuam conforme o tempo de colégio, o número irmãos ou membros próximos da família estudando, negociações diretas com a direção do colégio, dentre outros fatores possíveis. Salientamos que o desconto integral (bolsa de 100%) é cedido apenas a filhos de funcionários. O preço do material didático (livros, apostilas, etc.) não entra neste montante.

Chegando ao ensino médio achamos por bem dividir este ciclo em anos (Tabela 42). No primeiro ano, 20 estudantes frequentam escola privada e possuíam bolsa (ou descontos variados) e 4 o cursaram em escola privada sem bolsa. No segundo ano, 18 estudantes cursaram escola privada com bolsa enquanto 6 deles cursaram a educação privada sem bolsa. Por fim, no último ano, 17 estudantes cursistas no colégio Luís Manuel o fizeram com o auxílio de bolsa enquanto 7 afirmaram cursá-lo sem qualquer tipo de bolsa. Dentre os 17 bolsistas que cursaram o 3º ano do ensino médio, 2 são filhos de funcionários e recebem bolsa de estudos integral⁴⁵. Ressaltamos aqui que consideramos descontos dos mais variados tipos como “bolsa”, pois se trata de um termo usual no colégio e, portanto, de maior entendimento pelos estudantes no momento da pesquisa.

Tabela 42. Escolas frequentadas no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Com e Sem Auxílio de Bolsa:

| Escolas frequentadas | Privada. Sem bolsa | Privada. Com bolsa |
|---|--------------------|--------------------|
| 1º ano do Ensino Médio | 4 | 20 |
| 2º ano do Ensino Médio | 6 | 18 |
| Auxílio de bolsa de estudos no 3º ano do Ensino Médio | 7 | 17 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Já nos primeiros anos do ensino médio verificamos a ausência de estudantes de escola pública - que vem a se confirmar até o fim do terceiro ano. Podemos verificar uma tentativa dos pais de adiantar a trajetória escolar de seus filhos rumo ao ingresso no ensino superior, pelo menos durante a fase final da educação básica. Mesmo que alguns não tenham estudado no mesmo colégio, o fato de se estudar em colégio particular durante todo o ensino médio nos levou a essa observação. Por outro lado, constatamos a ausência desses estudantes em cursos pré-vestibulares (Tabela 43).

Tabela 43. Frequência a cursinho pré-vestibular*:

| Não frequenta |
|---------------|
| 24 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

* A partir de nossa experiência docente, constatamos ao longo dos anos que alguns estudantes de 3º ano optam por realizar estudos concomitantes ao terceiro ano do ensino médio e no cursinho pré-vestibular.

⁴⁵ Percebemos aqui que o número de bolsistas no final do ensino médio (17 estudantes) é muito maior que o de não bolsistas (7 estudantes). Tal fato não significa que os bolsistas não possuam condições de financiar seus estudos, apesar de o alívio financeiro poder significar muito para as famílias

Sobre os tipos de bolsas que foram ofertadas ao longo da trajetória estudantil ou são ofertadas atualmente, 19 estudantes relataram que sua bolsa é parcial, 2 estudantes - que são filhos de funcionários do colégio - afirmaram possuir bolsa integral, 2 estudantes não souberam responder à questão e 1 a deixou em branco (Tabela 44). Em relação às bolsas parciais (Tabela 45), o percentual oferecido implica a existência de negociações por descontos e não a instituição de bolsas obrigatórias, ou mesmo de cunho filantrópico.

Tabela 44. Se é ou foi bolsista, a bolsa seria integral ou parcial:

| Parcial | Integral | Não soube responder | Em branco |
|---------|----------|---------------------|-----------|
| 19 | 2 | 2 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 45. Se a bolsa for parcial, informe o percentual aproximado:

| | |
|-----------|---|
| Em branco | 7 |
| 30% | 4 |
| 50% | 2 |
| 70% | 2 |
| 40% | 2 |
| 25% | 2 |
| 35% | 1 |
| 20% | 1 |
| 15% | 1 |
| 10% | 1 |
| 55% | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Outro fator importante é o maior número de bolsistas no primeiro ano do ensino médio (Tabela 42). Este fato pode ser decorrente da escola realizar na transição do ensino fundamental II para o ensino médio, um concurso de bolsas de estudos que se traduz em descontos nas mensalidades de acordo com o desempenho nesta prova, tanto para estudantes do Luís Manuel quanto para estudantes oriundos de escolas públicas e de outros colégios particulares. Esta prática é comum entre escolas privadas no município de Alberto Caeiro, na disputa pela captação de alunos entre escolas concorrentes. De maneira geral,

recebem o nome de “ vestibulinhos”. Este termo, muito sugestivo inclusive, alude ao início oficial da preparação para o vestibular. No colégio em questão, este concurso é chamado “caça talentos”.

Percebemos que o clima de competitividade tende a se acentuar durante o ensino médio, tendo início mesmo antes com o concurso “caça talentos”, para alguns um rito de passagem para esta etapa do ensino. Almeida (2003) ao pesquisar a trajetória escolar de estudantes de camadas médias de São Paulo, verificou que se procura acelerar o ritmo de estudos desde o início do ensino médio, mais especificamente a partir do processo de seleção de novos alunos. Esses alunos são objeto de cuidadosa preparação por parte da direção e coordenação em que se dá o momento de “enquadramento”. Tal situação acaba por criar, de acordo com a autora, um clima constante de terror e ansiedade em relação ao exame vestibular - que só será feito no terceiro ano - mas também o pavor da reprovação:

É nesse momento (1º ano) que os alunos devem desenvolver as qualidades que supostamente os levarão a enfrentar com sucesso o restante do ensino médio e o vestibular. As exigências colocadas pela instituição, sempre apresentadas em bloco, e tendo por referência a ameaça do fracasso nos exames, são entendidas como necessárias em seu conjunto para a construção dessa competência escolar da qual os alunos se sentem despossuídos e que buscam a todo custo. Reinterpretadas como *condição de salvação*, os alunos não têm como negar-se a submeter-se a elas. (ALMEIDA, 2003, p.92).

Outra questão relevante para avaliarmos a constituição da trajetória escolar estudantil em direção ao ensino superior, é o vínculo do estudante com a instituição onde realiza o último ano do ensino médio. Uma das maneiras de investigarmos esta situação é inquirindo sobre o tempo em que estudam no colégio onde está finalizando a educação básica (Tabela 46). Dos 24 estudantes que responderam o questionário, 10 afirmam estudar no colégio em um período de 2 a 4 anos. Oito (8) estão no colégio há mais de 10 anos e 6 estudam no colégio Luís Manuel em um período que vai de 5 a 10 anos.

Tabela 46. Tempo de estudo no colégio Professor Luís Manuel:

| De dois (2) a quatro (4) anos | Mais de dez (10) anos | De cinco (5) a dez (10) anos |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------------|
| 10 | 8 | 6 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Pelos dados acima se constata que 10 estudantes entraram no colégio em período que varia entre 2 a 4 anos, no que converge com o início do ensino médio. É também relevante o número de estudantes há mais de 10 anos na instituição, 8 do montante, ou seja, que passou toda (ou quase toda) a sua trajetória escolar no colégio Professor Luís Manuel.

Se considerarmos ainda os 6 alunos que estudam no colégio entre 5 a 10 anos, podemos inferir que a relação dos estudantes com o ambiente escolar específico desta instituição é longa, o que nos permite dizer que houve um bom tempo de internalização dos objetivos e métodos aplicados pela escola.

Questionados também se possuem algum plano de desenvolvimento individual com laudo de acompanhamento profissional, nenhum estudante afirmou possuí-lo (Tabela 47). O colégio dispõe de uma profissional para o acompanhamento desses estudantes que possuem cuidados diferenciados, tais como realização de provas em locais e tempos separados ou acompanhamento de leitura e interpretação de texto em casos específicos.

Em conversa com esta profissional nos foi relatado que tal prática é mais comum nos anos anteriores, principalmente no ensino fundamental II e início do ensino médio. O estudante que chega ao terceiro ano e que passava por acompanhamento muitas vezes deixa de utilizá-lo, seja por vontade própria ou por ausência de uma estrutura voltada especificamente para o atendimento ao vestibulando. O próprio ambiente de competitividade desestimula a prática da inclusão. Esses alunos vão sendo eliminados no decorrer da trajetória acadêmica. Poucos persistem.

Tabela 47. Existência de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) com laudo de acompanhamento profissional:

| |
|--------------|
| Não |
| ┌──────────┐ |
| 24 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Ao acompanharmos a descrição da trajetória escolar dos estudantes em nossa pesquisa, percebemos que a maioria sempre estudou em escola privada, apesar de alguns estudantes terem cursado as séries iniciais em escola pública. Todavia, desde o início do ensino médio todos os alunos o cursaram em instituições privadas, sendo que a maioria matriculada no próprio Colégio Luís Manuel. Para alguns desses estudantes, a trajetória neste colégio é bem longa, desde o início de sua escolarização.

Brandão, Canedo, Xavier (2012) entendem ser o aluno a principal esfera de mediação entre a escola e a família. O conjunto de percepções e atividades dos alunos ajuda no dimensionamento do processo de aquisição de *habitus* escolares. Entretanto, é na frequência e permanência na mesma escola desde a educação infantil, que pode residir elemento diferenciador do desempenho dos estudantes. De acordo com as autoras, a permanência na mesma escola seria uma referência importante para a constituição do

habitus, pois indica o trabalho realizado com o estudante para o encaixe no perfil da instituição:

Quanto maior a inserção do aluno no ambiente de escolarização, maior também será seu tempo de exposição às rotinas, aos valores e regras institucionais, favorecendo a aquisição de hábitos de estudo e posturas que contribuem para alcançar o desempenho esperado pela escola. (BRANDÃO, CANEDO, XAVIER, 2012, p.211).

Em relação à nossa pesquisa, não foi realizada uma abordagem específica em relação aos estudantes que estudam no colégio Luís Manuel desde a primeira infância. Porém, na etapa de entrevistas, coletamos informações de alguns destes estudantes que poderiam contribuir para uma análise neste sentido. Por ora, partimos à tentativa de compreensão dos esforços familiares e individuais dos estudantes para a constituição da trajetória escolar.

4.2.4.2 O PAPEL DA FAMÍLIA E OS ESFORÇOS INDIVIDUAIS

Neste bloco procuramos compreender como a família se posiciona em relação à rotina de estudos, às suas contribuições para o cotidiano escolar do estudante do terceiro ano do ensino médio (Tabela 48). Sobre esta contribuição e como os estudantes a avaliam, 21 deles afirmaram que a família em muito contribui, 2 estudantes apontaram para uma pequena contribuição e 1 estudante afirmou que a família em nada contribui.

Tabela 48. Avaliação dos estudantes sobre a contribuição de seus familiares em sua escolarização:

| Contribui muito | Contribui pouco | Não contribui |
|-----------------|-----------------|---------------|
| 21 | 2 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Pelos dados obtidos percebemos que os estudantes parecem valorizar a participação da família em sua escolarização, apesar de não ser uma unanimidade. Em relação às práticas de estudo, que de certa forma envolvem o papel da família no incentivo ou mesmo cobrança em busca de resultados, consultamos - tendo como base toda a sua trajetória escolar – se os estudantes possuem o hábito de estudo em casa e, se sim, desde quando o faz (Tabela 49). Como resultados, 7 estudantes afirmaram que estudam desde sempre, outros 7 responderam “sim, a partir do ensino médio”. Cinco deles pontuaram que “sim, a partir de um determinado período do ensino médio”, 4 que estudam apenas em épocas específicas e 1 estudante que não possui este hábito.

Outro questionamento se deu em relação àqueles que responderam “sim, a partir do ensino médio” (Tabela 50). Nesta alternativa procuramos saber a época exata em que isso aconteceu. Acrescentamos na análise, como correção ao questionário, aqueles que também responderam na questão anterior “sim, a partir de um determinado período do ensino médio”. Juntando-se as duas alternativas respondidas, totalizamos 12 respostas. Destas, 5 foram em relação ao início dos estudos ainda no primeiro ano, 3 estudantes responderam a partir do segundo ano e 4 não responderam à questão.

Tabela 49. Ao longo do trajeto na educação básica, sobre a prática de estudo em casa:

| | |
|---|---|
| Sim. Sempre | 7 |
| Sim. A partir do ensino médio | 7 |
| Sim. A partir de um determinado período do ensino médio | 5 |
| Sim. Em épocas específicas | 4 |
| Não. Nunca | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 50. Se sim, a partir de um determinado período do Ensino Médio, descrição de qual seria*:

| | |
|-----------------|---|
| 1º ano | 5 |
| 2º ano | 3 |
| Não responderam | 4 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

* À resposta desta alternativa acrescentamos também as respostas da alternativa “Sim, a partir do ensino médio”.

A partir da análise das Tabelas 50 e 51, sobre as práticas de estudo em casa ao longo de toda a trajetória escolar, o número de estudantes que afirmaram possuir uma rotina de estudos apenas a partir do ensino médio ou apenas em épocas específicas - ou seja, não se configura como uma rotina - é mais do que o dobro dos estudantes que possuem hábito de estudo desde sempre. Percebemos aqui que a trajetória estudantil voltada para o ingresso no ensino superior inicia-se com maior vigor somente a partir do ensino médio.

Sabemos também que a aquisição de diversos outros saberes e competências são muito importantes para o desenvolvimento do estudante, entretanto, no ensino médio, o direcionamento dessas competências se dá em direção à preparação para a entrada na universidade, pelo menos no caso do colégio que pesquisamos. Desta forma, as informações coletadas logo acima estariam em consonância com um dos principais

objetivos da instituição - as aprovações em vestibulares - e também em relação ao que se espera do estabelecimento de ensino e dos estudantes.

Se considerarmos pela ótica bourdieusiana que o capital cultural em sua forma incorporada se constitui em um “ter” tornado “ser”, e em sua forma institucionalizada socialmente sancionada por meio dos títulos escolares, diplomas e prêmios, se visualizam aqui uma lacuna entre essas duas formas. O diploma certamente virá, mas certamente como um tipo de capital cultural diferente de sua forma incorporada, que não o complementa ou é complementado por esforços familiares anteriores para se materializar:

Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p.22).

Outra informação considerada como de grande relevância neste tópico, consta sobre o tempo despendido do estudante para a dedicação aos estudos para além do tempo de sala de aula (Tabela 51). Neste quesito 7 estudantes afirmaram estudar entre 3 a 5 horas semanais, 6 assinalaram o estudo realizado de uma a duas horas. Cinco (5) estudantes ainda afirmaram que estudam mais de 10 horas semanais, 3 estudam entre 5 a 10 horas, 2 estudantes afirmaram não despendem tempo algum de estudo semanal e 1 estudante declarou não saber responder.

Tabela 51. Atualmente, tempo semanal dedicado aos estudos além do tempo de sala de aula:

| | |
|-----------------------|---|
| De três a cinco horas | 7 |
| De uma a duas horas | 6 |
| Mais de 10 horas | 5 |
| De cinco a 10 horas | 3 |
| Nenhum | 2 |
| Não soube responder | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Quando perguntados sobre metas específicas - como vestibulares, concursos que exigem conhecimentos para além do dia-a-dia de sala de aula ou ações para o nivelamento

do conteúdo em relação à turma⁴⁶ - detalhadas em planos e cronogramas individuais de estudos, além do estudo para as provas, 17 estudantes afirmaram que sim, enquanto 7 afirmaram que não. Ainda questionados sobre a forma como praticam estes estudos, das 17 respostas “sim” da questão anterior, 15 afirmaram que o fazem por conta própria e 2 estudantes o realizam individualmente com o auxílio de professor particular (Tabelas 52 e 53).

No caso dos dois estudantes com acompanhamento com professor particular, um o faz para as áreas de física, química, matemática e biologia enquanto outro o exerce para a disciplina de inglês. No caso de estudo por conta própria e o número de horas semanais despendidas para este fim, 11 estudantes confirmaram estudar mais de duas horas semanais em média, 3 estudantes afirmaram estudar duas horas e 1 deles afirmou estudar uma hora (Tabela 54).

Tabela 52. Existência de uma meta específica, com cronograma de estudos ou planos individuais para acompanhamento de estudos, além do estudo para as provas:

| Sim | Não |
|-----|-----|
| 17 | 7 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 53. Se sim, modo como os exerce:

| Estudo por conta própria | Com acompanhamento de professor particular |
|--------------------------|--|
| 15 | 2 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 54. No caso do estudo por conta própria, quantidade de horas semanais dedicadas:

| Mais de duas horas | Duas horas | Uma hora |
|--------------------|------------|----------|
| 11 | 3 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Questionamos também sobre as grandes áreas do conhecimento, em qual delas o estudante apresentava maior dificuldade (Tabela 55). Oito (8) estudantes afirmaram que seu principal problema encontra-se com a “matemática e suas tecnologias”, 7 afirmam ser

⁴⁶ Na disciplina de Geografia, por exemplo, muitos vestibulares costumam cobrar conteúdos referentes à região de localização da universidade desejada, ou seja, conteúdos muito específicos e que não são geralmente exigidos no material didático e que exigem horas extras de estudos.

“ciências da natureza e suas tecnologias”, 6 possuem maiores dificuldades em “linguagens e códigos e suas tecnologias” e 2 estudantes afirmaram possuir maiores dificuldades em “ciências humanas e suas tecnologias”. Um estudante afirmou não saber responder esta questão.

Tabela 55. Considerando-se as grandes áreas do conhecimento, a que o estudante apresenta maior dificuldade:

| | |
|---|---|
| Matemática e suas tecnologias | 8 |
| Ciências da Natureza e suas tecnologias | 7 |
| Linguagens e códigos e suas tecnologias | 6 |
| Ciências humanas e suas tecnologias | 2 |
| Não sei | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Constatamos que o estudante é o responsável pelo próprio planejamento na maioria das vezes, entretanto, se destaca o número de estudantes que não o fazem de forma alguma. Ainda há, mesmo que em poucos casos, o recurso a professores particulares com aulas de reforço, geralmente em áreas de dificuldades específicas do estudante como a Física, Química, Matemática ou Biologia.

Ressaltamos que esses são esforços extras, com a finalidade de complementar os estudos já realizados. Sobre as horas despendidas para estudo por conta própria, daqueles que o fazem, apenas um estudante afirmou fazê-los em menos de duas horas semanais, o que mostra grande esforço e necessidade de adaptação da rotina, disciplina com os estudos e preparo físico, emocional, dentre outros.

Em relação às áreas em que o estudante apresenta maior dificuldade, a matemática, seguida das ciências da natureza são os maiores problemas para mais da metade dos estudantes. Esta dificuldade pode estar relacionada a vários fatores, como o elevado nível de abstração exigido por tais disciplinas, a baixa dedicação de horas de estudo, à grande ênfase do material didático ao estudo dessas áreas por conta das carreiras concorridas como a medicina e a engenharia.

As análises deste tópico trouxeram algumas observações importantes. Apesar de a grande maioria dos estudantes apontarem que suas famílias contribuem muito em sua escolarização - o que implica dizer que o núcleo familiar exerce certa influência no atual estágio da trajetória estudantil - visualizamos também que fica a cargo do próprio estudante o cuidado com a sua rotina de estudos. Também notamos que as práticas de estudo não são

valorizadas a ponto de se constituir como *habitus* estudantil, ou seja, de maneira geral não estão fortemente arraigados em seu cotidiano.

Bourdieu (1979) escreve que as condições de aquisição são somente evocadas quando há discordância entre essas condições de aquisição e as condições de utilização. Para o caso analisado, a prática habitual de estudos e as condições de aquisição serão acionadas (ou melhor, acionadas) quando se necessita “correr atrás do prejuízo” e obter a qualificação necessária para a obtenção do êxito nos exames, suas condições de utilização. Tal fato explica a grande quantidade de queixas sobre o dia-a-dia escolar.

O grande número de horas despendidas atualmente aos estudos também implica em uma interpretação sobre onde se “busca compensar o tempo perdido”, de anos não estudados. Por isso, mesmo com o auxílio de professores particulares, com a elevação das horas de estudo, verificamos que este contexto é marcado por grande angústia e sofrimento. Muito provavelmente esses contextos observados sejam pela ausência de um hábito consolidado de estudo, uma vez que o *habitus* vestibulando em processo de desenvolvimento pode ainda estar aquém do considerado pelas regras do campo, como em relação às expectativas dos estudantes.

De maneira geral, os estudantes nos apontaram que a participação da família, não somente em aspectos financeiros, foi fundamental para a construção de suas trajetórias. Ela se reflete na escolha do estabelecimento de ensino, na duração do vínculo entre o estudante e a escola, assim como nos aspectos relacionados ao capital cultural e de lazer dos estudantes. Em relação às trajetórias escolares dos estudantes selecionados e seu vínculo com o colégio Luís Manuel, 10 estudam de dois a quatro anos no colégio referência da pesquisa, 6 responderam que estudam de 5 a 10 anos e 8 a mais de 10 anos.

Considerando uma linha do tempo que se inicia na educação infantil e termina no terceiro ano do ensino médio, podemos inferir que toda (ou quase toda) trajetória escolar de importante parcela desses estudantes – sendo ainda mais evidente no ensino médio - esteve associada com o ambiente escolar específico da instituição. Esse resultado nos permite dizer que houve um bom tempo de internalização dos objetivos e métodos aplicados pelo colégio Professor Luís Manuel. Tendo como base essas informações, chegamos então à análise dos impactos sofridos pelos estudantes a partir da construção de suas trajetórias em relação às suas aspirações e expectativas.

4.2.5 ENTRE A EXPECTATIVA E A REALIDADE: OS SONHOS E ASPIRAÇÕES

A primeira questão deste tópico diz respeito exatamente ao futuro próximo, ao que o estudante pretende fazer após a conclusão do ensino médio⁴⁷ (Tabela 56). A maioria deles, ou seja, 18 estudantes, afirmaram pretensão em ingressar no ensino superior, enquanto 5 afirmam que pretendem estudar e ingressar no mercado de trabalho. Não foi possível estabelecer com exatidão a modalidade de estudo que desejam empreender em concomitância com o trabalho, porém, pelas respostas às questões seguintes, infere-se que seja o ensino superior. Apenas um estudante não soube responder.

Se em sua resposta anterior o estudante afirmasse a intenção de prosseguir seus estudos no ensino superior, a questão seguinte seria sobre qual curso gostaria de fazer, podendo escolher até três opções (Tabela 57). A partir desses dados, a escolha majoritária foi pelos diversos cursos na área de engenharia, citados 15 vezes. O curso de Medicina obteve 4 respostas. Diversas carreiras como direito, relações internacionais, jornalismo, psicologia, biomedicina, dentre outros, também foram lembrados pelos estudantes.

Tabela 56. O que o estudante pretende fazer ao final do ensino médio:

| | |
|---------------------|----|
| Ensino superior | 18 |
| Estudar e trabalhar | 5 |
| Não soube responder | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 57. Se possui interesse em prosseguir os estudos no ensino superior, a graduação desejada seria:

| | | |
|--------------|--|----|
| Engenharia | de Produção (2), de Materiais, Química, Elétrica, Eletrônica, de Telecomunicações, Agrônoma, da Computação, Biomédica, Civil, Mecatrônica, Mecânica, de Energia, Aeroespacial. | 15 |
| Medicina | - | 4 |
| História | - | 3 |
| Área militar | - | 2 |
| Arquitetura | - | 2 |
| Cinema | - | 2 |

⁴⁷ A questão apresentada foi a seguinte: “O que você pretende fazer após a conclusão/término do Ensino Médio?” As possibilidades de resposta foram: “Ensino superior”; “Ensino técnico”; “Trabalhar”; “Estudar e trabalhar”; “Cursinho preparatório”; “Não sei”; “Nem trabalhar, nem estudar.”; “Viajar para o exterior/intercâmbio”; “Empreender/abrir meu próprio negócio”.

| | | |
|-------------------------|----|---|
| Direito | - | 2 |
| Psicologia | -- | 2 |
| Química | - | 2 |
| Relações Internacionais | - | 2 |
| Biomedicina | - | 1 |
| Ciências Biológicas | - | 1 |
| Ciência da Computação | - | 1 |
| Ciências Políticas | - | 1 |
| Ciências Sociais | - | 1 |
| Economia | - | 1 |
| Educação Física | - | 1 |
| Filosofia | - | 1 |
| Física | - | 1 |
| Jornalismo | - | 1 |
| Letras | - | 1 |
| Matemática | - | 1 |
| Sociologia | - | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

O ensino superior não é unanimidade, apesar de ser o desejo e provável destino da maioria dos estudantes. Procuramos fugir do binarismo “fazer ou não fazer o ensino superior” que a resposta poderia nos induzir. Como professor e observador da realidade cotidiana de muitos estudantes, afirmo que sou “cobrado” o tempo todo a incentivá-los, assim como os estudantes são levados a almejar o ensino superior durante todo o ensino médio, e certamente antes. O desejo de entrar na universidade, e de preferência nas “melhores” e “mais concorridas do país” pode não ser o que o estudante pretende realmente, mas é levado a isso, cobrado por isso.

Mesmo assim, algumas respostas fugiram deste padrão, o do “ingresso no ensino superior”. Essas respostas retratam estudantes que tem em mente o estudo e o ingresso no mundo do trabalho - que pode ou não incluir a presença no ensino superior - e um deles que não soube responder. Sobre este assunto, Bourdieu (1983b) escreve que muitos desejam sair logo da escola e ingressar no mercado de trabalho, mais como um desejo de liberdade, principalmente nas camadas populares, no que seria uma espécie de retirada do jogo:

Acho que essa retirada simbólica do jogo tem uma certa importância, tanto mais porque é acompanhada por um dos efeitos fundamentais da escola, que é a *manipulação das aspirações*. A escola, sempre se esquece disto, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas etc.: é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações. O antigo sistema escolar era menos nebuloso que o sistema atual, com seus complexos desdobramentos que fazem as pessoas terem aspirações incompatíveis com suas chances reais. (BOURDIEU, 1983b, p. 4).

Entende-se que a colocação de Bourdieu (1983b) se encaixa melhor em uma realidade baseada na escolarização das camadas populares, entretanto, lembramos que entre os estudantes pesquisados existem indivíduos originários destas camadas, e outros que possuem por outros motivos a lógica do trabalho muito arraigada pela constituição de seu *habitus* familiar. Inclusive, um destes estudantes está entre aqueles que afirmaram possuir o desejo de ingresso imediato no mercado de trabalho. Além disso, independente da camada social, enxergamos na escola este mecanismo de *manipulação das aspirações* (BOURDIEU, 1983b). Acrescentamos que esta manipulação é inclusive essencial para a constituição de uma imagem favorável da escola privada perante o seu público.

Sobre as escolhas de cursos, a área de engenharia - que é muito abrangente - acabou como a mais citada pelos estudantes, seguida pelo curso de medicina. Ambas as áreas são relacionadas a certo prestígio social e financeiro, além de constarem dentre os cursos mais concorridos em diversas universidades apontadas por eles.

Os estudantes também foram consultados se havia preferência por alguma instituição de ensino superior (Tabela 58). Vinte (20) deles responderam de maneira afirmativa, 2 responderam não e outros 2 não souberam responder. Aos alunos que responderam sim, solicitamos que nomeassem as universidades de sua preferência (Tabela 59). As mais citadas foram a USP (12 vezes), a UFSCAR (6 vezes) a UNICAMP (5 vezes) e PUC-MG (4 vezes).

Vale ressaltar que esta questão permitiu aos alunos citarem o número de universidades que quisessem, porém, em ordem de preferência. Como primeira opção 8 estudantes citaram a USP, quatro citaram a UNICAMP, três citaram a UFSCAR e dois a PUC-MG.

Tabela 58. Preferência por alguma instituição de ensino superior (faculdade/universidade):

| Sim | Não | Não soube responder |
|-----|-----|---------------------|
| 20 | 2 | 2 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 59. Nome da instituição de preferência*:

| Instituições | Número de citações | Primeira opção | Segunda opção | Terceira opção | Demais opções |
|--|--------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| Universidade de São Paulo (USP) | 12 | 8 | 2 | 2 | - |
| Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) | 6 | 3 | 1 | 2 | - |
| Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | 5 | 4 | 1 | - | - |
| Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) | 4 | 2 | 2 | - | - |
| Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | 4 | - | 3 | - | 1 |
| Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) | 4 | - | 2 | 1 | 1 |
| Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | 2 | - | 1 | - | 1 |
| Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) | 2 | - | 1 | - | 1 |
| Centro Universitário de Valença (UNIFAA) | 1 | - | - | 1 | - |
| Fundação Getúlio Vargas (FGV) | 1 | - | 1 | - | - |
| Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL) | 1 | 1 | - | - | - |
| Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) | 1 | 1 | - | - | - |
| Pennsylvania State University | 1 | - | - | 1 | - |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (EUA) | | | | | |
| Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) | 1 | - | - | - | 1 |
| Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo | 1 | - | 1 | - | - |
| Universidade Federal de Lavras (UFLA) | 1 | - | - | - | 1 |
| Universidade Federal do Maranhão (UFMA) | 1 | - | - | 1 | - |
| Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) | 1 | 1 | - | - | - |
| Universidade de Brasília (UNB) | 1 | - | - | 1 | - |
| Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) | 1 | 1 | - | - | - |
| Universidade Vale do Sapucaí (UNIVAS) | 1 | - | - | - | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

* Alguns estudantes inseriram mais de três opções. Foram consideradas somente as três primeiras e em ordem de citação.

Pela observação dos dados explicitados, entende-se que os estudantes possuem desejo em entrar no ensino superior, assim como preferências específicas quanto na escolha de universidade. Ao serem solicitados a nomear suas instituições de preferência, universidades de renome como USP, UNICAMP, UFMG e UFSCAR foram as mais citadas. Outro fator levado em consideração foi a localização, como a citação da PUC-MG, com campus no município referência desta pesquisa.

Podemos inferir que a preferência dos estudantes é condizente com as expectativas que são depositadas sobre eles. Se junta a esses dados a preferência por carreiras tidas como nobres, de elevada concorrência e/ou a proximidade geográfica.

Bourdieu (1979) escreve que é impossível justificar as práticas sociais sem que seja pela revelação dos efeitos que se encontram em sua origem. Para tanto é necessário

recompor o que foi decomposto assim como encontrar a verdade na abordagem do conhecimento comum. Com isso se retorna ao princípio unificador e gerador das práticas, no que chama de *habitus* de classe. Portanto, as escolhas de universidades e cursos não são completamente livres, mas baseados em práticas de classe previamente construídas, inclusive pelo não ingresso nas universidades de renome e de cursos mais concorridos.

Na sequência foi solicitado aos estudantes que respondessem sobre a intenção em prestar o Exame Nacional do Ensino Médio no ano de 2019 (Tabela 60). A totalidade nas respostas foi “sim”. Complementando, foi solicitado que os estudantes citassem vestibulares que iriam prestar, e que o fizessem por ordem de importância (Tabela 61). O ENEM e o vestibular da FUVEST (para ingresso na USP) foram os mais citados pelos estudantes com 20 e 15 menções, respectivamente, seguidos pela UNICAMP, UNESP e PUC-MG com 10, 10 e 7 menções, respectivamente. Como primeira opção de vestibular, a FUVEST foi a mais citada com 10 menções, seguida pelo ENEM com 8 e UNICAMP com 3.

Tabela 60. Sobre a pretensão de realizar o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou outro exame vestibular:

| Sim | Não |
|-----|-----|
| 24 | - |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 61. Vestibular que o estudante irá prestar em ordem de importância:

| Instituição | Número de citações | Primeira opção | Segunda opção | Terceira opção | Demais opções |
|--|--------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) | 20 | 8 | 3 | 8 | 1 |
| Universidade de São Paulo (USP) | 15 | 10 | 3 | 1 | 1 |
| Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | 10 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP) | 10 | - | 3 | 5 | 2 |
| Pontifícia Universidade | 7 | 1 | 5 | - | 1 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Católica de Minas Gerais (PUC-MG) | | | | | |
| Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) | 2 | 1 | 1 | - | - |
| Fundação Getúlio Vargas (FGV) | 2 | - | 1 | - | 1 |
| Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) | 1 | 1 | - | - | - |
| Universidade de Araraquara (UNIARA) | 1 | - | - | - | - |
| Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo | 1 | - | 1 | - | - |
| Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE) | 1 | - | - | 1 | - |
| Escola de Sargentos das Armas (ESA) | 1 | - | - | 1 | - |
| Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNIFEOB) | 1 | - | - | 1 | - |
| Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) | 1 | - | - | - | 1 |
| Escola Preparatória de Cadetes do Exército (ESPCEX) | 1 | - | - | - | 1 |
| Centro Universitário de Valença (UNIFAA) | 1 | - | - | - | 1 |
| Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS) | 1 | - | - | - | 1 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) | 1 | - | - | - | 1 |
| Universidade Presbiteriana MACKENZIE | 1 | - | - | - | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Entendemos que apesar de toda a preparação e expectativa gerada, os alunos são mais realistas quanto ao resultado de sua preparação. Destacamos ainda que quase a totalidade dos estudantes pretendem de alguma forma o ingresso no ensino superior, sendo a área de Engenharias, seguida de Medicina como as mais almejadas. Dentre as instituições mais lembradas pelos estudantes estão a USP, UFSCAR e UNICAMP. Ressaltamos algumas menções à PUC-MG, universidade local, possível destino imediato⁴⁸ de alguns estudantes. A universidade privada local foi a mais citada como segunda opção de vestibular, o que pode também indicar a existência de certa precaução dos estudantes em relação às suas expectativas, assim como preferência em ficar próximos aos familiares e amigos.

Atentamos aqui ao cenário que Bourdieu (1979) chama de estratégias de reconversão de capitais em relação às disposições de futuro, que são determinadas pelas oportunidades objetivas de reprodução. Estas estratégias dependem do volume e estrutura do capital a ser reproduzido - no caso o volume atual e potencial do capital econômico, cultural e social e seu peso relativo na estrutura patrimonial - e do estado do sistema de instrumentos de reprodução destes capitais, institucionalizados ou não:

Pelo fato de que as estratégias de reprodução constituem um sistema e dependem do estado do sistema dos instrumentos de reprodução, assim como do estado - volume e estrutura - do capital a ser reproduzido, qualquer mudança em uma ou outra destas relações acarreta uma reestruturação do sistema das estratégias de reprodução: a reconversão do capital detido sob uma espécie particular em uma outra espécie, mais acessível, mais rentável e/ou mais legítima, em determinado estado do sistema dos instrumentos de reprodução, tende a determinar uma transformação da estrutura patrimonial. (BOURDIEU, 1979, p.122).

Esse apontamento ainda reflete o grande número de menções gerais ao ENEM, tendo em vista um leque maior de possibilidades de escolha em universidades públicas e

⁴⁸ É comum entre estudantes do Colégio Luís Manuel - principalmente entre aqueles que não conquistaram vaga imediata no ensino superior ou não optaram por fazer cursinho pré-vestibular - o ingresso em universidades privadas locais. Mesmo tendo como princípio o ingresso provisório, alguns acabam por continuar os estudos nestas instituições.

privadas. Além do ENEM os vestibulares da FUVEST e COMVEST (Unicamp) também foram bastante lembrados. Em relação às influências e dificuldades acerca das escolhas, os principais incentivadores são os amigos, seguidos dos pais e, em relação às dificuldades, as psicológicas e acadêmicas.

Assim, tendo explanado sobre as escolhas e expectativas de ingresso no ensino superior dos estudantes do colégio Luís Manuel, vamos agora à análise deste problema sociológico em seus aspectos subjetivos e, a partir da teoria da *práxis* bourdieusiana procurar entender suas relações com o mundo objetivo.

4.2.5.1 UMA VISÃO DO PROCESSO SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES

A próxima questão se mostra de enorme relevância aos nossos interesses de pesquisa, pois versa sobre a influência de pais, demais familiares, professores/funcionários da escola e amigos no processo de escolha da profissão/curso a ser seguido. Em relação com o núcleo familiar, de 24 estudantes, 10 responderam que sempre conversam com os pais, enquanto 12 relataram que às vezes conversam e 2 afirmaram nunca conversar com eles sobre as suas escolhas (Tabela 62).

Em relação aos demais familiares, fora do núcleo familiar, 6 estudantes dizem que sempre conversam, 13 às vezes conversam e 5 estudantes afirmaram nunca tocar no assunto. Com os professores/funcionários da escola apenas 3 estudantes disseram que sempre se abrem acerca de suas escolhas, 12 afirmaram que às vezes o fazem enquanto 9 disseram fazê-lo. Por fim, questionados com que frequência conversam com os amigos sobre a sua escolha, 15 estudantes relataram que sempre conversam com seus pares, 7 às vezes conversam e 2 afirmaram que nunca conversam sobre a profissão ou curso pretendidos.

Tabela 62. Influência no processo de escolha da profissão/curso:

| | Sempre conversa | Às vezes conversa | Nunca conversa |
|-------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| Pais | 10 | 12 | 2 |
| Demais Familiares | 6 | 13 | 5 |

| | | | |
|--------------------------------------|----|----|---|
| Professores e funcionários da escola | 3 | 12 | 9 |
| Amigos | 15 | 7 | 2 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Para o vestibulando, seus amigos são aqueles em que sentem mais confiança em se abrir sobre o seu processo de escolha. Talvez por passarem pelo mesmo processo juntos, por serem mais próximos no dia-a-dia ou pela compreensão imediata de sua dúvida, vários são os motivos para tal empatia.

Os professores e funcionários da escola são os menos acionados neste tópico e a explicação talvez possa ser pela menor intensidade das relações, pelo conflito de interesses - notas, aspectos disciplinares - ou mesmo pela falta de tempo para conversas individuais, já que a atuação do professor muitas vezes se limita à sala de aula e adjacências. É marcante também o grau de confiança dos estudantes em seus pais, o que pode revelar que a trajetória do estudante rumo ao ensino superior, além de cercada de expectativas, também pode proporcionar trocas de experiência, apoios e de diversos tipos de incentivos o que seria, sob a ótica bourdieusiana, um importante sinal de um *ethos* de classe.

Na sequência, como forma de aplacar um pouco a ansiedade, relaxar a tensão, desviar o foco dos estudos e/ou mesmo lapidar seu capital cultural aumentando o seu potencial de conversão, temos o estudo de idiomas, as atividades culturais ou esportivas como bons exemplos.

Sobre o estudo/fluência em outros idiomas, 22 estudantes afirmam falar ou estudar inglês, 4 estudantes falam ou estudam francês, 2 citaram o espanhol e o italiano e um estudante citou o alemão. Apenas um dos 24 estudantes afirmou não falar ou estudar um idioma estrangeiro (Tabela 63).

Em relação a outras atividades ou cursos extracurriculares, 16 estudantes afirmaram praticar esportes, 10 estudantes se envolvem em atividades musicais, 6 deles não praticam qualquer atividade enquanto um estudante relatou fazer teatro e outro afirmou realizar atividades relacionadas à pintura ou artes em geral (Tabela 64).

Tabela 63. Fala/estuda língua estrangeira:

| Inglês | Francês | Espanhol | Italiano | Alemão | Não |
|--------|---------|----------|----------|--------|-----|
|--------|---------|----------|----------|--------|-----|

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|-------------|
| | | | | | fala/estuda |
| 22 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 64. Realização de atividades extracurriculares:

| | | | | |
|---------|--------|--|---------------|--------|
| Esporte | Música | Não realiza atividades extracurriculares | Pintura/artes | Teatro |
| 16 | 10 | 6 | 1 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Visualizamos aqui que o investimento dos estudantes não se limita à sala de aula e ao estudo semanal dos conteúdos. Outras atividades consideradas importantes para a sua formação social e preparação para o vestibular também foram largamente citadas, como o aprendizado em outros idiomas. Quase a totalidade dos estudantes afirma falar ou estudar inglês, por exemplo. Em relação a outras atividades extracurriculares, a prática de esportes foi a mais recorrente além da música, do teatro e da pintura.

Pinçon e Pinçon-Charlot (2002) relembram o conceito bourdieusiano de *hexis* corporal, onde as práticas culturais e esportivas podem ser também interpretadas em seus aspectos simbólicos através dos movimentos, modos e gestos. Essas práticas, segundo os autores, exprimem um trabalho de interiorização de expressão do corpo enquanto posição de classe. Podemos verificar sua existência a partir dos relatos de partidas de basquete com os amigos e as idas à academia para práticas como o crossfit.

Em seus estudos, Pinçon e Pinçon-Charlot (2002) relatam o caráter cosmopolita e chamam a atenção para as práticas de intercâmbios culturais e a aprendizagem de idiomas por imersão, ou seja, pelo contato direto com os “falantes” de outros idiomas. Apesar de não existirem nesta turma de terceiro ano estudantes que tenham passado por esta experiência de imersão idiomática a partir de intercâmbios culturais, constatamos por meio de nossa experiência cotidiana que esta prática é recorrente entre os estudantes do Luís Manuel.

Em sequência os estudantes foram questionados sobre a principal (ou principais) dificuldades encontradas para a entrada na universidade⁴⁹ (Tabelas 65). Eles poderiam

⁴⁹As opções de resposta foram: dificuldades *econômicas* que baseiam-se em questões como os custos com a permanência na universidade, aquisição de materiais, etc.; *acadêmicas*, e referem-se às dificuldades de se acompanhar os estudos e as disciplinas; as *pedagógicas*, que se relacionam às dificuldades com as metodologias de ensino; *psicológicas* em questões como a depressão a ansiedade e as *simbólicas* que seriam marcadas por situações de preconceito, sentimento de incapacidade e/ou não pertencimento.

assinalar mais de uma alternativa e acabaram por responder que questões acadêmicas e psicológicas - com 14 e 12 respostas respectivamente - são as mais importantes, seguidas de questões econômicas e simbólicas, ambas com 9 respostas.

Não souberam responder 3 estudantes enquanto 2 (dois) apontaram também para as dificuldades de âmbito pedagógico. Ainda em relação a este tópico, foi solicitado aos estudantes que elencassem essas dificuldades (Tabela 66). Dentre as três mais citadas, as dificuldades psicológicas foram lembradas por 7 estudantes como primeira opção, 6 estudantes citaram primeiro as dificuldades acadêmicas e 3 estudantes citaram as dificuldades simbólicas e econômicas como as mais importantes. Cinco (5) estudantes deixaram de responder a esta questão.

Tabela 65. Principais dificuldades para a entrada na universidade:

| | |
|---------------------|----|
| Acadêmicas | 14 |
| Psicológicas | 12 |
| Econômicas | 9 |
| Simbólicas | 9 |
| Não soube responder | 3 |
| Pedagógicas | 2 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 66. Em ordem de importância, dificuldade mais relevante:

| | Primeira opção | Segunda opção | Terceira opção | Demais opções |
|--------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| Psicológicas | 7 | 4 | 1 | - |
| Acadêmicas | 6 | 1 | 2 | 1 |
| Simbólicas | 3 | 4 | 2 | - |
| Econômicas | 3 | 2 | 1 | 1 |
| Pedagógicas | - | 1 | - | - |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Questões de ordem acadêmica e psicológicas se relacionam às preocupações demasiadas dos estudantes, por sua vez atreladas ao cumprimento de suas atribuições acadêmicas antes do vestibular, além dos próprios exames, o que pode lhe causar um duplo sofrimento: a aprovação no terceiro ano e no vestibular. Questões de ordem econômica e

simbólicas também foram citadas com frequência, o que pode nos remeter também a um ambiente de grande pressão e desconforto. Solicitados a ranquear essas dificuldades, as questões psicológicas foram as mais lembradas, seguidas das acadêmicas.

E, como forma de compensação às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, está à confiança de que um trabalho está sendo realizado por eles, pela família ou pela escola. Este é também um fator chave para a construção e manutenção das expectativas estudantis ou a medida deste trabalho ou esforço. Sobre a percepção de que exista um diferencial no ambiente escolar que possa influenciar as possibilidades de êxito ao final do ensino médio, 22 estudantes afirmaram que sim, existe um diferencial, e 2 afirmam não saber responder (Tabela 67).

Indagados em apontar qual seria esse diferencial, podendo ser apontada mais de uma resposta, o “material didático” é citado por 20 estudantes enquanto os “professores” são citados por 19. “Cultura geral e/ou conhecimento de mundo” juntamente com o “poder aquisitivo dos estudantes” foram apontados em seguida por 11 estudantes cada, enquanto o apoio pedagógico foi lembrado por 8 estudantes e o prestígio social por 7 indivíduos. Ainda um estudante não soube responder e outro não respondeu à questão (Tabela 68).

Pela ordem de importância, os professores foram lembrados por 8 estudantes como primeira opção enquanto diferencial do colégio, enquanto o material didático foi citado por 7, o poder aquisitivo lembrado por 4 e o prestígio social, tido como o mais importante por um estudante (Tabela 69).

Tabela 67. Se considera no ambiente escolar algum diferencial no que diz respeito às possibilidades de êxito ao fim do ensino médio:

| Sim | Não soube responder |
|-----|---------------------|
| 22 | 2 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 68. Diferencial no que diz respeito às possibilidades de êxito ao fim do ensino médio:

| | |
|--------------------------------------|----|
| Material didático | 20 |
| Professores | 19 |
| Cultura geral, conhecimento de mundo | 11 |
| Poder aquisitivo dos alunos | 11 |
| Apoio pedagógico | 8 |

| | |
|---------------------|---|
| Prestígio social | 7 |
| Não soube responder | 1 |
| Em branco | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico (2020)

Tabela 69. Pela ordem de importância, diferenciais em relação às possibilidades de êxito ao fim do ensino médio*:

| | Primeira opção | Segunda opção | Terceira opção | Demais opções |
|--------------------------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| Professores | 8 | 5 | 1 | 1 |
| Material didático | 7 | 5 | - | 2 |
| Poder aquisitivo dos alunos | 4 | 1 | 1 | 1 |
| Prestígio social | 1 | 2 | 2 | - |
| Cultura geral, conhecimento de mundo | - | 1 | 4 | 3 |
| Apoio pedagógico | - | 1 | 1 | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

* Três estudantes deixaram a alternativa em branco. Outro escreveu: “falta de perspectiva, falta de conhecimento de mundo”.

A partir destes dados podemos inferir que estudantes consideram professores e o material didático utilizado como um diferencial importante para a escola. Esta situação pode adquirir status de crença e ser utilizado para cancelar conquistas, reforçar um padrão de aluno desejado (o que absorve o máximo possível de seus professores e do material). Por outro lado, serve como justificativa a um possível fracasso, tanto pelo estudante como pelos professores e própria escola, mascarando outras possíveis explicações, como o fato de o estudante não conseguir acompanhar as explicações de um professor ou resolver os exercícios presentes no material didático.

Bourdieu (1973) disserta sobre o papel da ação pedagógica (AP) - efetivada pelos agentes dentro de um campo escolar - como condição social de exercício da Autoridade Pedagógica (AuP) e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la. A ação pedagógica é relativa, pois não depende exclusivamente da autoridade pedagógica e sim das condições sociais de existência, frutos da imposição e inculcação do arbitrário cultural.

Mesmo assim, a AP não se exerce sem uma AuP, pois necessita se mostrar como ação não violenta por meio da dissimulação. Logo, a eficiência de uma AuP está ligada ao

fato de não ser percebida enquanto agente de violência simbólica, portanto, legitimada (e não legítima, já que violenta) enquanto ação pedagógica. O professor neste caso é investido do poder como instrumento da AuP por estar ligado à sua formação e ao exercício de sua profissão, seu *habitus* professoral. Todavia, a AuP só é instrumentalizada se esse professor se reconhece como reprodutor dessas relações.

Retornando à análise do questionário e seguindo o raciocínio da questão anterior, os estudantes foram questionados sobre o fato de terem escolhido a escola em questão para realizar os seus estudos de terceiro ano, podendo marcar mais de uma alternativa (Tabela 70). A qualidade de ensino oferecido pela instituição foi apontada por 21 estudantes, enquanto 12 delas afirmavam ser a família a causa de estudarem na escola. Ainda 4 respostas apontam para a influência dos amigos, 2 pela proximidade de casa e outros 2 estudantes não souberam responder, uma resposta relacionou sua escolha à tradição da instituição.

Em um apontamento pela ordem de importância e podendo-se escolher mais de uma possibilidade, 13 estudantes apontaram para a qualidade do ensino oferecido pela instituição como fator primordial, enquanto 6 estudantes apontaram a maior influência da família para a escolha como primeira opção. Cinco (5) estudantes preferiram não responder à questão (Tabela 71).

Tabela 70. Escolha da instituição de ensino:

| | |
|--|----|
| Qualidade do ensino oferecido pela instituição | 21 |
| Por causa da família | 12 |
| Por causa dos amigos | 4 |
| Por que é perto de casa | 2 |
| Não soube responder | 2 |
| Tradição da instituição | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 71. Pela ordem de importância, razões pela escolha da instituição de ensino:

| | Primeira opção | Segunda opção | Terceira opção | Demais opções |
|--|----------------|---------------|----------------|---------------|
| Qualidade do ensino oferecido pela instituição | 13 | 2 | - | - |

| | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|
| Por causa da família | 6 | 5 | - | - |
| Por causa dos amigos | - | 2 | - | - |
| Tradição da instituição | - | - | 1 | - |
| Por que é perto de casa | - | - | 1 | - |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Notamos acima que a confiança na escola é geralmente muito grande, o que caracteriza uma ação pedagógica em consonância com a autoridade pedagógica. O fato de estudar no Luís Manuel pode reduzir ou aumentar a sensação de fracasso pelo fato de os estudantes terem afirmado que o diferencial para o ingresso no ensino superior sejam os professores e o material didático, fatores considerados como diretamente relacionados à qualidade do ensino pelos estudantes e, por isso também, pelo fato não conseguirem acompanhar seu pesado ritmo. Ressaltamos que, nesta questão, resolvemos questionar a “opção do estudante em estudar no colégio em questão” mesmo que esta escolha compita inicialmente à família, conforme observado em alguns casos.

Almeida (2000), Brandão (2007), Brandão, Canedo, Xavier (2012), escrevem que o bom desempenho escolar é associado à coerência e consistência entre as práticas educativas familiares e escolares. Portanto, para se atrair “bons alunos” seriam fundamentais a forma como a escola se apresenta à comunidade escolar. Para Brandão, Canedo, Xavier (2012) essa relação entre escola e família pode até parecer o contrário às leis do “mercado escolar”, já que privilegia a “qualidade” em detrimento da “quantidade”. Todavia, o foco em qualidade define a posição das escolas no campo escolar e tende por sua vez atrair um público cada vez mais alinhado com suas propostas de distinção.

Nos encaminhando para o final deste tópico, os alunos foram questionados sobre os principais desafios a serem enfrentados para a obtenção do êxito ao final do ensino médio, podendo apontar mais de uma possibilidade (Tabela 72). Nas respostas, 21 apontaram para a própria cobrança como um fator importante, 16 apontaram a “pressão da escola e dos professores” enquanto 13 relataram como desafio a “expectativa de familiares e amigos”. Ainda, a “concorrência com os colegas” e a “insegurança logística e financeira” aparecem com 6 e 5 respostas, respectivamente.

Um (1) estudante relatou não saber ou não existir um desafio específico, além de outros 2 estudantes que responderam “outros” e textualmente afirmaram: “*a falta de sentido na obtenção de um êxito*” e “*Não consigo me visualizar atuando positivamente na sociedade. Sendo estudando, trabalhando ou até mesmo ajudando no âmbito familiar*”.

Instados a relatar qual dos fatores acima era mais importante como desafio para a obtenção do êxito, a “cobrança de si mesmo” foi mencionada 12 vezes, enquanto a “expectativa dos familiares e amigos” foi relatada 4 vezes. A “pressão da escola e dos professores” recebeu 2 respostas e, por fim, a “insegurança logística e financeira” foi apontada por 1 estudante (Tabela 73).

Tabela 72: Principais desafios para a obtenção de êxito ao fim do ensino médio:

| | |
|-------------------------------------|----|
| Cobrança de si mesmo | 21 |
| Pressão da escola e dos professores | 16 |
| Expectativa de familiares e amigos | 13 |
| Concorrência com os colegas | 6 |
| Insegurança logística e financeira | 5 |
| Não soube responder/Não existe | 1 |
| Outro(s) | 1 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

Tabela 73. Por ordem de importância, os principais desafios para obtenção de êxito ao fim do ensino médio*:

| | Primeira opção | Segunda opção | Terceira opção | Demais opções |
|-------------------------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| Cobrança de si mesmo | 12 | 3 | - | - |
| Expectativa de familiares e amigos | 4 | 5 | 2 | - |
| Pressão da escola e dos professores | 2 | 7 | 4 | 1 |
| Insegurança logística e financeira | 1 | - | 1 | 1 |
| Concorrência com os colegas | - | - | 1 | 2 |

Fonte: Questionário Socioeconômico elaborado pelo autor (2019)

* Quatro estudantes deixaram em branco esta opção. Um estudante escreveu “outro(s)”. Trata-se do mesmo estudante que descreveu na questão anterior (Tabela 73) a seguinte ideia: “Não consigo me visualizar atuando positivamente na sociedade. Sendo estudando, trabalhando ou até mesmo ajudando no âmbito familiar”.

Pela importância do momento vivido e a consciência de desigualdade entre seus pares e, ou, de uma produção na trajetória escolar muitas vezes não condizente com as exigências do campo, a maioria dos estudantes avaliados apontaram situações de ansiedade, sofrimento e angústia. Percebemos ainda que os alunos se cobram muito e consideram este o seu principal desafio. Esta cobrança pode advir como produto da expectativa criada pelo próprio estudante e do seu entorno, como a escola e professores, os familiares e amigos. Interpretamos que esta cobrança e sofrimento podem advir de uma espécie de defasagem das aspirações frente às chances reais, pela ausência de um encaixe perfeito entre *habitus* e campo, intensificados pela percepção da elevada concorrência por determinadas posições no ensino superior.

Com objetivo em amenizar os efeitos desta pressão, constatamos algumas estratégias utilizadas pelos estudantes, como o recurso a aulas particulares ou estudos coletivos. Entretanto tais práticas, apesar de aliviar certas situações de pressão, constituem-se a nosso ver, em mais acúmulo de afazeres e até mais pressão e sofrimento a serem causados.

Além das práticas de estudos particulares e coletivos, assim como do capital escolar colocado à disposição neste momento, os estudantes também recorrem a práticas diversas de incremento a esses capitais, como o estudo de idiomas ou a prática de esportes como meio de aliviar a pressão e se preparar física e mentalmente para os exames. Verificamos que nessa fase é ao núcleo familiar mais próximo e amigos quem os estudantes mais confiam no compartilhamento de suas expectativas em relação à finalização do ensino médio e expectativas quanto ao ensino superior. Constata-se ainda uma grande confiança depositada pelos estudantes na escola através de seu corpo docente e no material didático, situação que se justificaria pela ação pedagógica em consonância com a autoridade pedagógica.

Sobre suas possibilidades de êxito ao fim do processo, os estudantes apontam que os professores e o material didático podem fazer a diferença em seu favor, associados à qualidade do ensino oferecido pelo colégio Luís Manuel. Concorrem de maneira negativa, ou seja, como potenciais obstáculos, a própria cobrança e a pressão da escola e dos professores. Visualizamos assim, que os estudantes do colégio Luís Manuel possuem grandes expectativas de êxito ao citarem o ingresso em algumas das principais instituições

do país, em cursos de elevado prestígio acadêmico como grandes objetivos e são constantemente incentivados e influenciados por uma convivência escolar voltada a esta finalidade.

Entretanto, notamos insegurança e até certa dubiedade em algumas respostas. Como exemplo, os professores, que seriam responsáveis tanto por contribuir com o desfecho desejado do ensino médio, como, também, para depositar elevada pressão e cobrança sobre os estudantes.

5 O COTIDIANO DOS ESTUDANTES E AS DIFERENTES PERCEPÇÕES DE UM PROCESSO: A FORMAÇÃO DE UM *HABITUS* VESTIBULANDO

Esta fase da pesquisa tem como objeto um aprofundamento no relato das experiências subjetivas dos estudantes. A partir de fatores micro e macrosociológicos baseados na praxiologia bourdieusiana, procura-se construir uma teoria sobre a formação do *habitus* vestibulando que dê conta deste momento, tão importante para a trajetória de vida dos estudantes do colégio Luís Manuel.

Ao todo foram realizadas 8 entrevistas, totalizando um terço do universo de alunos pesquisados pelo questionário (24 no total), sendo 6 realizadas de maneira semiestruturada com encontros presenciais na própria escola, e em uma praça da cidade, e 2 realizadas por aplicativo de smartphone *whatsapp*. Neste caso, as questões foram apresentadas por gravação de áudio sendo solicitado que as respostas também seguissem o mesmo modelo.

Bourdieu (1991) discorre sobre a prática da entrevista em que só é espontâneo o que é construído, mas uma construção realista. O autor aponta que problemas de comunicação são inseparavelmente teóricos e práticos na interação entre o pesquisado e a quem o interroga. Sendo a entrevistas uma relação social, não considera interessante se ater a procedimentos metodológicos engessados, pelo viés da investigação:

Muitas dezenas de anos de prática da pesquisa sob todas as suas formas, da etnologia à sociologia, do questionário dito fechado à entrevista mais aberta, convenceram-me que esta prática não encontra sua expressão adequada nem nas prescrições de uma metodologia frequentemente mais cientista que científica, nem nas precauções anti-científicas das místicas da fusão afetiva. (BOURDIEU, 1991, p.693).

Segundo o autor, somente a reflexividade baseada num trabalho ou olho sociológico permite perceber e controlar no campo os efeitos da estrutura social no qual ela se realiza. Do contrário, mesmo com o viés da investigação científica, se acaba por incidir na violência simbólica. Como meios de se evitar este tipo de violência, afirma ser necessário tentar se conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber, compreender o que pode e o que não pode ser dito, as censuras entre o que o impedem de dizer certas coisas e as incitações de coragem para outras.

Esta seria, portanto, uma medida da amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa como ela é percebida e interpretada pelo entrevistado e a finalidade na mente do pesquisador. E apesar de tentar reduzir ao máximo a violência simbólica, essa poderá existir em qualquer relação social sendo que a proximidade social e familiaridade podem contribuir. Entretanto, ressalta que o discurso natural também pode apresentar

problemas, apontando que o discurso deve ser construído cientificamente e de modo a fornecer os elementos necessários para a prática da entrevista.

Dentro desse conceito bourdieusiano de entrevista, nossa opção foi pelo modelo de *entrevista semiestruturada*, utilizando de questões pertinentes ao andamento da pesquisa e de cuidados com o entrevistado.

A entrevista em sua forma de diálogo é considerada por nós como modelo ideal, pela flexibilidade e riqueza de detalhes das informações prestadas em tons de conversa informal. Entretanto, também optamos pelo modelo de *entrevista por aplicativo de smartphone* para dois entrevistados. Esta foi uma decisão baseada na necessidade em se realizar as entrevistas em tempo hábil, uma vez que muitos estudantes já não frequentavam as aulas em um período de fim de ano letivo, época paralela dos exames finais no colégio e processos seletivos de universidades.

Enfatizamos aqui que não encontramos um embasamento teórico específico, voltado para entrevista por aplicativo, por conta de seu emprego ainda muito recente em técnicas de pesquisa. Antônio Carlos Gil (2008) refere-se a entrevistas face a face e por telefone como um modelo cujos itens são apresentados por escrito a quem a responde. Como principais vantagens, o autor cita a facilidade na seleção da amostra⁵⁰ e a possibilidade de agendar o melhor momento para a realização da entrevista. Como desvantagem uma menor quantidade e riqueza de informações e a interrupção da entrevista por parte do entrevistado, elevando o tempo de resposta.

Tendo em vista a possibilidade de ocorrência dos problemas citados logo acima, solicitamos que as respostas fossem enviadas por meio de gravação e não por escrito, além da solicitação especial para que os áudios fossem realizados em um único momento, de uma só vez. Nossa preocupação foi a de se obter percepções condizentes a um momento específico da vida do estudante, e evitar possíveis contradições na análise do discurso em razão de tempos diferentes de resposta. O pedido foi prontamente atendido pelos estudantes.

Conhecidos os modelos de entrevista utilizados, reforçamos a importância desta etapa de entrevistas para uma imersão no universo acadêmico em um momento de escolhas e decisões importantes para um estudante e sua família. Desta forma esperávamos que seus resultados cumprissem com o objetivo desta pesquisa: o de mapear a formação e expressão

⁵⁰Como não se trata do modelo específico citado por Gil (2008) e sim uma adaptação, suas características, apesar de semelhantes podem apresentar diferenças.

de um *habitus* vestibulando intrínseco a uma turma de terceiro ano do ensino médio e voltado para seu ingresso no ensino superior.

De início vamos à descrição dos 8 estudantes participantes (Quadro 1). Lembramos que seus nomes foram alterados aleatoriamente com vistas à adequação aos preceitos éticos. Seus perfis são baseados em informações gerais consideradas relevantes para um melhor entendimento inicial sobre os participantes e foram extraídas do questionário socioeconômico. São informações relacionadas ao município de residência, formação e profissão dos pais, ao curso, universidade e município que pretendem se filiar.

Quadro 1. Nome fictício e perfis dos alunos Colégio Professor Luís Manuel submetidos ao questionário socioeconômico e entrevista semiestruturada

| Alunos | Perfis |
|-----------|---|
| Alexandre | Estudante reside em um município vizinho e realiza migração diária para poder estudar. A mãe é faxineira e o pai carpinteiro, ambos com o ensino fundamental completo. Pretende cursar medicina na PUC-MG em Alberto Caieiro. |
| Bianca | Mora em Alberto Caieiro. Sua mãe é professora universitária e o pai bancário, ambos com pós-graduação. Pretende cursar ciências sociais na Unesp em Araraquara (SP). |
| Carlos | Mora em Alberto Caieiro. Sua mãe é assistente administrativa e possui o ensino médio incompleto. O pai é mestre de obras e possui o ensino fundamental incompleto. Pretende cursar Arquitetura na PUC-MG em Alberto Caieiro. |
| Fernando | Estudante reside em Alberto Caieiro. A mãe é “do lar” e possui o ensino superior completo. O pai engenheiro civil e possui pós-graduação. Pretende cursar Engenharia Química na Unicamp em Campinas (SP). |
| Gustavo | Estudante reside em um município vizinho a Alberto Caieiro e realiza migração diária para poder estudar. A mãe é “do lar” e possui ensino superior incompleto. O pai é produtor rural e possui ensino superior completo. Pretende cursar Engenharia Agrônoma na USP em Piracicaba (SP). |
| Larissa | Reside em Alberto Caieiro. É filha de médicos com pós-graduação e pretende também exercer a medicina na Unifesp em São Paulo (SP). |
| Lucas | Mora em Alberto Caieiro. Seus pais são aposentados, sendo que a mãe possui ensino superior completo e o pai, pós-graduação. Pretende cursar engenharia de produção na PUC-MG em Alberto Caieiro. |
| Maurício | Mora em Alberto Caieiro. Sua mãe é arquiteta e o seu pai, empresário. Ambos possuem o ensino superior completo. Pretende cursar engenharia mecatrônica ou mecânica na USP em São Paulo (SP). |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base nas entrevistas semiestruturadas (2019)

Para basear nossas escolhas, procuramos selecionar perfis que fossem condizentes com características comuns à maioria aos estudantes como, por exemplo, ter núcleo familiar reduzido, moradia própria, realizado viagens internacionais, possuírem fluência em outros idiomas ou possuírem rotina de estudos semanais semelhantes.

Também nos preocupamos em visualizarmos algumas exceções à regra, como: o único estudante de cor/raça preta; estudantes oriundos de escola pública em algum momento de sua formação; estudantes que precisam se deslocar de seu município de origem todos os dias para realizar seus estudos; e a estudante que deseja fazer uma graduação em Ciências Sociais, que destoa das comumente escolhidas por seus pares.

Ponderamos também que dentre os critérios estabelecidos, vários outros também poderiam ser escolhidos sem que se reduza a importância ou a riqueza das informações prestadas nesta pesquisa. Por se tratar de uma abordagem subjetiva, o potencial das informações prestadas pelos estudantes é de considerável riqueza e diversidade, situações que desejamos explorar da melhor maneira a partir da presente seção. Em relação à diversidade das informações prestadas, consideramos que tais aspectos contribuem para a descoberta das diferentes estratégias de preparação e das formas de manifestação do *habitus* vestibulando.

O procedimento metodológico escolhido para a análise das informações nesta fase de entrevistas deu-se por uma divisão em categorias na seguinte ordem: herança, trajetória, expectativas e sistema de ensino. Bosi (1979 apud PIOTTO, 2014, p.138) enfatiza a importância de se resgatar a memória, dependente da vida social e por esta alimentada. Gonçalves Filho (2003 apud PIOTTO, 2014, p.138) escreve ser necessária calma no olhar e ouvir a entrevista, permitindo que o outro seja realmente o outro e não uma ideia apressada que temos dele.

Michelat (1987 apud PIOTTO, 2014, p.138), ao se referir à análise das entrevistas, propõe repetidas leituras que permitam a impregnação, suscitando interpretações pelo relacionamento de elementos diversos. Piotto (2014) sugere uma análise vertical das entrevistas, realizadas em seus detalhes para depois a construção de categorias para análise horizontal, sendo estes os procedimentos considerados para esta fase da pesquisa.

A análise da herança tem como objetivo compreender principalmente aspectos do capital econômico e suas ligações com o capital cultural familiar, a ponto de contribuir para

a escolha em seguir o mesmo caminho dos pais ou, ainda, a se negar mesmo que parcialmente.

Com a trajetória buscamos compreender como os estudantes cimentaram seu caminho em direção a este momento de conclusão da educação básica. Temos também a intenção de analisar se esta trajetória se mostra condizente com aspectos ligados à herança familiar e como ela se conecta nas expectativas dos estudantes.

Procuramos entender através da categoria expectativa como se deram os preparos finais para os exames de seleção para o ensino superior, sua relação com a trajetória escolar e como os estudantes reagem a todo processo que tende a se afunilar quanto mais próxima é a data dos exames. Também procura reunir sensações sobre as expectativas dos outros atores envolvidos neste processo, que não em relação ao seu desempenho, e que podem desempenhar papel fundamental em suas escolhas.

A última categoria, sistema de ensino, diz respeito à forma como os estudantes analisam o papel da instituição escolar - tanto o colégio em que estudam quanto o sistema de ensino de forma mais abrangente - em relação a todas as categorias anteriores. Desde a herança e a contribuição da escola para a formação e preparação de um herdeiro ou como ela estimula rupturas com a linhagem familiar.

Também analisamos os conflitos existentes entre o sistema de ensino e as aspirações dos estudantes, tendo como base sua herança familiar e trajetória. Por fim, procuramos entender como o estudante visualiza a participação do colégio Professor Luís Manuel diante das escolhas realizadas pelo estudante, o nível de contribuição para a realização de seus objetivos e a consequente realização de suas expectativas.

A descrição das vivências estudantis em cada categoria não respeita uma organização prévia e sim o encaixe entre as experiências compartilhadas e o aporte teórico utilizado para a compreensão de cada categoria sendo, portanto, possível que um estudante tenha suas memórias descritas mais de uma vez em uma mesma categoria (por exemplo, herança) e não ser citado em outra.

Sobre a escrita da entrevista, Bourdieu (1991) deixa claro que não se trata apenas de uma transcrição literal ou tradução, ou muito espontaneísta. A transcrição jogaria com a *pragmática da escrita* - com a introdução de títulos e subtítulos feitos de frases tomadas da entrevista. Ela tende a orientar a atenção do leitor para os traços sociologicamente pertinentes. De acordo com o autor:

“Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral

ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade.” (BOURDIEU, 1991, p.710)

Desta forma, outra importante informação diz respeito à separação dos tópicos nesta seção. Conforme dito anteriormente seguimos a ordem por categorias. Iniciamos cada tópico com a descrição da categoria e suas relações com a obra de Pierre Bourdieu. Em seguida passamos às análises das entrevistas. Os títulos relacionados a essas análises possuem trechos das falas dos próprios estudantes, que foram escolhidas de forma aleatória com a intenção, exatamente, de orientação do leitor para as questões mais importantes.

5.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA HERANÇA

A *herança*, mais precisamente a cultural, é um argumento central na obra de Pierre Bourdieu no que concerne ao problema da transmissão da cultura entre as gerações, associada principalmente aos processos de socialização e aprendizado. Sendo assim, não se trata de uma simples transmissão de bens econômicos ou materiais, mas também de um patrimônio cultural.

A questão da herança cultural sempre será exposta a tensões e contradições, já que herdar significa também se distinguir dos pais ou mesmo superá-los:

Quando forçadas a se submeter à medida escolar, isto é, ao veredicto da escola, essas maneiras de ser e se portar, essas habilidades, competências e sensibilidades são desigualmente apreciadas. Apresentam, por consequência, uma rentabilidade, que varia em função da maior ou menor valorização, pela escola, da cultura e do grupo de origem. Podem, por isso, ser tratadas como capital. A transformação do capital incorporado em capital cultural institucionalizado, isto é, em capital escolar, exige um trabalho especial por parte das famílias. Esse trabalho será tanto mais explícito quanto a família não tiver interiorizado nas suas práticas cotidianas as disposições mais rentáveis com relação à escola - como é o caso do domínio do corpo e da relação controlada com o tempo, entre outros. (ALMEIDA, 2017, p. 218-219).

De acordo com a teoria bourdieusiana, não se pode existir herdeiros sem um *habitus* correspondente, sem uma educação de modo a garantir aos agentes sociais aptos assumirem os pesados encargos da fortuna. Sendo assim, a herança se torna algo merecido e, de acordo com Brandão (2007), a aproximação da família e a criação de um *habitus* familiar favorece enormemente a criação das condições em que o herdeiro herde a herança. Referimo-nos aqui à herança cultural, porém, seus reflexos podem se sentir nas demais esferas econômica, social e simbólica.

Esse tópico foi dividido a partir da disposição da herança dos estudantes em relação aos investimentos escolares, que por sua vez envolve esforços pessoais, familiares e institucionais (no caso da escola). Em primeiro lugar, os maiores investimentos e em seguida os menores. Ressaltamos que este critério de análise sobre os investimentos escolares não se baseia em juízos de valor ou questões meritocráticas, e sim nos investimentos que são possíveis, considerando-se a herança cultural de cada estudante e, mais precisamente o volume de capital cultural investido, tendo em vista seu processo de preparação para o ingresso no ensino superior.

Os tópicos logo abaixo foram organizados de acordo com as escolhas feitas pelos estudantes para a delimitação das estratégias possíveis visando o ingresso na universidade e, em seguida, uma reflexão em relação às dificuldades encontradas, frustrações e reflexões gerais sobre este processo, considerando-se como tema central as análises sobre a herança cultural.

5.1.1 MEU PRINCIPAL MOTIVO FOI O INTERESSE, MINHA AFINIDADE

Segundo Bourdieu (2014a), a transmissão do capital cultural por meio da herança permite - até pela lentidão deste processo de incorporação - que existam diferenças muito pequenas ligadas a algum momento de sua formação, que seriam responsáveis por separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social ou escolar. Neste sentido, Bianca, Larissa e Lucas que estudam juntos há mais de dez anos, desde o início de sua escolarização, possuem desejos, aspirações e mesmo trajetórias semelhantes em alguns pontos - como na fundamental atuação da família em suas escolhas - mas bem diferentes em outros.

Larissa pretende cursar medicina e Bianca prefere ciências sociais. Para além da questão do gosto ou das afinidades, elas escolheram seguir os passos de seus pais ou avós, e sairão de Alberto Caeiro para estudar. Lucas pretende de início seguir uma profissão diferente a de seu pai, apesar de sua escolha lhe dar a opção de seguir a profissão paterna. Também pretende realizar o curso em Alberto Caeiro em uma universidade privada para, dentre outros fatores, continuar residindo com a família.

Acerca do papel e influência da família dos estudantes em suas escolhas, atentamos também para o suporte familiar em relação ao ensino superior. Bourdieu (1964) explica que a natureza ou o montante dos recursos assim como o grau de dependência da família

acabam por separar radicalmente os estudantes segundo sua origem, o que não verificamos na análise dos três estudantes citados logo acima.

Pelo contrário, os estudantes de classes altas - e em nosso caso de camadas médias com importante capital econômico - têm mais chances de viver com suas famílias ou contar com seu suporte, sendo apenas parcialmente estudantes, ou seja, não precisam fazer grande esforço para multiplicar suas oportunidades de participar da condição estudantil, sendo suas escolhas, inclusive, passíveis de ser revogadas. Sendo assim, não há uma separação radical em relação à sua origem e sim uma provável continuidade com base nos próprios esforços familiares.

Identificamos também em estudantes como a já citada Larissa e, também, Maurício, que investem suas condutas escolares exatamente a partir do capital de informações que possuem ao longo de seu trajeto. Sejam as escolhas na primeira infância ligadas à escolarização, ao ensino secundário ou nas orientações futuras sobre carreiras ou o funcionamento do sistema universitário. A base econômica familiar juntamente com capital cultural incorporado possibilita a esses estudantes uma espécie de controle de sua trajetória escolar, incluindo aí o cálculo sobre a significação dos resultados, sanções ou recompensas:

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, que se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (BOURDIEU, 2014^a, p.4)

Assim, Maurício acredita que fez uma boa preparação, apesar de relatar cansaço. Chamou-nos a atenção pela aparente tranquilidade exposta durante este processo. Mauricio nos diz que esta “calma” se deve - em partes - a uma conversa que teve com o pai durante o ensino médio, que o tranquilizou bastante em relação às tribulações sobre as quais ele seria submetido; segundo o qual:

“Eu escolhi o meu curso por vários motivos (...) eu sempre gostei de exatas e fui bem em exatas, tive facilidade e, junto com isso eu tenho muito interesse na parte mecânica das coisas, em conhecer também o funcionamento de várias coisas. Eu tive sempre essa curiosidade. E eu acho que combinou para uma coisa que podia ser usado assim... agora eu acho que poderia usar em uma profissão que seria essa. Além disso tem, claro, a parte financeira tem alguma influência. Não porque, só no caso de assim, de escolher uma faculdade que tenha mais chances de dar um retorno financeiro não tão dificilmente. Mas o meu principal motivo mesmo, que eu acho, foi a minha afinidade com essas coisas e o meu interesse pela área de engenharia. Daí foi só por.... eu sempre gostei muito de carros, essas coisas... pensei em fazer engenharia mecânica. E acabei por me decidir pela mecatrônica porque tem a ver com mecânica, mas uma parte eletrônica, de automação que eu me interesse também. Então eu acho que foi por interesse próprio, por interesses e facilidades que eu desenvolvi ao longo da minha vida.”

Em relação à Larissa, por conviver em uma família de médicos, ela afirma que sua intenção é a de cursar medicina sem nos explicar uma razão específica. De acordo com a estudante, muitas pessoas na família a incentivaram desde pequena e conversas em sua casa versam sobre esses assuntos. Por estes motivos a estudante garante que possui uma visão objetiva do curso, não o idealiza e compreende bem os desafios da profissão por vivenciá-los em seu cotidiano:

“Ah, acho que como os meus pais sempre falaram de medicina em casa, assim, do trabalho, eu convivo com a realidade. E tipo, o que eu tenho em mente é: eu não estou indo com uma imagem idealizada da medicina, sabe? Eu sei que é duro e eu sinto que a maioria das pessoas que vão pensam assim: nossa, vida de médico é só ganhar dinheiro, cirurgia e reconhecimento. Não! É muito mais complicado, tem muito mais perrengue. E não tem só assim: ah, meu paciente morreu! Nada! Às vezes é um perrengue burocrático mesmo e processos porque... eu acho que é assim: eu tenho uma visão mais realista, sabe? Eu não estou fazendo medicina nem por sonho, nem por status, seria por uma visão bem objetiva do curso.”

O cálculo de suas escolhas baseada na trajetória escolar e o capital cultural pode nos dar uma falsa ideia de desinteresse - ou pelo menos em seu sentido economicista - no sentido de uma livre escolha associada ao desejo de se agir nobremente. Bourdieu (1994) escreve que existem universos sociais em que mostrar desinteresse é fundamental. Larissa nos confidenciou que sua escolha pelo curso de medicina não se trata da necessidade de um reconhecimento social ou econômico, ou seja, aparentemente um ato desinteressado. Sua visão “objetiva” do curso também nos daria essa impressão, uma vez que Larissa ressalta conhecer a vida cotidiana de um praticante da medicina. Apesar de não nos fornecer uma resposta direta, o *habitus* familiar se constitui como um fator determinante em seu processo de escolha.

Para Bourdieu (1994), entretanto, um ato desinteressado não é possível, uma vez que não há como deixar de sê-lo já que o ato de desinteressar-se se sobrepõe às vontades do indivíduo e são determinadas puramente pelas exigências de seu universo social. Tais exigências podem advir de diversas experiências familiares anteriores – insinuações, reprovações, silêncios, evitações, o que provocariam uma “obrigação moral” em mostrar-se desinteressado.

Neste caso, Bourdieu se refere principalmente ao modo aristocrático de vida em relação à formação de *habitus* “desinteressados”, onde uma economia de bens simbólicos obriga o nobre a agir nobremente. Ele ainda afirma que se o desinteresse é sociologicamente possível, isto acontece pelo encontro entre *habitus* predispostos ao desinteresse e em universos onde esses são recompensados.

Geralmente isto acontece onde as leis do interesse econômico estão suspensas, como é o caso da família e toda a economia das trocas domésticas e em campos como o de produção cultural, como o artístico, dentre outros. Todavia, o fato de existir a possibilidade do desinteresse nestes campos não exclui a possibilidade de conflitos específicos dentro de cada campo.

Sobre os conflitos apontados acima e, apesar do aparente “desinteresse” de Larissa em relação à “glamourização” da prática médica ou possíveis outras “ilusões” acerca da profissão, assim como se mostrar cética e alegar sua escolha pela carreira médica por meio de critérios “objetivos”, verificamos com base na convivência cotidiana, especificamente no campo escolar, que Larissa deixa transparecer que possui sobre os ombros uma cobrança muito grande, ora de si própria, ora de seus familiares em busca da aprovação nos exames.

Outro fator importante a se ressaltar são as características que considera importante para a escolha da universidade: ser pública, de excelência e no Estado de São Paulo. Esta última opção por combinar as características anteriores com a proximidade de casa, uma vez que Alberto Caiero se localiza na divisa com o Estado de São Paulo a um raio de aproximadamente 260 km das universidades pretendidas por ela.

O histórico familiar da Larissa pode contribuir para que ela crie uma imagem muito severa de si própria, causando certo cansaço e sensação de desânimo. Percebemos isso em suas falas durante a entrevista. Os conflitos entre o *habitus* familiar e a formação do *habitus* vestibulando podem ser causas deste conflito.

Ainda em relação ao papel da herança nas escolhas dos estudantes chegamos a Bianca, que pretende cursar Ciências Sociais e que sua escolha foi motivada pelo gosto em Sociologia adquirido durante o Ensino Médio. Entretanto, outra situação descrita pela jovem também nos chamou a atenção: o curso de sua escolha foi também o de sua avó e seu avô. Sobre este assunto ela relata:

“(...) eu só fiquei sabendo que minha avó tinha feito depois que eu contei para ela. Mas o meu vô, quando ele morreu, ele deixou um monte de livros para a gente, tipo, que ele leu e fica na biblioteca dele. Aí eu comecei a ler e disse: nossa, seria legal fazer a mesma coisa que ele!”

Bianca cita que não pensa em mudar de ideia e que não se vê trabalhando com docência no ensino médio, por exemplo. Prefere seguir carreira acadêmica e trabalhar com pesquisa e docência no ensino superior, assim como a sua mãe, docente na área de Engenharia Civil.

Sobre este caso recorreremos a Bourdieu (1964), que analisa o peso da origem social sobre o acesso ao ensino superior nas escolhas e percursos dos estudantes. O autor afirma que as desigualdades iniciais entre as várias camadas sociais, que já ingressaram no ensino superior, aparecem primeiramente por serem desigualmente representadas neste nível de ensino. Nas palavras do próprio autor, esta observação se completa por meio das estratégias utilizadas pelas camadas médias e baixas, em atenuar a sua exclusão por meio da escolha de cursos que se encaixem na sua trajetória de origem, ou seja, cursos que não sejam muito “badalados” ou concorridos em relação aos mais procurados.⁵¹

Independente da escolha de Bianca não ter por base a opção por cursos de elevada concorrência - no que pode se tratar de uma estratégia para se encaixar em relação à sua trajetória escolar - não lhe falta uma importante rede de apoio familiar, seja ela econômica e material. Esse fator a diferencia sobremaneira dos estudantes das camadas médias e populares citados por Bourdieu (1964).

Além do mais, o capital cultural incorporado por Bianca desde a infância pode tê-la influenciado a não desenvolver uma preferência por determinadas áreas. Entretanto, podemos inferir também que sua opção pela pesquisa e o ensino universitário, em detrimento do ensino básico, nos mostra uma espécie de justificativa socialmente aceitável para a sua escolha, se mantendo ou não, ao longo de sua trajetória no ensino superior.

Esta forma sutil de eliminação dificilmente é percebida, pois, variações muito fortes em chances escolares objetivas, podem ser reveladas de inúmeras maneiras no campo das percepções cotidianas. Essas variações acabam por determinar uma imagem dos estudos superiores como condição de futuro “possível”, “impossível” ou “normal”, fatores determinantes para a chancela das possibilidades escolares.

Pontuamos aqui que de acordo com a teoria bourdieusiana a herança transcende o indivíduo. É o caso de Gustavo, cuja família - tanto a paterna quanto a materna - é ligada ao campo em torno de sete gerações, de acordo com o estudante. Identificamos que se trata de uma das famílias mais tradicionais da região. O estudante relatou-nos que pretende dar continuidade tradição familiar, e sabe da responsabilidade que tem em mãos. Desta forma o herdeiro de camadas elitizadas torna-se passível de ter de prestar contas sobre suas escolhas e atos diante da família, que não se limita ao núcleo familiar, nem mesmo à família expandida do presente, mas os de outrora e, também, os descendentes do futuro.

⁵¹ Cursos como o de Ciências Sociais, escolhido por Bianca, costumam ter grande concorrência em certas universidades brasileira onde o curso seria uma referência. Entretanto, em comparação com outros cursos como o de Medicina ou Engenharias sua procura se torna bastante inferior.

Enquanto em famílias de camadas médias e populares a estruturação do *habitus* pode se originar pela fatalidade dos costumes, encontros e circunstâncias, em famílias das camadas elitizadas existe uma interiorização de predisposições, uma educação consciente de seus objetivos (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2002). Todavia, Gustavo nos disse reiteradas vezes que pretende seguir a trilha de sua família por vontade própria, ao mesmo tempo em que parece possuir muito apego às histórias de família, a herança de seus antepassados. Questionado se houve pressão familiar para embasar a sua escolha, o estudante respondeu:

“Não, de jeito maneira! A minha família sempre me deu... tipo assim, eu sempre fui muito aberto para eu escolher o que eu quisesse e eles iriam me apoiar pelo que eu escolhesse. Mas, é um negócio que eu gosto, de história de família, essas coisas. Então, é uma coisa que está na minha personalidade, sabe, eu estou fazendo porque eu quero muito mesmo, sabe? Não porque eu sinto que eu deveria fazer, não.”

De acordo com Pinçon e Pinçon-Charlot (2002), a mansão e o palacete são berços da memória da linhagem, uma lembrança dos antepassados que vem de modo implícito (quadros, fotografias, utensílios) ou explícito, por meio de narrativas. Os mortos são tratados como antepassados e representam uma identidade com a linhagem. Neste caso, o “nós” sempre estará acima do “eu”:

Com efeito, o peso da herança é tão grande que acaba por se impor ao herdeiro, enquanto indivíduo. O herdeiro é, antes de tudo, herdado por uma herança, fruto do trabalho dos antepassados, que, por sua vez, deve ser transmitida. Esse peso do patrimônio vem contestar a ilusão da individualidade. (PINÇON E PINÇON-CHARLOT, 2002, p.16).

Para Bourdieu (1964), os estudantes mais favorecidos não devem somente à sua origem hábitos, treinamentos e atitudes. Eles herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto”, onde a rentabilidade escolar será por ser indireta ainda mais certa. Desta forma a cultura puramente escolar, centrada em seus saberes não seria somente uma cultura parcial ou mesmo parte da cultura. Ela seria uma cultura inferior, onde os elementos que a compõem não têm o mesmo sentido que teriam em um conjunto mais amplo:

De fato, o essencial da herança cultural se transmite de maneira mais discreta e mais indireta e mesmo na ausência de todo esforço metódico e de toda ação manifesta. Nos meios mais ‘cultos’ é talvez menos necessário pregar a devoção à cultura ou tomar, deliberadamente, nas mãos a iniciação à prática cultural. Em oposição ao meio pequeno burguês, no qual os pais não podem transmitir outra coisa, a maior parte do tempo, que boa vontade cultural, as classes arranjam iniciações difusas muito mais bem preparadas para suscitar, por uma espécie de persuasão clandestina, a adesão à cultura. (BOURDIEU, 1964, p.37).

Gustavo a todo o momento se mostrou um estudante preocupado mais com as questões práticas do seu cotidiano, ligado à vida no campo. Ele enxerga a escola como algo diferente de seu mundo real, apesar de reconhecer sua importância. No terceiro ano, seu conflito se atenuou a se ver obrigado a alterar a sua rotina diária: ele estuda mais, parou com os estudos em inglês e diminuiu a rotina de práticas esportivas:

“Eu acho que em relação aos outros anos eu estudei mais, porque eu nunca tive um ritmo de estudos, sabe? Eu não conseguia arrumar esse ritmo. Quando eu era mais novo tinha facilidade e daí, na hora que começou a complicar a matéria, eu não tinha aprendido a estudar. Então, tive uma dificuldade com isso aí. Esse ano o Carlos (amigo de Gustavo e estudante que aqui também descrevemos sua trajetória) me ajudou muito, a gente estudava sempre junto. Eu acho que melhorei um pouco. Então, dentro das expectativas é isso aí... eu queria mais e não consegui.”

A nosso entender, a resistência de Gustavo em não se dedicar às demandas escolares possui forte relação com a consciência do estudante sobre suas responsabilidades frente à herança familiar. Pela teoria bourdieusiana, entendemos que é necessário que o herdeiro aceite herdar a herança, que se aproprie dela. E, nas sociedades contemporâneas, onde a individualidade é bastante valorizada, existe uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que os herdeiros são levados a continuar a história da família, também há a necessidade da construção de sua autonomia o que, do ponto de vista da identidade, pode causar inúmeros conflitos a forçá-lo a aceitar a herança ou se desprender da posição herdada. (NOGUEIRA, 2004).

A instituição do herdeiro, assim como o efeito de destino exercido por ela até então como atribuição exclusiva da palavra do pai ou da mãe, irá competir também à escola. Nela seus julgamentos e sanções podem sancionar os da família, assim como contrariá-los e até mesmo se opor a eles. Desta forma contribuem de maneira decisiva para a construção da identidade do indivíduo. (BOURDIEU, 1998b).

No caso de Gustavo o *habitus* familiar e o peso da herança parecem ser bem influentes em sua identidade pessoal, a ponto de causar constantes conflitos entre as suas atribuições como herdeiro e os investimentos necessários para que assuma de vez este papel, no caso a realização de suas atribuições escolares, as quais não aprecia. Como exemplo, ele visualiza seus colegas como muito estudiosos e merecedores, enquanto ele não se vê da mesma forma.

5.1.2 EU ACHO QUE PODERIA TER ESTUDADO MAIS

Em outra vertente desta análise temos Lucas, que se constitui em um caso a nosso ver contraditório em relação à herança. Apesar de estudioso e tirar boas notas, nunca se viu estudando e morando longe dos pais. Por outro lado, a família parece não dispor neste momento de capital econômico suficiente para financiá-lo em outro município, já que a irmã está cursando medicina em uma universidade privada.

Bourdieu (1998b) visualiza a ordem das sucessões como uma situação problemática, já que ela nasce pelas discordâncias entre as disposições do herdeiro e seu destino pela herança. Este conflito, motivado pela perpetuação social de linhagem, se deve ao fato em que o filho, em primeiro lugar, deva distinguir-se do pai, superá-lo e em certo sentido negá-lo. Em segundo lugar, a transmissão da herança depende dos veredictos das instituições de ensino como princípio de realidade que, pela concorrência, pode haver situações de fracasso e decepções.

Como justificativa para a sua escolha, Lucas nos disse possuir um perfil “mais caseiro”, que pretende seguir em partes a carreira do pai - ex-bancário, hoje aposentado - e cursar engenharia de produção em uma universidade privada no próprio município de Alberto Caeiro, onde reside⁵². De acordo com suas explicações, este curso possibilitaria atuar no ramo de administração de empresas, gerenciamento e aprimoramento da produção. Quando nos referimos à possibilidade de seguir a carreira do pai, Lucas nos disse, na verdade, que não pretende diretamente ser bancário, mas cogita a possibilidade um dia, podendo a graduação pretendida contribuir com este objetivo, além de outras possibilidades. Em relação à sua escolha reflete:

“Então, a PUC foi mais por estar em casa mesmo, estar na minha cidade, que eu já estou acostumado... em relação à distância dos pais... assim, que isso eu não queria. Queria ficar mais próximo. E a escolha do curso foi mais por exclusão do que eu não gostava. Tipo, em determinadas áreas eu já sabia que não gostava. Aí, fazendo a pesquisa para decidir qual curso seria, eu escolhi esse porque era o que pegava bastante coisa. Dá para atuar em bastante área...”

Sendo assim, visualizamos em Lucas uma situação de encaixe entre seus investimentos escolares em relação ao ingresso no ensino superior com o curso e universidade de sua escolha. A princípio podemos dizer que o herdeiro aceitou a herança. O estudante pretende inicialmente construir sua trajetória acadêmica em proximidade com a família. Também pode-se dizer que se aproveitou de toda uma rede de “boas” relações

⁵² De acordo com Fraiman (2012) o curso de engenharia de produção combina conhecimentos técnicos e gerenciais que tem como objetivo aprimorar o uso dos recursos produtivos, aumentar a eficiência, reduzir custos e promove a expansão do consumo pelo aprimoramento do processo industrial.

sociais que podem ter lhe rendido ou ainda render um importante capital social a ser utilizado no futuro. (NOGUEIRA, 2004).

Na sequência analisamos a situação de Fernando, que nos parece um caso de conflito com a herança. De acordo com a teoria bourdieusiana, na instituição familiar, o pai é sujeito e instrumento de um projeto (*conatus*), onde a herança seria a perpetuação deste *conatus*, como noção de reprodução e continuação, no caso de um projeto interrompido. (BOURDIEU, 1998b). Neste caso, Fernando tenta encontrar um caminho que lhe permita simbolicamente alcançar o que seu pai, tio e irmã já alcançaram, no caso a formação e o exercício do trabalho na área das Engenharias.

Entretanto, continua Bourdieu (1998b), por muitas vezes o desejo familiar torna-se impossível de se realizar, pois o projeto é “projetado” no filho. Essa é uma das maiores fontes de sofrimentos e contradições, ou seja, um descompasso entre as realizações e expectativas dos pais. (BOURDIEU, 1998b).

Em relação à sua trajetória escolar, seus maiores investimentos foram realizados recentemente, a partir do ensino médio e seu ingresso na escola particular. Sua irmã, graduada em Engenharia Química na Unicamp parece, simbolicamente, colocar enorme peso sobre os ombros do estudante.

Apesar de dizer que se espelha em seu pai e tio, Fernando pretende seguir outra área da engenharia, a química, assim como a sua irmã. Dentre os motivos apontados por ele, a maior valorização do profissional talvez seja a que mais pese:

“Seguir o curso dos meus pais não é uma coisa que eu pensei, sabe? Já passou pela minha cabeça fazer o curso do meu pai, que era engenharia civil e... tipo, a minha mãe fez matemática, então, matemática eu acho nunca passou pela minha cabeça, não é uma coisa que eu queria, sabe? E engenharia civil eu queria só que... tipo, eu acho que é complicado a engenharia civil, porque como está tendo um monte de corte de verbas para construções e tal, é complicado. E eu acho que meu pai está me dando uma luz e falando que engenharia civil não é um ...tipo... O engenheiro civil não vai ser muito valorizado no futuro, sabe? Não é uma profissão que vai ter tantas vagas, vai ter tantas chances de emprego, sabe? E, por isso que eu não faria. E, também que, engenharia química você... qualquer fábrica precisa de engenheiro químico sabe? Tem muita opção de emprego. Sabe, então é por isso que eu escolheria engenharia química e não o curso dos meus pais, entendeu?”

Pelas palavras do estudante percebemos o desejo de herdar a herança, mas como superação do pai, assim como a irmã o fez. Entretanto, suas expectativas em relação ao ingresso parecem não condizer com suas chances reais de êxito, o que o coloca em uma posição de desconforto e ansiedade. Este fato pode ser reforçado se analisarmos seus

pequenos investimentos em cultura (lê de um a dois livros no ano, não possui o hábito de se informar das notícias atuais), por exemplo. Em suas próprias palavras:

“De vestibular (...) eu acho que a prioridade mesmo é o ENEM. Eu acho que pelo motivo de o ENEM ter várias faculdades e uma prova só aí eu acho que é por isso que eu foquei mais, sabe? Por que eu tenho mais chances de passar numa prova só, entendeu? É por isso que é o meu foco de verdade. Mas, o que eu queria mesmo é Unicamp, por que eu achei muito top (...) Porque, a minha irmã estudou lá (...) Eu queria mesmo é Unicamp, só que pelo que eu me preparei, eu não consigo passar (...) Na primeira fase eu acho que até consigo, mas a segunda eu fiz no ano passado e eu vi que é muito difícil. Tipo: muito difícil mesmo. Então meu preparo esse ano, acho que eu não me preparei o suficiente para a UNICAMP, entendeu?”

Na sequência, enfatizamos que de acordo com a teoria bourdieusiana, a herança cultural vista como um dom e não como vantagem de classes, é base importante na manutenção de sua condição privilegiada e atribuída aos méritos individuais. Isso nos leva a uma sensação de que a raiz das conquistas estaria no esforço individual. Apesar deste estudo não se tratar de estudantes das classes altamente elitizadas e privilegiadas, podemos perceber este tipo de vantagem em relação às camadas populares. Estudantes oriundos destas últimas, Carlos e Alexandre encontraram inúmeras dificuldades neste sentido.

Carlos, por exemplo, possui a intenção de trabalhar com seu pai (mestre de obras) em concomitância com os estudos em Arquitetura em uma universidade privada, localizada no mesmo município em que reside, assim que concluir o ensino médio. Sobre suas escolhas de curso e universidade:

“Então, a PUC é porque é aqui (cita o município de referência da pesquisa). E está diretamente ligada com o fato de ser arquitetura, porque, como eu sempre trabalhei com o meu pai, e meu pai montou a empresa dele, e eu conheço a galera de todas as empresas, da *Pollo*, da *Vital*. E assim... aí eu conheci essa galera e tal, indo trabalhar com meu pai. Meu pai como funcionário deles, né? Terceirizando o trabalho para eles. Conheci muita gente e a galera gostou muito de mim. E aí eu achei que se eu fizesse arquitetura, eu gosto de desenhar, eu gosto de matemática. E assim: é um negócio que você tem que usar a criatividade. E eu gosto de trabalhar com algo que envolva a criatividade, por isso que eu gosto muito de música, e eu (gostaria de) fazer composição...”

Todavia, algo que nos chamou a atenção foi confidenciar-nos o sonho de se graduar em música na USP ou UNICAMP. Inclusive, ele nos indicou que iria prestar o vestibular das duas universidades mencionadas, mas que, mesmo passando, seu objetivo seria o de permanecer na cidade em que reside, estudando e trabalhando.

Carlos é um estudante égresso de escola pública, onde cursou até o final do ensino fundamental II. Após sua participação em um exame de bolsas de estudo em um dos famosos “vestibulinhos” disseminados pelos colégios privados, ele ingressou em um

colégio concorrente ao Luís Manuel. Sua origem social parece ter pesado bastante para a sua adaptação, e podemos perceber isso em alguns de seus relatos:

“Quando eu entrei na escola lá (a que estudei anteriormente, ao sair da escola pública) os caras ‘tiravam eu’, porque eu tinha vindo da escola pública. O *Diego* é o mais preconceituoso, ele é o mais “racista” mesmo⁵³. Um dia eu cortei minha mão lá na escola, aí ele falou para mim assim: Nossa não sabia que preto sangrava vermelho... ele mandou logo essa para mim. E aí, nossa, era desse jeito lá, né?!”

Em nossa pesquisa Carlos é o único preto autodeclarado. Também é um dos únicos que diz trabalhar, apesar de não ser uma atividade recorrente por conta das atribuições da escola, nem fonte de sua subsistência. Sobre o trabalho, o estudante enfatiza bastante sua relação com o pai, que o incentiva a trabalhar ao concluir o ensino médio. Carlos, por sua vez, cita seu desejo de possuir uma independência financeira, de preferência rapidamente e, uma vez na universidade, prefere o trabalho a receber uma bolsa de estudos, apesar deste auxílio representar boa ajuda. Nas palavras do próprio estudante:

“Trabalhar é um objetivo. Se eu conseguir a bolsa, aí vai ser melhor ainda, porque aí, com o dinheiro do meu trabalho, eu consigo fazer mais coisas com ele. E, se eu não conseguir a bolsa aqui na PUC, por exemplo, eu vou ter que... de começo eu continuarei dependendo do meu pai e da minha mãe, mas vai ser o mínimo de tempo possível para mim.”

Piotto (2014), em análise de entrevistas realizadas com estudantes de camadas populares que ingressaram na USP, destaca, dentre outros aspectos, a convivência com a desigualdade social, solidão e tristeza. A convivência restrita, o distanciamento provoca um desenraizamento⁵⁴, ou seja, um sentimento de não pertença, de deslocamento na maioria deles. É o que notamos em Carlos, principalmente por suas dificuldades de se enturmar inicialmente pelas situações de racismo que passou, e até da omissão da escola em que estudou anterior ao Colégio Luís Manuel.

Em situação semelhante temos Alexandre, com dificuldades de convivência e certo desenraizamento, principalmente em relação às exigências escolares. Enfatizamos aqui o fato de o estudante ter sido reprovado no ano de 2019 e já cursa novamente o terceiro ano no colégio Luís Manuel em 2020. Ele também cursou escola pública até o 9º ano do ensino

⁵³Diego é um nome fictício. Quando Carlos saiu do primeiro colégio privado em que estudou no primeiro ano do ensino médio, Diego e outros colegas - que segundo Carlos também tiveram práticas racistas com ele - também saíram e acompanharam Carlos no ingresso no Colégio Luís Manuel. Hoje, de acordo com o próprio Carlos, todos mantêm relações que, se não são de amizade, incluem modos de coleguismo segundo o próprio estudante.

⁵⁴ A autora utiliza o conceito de enraizamento (Weil, 1996 cf. 2014) que significa o sentimento de pertença, de participação ativa em um grupo ou em certo lugar, um “sentir-se em casa”. Desta forma, destaca Piotto, o desenraizamento seria o contrário do termo original.

fundamental no município de Álvaro de Campos, e relatou que suas dificuldades escolares já vinham de outros tempos.

Seus pais exercem atividades de trabalho braçais (a mãe é faxineira e o pai, carpinteiro) e o estudante mora com a avó, principal responsável pelo estudante no que tange a sua vida escolar (é quem paga as mensalidades, inclusive) e com quem ele mora durante esta fase de sua vida. O estudante nos relatou que, quando criança “não tinha muita noção”. Gostava de se divertir e a escola era muito chata. Dizia também que sua avó o cobrava muito e a mãe também, porém menos. Dizia ser difícil fazê-lo “sair do videogame” para ir estudar, por exemplo. Sobre esse seu *hobby*, nos relatou uma passagem curiosa:

“Jogava bastante, aí eu parei... dei até o videogame para o meu primo, no primeiro ano. Foi assim: acho que isso está me tirando um bom tempo de estudo. Aí eu peguei o videogame e dei para o meu primo. E, agora é o celular. E aí não agora como dar para o primo, né? Aí o que eu estou tentando fazer? Eu estou tentando tirar o lado ruim do celular e colocar o lado bom dele. Baixar aplicativo que me ajude a estudar, que me ajude a compreender... no ano passado eu fiz isso. Eu baixei aplicativo de física, de química e de Inglês. Quando eu tinha um tempinho vago eu mexia sim.”

Entendemos que os eventos aqui narrados em relação à trajetória de Carlos e Alexandre, reforçam o fato de que os processos de socialização e inculcação da cultura legitimada acontecem desde a mais tenra idade. Os estudantes são apenas “formalmente” iguais no caso da aquisição da cultura erudita, já que seus traços culturais anteriores se manifestam, mesmo que não se reconheçam, em sua classe originária. (BOURDIEU, 1964). Neste caso consideramos a aquisição da cultura escolar para estes estudantes como algo não natural em relação à sua herança cultural.

Contudo, ainda de acordo com Bourdieu (1964), a aquisição de saberes valorizados pela cultura legitimada e a ascensão à elite é um valor muito caro à pequena burguesia (classe de transição ou classe média). É esta quem deposita mais as suas fichas nos valores escolares. Por outro lado, a escola promete preencher todas essas expectativas impondo uma ideia de que certos valores de sucesso social e prestígio cultural seriam acessíveis a quem quisesse ou se esforçasse para isso.

Depreendemos também deste cenário que em ambos os casos os estudantes podem ter se utilizado de estratégias como a conformidade e o fatalismo para sobreviver em uma realidade diferente da sua de origem, aceitando um destino social que se encaixe melhor em sua trajetória, mascarando sua exclusão. Enquanto Carlos preferiu seguir os passos do pai como mestre-de-obras e futuro arquiteto, Alexandre faz novamente o terceiro ano em 2020

no colégio que se mostrou como uma fonte de sofrimento em relação às exigências escolares, e de seu fracasso como estudante.

Pela diversidade das histórias contadas neste tópico, observamos uma grande diversidade de trajetórias. Em nossa observação cotidiana enquanto docente, aparentemente os estudantes são iguais perante as aulas, os conhecimentos repassados pelos professores, as provas e simulados. Entretanto a herança cultural familiar é determinante na constituição da trajetória escolar de cada estudante, e transforma-se em importante prerrogativa na busca pelo sucesso escolar.

Enquanto estudantes como Larissa e Maurício parecem usufruir melhor de seu capital cultural incorporado, Gustavo, apesar de contar com importante capital econômico, encontra problemas para se firmar em relação às exigências escolares. Bianca e Lucas adaptam suas chances reais de êxito a cursos que lhes agradam, entretanto o peso da herança se reflete em suas escolhas, seja no caso de Bianca, que optou por um curso já conhecido pela família, e Lucas, que por motivos diversos, preferiu ficar próximo de sua família.

Os casos de Alexandre e Carlos parecem se aproximar dos estudantes das camadas populares, sendo que possuíram e possuem desafios, a nosso ver, maiores que o de seus colegas. A possibilidade de um destino social condizente com suas origens no que concerne à sua herança cultural é também relevante. Enquanto Alexandre continua sua saga no terceiro ano após a reprovação, Carlos anseia em iniciar regularmente no mundo do trabalho e constituir sua independência financeira.

5.2 UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR

A trajetória escolar constitui-se um tema amplo pelas múltiplas facetas da individualidade humana que, em conjunto com as estruturas objetivas, contribuem de maneira decisiva nas possibilidades de escolha de cada ser, de seus percursos, seu caminho de vida. Segundo Nogueira (2004), a partir de década de 1980 esses aspectos subjetivos e seu relativo grau de autonomia também passam a ter maior atenção nos estudos em sociologia da educação sobre as trajetórias escolares.

A autora escreve que pelo menos um ponto em meio a todas essas possibilidades de trajetórias parece constituir um consenso: a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social, podendo ser associada a outros

fatores, como a estruturação e dinâmica interna das famílias e características pessoais, em que ambas podem apresentar certo grau de autonomia se relacionadas ao meio social:

Os estudos sobre trajetórias constataam que, de um modo geral, as carreiras escolares vão construindo-se por etapas, e que é ao longo do tempo que o valor escolar de um indivíduo vai constituindo-se e adquirindo consistência, de forma a possibilitar – em determinados momentos – algum prognóstico quanto ao futuro do percurso dentro do sistema de ensino. No Brasil, o vestibular representa o mais forte desses momentos, capaz de dar visibilidade ao caminho até então percorrido. (NOGUEIRA, 2004, p.4).

Esta pesquisa tem como um de seus alicerces o vestibular enquanto instrumento de reflexão sobre o traçado destes percursos escolares, procurando saber como as etapas do ensino foram construídas até o último ano da educação básica, às portas da universidade. A divisão deste tópico foi realizada com base nos aspectos subjetivos e relacionada ao capital cultural familiar em um primeiro momento para, em seguida, nos focar nas questões objetivas, relacionadas ao papel da origem social como reprodução das desigualdades nas trajetórias escolares.

5.2.1 EU CONTINUEI SAINDO, TENDO UMA BOA VIDA SOCIAL

Para entendermos um pouco melhor os aspectos relacionados à constituição da trajetória dos estudantes, recorreremos aqui a alguns dos principais pressupostos teóricos da teoria bourdieusiana sobre este assunto, como a *illusio*, ou seja, o fato de o estudante estar preso a um jogo mesmo sem o perceber ou desejar. Também temos o *interesse* pela participação no jogo, ou seja, a seriedade na preparação para os exames. O *investimento* enquanto disposição de capitais a serem utilizados pelo estudante e, por fim o *conatus*, baseado no projeto familiar refletido ou não no estudante.

Tais conceitos, assim como os de *projeto*, *protensão* e *estratégia* possuem relação com conceitos mais amplos, como o *habitus*, o *campo* e o *capital*. Desta forma, nossa pesquisa se interessa em compreender como se apresenta o percurso dos nossos estudantes e quais as perspectivas em relação ao futuro, baseando-se no que foi construído até aqui, guardando-se as devidas proporções e particularidades que possam se revelar ao longo da análise.

Começamos com o conceito de *interesse* como produto do campo, ou seja, é baseado naquilo que vale a pena ser disputado em um campo específico. (GRENFELL, 2018). Por isso mesmo teria consequências econômicas - não monetárias - mas nem sempre abertamente desta forma. Seria uma estratégia de orientação da prática social, não se

tratando apenas de *habitus* individuais e sua posição no campo, e sim de um cálculo inconsciente do lucro, para melhorar uma posição dentro deste campo.

Bianca, Lucas e Carlos consideram que fizeram o suficiente para o curso e universidade que pretendem ingressar. Entretanto, acham que poderiam ter se preparado ainda mais. Esta constatação, juntando-se às situações de pressão e expectativas envolvidas no processo de formação para o vestibular, nos traz a uma observação de que estes estudantes tenham provavelmente agido conforme as regras do campo escolar, ou seja, de preparação para as universidades e cursos mais concorridos. Mesmo que esta preparação tenha sido mais que suficiente para os interesses em questão, ela não poderia ter ocorrido de acordo com seus interesses pessoais, mas sim os do campo, já que sua atuação no campo poderia ser prejudicada. Daí a sensação de se ter feito o que precisava e, mesmo assim, que poderiam ter feito mais. Nas palavras de Bianca:

“Acho que eu me preparei bem. (...) Eu não atingi o que eu queria ter atingido quanto aos estudos, mas eu acho que eu consigo pelos estudos que eu fiz e passar na (universidade e curso) que eu quero.”

No campo escolar os interesses permeiam todas as suas esferas como, por exemplo, a ação pedagógica, a autoridade pedagógica, o trabalho pedagógico e também a autoridade escolar entremeadas pela ação do arbitrário cultural⁵⁵. Por estes conceitos concluímos que, de certa forma, *a escola escolhe o aluno tanto quanto o contrário* e, ao mesmo tempo, que não escolhemos porque ou pelo que nos interessamos, já que somos levados à escolha de maneira arbitrária:

“[...] para Bourdieu os interesses do campo educacional são constituídos a partir de relações objetivas de classes e grupos que são expressas nos sistemas simbólicos do campo, cuja lógica da prática é a distinção através do meio da acumulação de capital - especialmente capital cultural”. (GRENFELL, 2018; p. 259).

Aqui também cabe outra análise sobre a postura dos estudantes analisados em relação à possibilidade de uma autonomia no campo, ou seja, como se adaptam melhor aos interesses do campo. Quanto mais o jogador sabe e entende suas regras, maior autonomia

⁵⁵ Em A reprodução (1970) Bourdieu nos apresenta os conceitos de *Ação Pedagógica* (AP), uma ação comunicativa, em que o emissor, investido de uma *Autoridade Pedagógica* (AuP) convence o receptor do poder sobre o qual é revestido. Por sua vez o trabalho pedagógico é o processo de convencimento da ação pedagógica, enquanto inculcação de determinados conteúdos chamados de pedagógicos sob determinadas formas pedagógicas. A *Autoridade Escolar* (AuE) é anterior à *Autoridade Pedagógica* e se constrói pelo argumento de que “uns sabem e outros não sabem”, assim o ato pedagógico é a transmissão “do” conhecimento como uma ideia de via de mão única. O *Sistema de Ensino* (SE) seria o conjunto de regras, de ações, de políticas, de resultados organizados de tal forma a se parecer coerente, pois ele legitima as decisões tomadas em outras esferas. Por fim, o *Trabalho Escolar* (TE) seria o trabalho de legitimação das relações sociais hierarquizadas, lidas como hierarquia natural, mas que são, para Bourdieu, arranjos sociais.

ele possuirá. Maurício e Larissa possuem trajetórias mais robustas em relação à autonomia, em razão de trajetória toda no colégio Luís Manuel, sem grandes sofrimentos acadêmicos, grande foco no estudo diário e variados investimentos familiares na constituição de seu capital cultural. Em relação a Maurício e Larissa, os demais estudantes não parecem possuir um controle completo sobre seu percurso.

Credita-se a isso o fato de não possuírem uma regularidade em seu percurso escolar exitoso (ora em escola pública, ora em escola particular, ora estudante de destaque, ora mediano ou de baixo desempenho) e demonstrarem sofrimento exacerbado pelas dificuldades de adaptação, como no caso de Carlos, Fernando e Alexandre. No caso de Bianca, ela nos mostrou conformidade com sua escolha e, em suas palavras, se dedicou o suficiente para o que achou ser necessário.

A dificuldade maior de Bianca se relacionava às exigências da instituição escolar, tais como provas, simulados. Outro caso, o de Gustavo, também nos chama a atenção neste sentido, pois além do grande peso de uma herança familiar secular, seus interesses pessoais se chocam frontalmente com os do campo escolar:

“Assim... dentro do que eu quero, que é Agronomia, eu acho que a minha parte escolar é o meu ponto fraco, porque, como eu te falei, eu sempre tive, assim, dificuldade de estudar em casa, e pegar ritmo de estudo. Por exemplo: se eu copio, eu não consigo prestar a atenção no que o professor está falando, eu tenho um pouco de déficit de atenção. Então, essa parte para mim é o meu ponto fraco. Em relação ao que os professores acham de mim, eu acho que eu falto um pouco, sabe? Mas por outro lado da parte do curso eu acho que estou muito à frente por eu ser muito... tipo assim... sempre procurei saber sobre a área da agronomia, a vida inteira eu andei com o meu pai e sempre trabalhei nas férias, entendeu?”

Depois de analisarmos os conflitos em relação aos interesses do campo chegamos então aos conceitos de *protensão e projeto*. Para Bourdieu (1994), *protensão* seria uma visão pré-reflexiva quase presente no visível do que é diretamente percebido, uma *pré-ocupação*. Ela existe em relação a algo que não é imediatamente percebido ou esteja imediatamente disponível, mas é como se já estivesse ali. Um exemplo didático para descrevê-la:

Aquele que joga uma bola para o outro campo age no presente em relação a algo que está *porvir* (prefiro *por vir* a futuro), que é quase presente, que está inscrito na própria face do presente, do adversário em vias de correr para a direita. Ele não coloca esse futuro em um projeto (posso correr ou não para a direita): ele joga a bola pela esquerda porque seu adversário vai para a direita, porque de algum modo ele já está à direita. Ele se decide em função de um quase-presente inscrito no presente. (BOURDIEU, 1994, p.145).

Bianca, uma estudante com trajetória completa no colégio Luís Manuel, filha de uma professora universitária e pai bancário, decidiu ingressar em um curso (Ciências

Sociais) que não figura entre os mais almeçados por seus colegas ou que provavelmente não possibilite o acúmulo de elevado capital econômico.

A estudante, que se mostrou bem segura em relação ao seu destino acadêmico, entretanto não parece ter calculado - ou pelo menos demonstrado preocupação - outros aspectos ligados ao ingresso na universidade, tais como a vida em outro município longe da família ou a adaptação ao curso e aos novos colegas. Uma parcela desta segurança pode vir do fato de a sua avó ter cursado o mesmo curso (ciências sociais) na mesma universidade e município pretendidos, no caso a Unesp – campus Araraquara-SP).

Outra situação que lhe dá certa segurança é o fato de sua irmã mais velha ter saído de casa alguns anos antes para realizar um curso superior. Além disso, podemos creditar às suas escolhas a busca por certo capital social que estaria presente em um possível “idealismo”, “rebeldia” ou até certo altruísmo ao ingressar na faculdade de Ciências Sociais, curso com fama dentro e fora dos círculos acadêmicos por suas críticas e discussões acerca do funcionamento das relações sociais dentro do sistema capitalista.

Independentemente de suas razões, certamente o que as embasa viriam de algo imediatamente percebido (o gosto pelas Ciências Sociais), mas que certamente, não há a existência de um *projeto* enraizado, trabalho realizado desde sempre como um desígnio de futuro. No caso de Bianca, percebemos isso em relação à negação em seguir carreira docente na educação básica preferindo carreira acadêmica, sem considerar fatores possam fazê-la mudar de ideia, como as questões econômicas, por exemplo.

Já no caso de Carlos, um de seus desejos era o de seguir estudos com música, atividade que exerce desde criança. Ao que pudemos perceber, sua desistência da música pode estar ligada, não somente pela grande vontade trabalhar o mais rápido possível, mas também pela facilidade em escolher um curso no qual pudesse desenvolver tarefas semelhantes à de seu pai, no mesmo município em que reside (Alberto Caeiro), respaldado por um diploma de graduação. Paralelamente, poderia trabalhar para alcançar sua independência financeira, algo que também nos pareceu muito relevante para ele.

Como pudemos observar, tanto no caso de Bianca quanto no de Carlos, existe uma lógica pragmática, uma visão romantizada da realidade acadêmica. Esta lógica pode se constituir no desenvolvimento de afinidades ainda maiores com suas escolhas, ou de dificuldades que não constavam em suas considerações iniciais, podemos levá-los à desistência, ou mesmo as duas hipóteses unidas pelo curso e a nova vida, mas a ausência de condições de segui-lo por problemas no planejamento. Trata-se de exemplos forjados em uma *protensão*, uma pré-ocupação em relação ao que é diretamente percebido.

Temos ainda um último exemplo, baseado na fala de Alexandre em relação à sua escolha por cursar medicina:

“Eu acho que é uma área muito bonita. Eu acho uma área, assim: fantástica! E eu, sinceramente, no segundo ano não sabia o que eu queria fazer direito, principalmente no terceiro, no início. Eu ainda estava muito inseguro. Eu tive incentivo da minha mãe, da minha vó, falando assim: “- Porque você não faz medicina?” Falei: “- Ai, não sei, ainda estou pensando nisso, se é isso mesmo que eu quero”. Mas assim: eu acho uma área fantástica.”

A ideia de *projeto* baseado na teoria de Bourdieu (1994) difere-se da *protensão*, por caracterizar uma visão consciente do futuro, um plano. Este seria um desígnio de futuro, ou seja, o sujeito na posição de alguém que postula um futuro e organiza os meios disponíveis para alcançá-lo.

Novamente Larissa e Maurício parecem-nos demonstrar consciência acerca de seus desafios e uma trajetória escolar bem fundamentada por um objetivo claramente traçado enquanto um *projeto*. Mesmo ciente das disputas que necessita travar, Maurício parece antever as necessidades de sua preparação para o vestibular de engenharia mecatrônica na USP, e parece se abalar menos que os colegas em relação à carga diária de afazeres escolares. Não se vê como um estudante brilhante, mas pragmático em relação aos estudos que dedica boas horas. Ele também observa seus amigos se afastarem dele por conta da pressão neste ano. Nas palavras do próprio Maurício:

“Tem um amigo que, por estudar muito, acabou parando de sair com a gente. Mas eu não me afetei tanto. Continuei saindo, tendo amigos, tendo uma vida social ok... tendo uma vida social boa. Eu diria que é bastante enriquecedora, no sentido de aprendizado, mas ela (a rotina escolar de preparação) também é bastante cansativa e exigente. E requer bastante força mental em alguns momentos. E, também, pode acontecer de se afastar de alguns amigos por causa disso, mas... não foi o meu caso.”

No caso de Larissa, além de nos relatar um desejo antigo de cursar medicina, acredita inclusive que possua determinadas vantagens pelo fato de possuir, segundo ela mesma, uma visão objetiva do curso baseada na experiência cotidiana de seus pais, em outras palavras, seu capital simbólico. Outro fator relacionado à teoria bourdieusiana e que parece fazer a diferença em relação a Maurício e Larissa é a *illusio*.

Esta seria o “senso do jogo”, mas também o *estar preso ao jogo, pelo jogo*. Este conceito se diferencia em partes do *interesse*, pois significa “estar em”, participar, admitir que o jogo mereça ser jogado e que os alvos engendrados pelo fato de jogar merecem ser perseguidos. Em suma, seria reconhecer o jogo e reconhecer os alvos.

Portanto, os agentes visam certos fins sem colocá-los como tais e quem possui o sentido do jogo não necessita colocar como fins os objetivos de sua prática. Eles estão

envolvidos em seus afazeres, no por vir, envoltos em sua *práxis*, somente inscritos no jogo, é automático. Ainda segundo Bourdieu (1994), antecipações pré-perceptivas são criadas pelo *habitus* do sentido do jogo:

Possuir o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo. Enquanto o mau jogador está sempre fora do tempo, sempre muito adiantado ou muito atrasado, o bom jogador é aquele que antecipa, que está adiante do jogo. Como pode ele antecipar o decorrer do jogo? Ele tem as tendências imanentes do jogo no corpo, incorporadas: ele se incorpora ao jogo. (BOURDIEU, 1994; p.144).

Quanto mais tempo preso ao jogo, maior a tendência de possuir suas regras incorporadas. No caso de Maurício e Larissa ainda podemos citar a *libido*⁵⁶, onde se processa a transformação de suas pulsões originárias do ambiente familiar ainda na infância - interesse pelo funcionamento das máquinas no caso de Maurício; as discussões e experiências vividas no ambiente familiar por Larissa - em uma pulsão socialmente construída, levando-os à formação de um *habitus* escolar que proporcione a concretização de seus interesses.

Em caso de ruptura, ou seja, quando a *illusio* ainda não está bem posicionada, pode ser que ocorra uma relutância em se “jogar o jogo”, o que certamente provoca conflitos que podem até vir a atingir o campo de poder, mas certamente não será capaz de alterar o senso do jogo. (GRENFELL, 2018).

Uma *illusio* bem ajustada estaria inscrita em uma *trajetória de vida*, ou seja, no *Conatus*, uma combinação de disposições e interesses que se associam a uma classe particular de posição social. Essa classe leva os agentes a se empenharem na reprodução das propriedades que constituem sua identidade social, sem ser necessária a ciência disso ou mesmo que isso aconteça. (FULLER, 2018).

Fernando procura seguir os passos do pai, do tio e da irmã e ingressar na engenharia, apesar de enfatizar que prefere a engenharia química, a mesma da irmã, pois a engenharia civil (profissão do pai e do tio) não seria tão propícia a se arrumar bom emprego nos dias atuais, ou seja, uma atualização em relação à profissão do pai. Percebemos aqui que a trajetória de vida do estudante segue de maneira próxima a do pai, instrumento e projeto, em que este *conatus* reproduz certas propriedades da constituição da identidade social familiar, como um *habitus* mais entronizado, de acordo com Bourdieu.

⁵⁶*Libido* é um termo que deriva da *illusio* em Bourdieu. Segundo ele a forma originária da *illusio* seria o investimento no espaço doméstico. No processo de socialização que tem início na esfera familiar que determinadas pulsões são transformadas em interesses específicos. “(...) a transformação de uma libido originária, indiferenciada, própria da organização narcísica, em libido socialmente construída, específica e orientada para o outro.” (AGUIAR, 2018).

O estudante alega que o ingresso na escola particular foi o seu maior desafio e que 2019 foi o ano em que “mais estudou na vida”. Fernando nos relatou que a organização do tempo é fundamental, mas que não cumpriu bem esta tarefa. Acrescenta que falhou ao não compreender a necessidade em se adaptar ao vestibular e seu ritmo ao longo do ensino médio. O estudante ainda considera que os colegas se prepararam mais do que ele, mas que acabou fazendo o que pôde, dentro de seu limite:

“Eu acho que, tipo, eu não cumpri tudo o que eu precisava. Eu acho que eu não superei... tipo... eu acho que eu não fiz o máximo que eu podia, mas eu acho que eu fiz bem... Em questão de rotina, a rotina era pesada. Pesada porque chegou um momento que tinha tanta coisa para fazer que eu não sabia administrar o tempo de estudo e descanso, aí virava uma bagunça. Acabava que isso às vezes atrapalhava. Às vezes era hora de estudar e eu não conseguia estudar porque eu estava muito cansado, aí eu ia descansar... só que aí eu descansava com culpa de que eu deveria estar estudando na hora. Isso foi f***, sabe? (...) Eu acho que isso aí atrapalhou muito, sabe? Tipo, sair com os meus amigos. Esse ano eu saí muito pouco, não (me) distraia muito. Com a minha mãe e meus pais eu não saí quase nenhuma vez. Sabe, isso aí me atrapalhou muito porque eu não conseguia administrar o meu tempo. Esse eu acho que foi um dos meus maiores erros neste ano. Que é uma coisa que se eu pudesse voltar atrás e mudar eu mudaria, com certeza.”

Inferimos que Fernando, apesar de parecer incorporar o *conatus* em sua trajetória de vida impressa em seu *habitus* familiar, encontra dificuldades de constituir um *habitus* estudantil em vistas ao cumprimento do projeto paterno, o qual sua irmã o cumpriu e até ultrapassou. De acordo com Fuller (2018), o *conatus* se aproxima do *habitus*, porém mais interno, psicológico, sendo desenvolvido sobre aspectos particulares das condições sociais.

Na dinâmica entre pai e filho pode-se encontrar todo o peso da herança e expectativa, sendo o pai o lugar e o instrumento de um projeto (ou *conatus*) inscrito nas disposições herdadas. Sendo desta forma, o filho se vê em um dilema ou *double blind*: necessita satisfazer a expectativa de herança do pai ao mesmo tempo que também precisa definir seu próprio “ser no mundo”.

Em uma análise sobre Alexandre, a questão se torna um pouco mais complexa, pois, ao que parece, há um distanciamento do projeto do pai, carpinteiro, que concluiu seus estudos ao término do ensino fundamental. Bourdieu (1998b) escreve que dentre todos os dramas ligados à ascensão ou declínio resultantes das contradições da herança, o mais inesperado seria o dilaceramento oriundo da experiência do êxito como fracasso, ou seja, como transgressão. De acordo com o autor:

“[...] quanto maior for seu êxito (ou seja, quanto melhor você cumprir a vontade paterna que deseja seu êxito), maior será o seu fracasso, mais contundente será o *assassinato de seu pai*, maior será a sua separação dele; e inversamente, quanto maior for seu fracasso (realizando, assim, a vontade inconsciente do pai que, no

sentido ativo, não pode desejar totalmente a própria negação), maior será seu êxito.” (BOURDIEU, 1998b, p.262-263).

Esta contradição da herança pode acontecer principalmente em casos onde o pai reveste uma posição dominada, onde exista uma limitação das ambições. O pai deseja e teme de maneira contraditória que o filho se torne um *alter ego*. As experiências de contradições da herança podem produzir nos herdeiros o que Bourdieu chama de “*habitus dilacerados*”, contra eles próprios, em negociação permanente com eles mesmos, experiência vivida pelo próprio autor francês ao longo de sua formação (BOURDIEU, 2004).

A partir da análise na trajetória escolar de Alexandre, há um esforço do estudante em se distanciar do *conatus* paterno. Entretanto, sua origem social parece pesar em relação à constituição de sua trajetória escolar. Sua relação com as instituições escolares ao longo dos anos passou por inúmeros sobressaltos. Segundo o próprio estudante tais dificuldades começaram a emergir ainda na passagem do 6º para o 7º ano do ensino fundamental II:

“Depois do sexto ano, a minha bisavó teve câncer, a gente descobriu que ela teve câncer, no estômago, e aí foi tentar operar. O médico falou que não compensava porque já tinha pegado tudo, era um câncer muito forte que tinha dado nela. Depois que descobriu isso eu baqueei ...”

Ele segue detalhando o “baque” que sofreu após a doença da bisavó:

“(...) Ah, acabou (impactando em seu desempenho escolar). Porque era a minha avó que cuidava dela (durante o) dia. E, eu moro com a minha avó. A gente mora na roça. Então todo dia de manhã, a gente saía antes das 7 horas. A gente acordava umas 4 ou 5 horas da manhã, a minha vó tinha que tirar leite, depois disso a gente tinha que ir para Álvaro de Campos. Eu não almoçava em casa, eu almoçava na casa de um colega meu. Isso foi durante, 6, 7, 8 meses. E isso foi me baqueando, porque eu não conseguia ver a situação da minha bisavó na cama. Assim: uma hora ela estava bem, andando, sozinha e na outra tinha que carregá-la na cadeira de rodas.”

Outro momento de virada na vida de Alexandre, segundo ele próprio, foi o ingresso na escola particular no início do ensino médio - por incentivo de sua avó - onde encontrou muitas dificuldades. Uma delas foi logística, pelo fato de ser obrigado a realizar deslocamento diário. Na nova escola sentiu maior cobrança fazendo inúmeras comparações à escola pública em que estudava:

“Sinceramente, a cobrança veio mais quando eu entrei aqui, na escola particular. Na pública, assim... é muita moleza, sabe? Professor chega na sala assim... está aquele alvoroço, e ele tenta acalmar todo mundo e consegue... durante dois minutos o pessoal fica quieto e depois volta a fazer algazarra de novo. Eu (ficava) sentado na frente do professor, não conseguia ouvi-lo direito.”

Pareceu-nos, assim como em outras passagens da entrevista, que Alexandre além de se mostrar muitas vezes distraído ou desestimulado em relação aos estudos, também possuía a prática de tomar certas soluções drásticas em caso de algum revés. O estudante, no momento da entrevista, já havia recebido a notícia sobre sua reprovação no terceiro ano e parecia bastante envergonhado, reflexivo.

Dentre suas falas neste sentido, nos chamou atenção às relacionadas ao “corte” do videogame ou “tirar o lado ruim do celular”. Tais soluções nos parecem ações drásticas, penalizantes e não decididas somente pelo estudante, havendo ao menos um consentimento familiar em suas ações.

Ao mesmo tempo o estudante reconhece que tais promessas sejam difíceis de serem cumpridas, sendo feitas possivelmente como uma forma de expiar sua culpa pelos infortúnios ao longo de seu trajeto escolar. Estas reações podem ter se originado desde criança em seu *habitus* familiar, tendo em vista sua colocação que desde criança sofria ameaças da avó em “retirar o seu videogame”.

5.2.2 EU APRENDI A LIDAR COM UM MUNDO DIFERENTE: AGORA EU SEI OS DOIS LADOS

Iremos discorrer agora a respeito da trajetória em relação aos seus aspectos objetivos, que não dependem diretamente do *conatus*, da *illusio* ou a formação de um *habitus* estudantil para a garantia do êxito escolar. São formas de exclusão baseadas na massificação do ensino e desvalorização dos diplomas, das relações de classificação, desclassificação e reclassificação dos estudantes. (BOURDIEU, 1979).

Ressaltando como referencial o aumento histórico do número de matrículas no ensino médio – mesmo com a pequena diminuição deste número nos últimos nos observado em dados do INEP (2019)- pode-se inferir a situações de massificação do ensino e desvalorização dos diplomas e cargos em anos subsequentes, seja pela maior concorrência devido à inserção em massa no universo escolar, seja pela competição com os mais velhos, mais experientes e já posicionados em relação ao mercado. Ainda de acordo com Bourdieu (1979), os desprovidos de diplomas são também os mais prejudicados por sua desvalorização.

Discorreremos sobre a exclusão que constitui a trajetória de estudantes de origem social nas camadas populares, que suportam estigmas, preconceitos e um fracasso quase evidente. Em relação aos estudantes do colégio Luís Manuel, é o caso de Alexandre, Carlos

e Fernando, que também realizou seus estudos até o fim do ensino fundamental em escola pública.

Alexandre parece-nos constituir em um bom exemplo de valoração dos diplomas. Primeiro pelo fato de avançar em escolaridade em relação aos seus pais. Em segundo lugar, pelo fato de o estudante não se enxergar seguindo os rumos do seu núcleo familiar e pretender, segundo ele próprio, possuir condições de ajudar a sua família no futuro.

Para entendermos a situação por completo, ressaltamos sua trajetória escolar. Estudando até o 9º ano do ensino fundamental II em escola pública e, segundo o próprio, começando a ter dificuldades acadêmicas a partir do 6º ano. Definiu-se como bom aluno, mas, por questões pessoais (a doença e o falecimento de sua bisavó) acabou sucumbindo, encontrando severas dificuldades em acompanhar o ritmo escolar. Acabou reprovado neste ano (2019) e cursa novamente o 3º ano do ensino médio atualmente.

Ressaltamos neste sentido que o próprio valor do diploma e seu capital cultural institucionalizado, o fez e faz seguir em frente, mesmo após tantos revezes. Por outro lado enxergamos também a desvalorização do mesmo, pois, com o aumento substancial da concorrência, Alexandre parece ser mais um dos inúmeros estudantes que pretende o ingresso no ensino superior em um curso que se considera “nobre” - ele avalia prestar medicina tendo a fisioterapia como segunda opção - mas em seu caso, o caminho parece ser bem longo.

Colocamos desta forma, pois Alexandre não parece possuir um plano em que possa dominar suas etapas de forma naturalizada. O estudante preocupa-se mais no momento com a fatídica adaptação de sua trajetória para a conclusão do ensino médio, fazendo o ingresso em um curso de medicina parecer distante na atual conjuntura.

No caso de Fernando discorreremos que o *conatus* de seu pai, e a trajetória de sua irmã, o forçam a construir um *habitus* condizente, o que resulta em elevadas expectativas formadas e a constante sensação de pressão. Outro fator é o de que mesmo quando o *conatus* é frustrado pelas vicissitudes da vida o *habitus* ainda assim é reproduzido como um tipo de orientação geral, que demonstra senso de engajamento. Mesmo em suas dificuldades, Fernando tende a mostrar empenho na materialização do *conatus*, entretanto necessita ajustar seu *habitus* estudantil para, se não “ultrapassar o pai”, pelo menos igualá-lo encaixando-se em sua trajetória de vida.

Entretanto, fatores de ordem objetiva também podem se mostrar como obstáculos. Os baixos investimentos em capital cultural até o ensino médio, juntamente com uma

trajetória sem muito destaque na escola pública até o 9º ano do ensino fundamental, são alguns exemplos.

Por outro lado, seguindo outra vertente de análise para descrever as barreiras para a constituição de uma trajetória escolar exitosa, recorreremos à própria biografia de Bourdieu (2005), onde se auto-refere como um *trânsfuga, filho de trânsfuga* e reflete os desafios de se ingressar em ambientes elitizados.

Sua origem de interior, rural, também pode ser incluída nesta análise a partir do momento em que Bourdieu, vindo das camadas populares passa a conviver com um ambiente social frequentado por outras camadas sociais. Em suas reflexões sobre a infância, dizia ser próximo de seus colegas no primário - filhos de pequenos agricultores, comerciantes ou artesãos - e que só destoava deles por conta de seu êxito escolar. Também era distante, pois se via apartado deles.

No internato, Bourdieu diz que gostava, mas que sofria. Ao mesmo tempo reflete que aos poucos foi se distanciando de suas raízes pela vivência em outra realidade. Dá-se aí a origem do que chama de *habitus* clivado, dividido, que contrapunha sua origem social e os estudos exitosos em um colégio de elite. Uma relação contraditória, ambivalente por si só e que provocava inúmeras sensações, dentre elas a vontade de romper com as regras do jogo.

Piotto (2014) escreve que a vivência de desigualdade social pode ser tão dolorosa que até descrevê-la torna-se uma tentativa difícil e penosa. A autora relata que o encontro e a convivência de estudantes de realidades diferentes de sua origem podem provocar um choque com as desigualdades que estarão evidenciadas em sua prática cotidiana.

Um estudante de destaque em escola pública pode enfrentar dificuldades para se adaptar em um contexto escolar de disputas ferrenhas, além da grande exposição ao preconceito. Muitas vezes estudantes sem qualquer tipo de defasagem escolar na escola pública podem ver decair seu rendimento pelo puro enfrentamento com a desigualdade social, segregação social e racial. (PIOTTO, 2014).

Como relatado anteriormente, Carlos chegou a nos narrar casos de racismo ao ingressar na escola particular, e neste terceiro ano do ensino médio sofreu com episódios de ansiedade, se afastando da escola em alguns momentos. Mesmo nos relatando possuir uma boa relação com a maioria dos colegas, descreve suas dificuldades cotidianas em acompanhar os estudos e os dilemas de família.

Sobre os percalços vividos e relacionados à cor de sua pele, ele acredita ter sofrido racismo ao longo de sua trajetória, principalmente durante o ensino médio nas escolas

privadas. Ele cita uma situação em específico que o condicionou a mudar de escola ao fim do primeiro ano do ensino médio:

“Teve uma ‘treta’ de um bolinho e aí, a galera passou a me tratar meio diferente lá na escola. Aí a mulher (provavelmente uma funcionária da escola) me chamou de bandido, falou que eu era ladrão (...) Aí minha mãe e meu pai ficaram muito bravos. Meu pai (inclusive) foi lá falar com o seu *fulano*, né? Que é o dono (colégio concorrente do Luís Manuel), e meu pai é amigo do “seu” *fulano*. Falou para ele e aí ele me tirou. Daí eu vim para cá. Aqui eles me deram uma bolsa também. Acho que foi de 50% por causa das notas (no colégio público em que estudei anteriormente). Aí eu comecei a estudar aqui. Já era mais barato que o outro, né. Aí eu comecei a estudar aqui.”

Talvez por todas as experiências negativas pelas quais foi exposto ao longo de sua trajetória, parece haver também em sua fala um posicionamento engajado, quando diz que pretende crescer e melhorar de posição para “dar voz” àqueles que não a possuem, ou seja, pessoas que compartilham de sua origem social. Segundo o próprio:

“Assim, eu me enxergo hoje como uma (pessoa) privilegiada... da galera que eu cresci, de todo mundo que estava do meu lado aí, eu sou um cara privilegiado. Hoje eu sou o único que está aqui. Então, tipo assim: eu não sou o melhor, mas eu tento dar o meu máximo para quando eu chegar lá eu poder dar voz para quem também (quer) chegar lá(...) deixar (de) ser condicionado por essa situação, entendeu? Então, como eu tenho essa oportunidade de estar aqui, de ter estudado, levo muito a sério. Isso de eu conseguir chegar, e tiver (existir) pessoas lá, que são iguais a mim, ou que, deram um pulo mais alto ainda, entendeu? Não passaram pela evolução econômica que eu tive. Saíram lá de baixo mesmo e chegaram lá em cima, entendeu? Isso aí é tudo união, um entende o outro... então eu acho que hoje em dia está fortalecendo muito essas correntes. E a galera tem se ajudado demais.”

Em relação à sua trajetória anterior, em escola pública, Carlos nos relata que sempre foi estudioso, um bom aluno, tanto que conseguiu ingressar em um importante colégio privado do município de Alberto Caieiro (não o Luís Manuel) com cerca de 80% de bolsa. Mas foi no ensino médio que percebeu que deveria fazer ainda mais, a ponto de nos declarar que, mesmo sendo bom aluno, só foi saber o que é estudar de verdade no ensino médio. Enfatiza assim a grande diferença da realidade social enfrentada atualmente em relação à que viveu anteriormente:

“Eu aprendi a lidar com um mundo diferente. Eu sei agora dos dois lados, eu posso ir de lá e eu posso ir de cá, entendeu? Eu posso ir em qualquer lugar hoje que eu vou me portar bem eu vou saber como estar lá, entendeu? Eu vou saber me adequar aos lugares que eu vou estar. Coisa que eu não sabia quando era menor, porque meu mundo era pequeno, entendeu? E eu não achava que iria ter essa concepção hoje. Então...”

Em meio a tudo que passou, parece ser muito orgulhoso e grato às oportunidades que teve. Além de poder distinguir “os dois lados”, ou seja, a possibilidade de poder transitar entre diferentes camadas sociais, por outro lado ele também reconhece que tais

oportunidades não estão disponíveis para todos e se vê, portanto, como um privilegiado. Também realça o fato de seus pais trabalharem muito para garantir o seu futuro e pretende retribuir de alguma forma o que alcançou.

5.3 A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO E OS PLANOS PARA O FUTURO

Neste tópico abordaremos as principais expectativas dos estudantes no que se refere ao futuro após o término do ensino médio. Logo apontamos que, apesar de não ser a única alternativa possível, percebemos que o ingresso no ensino superior é o objetivo de praticamente todos os estudantes pesquisados, sendo, por esta razão, nosso foco. Como consequência, procuramos saber os cursos e as universidades mais almejadas, quais as suas prioridades e se prestariam ou não o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Ficou constatado nas avaliações anteriores que a concretização das expectativas está ligada intimamente ao modo em que o estudante se posiciona no jogo escolar, e aos interesses que possui no jogo. Quanto maior o senso do jogo e seu interesse, maiores as chances de sucesso escolar. Bourdieu (1994) escreve que aqueles agentes bem ajustados ao jogo são possuídos por ele e assim melhor o compreendem. Segundo o autor:

Por exemplo, um dos privilégios associados ao fato de se nascer em um jogo é que podemos economizar cinismo, já que temos o sentido do jogo; como um bom jogador de tênis, estamos localizados, não onde a bola está, mas onde ela vai cair; estamos localizados, e no lugar, não onde está o lucro, mas onde ele vai ser encontrado. As reconversões através das quais somos levados a novos gêneros, a novas disciplinas, a novos objetos etc. são vividas como conversões. (BOURDIEU, 1994, p.142).

Em relação com o interesse que se tem no jogo, Grenfell (2018) se refere aos *investimentos* ou capitais disponibilizados pelos estudantes, e que representam o seu papel dentro das disputas no campo escolar seguido das *investiduras*, da escolha dos locais específicos para tais investimentos, onde os capitais constituídos contribuíram para o exercício das relações de poder. Desta forma o agente inserido no campo tem suas ações determinadas pelo jogo específico deste campo.

5.3.1 EU ME COBRO POIS ACHO QUE TENHO CONDIÇÕES DE PASSAR

Quando escreve sobre o *interesse*, vimos que Bourdieu (1994) nos diz que não há ato desinteressado, que sempre há uma razão, que não necessariamente economicista, mas econômica, no sentido das trocas simbólicas, para se realizar tal ato. Assim, a sociologia

teria a tarefa de descobrir estas razões por mais ocultas que pareçam, tendo como fim a descoberta de uma série de condutas, aparentemente incoerentes ou arbitrarias, que na verdade, constituem princípio único de um conjunto coerente.

Pelo que vimos até aqui, Lucas apesar de mostrar ter se preparado, escolheu um curso e universidade de menor possibilidade de exclusão pelo vestibular, usando como justificativa a proximidade da família - a entrevista com Lucas realizou-se após os exames e ele já havia sido aprovado no curso que queria. Esta escolha pode mostrar certo comodismo por continuar morando com a família ou a ausência de ambição em relação às profissões mais concorridas, assim como por fatores econômicos, decorrente da irmã estar cursando medicina, mas não um desprendimento em relação ao acesso ao ensino superior.

Sobre o contrário do interesse, ou seja, o desinteresse, Bourdieu (1994) pondera que esta palavra também pode significar indiferença. Por sua vez, o indiferente “não vê que está no jogo” apesar de ser parte dele. Sendo assim o desinteresse seria diferente do desprendimento já que, mesmo não se vendo como parte do jogo não há como se escapar dele. Desta forma, implica que possa haver acordos ocultos ou tácitos entre posições opostas em um jogo. O motivo é que, para Lucas neste momento, existem coisas pelas quais se vale a pena lutar e outras nem tanto, parecendo minimamente conformado com a decisão tomada, assim como a sua família.

Em sequência o campo científico é, segundo Bourdieu (1983), um espaço de jogo com suas próprias relações de força, lutas e estratégias e, apesar de todas essas invariantes incorporarem formas específicas, o que se está realmente em jogo é o monopólio da autoridade, da competência científica e, portanto, a imposição de um arbitrário reconhecido como legítimo. O colégio Professor Luís Manuel é conhecido na região próxima como uma escola que prepara bem os seus estudantes para o vestibular e, ou, concursos de maior concorrência, assim como espaço social frequentado por estudantes da elite de Alberto Caeiro.

Vimos que a denominação elite não cabe a estes estudantes por uma série de fatores, como as categorias profissionais em que a família está assentada, a quantidade de capital cultural incorporado e objetivado, dentre outros. Entretanto, a maneira como o seu público é visto pela comunidade é de grande importância ao considerarmos as expectativas, não só de quem está de fora, mas de quem vive o cotidiano do colégio.

Sobre essas relações de força e suas disputas inerentes pelo monopólio da autoridade científica, que adaptamos para o trabalho escolar (TE)⁵⁷, é importante que as ampliemos para a divisão de classes, ao estabelecermos relações entre dominantes e dominados. (BOURDIEU, 1970). Os primeiros seriam aqueles que conseguiriam impor uma definição de ciência. Os segundos seriam os “marginalizados”, formariam a “periferia”, que tenderiam a provocar a desordem no campo científico. Em nosso caso, os colégios que “aprovam” e os que apenas “fazem marketing”. Assim escreve Bourdieu (1983, p. 131) acerca da formação do “homem da ciência”:

Desde *high school*, o futuro homem da ciência tem consciência do papel da competição e do prestígio no seu futuro êxito. Deve esforçar-se em obter as melhores notas para ser admitido no *college* e, mais tarde, no *graduate school*. Percebe-se que a passagem por um *college* reputado é de uma importância decisiva para ele (...) Enfim, ele deve ganhar a estima de seus professores para garantir-se cartas de recomendação que o ajudarão a entrar no *college* e a obter as bolsas e os prêmios (...) Quando ele estiver procurando emprego, estará em melhor posição se vier de uma instituição reconhecida e se tiver trabalhado com algum pesquisador renomado. Em todo o caso, para ele é essencial que, no mundo dos homens de primeira classe, se aceite fazer comentários favoráveis sobre o seu trabalho (...) O acesso a níveis universitários mais elevado está submetido aos mesmos critérios. A universidade exige de novo cartas de recomendação escritas por cientistas do exterior e pode, algumas vezes, suscitar a formação de um comitê de exame, antes de tomar a decisão de promover alguém a um cargo de professor titular.

Apesar de se referir às graduações superiores do ensino, a importância de um ensino médio bem realizado é de fundamental importância para o desenvolvimento do “homem da ciência”, até mesmo por conta de seu *habitus* estudantil que poderá se transformar em *habitus* científico. Bourdieu ainda considera que o sistema de ensino e a formação do *habitus* científico seriam os responsáveis pela sustentação deste modelo de ciência oficial, legitimados pela ação pedagógica onde as posições heréticas são rejeitadas ou desencorajadas:

Os novatos que recusam as carreiras traçadas só poderão ‘vencer os dominantes em seu próprio jogo’ se empenharem um suplemento de investimentos propriamente científicos sem poder esperar lucros importantes, pelo menos a curto prazo, posto que eles têm contra si toda a lógica do sistema. (BOURDIEU, 1983; p. 138).

Outro tema que merece destaque neste texto são os tipos de capitais em jogo além do econômico e o cultural. Falamos aqui principalmente do capital social e do capital simbólico, que estão em jogo ao considerarmos as expectativas dos estudantes. Uma aprovação não trás consigo apenas a satisfação interior de dever cumprido. É importante

⁵⁷ Aqui, no sentido de legitimação das hierarquias sociais como algo natural, ou seja, o status do colégio em relação aos demais da região e suas disputas concorrenciais com outros colégios da região.

como portal para o ingresso em outro campo, o universitário e tudo o que ele tem de oferecer. Larissa, por exemplo, é uma jovem estudiosa, esforçada e que possui grandes sonhos. Seu objetivo é o ingresso no curso de medicina da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Ela explica sua predileção por se tratar de uma universidade de excelência, ser federal e no Estado de São Paulo. Ela também prestará os processos seletivos da Santa Casa e da PUC-SP como alternativas “mais realistas”, como afirma. Também afirma que não prestará UNICAMP pelo mesmo motivo. Ciente de seus desafios ao escolher a profissão de seus pais, afirma que não quer ser médica para comercializar remédio, portanto, gostaria de uma formação de excelência. Uma vez na medicina, pretende se especializar em medicina esportiva ou obstetrícia.

Pensamento parecido ao de Larissa é o de Gustavo, que tem o objetivo de ingressar no curso de Engenharia Agrônômica da Escola Superior de Agricultura “Luís de Queiroz” (ESALQ), da Universidade de São Paulo (USP), uma das escolas mais tradicionais do país nesta área. O estudante não possui segunda opção e pretende o ingresso pelo vestibular da FUVEST ou pelo ENEM, que também dá o direito ao acesso. Se acaso falhar, pretende ingressar em cursinho pré-vestibular. Questionado sobre a motivação de sua escolha pela ESALQ, Gustavo respondeu:

“Porque a “Luís de Queiroz” é a melhor para mim. Eu me cobro (por) isso, pois eu acho que tive condições de embasamento de passar em uma faculdade dessa, então eu poderia. Eu penso que seria meio “relaxo” se eu não fizer.”

Notamos que tanto Larissa quanto Gustavo pretendem o ingresso em cursos e universidades de renome nacional. Bourdieu (1983) escreve sobre a visibilidade pelo acúmulo de capital social, como forma de se fazer um “nome” que seja único, reconhecido, uma marca de distinção ao seu portador. O autor discorre que seria daí a importância das metáforas perceptivas, onde a oposição entre brilhante e obscuro se torna um paradigma nas relações escolares.

Já o outro tipo de capital em jogo, o simbólico, Bourdieu (1994) o associa a qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar, social) que seja percebido por certas categorias. Essas categorias seriam de visão e divisão, sistemas e esquemas classificatórios, sistemas cognitivos, que seriam parte ou produto da incorporação de estruturas objetivas de certo campo, ou a estrutura de distribuição do capital em um determinado campo:

O capital simbólico que faz com que reverenciemos Luís XIV, que lhe façamos a corte, com que ele possa dar ordens e que essas ordens sejam obedecidas, com que ele possa desclassificar, rebaixar, consagrar etc., só existe na medida em que

todas as pequenas diferenças, as marcas sutis de distinção na etiqueta e nos níveis sociais, nas práticas e nas vestimentas, tudo o que compõe a vida na corte, sejam percebidas pelas pessoas que conhecem e reconhecem, na prática (que incorporaram), um princípio de diferenciação que lhes permite reconhecer todas essas diferenças e atribuir-lhes valor, em uma palavra, pessoas prontas a morrer por uma querela de barretes. O capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento. (BOURDIEU, 1994, p.149-150).

O autor ainda escreve que o título enquanto capital escolar passível de reconversão em capital universitário e científico, encerra uma provável trajetória de carreira, como a escolha de assuntos mais ou menos ambiciosos. (BOURDIEU, 1983). Entendemos que estas premissas também estejam correlacionadas aos desejos de Larissa e Gustavo ao postularem o diploma de ensino superior e, antes de chegarem lá, que de certa forma conduzam suas expectativas nesta etapa de finalização do ensino médio, onde o diploma também possui importante significado.

Sobre o diploma, Bourdieu (1979) dirá que constituem uma identidade social e se assemelha ao título de nobreza. Seu portador dificilmente reconhece que está sendo desvalorizado. Neste processo de desvalorização dos diplomas torna-se, portanto, necessário compreender as estratégias utilizadas por seus portadores em se manter na posição herdada ou a obtenção por meio dessa o equivalente do estado anterior.

5.3.2 SEMPRE O ASSUNTO NO TERCEIRO ANO É O VESTIBULAR!

Seguindo nesta mesma temática, já que analisamos as expectativas dos estudantes e os caminhos percorridos para se atendê-las, procuramos agora entender os impactos provocados sobre essas expectativas que são depositadas nos estudantes. Carlos nos confidenciou que as suas expectativas em relação ao ingresso no ensino superior são baixas, pelo menos em relação ao que se espera dele.

Ele considera que não fez um bom ano e que por isso se enxerga “meio pequeno”. Este relato pode possuir relação com os episódios citados de “síndrome do pânico”, crises de ansiedade ocorrida no primeiro semestre deste ano, assim como sua escolha em permanecer em Alberto Caeiro para cursar Arquitetura em uma universidade privada.

Bourdieu (1982) escreve acerca dos ritos de instituição, onde indica que qualquer rito tende a consagrar ou a legitimar, fazer desconhecer o arbitrário reconhecendo-o como legítimo e natural. Assim, a instituição de uma identidade podendo ser um título de nobreza ou um estigma passa a ser também a imposição de um nome, atribui uma essência, uma

competência. É o direito de ser que também é um dever ser. “[...] é fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade.” (BOURDIEU, 1982, p.100).

Se um estudante estuda em escolas de maior prestígio, como é o caso de Carlos, suas aspirações subjetivas não devem ser outras que não sejam também as melhores possíveis. As aspirações podem ser concedidas e concebidas como privilégio, mais também atribuídas, impostas, sendo assim sempre reforçadas, como um grande fardo a ser carregar. O problema é que Carlos não é um membro de camadas elitizadas, possui trajetória escolar diferente da maioria de seus colegas, além de único negro em todo o ensino médio e um dos únicos da escola. Mesmo assim, as expectativas sobre ele são elevadas.

Além disso, Carlos sempre nos reforçou a sua preferência por estudar e trabalhar. Ele diz não gostar e que não se vê dependendo dos pais por muito tempo e possui, portanto, elevada expectativa em relação ao seu futuro. Aqui encontramos uma aparente contradição em seu discurso anterior, ao relatar serem baixas suas expectativas em relação ao ingresso no ensino superior. Quando diz possuir baixas expectativas, intenta aliviar a pressão sobre os seus ombros. O desejo de trabalhar o quanto antes também pode ter essa conotação, se considerarmos suas chances de ingresso no mercado de trabalho, uma vez que ocupa uma posição de trabalho de forma sazonal na firma de seu pai.

Em relação à sua trajetória escolar, Gustavo sente que o que fez foi abaixo do que se esperava dele. Acredita ser esta também a visão de seus professores. Ele acredita que por manter contato desde criança com o campo, portanto a área que pretende seguir, seu grande desafio é a escola, que acredita ser muito diferente de sua realidade. Todavia o diploma é muito importante, o que o motiva, diríamos. Uma vez inserido no curso superior desejado, seu conflito diminuiria bastante, de acordo com ele.

Esta situação de conflito com escola torna-se particularmente problemática a partir do momento em que grandes parcelas da população são incluídas na disputa pelo ingresso no ensino superior. É a partir daí que presenciarmos uma maior aproximação das disputas de classe na busca pelo título. Em relação às expectativas geradas e a realidade no âmbito das classes, escreve Bourdieu (1979, p. 135):

A defasagem entre as aspirações produzidas pelo sistema escolar e sua oferta concreta de oportunidades é, em uma fase de inflação dos diplomas, um fato estrutural que, em diferentes graus – segundo a raridade dos respectivos diplomas e segundo sua origem social -, afeta todos os membros de uma geração escolar. Tendo ingressado, recentemente, no ensino secundário, as classes são levadas a esperar, pelo simples fato desse acesso, o que este proporcionava no tempo em que, praticamente, estavam excluídas desse ensino.

Mesmo com a concorrência elevada, Gustavo possui meios de se adaptar à situação, já que possui importante apoio familiar e capital econômico. O estudante afirma também que nem seu pai, nem alguém de sua família o tenham pressionado a seguir o caminho na busca do ingresso no curso de engenharia agrônômica, na USP. Seu pai inclusive, de acordo com o estudante, indicou engenharia (a qual não especificou um segmento), uma área em que “ele” (o pai) gosta. Sobre este tema, Gustavo reflete:

“O meu pai a vida inteira sempre deixou em aberto para eu fazer o que eu quisesse e até falava que não queria que eu fizesse agronomia porque é muito sofrido, não depende só de você, depende da natureza... às vezes vem uma chuva de pedra e acaba com tudo, essas coisas, sabe? E ele sempre falou que eu ia sofrer, mas, eu decidi um dia e falei: Pai, eu quero isso mesmo.”

De acordo com Bourdieu (1979) as estratégias⁵⁸ lançadas pelas classes dominantes para conseguirem vantagens são muitas, assim como as possibilidades de se escapar dos efeitos do fracasso escolar. Uma delas seria a migração para áreas ainda pouco burocratizadas do espaço social, onde suas vantagens sociais contam mais que as competências garantidas pela escola. O autor ainda escreve que os filhos da burguesia, ameaçados pela concorrência acirrada, migram para as profissões mais antigas indeterminadas (menos burocráticas ou de menor concorrência) e para setores em que se elaboram novas profissões. De acordo com o autor:

E a própria aparição dessa nova pequena-burguesia – que, a serviço de sua função de intermediária entre as classes, coloca novos instrumentos de manipulação e determina, por sua própria existência, a transformação da posição e das disposições da antiga pequena burguesia – só será compreensível em referência às transformações do modo de dominação que, tendo substituído a repressão pela sedução, a força pública pelas relações públicas, a autoridade pela publicidade, os modos ríspidos pelos modos afáveis, espera que a integração simbólica das classes dominadas venha a ocorrer, de preferência, pela imposição das necessidades e não pela inculcação das normas. (BOURDIEU, 1979, p.147).

A alternativa apontada pelo pai de Gustavo para que o filho estude engenharia pode ter como justificativa a tentativa de tirar um peso dos ombros do filho em relação à herança a receber. Por outro lado, em reforçar a importância de um diploma, mesmo que menos reconhecido em seu campo de atuação, mas que lhe proporcione certo capital social, e assim se tornar “um engenheiro cuidando dos negócios da família”.

⁵⁸ Almeida (2000) ainda discute a noção de *estratégia* em Bourdieu. Esta seria uma prática inconsciente que se situa como produto do *habitus* e ajustada em relação a uma demanda social. É diferente das noções comuns sobre a estratégia, calcada na racionalidade, na intencionalidade para se alcançar um objetivo. Além disso podem se ajustar como um sentido prático relacionado às necessidades que são impostas por uma configuração social específica.

Entendemos que a sensação de peso nos ombros seja uma constante para os estudantes que ouvimos, e muito decorre da grande quantidade de atribuições diárias e compromissos com aulas, provas, simulados, além das demais necessidades individuais. O conflito entre essas atribuições e o pouco tempo livre, muitas vezes utilizado para descanso, podem também compor a origem de muitos dos problemas enfrentados pelos estudantes no último ano do ensino médio.

Bourdieu (1964) aborda sobre a vida universitária, as noções de tempo livre e as imposições do calendário escolar. De acordo com o autor, um se contrasta com o outro sendo que ele (o tempo livre) pode até pertencer ao estudante, mas sem definir positivamente a atividade estudantil. A reunião dos estudantes sob a vida universitária se dá negativamente, já que se trata de ritmos individuais diferentes. Desta forma:

Provar-se como estudante é, primeiramente, e talvez antes de tudo, sentir-se livre para ir ao cinema quando der vontade e, conseqüentemente, nunca no domingo, como os outros. (...) É brincar de desconhecer a oposição entre o fim de semana e a semana, o dia e a noite, o tempo dedicado ao trabalho e o tempo livre. (BOURDIEU, 1964, p.49).

Não é somente o fato de assistir os mesmos cursos que se dá o fator de integração entre os estudantes, pois, o uso do espaço é regulado e ritmado no tempo, fornecendo assim uma integração artificial, não espontânea. Não há encorajamento para a cooperação, exceto em determinadas atividades. Os professores, que poderiam se organizar em função de tarefas com vistas a essa integração, não o fazem por razões diversas.

Levando em consideração que o contexto descrito por Bourdieu (1964) é bem diferente do que descrevemos aqui, podemos compará-lo de certa maneira a episódios narrados pelos estudantes de intenso foco no próprio desempenho, sendo este movimento certamente o mais importante no momento para a maioria deles. Esta situação de foco intenso e pressão psicológica provocam bastante desconforto na maioria dos estudantes pesquisados.

Um bom exemplo é Larissa. Ela afirma que esta cobrança vem principalmente de si própria. “É a coisa que eu mais tenho dificuldade”, diz ela. Também considera que muitas pessoas esperam coisas dela pelo fato de estudar muito. Na análise do questionário socioeconômico, Larissa afirma estudar de uma a duas horas semanais, além do tempo de sala de aula.

Apesar disso, ela também nos disse como procurou se adaptar a esta rotina: gosta de treinar crossfit e pratica piano semanalmente. Vale ressaltar a nossa percepção neste momento sobre a existência de conflito entre o que se pensa sobre Larissa (principalmente

seus familiares e professores⁵⁹) e a sua própria percepção de rendimento. Ela relata que muitas vezes não estudou em casa, mas que presta atenção às aulas e nunca faltou.

Essa “descoberta” sobre Larissa nos leva à reflexão sobre os elevados índices de competitividade, individualismo, passividade e a ausência de coleguismo desde a infância, a ponto de muitas vezes criarem-se estereótipos acerca da vida estudantil. Percebemos desde o início certo pessimismo exacerbado nas falas de Larissa, talvez pelo momento vivido, pelo cansaço. Ela ainda citou dois primos que ingressaram na medicina após fazerem cursinho, que se sente um pouco aliviada por isso, em razão do julgamento que a família pensará dela se não for aprovada de primeira. Sobre a pressão familiar ela relata:

“Eu acho que na hora que fala assim: “Ah... você está se dedicando muito assim? O que está fazendo?” “Mas, como assim você consegue treinar, ir à academia e estudar?” Fica assim, meio que comparando: “Não, mas você vai fazer cursinho no ano que vem, aí você vai focar mais”. Ah, eu não sei, eu acho muito complicado. E todo mundo pergunta para a gente todos os dias, né? De vestibular... então isso vai dando muita pressão. Sempre é o único assunto, no terceiro ano: é vestibular! Tanto que você sai na rua, está comprando uma roupa, a atendente está perguntando: Nossa, mas que curso você vai prestar? É uma coisa bem estressante! Você não consegue tirar a sua cabeça daquilo, né? Fica o tempo todo voltado para isso.”

No caso de Lucas a pressão atrapalha, mas não parece ser excruciante. Ele considera que a escola tem maior expectativa sobre ele do que ele próprio. Tinha rotina de estudos puxada e teve de adaptá-la. Estudava a matéria do dia, todos os dias. Também diz que parou com o *Muay Thai* - esporte pelo qual é apaixonado - mas que pretende voltar a fazer em breve.

Ressaltamos que a entrevista com Lucas foi realizada no início de 2020, sem as grandes pressões que acompanharam os estudantes, principalmente em meados e final do ano de 2019. Entretanto, fatores relacionados por Bourdieu (1964) como o enquadramento do tempo livre, o olhar individualizado do momento vivido e a sensação de se estar preso a algo que não pode controlar se mostraram bem evidentes. Tal fato nos leva à reflexão dos motivos de os estudantes se submeterem a estas situações de pressão e ansiedade, que podemos compreender melhor ao analisarmos o funcionamento do sistema de ensino e os efeitos, por exemplo, da ação pedagógica sobre o estudante.

Em relação a estes efeitos, Nogueira e Nogueira (2002) dissertam que Bourdieu procura demonstrar que a escola cobra um modo específico de se relacionar a cultura com o

⁵⁹ Como professor de Larissa, minha sensação, e possivelmente a sensação geral, é de que realmente que se trata de uma estudante que dispensa várias horas de estudo semanais. Tal afirmação, de minha parte se dá por perceber o seu engajamento nas aulas, bons resultados gerais e a demonstração cotidiana de preocupação com os estudos.

saber, o que confirmaria sua contribuição com o atual modelo da ciência oficial. E que o sistema escolar tende a reproduzir dois modos básicos de se relacionar com a cultura. O primeiro é desvalorizado e se caracteriza na figura do aluno esforçado, estudioso que procura compensar a distância em relação à cultura legítima através de grande dedicação. O segundo, valorizado, representa o aluno brilhante e talentoso, muitas vezes precoce e que atende às demandas da escola sem maiores sofrimentos.

Frente a isso, à sua maneira, Lucas tece suas críticas à cultura escolar e enxerga muitas barreiras existente na escola em relação ao que almeja para o seu futuro, nos enfatizando que as maiores cobranças que sofria eram dentro da própria escola. Por isso ele considera que a preparação deveria ser específica, voltada para as necessidades do vestibulando. Já em relação aos esforços do próprio vestibulando, ele declara que uma preparação anterior é essencial e que deve começar o quanto antes, pelo menos no início do ensino médio.

Ainda de acordo com Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu visualiza que o sistema de ensino tende a valorizar mais o aluno brilhante e talentoso. Desta forma, quando ele critica a cultura escolar, estabelece também uma crítica ao currículo, aos métodos pedagógicos e à avaliação escolar. Os conteúdos são selecionados de acordo com os conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes. O prestígio de cada disciplina acadêmica também pode ser associado à menor ou maior ligação com habilidades valorizadas pela elite cultural.

Consideramos que estas disposições acerca da cultura escolar levaram Lucas a enxergar no mérito algo central para o sucesso, mesmo que se considerando os objetivos específicos de cada estudante e sua preparação correspondente. Contribui para isso o papel do colégio no campo escolar e sua autoridade pedagógica como efeito da ação sobre o estudante na construção de suas expectativas.

Tanto é que, mesmo contente com o ingresso no ensino superior, ele não visualiza o seu terceiro ano como suficiente e credita muito do estresse sofrido pela falta de planejamento. Sobre o fato de muitos estudantes se preocuparem em estudar somente no último ano do ensino médio, na visão de Lucas:

“Vai deixando para a última hora, vai ficando estressado, porque, tipo, é muita matéria, a carga é muito pesada e quem não está acostumado, não tem um ritmo desde cedo, às vezes não consegue...”

Percebemos que as expectativas em relação ao ingresso no ensino superior são altas, seja para qualificação para o mundo do trabalho no caso de Carlos, seja no caso de Larissa

e Gustavo, que pretendem ingresso em cursos de universidades de referência. Já os esforços cotidianos mostram-se intensos, mas tentam se encaixar nas expectativas de cada um. Acreditamos que mesmo quando há um esforço condizente com o tamanho da expectativa, o sofrimento é também grande.

Entretanto o que possivelmente pode trazer mais insegurança é a certeza de que se poderia ter feito mais, não no terceiro ano, mas em toda trajetória do ensino médio e até antes. Esta é uma reflexão recorrente em suas falas e uma sensação deste pesquisador enquanto docente destes estudantes. Vale ressaltar que alguns estudantes ainda podem repensar suas opções em relação às suas expectativas. Também se faz notar estudantes que preferem universidades mais próximas de casa, como a PUC-MINAS, por conta principalmente do suporte familiar. Tais *estratégias* são no sentido bourdieusiano, como práticas inconscientes, uma mostra de como os estudantes atuam pela formação de seu *habitus* vestibulando e se adaptam às demandas sociais do campo.

5.4 SISTEMA DE ENSINO, ESCOLA E ESTUDANTE: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

De acordo com Almeida (2002), além de ser constituído como instância de produção de mão-de-obra qualificada, o sistema de ensino é um aparelho jurídico ao garantir diferentes mercados à competência de seus formados, formando assim o trabalhador universal. Neste movimento acaba por instituir bases para uma relativa independência da família no que concerne ao espaço de produção econômica.

Em complemento, Nogueira e Nogueira (2002) discorrem que, pela teoria bourdieusiana, a escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só podem ser compreendidos pelo sistema de relações entre as classes. A escola estaria longe de uma neutralidade que transmite uma forma de ensino superior em si mesma, e muito menos avaliaria por meio de critérios universalistas. Pelo contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação das classes dominantes:

No caso das sociedades de classes, a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De um modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pela classe dominante. Para Bourdieu, portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p.28).

Os autores ainda observam que para Bourdieu a autoridade pedagógica só é garantida por meio da dissimulação do arbitrário cultural imposto pela cultura escolar.

Mesmo que arbitrária e socialmente vinculada a uma classe dominante, precisa se passar por neutra para ser legitimada. Sua capacidade de se apresentar como não violenta e não arbitrária são proporcionais à autoridade e legitimidade que possa alcançar. Desta forma, apresenta um dilema que envolveria a legitimação das desigualdades sociais por meio da própria negação do privilégio cultural aos filhos das camadas elitizadas, com a ideia de isonomia transmitida pela escola.

Ciente da abrangência do tema suas possibilidades inesgotáveis de discussão, neste tópico se abordará a relação do jovem estudante com o colégio em que estuda e de forma mais abrangente com todo o sistema de ensino que regula e orienta as suas práticas escolares. É exatamente o processo de adaptação com base em tais modelos e parâmetros que serão aqui investigados a partir das próximas linhas.

5.4.1 FIZ TUDO O QUE PUDE ESTE ANO E NÃO POSSO PENSAR SÓ NA ESCOLA

Destacamos nesta fase de entrevistas o fato corriqueiro de muitos estudantes parecerem repetir clichês em referência à importância da escola em suas vidas. A maioria se refere à escola como a “base de tudo”, “fonte de aprendizado”, “orientação para a vida”, “base da socialização” dentre outros, creditando um papel à escola de garantidor de seu futuro, ou que ele não seja possível sem a sua participação.

Como exemplos a partir dos depoimentos coletados, Bianca credita primeiramente à escola *todo o seu aprendizado*. Carlos reconhece na escola particular uma espécie de *salvação* em comparação com possíveis chances que teria na escola pública, onde estudou até o fim do ensino fundamental. Larissa enxerga a escola em primeiro plano de *socialização*, de *incentivo à coletividade*, de *fuga do individualismo*, de *respeito*, de *empatia*.

Gustavo acredita que escola é importante em “90% para formação da criança até adulto”. Maurício afirma é a *base para a compreensão do mundo* de maneira geral, que além da *formação para o mercado de trabalho* também auxilia como *formação social e formação intelectual* do estudante. Fernando a vê como *responsável* por sua *formação como indivíduo*, que *vai muito além das disciplinas, é local de socialização*. Na opinião do estudante seria até mais importante que a família, pois passa mais tempo na escola do que em casa:

“(…) acho que a escola é a principal instituição social responsável pelo o que eu sou hoje, sabe? Pelo que as pessoas se tornam. Acho que é a base de tudo, sabe? Por que na escola você tem todo o tipo de aprendizado, você tem aprendizado de

matérias de escola mesmo, como matemática, física, química e tal, como também, tipo você conhece os seus amigos, você se socializa com outras pessoas, é onde você tem a base do aprendizado. Tipo, que nem a gente falava nas aulas (cita provavelmente as de Sociologia), a escola tem mais papel no desenvolvimento do indivíduo do que a família, sabe? Por que muita gente passa muito mais tempo na escola do que com a família, ainda mais no terceiro ano, sabe? Então... tipo... eu acho que é um papel fundamental, sabe? Eu acho que é principal por que muda o indivíduo, sabe? O jeito que ele é, como ele se comporta em determinadas situações.”

Por fim, Alexandre destoa um pouco de seus colegas quando diz que a preparação para os desafios do ensino médio *depende mais do aluno do que da escola*. Acredita que, se estudar, o estudante alcança seu objetivo. Ele também citou o incentivo familiar e dos professores e a importância de uma preparação complementar, como estudo de línguas e o incentivo à leitura, por exemplo.

Nesses contextos, vemos que a escola vai além de sua função inicial na visão dos estudantes e chega aos limites do ufanismo, como se fosse a salvadora da pátria ou quem garante o futuro da nação. Ela ganha com isso a legitimidade que o sistema de ensino necessita para a inculcação do *habitus* escolar, como exposto por Bourdieu e Passeron (1970) acerca da ação pedagógica (AP). Quando Bianca nos diz que deve à escola todo o seu aprendizado inferimos em que a força dessas representações de legitimidade está profundamente arraigada.

Não se trata de uma visão herdada ou simplesmente baseada no que ouve em casa, pois estas representações variam historicamente conforme o estado da relação de forças, que permite às forças dominantes pouco se utilizar de força bruta e, também quando o mercado de valores simbólicos das diferentes forças está unificado. Isto significa que a escola que Bianca vê é diferente da que seus pais e avós vivenciaram, mas a ação pedagógica continua firme em seus propósitos de imposição e comunicação:

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força. (BOURDIEU, 1970, p.28-29).

Vale ressaltar que apesar de seu papel central é quase consenso entre os alunos que a escola também exagera em alguns de seus fundamentos. Ela se excede, na visão de alguns alunos, exatamente na ênfase na preparação para o vestibular, faltando, de acordo com Gustavo, se aperfeiçoar para a formação do cidadão. Carlos reflete que a escola vende um modelo de felicidade e que, se há culpados, este não seriam a escola em questão, e sim o sistema, visões compartilhadas pela Larissa. De acordo com as palavras de Carlos:

“Ah, sinceramente, eu acho que deriva do sistema (a culpa por vender um modelo de felicidade), porque, a gente está aprendendo aqui na escola o que a gente vai precisar usar quando eu sair da escola, então não é culpa dos professores ou da escola, mas sim do que a gente precisa aprender para fazer o que a gente tem que fazer, que são as provas, os vestibulares, entendeu? E, assim, isso não gera uma reflexão na maior parte dos alunos, a gente aprende aqui e tem gente que iria usar filosofia muito bem, tipo assim, trazer para a vida, aprender a viver mais, mas que está banalizado, entendeu? Tipo assim: Nossa, uma matéria chata, não acredito... Sociologia, nossa, uma matéria chata vai chegar agora, entendeu? E não é assim. Deveria ser um negócio que deveria orientar a gente no nosso dia a dia, porque, escola não é só aprender matéria, na minha opinião... não é só vir aqui e aprender matéria, aprender matéria... é aprender a ser gente, aprender a conviver em sociedade, é aprender a respeitar (...) Porque, por exemplo: a gente vai mudar a nossa sociedade através dos jovens e tem muita gente que hoje em dia, dentro de casa ainda tem pai e mãe racista, pai e mãe preconceituosos e que esse jovem vai pegando esse (tipo de) pensamento (...). Mas, se a escola fornecesse uma reflexão com a gente, aqui na escola a gente podia... eu por exemplo, antes de entrar na escola particular eu era um moleque muito fechado, preconceituoso, eu era muito...”

O que Carlos e os demais estudantes nos relataram se trata de um paradoxo sobre o papel da escola. As principais queixas se referem ao conteudismo, à ausência de espaço para a criticidade, ao excesso de conteúdos maçantes e não condizentes com a vida do estudante. Entretanto, o colégio Luís Manuel é reconhecido como um colégio que cumpre com o que promete ao oferecer um ensino condizente com as necessidades estudantis, voltada em preparar seus alunos para os principais exames do país.

Mesmo que na maioria essas queixas não se dirijam ao colégio ou aos professores, e sim ao sistema de ensino, na verdade, se daria pelo fato de o colégio estar fazendo bem o seu trabalho, ou seja, o de exercer um trabalho pedagógico de inculcação dos conteúdos. (BOURDIEU, 1970).

Bourdieu (2014a) destaca que por inércia cultural tendemos a enxergar o sistema escolar como fator de mobilidade social. Acrescentamos aqui também seu papel de instigar a criticidade, a formação do cidadão e a consciência política. O autor acredita que seja o contrário, pois o sistema de ensino tende a mostrar que é um meio eficaz de conservação social ao conferir aparência de legitimidade às desigualdades sociais, que sanciona a herança cultural e, também, o dom social como aptidão natural.

Segundo Bourdieu (2014a), o sistema escolar age desta maneira quando trata todos os estudantes como iguais em direitos e deveres por mais desiguais que sejam e, desta maneira acaba por sancionar diante da cultura as desigualdades iniciais. Os estudantes muitas vezes, por acreditarem na proposta de sucesso escolar e meritocrático, acabam comprando essa ideia a ponto de, ao se perceberem “enganados”, reivindicarem dentro do próprio sistema algo que ele não pode oferecer. Como resultado tem-se a sensação de

impotência, de inércia, que serve ao sistema perfeitamente. Nas palavras de Larissa, acerca de sua preparação e sua sensação de impotência:

“Acho que realmente tem que estudar todo o dia para fixar a matéria. É uma coisa que eu não fiz, mas, em relação a mim eu acho que também não dá para pensar só na escola, então a gente não pode falar assim: “nossa, eu vou deixar de fazer uma coisa que me tira um pouco desse negócio de vestibular”, tudo, por exemplo, o esporte, para mim, se eu não fizer eu realmente fico maluca. Então, assim, depende da pessoa, né? Muita gente aqui da sala focou totalmente, estudou todos os dias. Eu acho que cada um tem a meta. Esse ano eu acho que fiz o máximo que eu pude que foi prestar atenção nas aulas, mas eu não consegui estudar muito em casa. Mas, para passar eu acho que precisa focar bastante fora da escola. É complicado no sistema de ensino que a gente está, mas...”

Percebemos por sua fala que, além de incredulidade em relação à mudança do sistema, um grande foco no papel do indivíduo. Com a culpabilidade sobre um possível fracasso jogada nas costas do estudante, temos um ambiente propício à frutificação da “ideologia do dom”, base de apoio do sistema escolar e também do sistema social que permite à elite se justificar de ser o que é. Para Bourdieu (2014a), o que resta aos membros das camadas desfavorecidas, é o destino que a sociedade lhes impõe ao perceberem suas inaptidões como naturais, convencendo-os de seu destino social cada vez mais ligado ao seu sucesso escolar. Essas inaptidões tidas como naturais são individualizadas e caracterizadas como ausência de dons.

Apesar das queixas, os estudantes seguem de maneira rigorosa o cronograma da escola (uns mais, outros menos) e, mais do que isso, se submetem às exigências sem protestos, boicotes ou algo do tipo. Bourdieu (1994) escreve que as práticas sociais universais que são reconhecidas como “valiosas” se baseiam na submissão, ou seja, existe um lucro universal sobre as condutas e que reforçam o próprio papel das regras, do controle, das normas universais.

O medo real pela má reação da família a uma transgressão (problemas disciplinares, baixo desempenho em provas e simulados) esconde a própria afeição dos estudantes pelo controle e pela disciplina, vistos como essenciais para o alcance do sucesso escolar. Lucas acredita que o papel da escola seria o de orientar os alunos a seguirem o “caminho certo” e que é preciso postura para o estudante. Em sua opinião, à família restaria o incentivo aos estudos enquanto os professores estariam a lado dos estudantes, como parceiros.

Voltamos agora especificamente à fala de Bianca quando ela pondera que a escola conseguiu atender ao que ela e provavelmente sua família esperava, porém, apontou-nos a existência de certo exagero na postura da escola: o foco excessivo nas melhores carreiras do ensino superior, como se o mesmo fosse “mágico” em suas palavras. Disse acreditar que

para boa parte de seus professores exista só um tipo de sucesso, personificado, de acordo com ela, pelo ingresso no curso de Medicina na UNICAMP.

Podemos observar em sua postura uma reivindicação em relação à escola sobre o cuidado com os estudantes que não desejam o ingresso em cursos e/ou universidades de prestígio, e que muitos professores possuem dificuldade em reconhecer a diversidade. Todavia, com a massificação e a supervalorização dos diplomas, as escolas - no caso aqui, as privadas - necessitam buscar meios que as diferenciem em um jogo concorrencial de grandes disputas.

Isto faz do acesso ao ensino superior - em cursos concorridos das universidades mais visadas - não apenas um atestado de excelência institucional e sim um capital simbólico, de grande valia para a construção ou afirmação de uma reputação perante a comunidade local. Em relação às demais posições alcançadas, que não as de destaque, a escola não cumpriu mais do que o seu papel - muito bem, diga-se de passagem - mas não com a mesma euforia.

Bourdieu (1979) alude à dialética da desclassificação e reclassificação, que segundo ele seria a origem de toda a espécie de processos sociais. Essa lógica implica que todos os grupos avancem num mesmo sentido em direção aos mesmos objetivos, como no caso citado por Bianca, a medicina na Unicamp. Ao mesmo tempo, as posições de destaque são exclusivas de quem ocupa as primeiras posições e, portanto, inacessíveis aos demais. As posições de distinção social, segundo o autor, são modificadas e qualificadas por sua raridade distintiva e a deixariam de ser se tornarem acessíveis às camadas inferiores.

Em relação à postura de alguns professores que, segundo a estudante, tinham como padrão de sucesso a aprovação na medicina da Unicamp, também podemos recorrer ao auxílio da teoria bourdieusiana. Para Bourdieu (1970), os professores enquanto revestidos da AuP, de imediato são considerados dignos de transmitir o que transmitem, e mesmo autorizados a introduzir e controlar a inculcação por meio de sanções socialmente aprovadas ou garantidas.

Portanto, o grau técnico, carismático ou sua maior ou menor qualificação não importam muito neste caso, uma vez que é a AuP (o papel que o professor representa) que tem a função de assegurar o valor social da AP e não apenas um indivíduo ou mais tidos como bons professores. Resumindo, o papel do professor é como uma garantia (necessária, mas não única) de que a AP está se exercendo por meio da AuP e o arbitrário cultural sendo transmitido sem maiores problemas. Enquanto isso, os estudantes ou receptores são

dispostos a receber a AuP desde que legitimada e ainda levados a interiorizar a sua mensagem.

E quanto mais o mercado dos valores dos produtos das diferentes AP é unificado, mais os grupos que a sofreram, que tiveram inculcado o arbitrário cultural dominado têm a oportunidade de mostrar o quanto o seu acervo cultural é menos importante. Isto ocorre por meio das diversas sanções sofridas no dia-a-dia, como os veredictos escolares, sempre carregados de implicações econômicas e simbólicas (BOURDIEU, 1970). Desta forma, apesar das reclamações de Bianca se fazem legítimas, as palavras de um professor podem causar fortes impactos nas impressões dos estudantes.

5.4.2 A LIÇÃO É QUE NA ESCOLA VOCÊ NÃO EMPURRA COM A BARRIGA: UMA HORA A BARRIGA NÃO DÁ CONTA DE EMPURRAR...

A esta altura é importante pontuarmos as críticas ao papel de reprodução das desigualdades sociais na escola formulada por Pierre Bourdieu. Uma em específico diz respeito à escola ser colocada como uma instituição completamente subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes. Pode se contrapor a esta colocação a ideia de o conteúdo escolar não poderia ser definido sumariamente como um arbitrário cultural dominante, uma vez que muitos destes conhecimentos seriam epistemologicamente válidos e merecedores de serem transmitidos.

Outra crítica importante a ser ressaltada diz respeito à diversidade interna do sistema de ensino. Escolas e professores se organizam de maneiras diferentes em vários princípios, traduzindo-se em efeitos que não poderiam ser desprezados quando associados ao desempenho dos estudantes. Inclusive com a existência de inúmeras iniciativas que buscam promover uma aproximação respeitosa entre a origem dos estudantes e a cultura escolar. Nogueira e Nogueira (2002, p. 34) ainda ponderam:

De fato, quando a análise é feita no plano macrossocial das relações entre as classes, Bourdieu tem boas razões para ser pessimista. Essa análise, no entanto, não pode ser transposta diretamente para o plano microssociológico. Existem diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor participa desse processo de reprodução social. Essas diferenças foram, em grande medida, negligenciadas por Bourdieu.

Carlos cita a importância das aulas de Filosofia para a sua formação, que de acordo com ele o “faziam viajar”, sair das aulas “com um negócio na cabeça”. Ainda segundo o próprio, a partir daí começou a dar valor à humanidade, a se preocupar com as pessoas. Por fim se consterna ao dizer que é uma pena “quase ninguém na sala pense desse jeito”.

Outra conclusão seria a de que o sistema de ensino utiliza de todas as armas possíveis para a desmobilização de qualquer forma de resistência ao jogo, que possam influenciar iniciativas de reflexão ou contestação da realidade. Essa resistência tende a se perder caso não se possua força suficiente para a mobilização, de maneira orgânica, da comunidade escolar.

Visualizamos neste sentido que o espaço para transgressões deste tipo são raras no colégio Luís Manuel, sendo por conta da direção do colégio (que possui a responsabilidade direta pela disseminação da ação pedagógica), pela própria falta de iniciativa (extremamente compreensível) dos estudantes e, principalmente, pelo bom trabalho realizado pelo sistema de ensino de inculcação do arbitrário cultural com um amplo apoio da família.

Se não há contestação ou transgressão, por outro lado Gustavo confidenciou-nos que acreditava que a escola não tenha contribuído na escolha de sua profissão. Ele enfatiza que “até aprendeu muitas coisas na escola, mas na parte de escolher a profissão mesmo, não”, resume Gustavo. Apesar de aparentemente a escola não ter sido relevante para as escolhas do estudante, para a teoria bourdieusiana a situação não se configura de maneira tão simples.

Bourdieu (1964) pontua questões importantes acerca do sistema de ensino universitário francês. Para o autor, a pura coexistência em um mesmo espaço escolar, pode provocar nos estudantes a troca da crítica real “[...] por um terrorismo conceitual de reivindicações verbais, geralmente satisfeitas unicamente pelo fato de serem formuladas” (BOURDIEU, 1964; p.57). Por tratar de ambientes altamente elitizados, a utilização de máscaras sociais é comum, como o fato de alguns estudantes esconderem a profissão de seus pais.

Analisando-se desta forma, mesmo em não se tratando da realidade apontada por Bourdieu, a afirmação de Gustavo pode mascarar outras situações, como a sua insatisfação com a rotina escolar - em suas palavras, ele prefere outra dinâmica, mais agitada - no que pode se resumir a uma relação conflituosa com a escola e o sistema de ensino. Ele diz sofrer por não gostar da rotina da escola.

Ainda para Bourdieu (1964), as relações - que são impositivas - se realizam pela transfiguração simbólica da necessidade em liberdade. Os estudantes acabam reinterpretando simbolicamente as imposições para escolherem-se como estudantes. Com os professores, por exemplo, existe uma identificação com “valores” que designam um bom professor sendo que este carisma professoral equivale a um consumo culto:

“[...] Alguns estudantes brincam de contestar, nas suas opiniões declaradas ou nas suas atitudes superficiais, à eficiência da ação escolar, porque se quer provar que o ensino não influencia nada nem ninguém. Esquece-se que o ensino consegue, em grande medida, suscitar nos alunos a necessidade dos produtos que ele dispensa”. (BOURDIEU, 1964; p. 62).

A ânsia por liberdade parece estar presente no discurso de Gustavo quando diz que, apesar da importância da escola em sua vida, prefere a vida no campo, na qual está mais acostumado e conhece melhor. Entretanto, o passaporte que necessita para poder enfim se dedicar ao que gosta ou sabe fazer é exatamente o ingresso na Escola Superior de Agricultura “Luis de Queiroz”, da USP. Levando-se em consideração que Gustavo encaixa-se no modelo de herdeiro que aceitou a herança, ele poderia usufruir a mesma sem a necessidade de ingresso em uma universidade de excelência em sua área, de maneira que seu futuro está praticamente garantido.

Desta forma, herdar a herança é necessário uma preparação que se considere à altura, e para isso Gustavo precisa da escola. E não de qualquer escola, e sim de uma que possa proporcionar as condições necessárias para a realização de suas ambições. Desta forma entendemos que a escola seja crucial para o auxílio em sua tomada de decisões, inclusive sobre que rumo tomar ao final do ensino médio. Sem mencionarmos que a escola ainda pode se constituir em um meio para se estabelecer relações sociais vantajosas, ou seja, desenvolver seu capital social.

Em situação semelhante, ao observar a visão das famílias sobre o papel da escola em grupos da classe média, Nogueira (2004) descreve que a visão sobre a escolaridade dos filhos - em relação ao ponto de vista das mães entrevistadas - se pauta geralmente na inserção precoce no mundo dos negócios, em uma formação de “vocações” para o mundo empresarial e, por consequência, o despreço às condições de “funcionário”, “empregado”.

Esta visão se complementa ainda por uma visão desconfiada em relação aos conhecimentos escolares, considerados pouco práticos. Podemos concluir desta forma que a postura de Gustavo frente à escola tende a repetir às de famílias de classe média formadas por herdeiros, que vislumbram conhecimentos práticos que os auxiliem a se preparar para herdar a herança. Ressalta-se o detalhe de que Gustavo guarda a expectativa de ingressar em uma grande universidade, e por ser ainda um curso concorrido, precisa se submeter à chancela pela escola.

Larissa relata que entende a posição da escola em exigir ao máximo de seus alunos como um meio para se atingir um nobre fim. Em relação com o sistema de ensino ela possui inúmeras reservas. Além de pontuar que se trata de um sistema tecnicista diz que,

para alcançar seus objetivos, o estudante precisa seguir um “script” de vida e preparação. A valorização do ser humano ficaria assim para outro plano.

Esta fala de Larissa nos lembra que Bourdieu (1964) compara as turmas de estudantes universitários de elite a consumidores dispostos em “lotes” particularmente conformes. Todavia também nos lembra que a universidade prega somente aos convertidos. Em sua visão, vive-se uma ilusão de se viver a vocação intelectual, porém imposta pela necessidade de se aprender a jogar “jogo”. Sobre este assunto questiona Bourdieu (1964, p. 64):

Essa ilusão não é favorecida pela própria irreabilidade da prática universitária? Até mesmo as sanções e as obrigações específicas podem ser amortecidas e enfraquecidas. Sem uma cumplicidade tácita entre estudantes e professores, a disciplina universitária não pode ser nem imposta nem submetida como impiedosa; o fracasso jamais encobre, ainda que vivido no drama, a gravidade de um resultado.

Esta irreabilidade do universo escolar impõe-se também como o universo do jogo. A tentação de prender-se ao jogo leva o estudante a crer que coloca todo o seu ser no jogo. As condições de eliminação ou sucesso dentro do jogo são levadas à percepção individual e mascara as condições de exclusão, principalmente das camadas populares.

Forma-se então uma caricatura de estudante como um “novato intelectual”, com vontade de se distinguir, mas que depende da tutela universitária ao mesmo tempo em que há uma ruptura com a família - no caso do estudante universitário - e um estudante prestes a fazer isso ao fim do ensino médio. Sendo assim, podemos dizer que Larissa concorda com as regras do jogo, pois está inserido nele, ao mesmo tempo em que destaca a obrigatoriedade (ou necessidade) de se seguir um “script” de vida, o que nos reforça ainda mais o seu papel no jogo.

Esta questão não parece ser tão bem resolvida para Carlos. Como pontuamos anteriormente na análise da trajetória, o estudante nos disse que, ao ingressar na escola privada e interagir com colegas - em sua maioria - de origem social diferente da dele, teve a possibilidade de transitar por diversas camadas da sociedade. Ponderamos que o convívio social em três anos de ensino médio, considerando-se apenas sua experiência escolar e de acordo com a teoria bourdieusiana, é insuficiente para a reversão de um *habitus* de classe arraigado desde sempre em sua existência.

Sobre este assunto, Bourdieu (1964) escreve que os estudantes são apenas formalmente iguais na aquisição da cultura erudita, por exemplo. Os motivos seriam os sistemas de traços culturais que partilham, mesmo que não se reconheça, com a sua classe

originária. Ele ainda acrescenta que para os filhos de camponeses, operários, empregados ou pequenos comerciantes, a aquisição da cultura escolar é estranha à sua formação e ao cotidiano.

Ainda de acordo com a teoria bourdieusiana, a busca pela diferença - no caso de Carlos, em relação à sua classe de origem - supõe um acordo onde, em primeiro lugar se pode jogar o jogo das diferenças e, em segundo lugar, existe uma necessidade de jogá-lo dentro desses limites. Entretanto, pela dificuldade em se encontrar diferenças que sejam verdadeiras sem que se saia dos limites deste acordo, as oposições podem se tornar irreais ou meramente formais, arriscando-se a nunca se discutir o essencial, até por que é necessário um acordo sobre o que é essencial para se discutir.

Neste ponto, Bourdieu (1964) acredita que exista um dilema importante: é difícil fazer parte do jogo e agir com seriedade, pois a cultura e a prática universitária, professoral ou estudantil apreendem o real somente indiretamente e simbolicamente, pelo véu da ilusão retórica. Analisando os trechos acima acreditamos que, quando Carlos se refere ao fato de poder transitar por diversas camadas da sociedade, se refira, portanto às possibilidades de conversão dessas relações em capital social que lhe possa ser útil em algum momento futuro.

A participação no jogo e a complexidade das relações e possibilidades no campo escolar passaram a se evidenciar mais a partir de meados do século XX, quando Bourdieu (1979) se refere às condições de acesso das camadas desfavorecidas e à posterior eliminação, seguida do difícil processo de aceitação lenta dessa eliminação. Alexandre é um estudante oriundo das camadas populares, estudou em escola pública até fim do ensino fundamental II e encontrou grandes dificuldades de adaptação à nova realidade na escola privada.

A culminância de sua trajetória escolar na educação básica se mostrou como uma “surpresa” bem desagradável para Alexandre: a reprovação dias antes de sua formatura. Diante dos fatores acima, outros em relação à sua adaptação foram citados, como o falecimento de sua bisavó quando cursava o 6º ano do fundamental II (conforme discutiremos no tópico anterior), assim como o transcrito abaixo em relação à sua rotina diária durante o terceiro ano do ensino médio:

“Nossa, os estudos no ano passado (2019) ... eu chegava em casa, assim, muito exausto, sabe? Por que eu saía de casa 5 horas da manhã e chegava 19 horas. Aí quando eu perco o ônibus das 19 eu tenho que pegar o ônibus das 21. Chego em casa às 10 horas da noite, tem dia.”

Não podemos ignorar a fala de Alexandre no que diz respeito às suas dificuldades de deslocamento, da mesma forma que nos parece arbitrário condicionar a qualquer outro fator analisado de forma isolada. O estudante nos deu inúmeras pistas acerca de uma trajetória escolar que não condizia com as exigências do sistema de ensino. Alguns exemplos seria sua autocensura em relação ao uso do videogame, do celular ou até mesmo a sua reprovação. Segundo Bourdieu (1979), existe além da inflação dos diplomas, uma supervalorização dos mesmos e uma superestimação dos ramos de ensino adotados, acompanhados por maneiras de não aceitação da verdade objetiva de sua posição e seus diplomas.

Assim, existe margem para um movimento de *translação global*, que consiste em classes ou frações de classe que lutam para manter ou modificar sua posição na estrutura social, na tentativa de levar vantagem enquanto outras classes reagem com o mesmo objetivo. De acordo com o autor, a somatória dessas ações acaba se anulando no próprio movimento que suscitam dentro do jogo de concorrência.

Hidalgo (2014) irá complementar, por meio da teoria bourdieusiana, que o trabalho pedagógico apresenta duas maneiras diferentes de inculcação: uma que visa a modificação completa de um *habitus* por outro e a que visa a manutenção do *habitus* familiar. Já a produtividade do trabalho pedagógico que produz a inculcação possui três dimensões: a *durabilidade* do *habitus*, a *transferibilidade* do *habitus* e a *exaustividade* do *habitus*, esta última pela capacidade de produzir os princípios da cultura arbitrária. Tais dimensões determinam, segundo a autora, o grau de “competência legítima” do trabalho pedagógico da cultura dominante.

Desta forma, a escola mantém em seu interior os excluídos - dentre os quais citamos também Alexandre - que optam ou por aderir à ilusão proposta por ela, resignando-se às “suas verdades”, ou por se revoltarem impotentemente ao terem que abrir mão das aspirações que a própria escola e a sociedade lhes inculcaram. Pois, ao concluírem um percurso escolar recebem um certificado que não tem valor, que não garante a adequação entre o diploma e as aspirações que o certificado alimenta, assim como retornos materiais e simbólicos resultantes.

Talvez Alexandre possa até usufruir de um determinado *capital social* no município de Álvaro de Campos⁶⁰, pelo fato de haver cursado o ensino médio no Colégio Professor

⁶⁰ Álvaro de Campos é um pequeno município com população de 5.746 habitantes de acordo com dados do IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/bandeira-do-sul/panorama>> Acesso em 02/06/2020. A principal atividade econômica do município é a agropecuária. Pela proximidade com Alberto

Luís Manuel em Alberto Caeiro. Entretanto, tende a encontrar - por todos os motivos listados até aqui - dificuldades em converter seu diploma (ou seja, a sua formação escolar após a conclusão do ensino médio) em um mercado de bens simbólicos altamente competitivos.

Longe de recorrermos ao fatalismo, às chances de Alexandre conseguir driblar o fracasso escolar são maiores que a grande maioria dos estudantes brasileiros, entretanto, tende a ser bem menores que muitos de seus pares no ensino médio. E, apesar de colocarmos à mesa os inúmeros fatores que podem ter contribuído para um rendimento escolar não satisfatório, Alexandre parece reconhecer que o mérito pessoal é um fator determinante para que se alcance o sucesso escolar ou a concretização de seus objetivos⁶¹. Questionado acerca das lições que possa levar consigo sobre a fatídica reprovação, ele responde:

“(A lição é) que na escola você não vai empurrando com a barriga. Uma hora, digamos, que a barriga não dá conta de empurrar... aí está na hora de acordar.”

Em outra fala, desta vez perguntada sobre se existiria e o que poderia ser feito diferente em sua trajetória escolar, ele emenda:

“Eu iria ‘me encontrar’ no ano em que eu estava no 7º ano, e falaria assim, ó: ‘não fica para baixo assim não! Anima!’ ... porque foi do 7º ano para frente que eu dei a minha decadência na escola. Pelo fato de a minha bisavó estar doente, foi um baque muito forte.”

Depreendemos de maneira geral neste tópico que esses estudantes esperam muito da escola, creditam a ela grande parte de sua formação acadêmica, intelectual e humanística e, por isso ou apesar disso, focam muito na experiência do ingresso no ensino superior. Ao mesmo tempo se queixam da pressão, dos afazeres, do pequeno papel destinado à formação humana, dentre outros. Também verificamos que a visão que se tem acerca do papel da escola não condiz com uma realidade objetiva enquanto ação pedagógica.

5.5 UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA E SUAS LIÇÕES

Ao concluir esta seção, devemos colocar como ponderação importante que sou parte deste processo pela minha proximidade com os estudantes e, conseqüentemente, as entrevistas foram realizadas sob um contexto marcado pela apreensão, emoção e ansiedade.

Caeiro, é muito comum que seus jovens de camadas médias frequentem suas escolas privadas, muitas vezes realizando o trajeto diário.

⁶¹ Concluímos nossa entrevista com Alexandre em janeiro de 2020 e consideramos que, neste momento da entrevista o estudante possa se encontrar influenciado de certa forma pela reprovação ocorrida no ano anterior, sendo a sua fala um exemplo do que ele mesmo deveria ter feito para se evitar a reprovação.

Colocando este contexto em consideração, cercamo-nos de todos os cuidados para não permitir que tais fatores pudessem influenciar a análise dos resultados. Certo destes esforços, enfatizamos os benefícios associados da entrevista realizada muito próxima aos principais exames de seleção do país, o que pode nos inferir uma real percepção dos preparativos finais por parte dos estudantes.

Essa proximidade com os estudantes nos possibilitou extrair inúmeras informações relevantes à nossa pesquisa, assim em seu desenvolvimento; ressaltamos que uma ausência desta proximidade poderia, talvez, sermos encobertos ou mal compreendidos. O tom de desabafo em muitos relatos nos deu uma dimensão da importância deste momento crucial para qualquer jovem em suas condições de classe. Como nos atemos à complexidade envolvendo o conceito de elite, que na obra bourdieusiana não se restringe somente ao capital econômico, algo fatídico para as famílias estudadas, verificou-se que alguns dos estudantes manifestaram características e comportamentos atribuídos às classes dominantes.

Neste sentido a escola possui a responsabilidade de completar a transmissão das formas de capital, onde a herança cultural é menos automática que a herança material, ou seja, a riqueza não é puramente econômica. Os diferentes tipos de capital cultural transmitidos pela instituição de ensino funcionam como controle e disciplina dos jovens herdeiros, facilitando o processo de socialização e transmissão da herança. Pela diversidade do público que trabalhamos, esta lógica não se aplica a todos os estudantes, já que em alguns casos foi possível detectar alguns conflitos relacionados à herança. Em sua maioria, esses conflitos estariam ligados à dificuldade do herdeiro em “herdar a herança” seja por seus conflitos com a escola, no caso de Guilherme, ou pela pressão colocada pela família, como no caso de Larissa.

Recorremos a conceitos da obra de Pierre Bourdieu como *o interesse*, *a illusio*, *o conatus*, *a protensão* e *o projeto* com a finalidade estabelecer conexões entre a herança cultural familiar e a trajetória escolar. Percebemos que se trata de estudantes que, em sua maioria, não dispõem de um *projeto* bem delineado de ingresso no ensino superior, sendo que muitas trajetórias tendem a culminar em destinos que se adaptem ao que foi possível fazer para o momento, o que Bourdieu chama de *protensão*. Sobre *o interesse*, que possui ligação direta com *o projeto* e *a protensão*, Grenfell (2018), cita:

O interesse significa enxergar objetivos sem os colocar; um futuro que é quase presente porque age neste; um jogo que é tão bom que esquece ser um jogo. Os objetivos declarados, portanto, nunca são o que parecem já que são os epifenômenos do interesse. O interesse significa enxergar objetivos sem os colocar. Esse interesse é *dóxico* por corresponder (ou não) a uma ortodoxia

particular e se expressa através do *habitus* devido à estrutura imanente que o constitui numa relação ontológica com o ambiente do campo. A trajetória de vida, portanto, nunca é apenas um plano consciente, mas também o resultado da resposta ao que a vida nos apresenta. (GRENFELL, 2018, p. 270-271).

Aqui existe uma diferença entre os estudantes analisados no Colégio Luís Manuel em relação à maioria dos estudantes brasileiros desta fase: almejar não significa possuir chances concretas de disputas pelo ingresso. Desta forma, reconhecemos a imensa desigualdade de oportunidades existentes no Brasil, assim como o fato de nossos estudantes se constituírem neste sentido uma minoria privilegiada. A teoria bourdieusiana também nos permite relacionar as expectativas a conceitos como o interesse, ao *conatus* familiar, ao senso que se tem do jogo que é jogado, mas, principalmente ao *habitus*, que se construído desde a mais tenra idade pode possibilitar vantagens enormes no campo escolar. Maurício, ao se referir às imensas desigualdades educacionais no país, nos lembra que as expectativas estão intrinsecamente ligadas à trajetória escolar e ao capital cultural familiar, mas também por outros fatores, como os geográficos:

“Você tem pessoas em São Paulo, por exemplo, que tem, na escola, um monitor por pessoa para ajudá-los em qualquer matéria que eles quiserem. E você tem, ao mesmo tempo, pessoas que não tem nas suas escolas a matéria completa para poder fazer sem faltar nada o vestibular da Fuvest, por exemplo.”

Destacamos também o papel do arbitrário cultural na relação dos estudantes com o sistema de ensino⁶², disseminado por ele e sua ação pedagógica (AP) que simbolizam uma verdade construída, um reconhecimento das relações sociais que impede a possibilidade de se estabelecer o conhecimento em sua essência, de seu funcionamento, ou seja, um clareamento de seus reais objetivos. Assim, analisamos a relação do estudante com a escola e também com o sistema de ensino que, de certa forma, orienta suas ações neste período.

Também, a partir de suas escolhas, visualizamos como se encaixam suas trajetórias e expectativas ao que é exigido pelos exames. Tentamos também mensurar de certa forma a importância da escola para a formação do estudante segundo ele próprio. Ao estabelecer uma análise de como o estudante se posiciona perante todas as demandas do sistema de ensino, compreendemos, portanto, uma grande heterogeneidade entre os estudantes avaliados. Como forma de exemplificar este fato, dedicamos uma análise geral destes estudantes a partir das informações coletadas na entrevista.

⁶²A escolha por este termo se deu pelo fato de abarcar não somente a escola, mas todo sistema legal que a compõe, além das relações de poder que lhe são intrínsecas e refletem sobremaneira no cotidiano do estudante.

Larissa e Maurício, estudantes de maior capital cultural incorporado, se mostraram melhor preparados frente aos desafios advindos com o término do ensino médio e para os exames de ingresso ao ensino superior, nos cursos de Medicina e Engenharia Mecatrônica, respectivamente. Mesmo com uma concorrência crescente e altamente competitiva em relação aos cursos pretendidos, parecem preparados para o desafio, inclusive para o caso de fracasso. Essas condutas podem também estar relacionadas à suas redes de apoio, principalmente do núcleo familiar, o que tende a minimizar efeitos adversos

Sobre os demais estudantes, parece-nos que, quando não, procuraram adaptar suas trajetórias às suas expectativas. Bianca e Lucas se mostraram satisfeitos com a perspectiva do encaixe imediato de suas trajetórias escolares em comparação com o seu destino social, pelo menos de imediato. Fernando ainda busca uma posição que o colocaria em relativa igualdade com o pai, o tio e a irmã, mas parece sofrer bastante com este processo, ainda mais por conta de sua trajetória escolar marcada por baixos investimentos até o ensino médio.

Gustavo é um herdeiro que aceitou herdar sua herança, mas que encontra problemas em herdá-la justamente pelo fato de necessitar da escola para referendar sua posição. Lembramos que o tempo e o capital econômico à sua disposição jogam a seu favor neste sentido. O estudante também possui objetivos audaciosos quanto ao ensino superior e acredita que, mesmo diante de seus conflitos com a escola possui condições de alcançá-los.

Como casos específicos, citamos Alexandre e Carlos, em que sua origem social exerce grandes dificuldades para a realização de seus objetivos. Juntamente com Fernando, vindo de um núcleo familiar com ensino superior, são estudantes oriundos de escola pública e, diante de uma trajetória escolar não condizente com as exigências do campo escolar, acabaram sofrendo consequências de maneira mais intensa que seus colegas. Alexandre possui uma trajetória escolar baseada em inúmeras fraturas, associada a um desempenho escolar abaixo das expectativas, o que o levou à reprovação no ano escolar de 2019.

Carlos é o único estudante que deseja trabalhar imediatamente após ingresso no ensino superior. Encontramos relatos de trajetória e expectativas de futuro (pelo menos o imediato) que são diferentes em relação aos colegas que também foram entrevistados. O histórico de racismo sofrido, a trajetória escolar e a intenção de garantir sua independência financeira, parecem abafar momentaneamente seu sonho de cursar música, preferindo cursar arquitetura na própria cidade de origem e trabalhar junto ao pai.

Por fim, ressaltamos que as histórias e seus relatos pontuais constituíram um rico panorama acerca das vivências dos estudantes neste fim de ensino médio, corroborando

sobremaneira o que foi desenvolvido até aqui, desde os pressupostos teóricos da obra bourdieusiana, passando pelas análises sobre a realidade brasileira até o desenvolvimento dos dados obtidos com questionário. Partimos então para as conclusões obtidas pela pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver nosso propósito de pesquisa, a busca esteve nas chaves de interpretação para o processo de formação e desenvolvimento de um *habitus* estudantil específico. Essa busca replica uma realidade condizente com as características e exigências do campo escolar ao fim do ensino médio, com reflexos dos diversos tipos de investimento para o alcance do objetivo de ingresso no ensino superior, tanto pelos estudantes quanto suas famílias. A esse conceito demos o nome de *habitus* vestibulando.

Associado a esse conceito, outros como frações de classe e elite contribuem para a demarcação de nosso campo. Percebe-se ao longo do texto a existência de uma aparente contradição entre o capital econômico e o capital cultural na realidade observada. Esta hipótese mostra-se equivocada, pois ambos estão ligados e agem com maior ou menor frequência, dependente de diversas variáveis e disposições muito sutis que conferem ao *habitus* seu caráter de adaptação e flexibilidade a cada realidade analisada.

A partir do levantamento bibliográfico das classes médias e elitizadas no Brasil, é possível estabelecer diretrizes com a obra bourdieusiana acerca da constituição social de estudantes de uma rede de ensino privada localizada no interior de Minas Gerais, ficando claro que essas diretrizes extrapolam conceitos puramente econômicos.

Ressalta-se de grande relevância o apoio epistemológico através de levantamento histórico dos exames de admissão para o ensino superior brasileiro, na medida em que os principais vestibulares do país foram criados para suprir uma demanda que é histórica, temporal e se sustentam até os dias atuais. Ao condicionar a construção de trajetórias, balizando noções de sucesso e fracasso escolar, acentuam-se elevadas desigualdades escolares existentes entre as camadas sociais brasileiras.

Ainda, ao referenciar a história dos exames de seleção e a importância dada ao vestibular pelo estudante brasileiro, bem como a elevada concorrência nestes processos, compreendemos como vestibulares de grandes universidades brasileiras e processos seletivos como o ENEM ocupam o imaginário dos estudantes, assim como de toda a comunidade escolar e unidade familiar. Neste processo, destacam-se expectativas desenvolvidas em paralelo aos esforços e investimentos provindos de capitais familiares e estudantis, assim como do campo e, ou, instituição de ensino.

O caráter propedêutico do ensino médio estabelece sua importância associada às chances de mobilidade social ou manutenção de privilégios, provocada pelo seu valor como campo de acesso aos exames de seleção. Neste ponto ganha grande importância não

somente da herança cultural, mas dos esforços familiares ao longo da trajetória para a construção de um percurso escolar exitoso, tendo em vista a concorrência e o crescente processo de desvalorização dos diplomas, tanto do ensino médio, quanto no ensino superior.

Acerca da metodologia utilizada, acreditamos que a realização de questionários socioeconômicos seguidos da entrevista predominantemente semiestruturada, se associa de maneira adequada à teoria da *praxis* de Pierre Bourdieu. Os aspectos objetivos e subjetivos se entrelaçam por meio da prática das relações sociais, onde a riqueza de possibilidades contribui tanto na melhor constatação de realidade, sem perder o foco do objeto, ou má utilização de seus principais preceitos teóricos, quando da adaptação a uma realidade específica, como a retratada nesta pesquisa.

Sobre a realização dos questionários e entrevistas, aplicados no período entre exames finais e realização de vestibular, inferimos a possibilidade de influência tanto a uma menor população observada quanto das respostas dos estudantes pela conjuntura de grande expectativa típica desse período. Entretanto, os possíveis prejuízos causados, como a parcialidade das respostas condicionadas pelo momento de pressão e ansiedade, são de certa forma compensados pela riqueza das informações prestadas, associadas também às expectativas do período de realização da pesquisa, momento de maior foco e tensão para os vestibulares e, de certa forma, ressaltamos uma relação de proximidade do pesquisador com os estudantes na obtenção de informações.

Em relação às entrevistas, nem todas foram realizadas no formato semiestruturado, como era o objetivo inicial, sendo algumas realizadas por trocas de áudio em um aplicativo de smartphone. Enfatizamos aqui que não encontramos um embasamento teórico específico, dado o emprego muito recente desse método de pesquisa. Na aplicação desse método, citamos como principais vantagens a facilidade na seleção da amostra e a possibilidade de agendar o melhor momento para a realização da entrevista. Como desvantagem apresenta menor quantidade e riqueza de informações e a interrupção da entrevista por parte do entrevistado, além da possibilidade de o entrevistado responder às questões em um grande espaço de tempo.

Quanto à constituição familiar dos estudantes que compõem a pesquisa, observam-se núcleos predominantemente de quatro indivíduos, heterogêneos quanto ao capital econômico, mas com disposição em investir seus capitais na formação dos estudantes. A disposição dos capitais investidos na trajetória dos estudantes analisados nos mostra que, quanto maior o engajamento familiar e mais cedo este se realizar no processo de

incorporação do capital cultural, mais o seu *habitus* vestibulando está em concordância com as regras do campo e a incorporação do senso do jogo, sendo, portanto, maiores as chances de êxito.

Discorremos que a partir das análises das entrevistas em relação à constituição de um percurso escolar, visualizamos que os estudantes não possuem em sua maioria trajetórias duradouras, ou seja, construídas desde sempre com finalidades específicas, apesar da finalidade ser o ingresso no ensino superior. Em muitas vezes necessidades imediatas se sobrepõem à constituição de *projeto*, o que caracteriza a *protensão* de seus interesses, que se reflete em limitações.

Apesar de ser parte do *campo* escolar, muitos possuem dificuldades em introjetar suas regras (*illusio*) e usá-las a seu favor, o que provoca grande sofrimento e angústia. Ressalta-se que para a maioria destes estudantes existem meios para atenuar os problemas que possam ser consequência de uma trajetória escolar insatisfatória, tornando menos incerta suas perspectivas em relação às chances de sucesso quando aceita herdar a herança. Assim, o estudante do colégio Luís Manuel precisa trilhar um caminho menor que um estudante das camadas populares, no entanto, maior que os estudantes de camadas elitizadas dos grandes centros urbanos do país em relação ao sucesso nos exames de seleção.

A hipótese de pesquisa que dizia se tratar de camadas elitizadas se mostra equivocada, uma vez que os estudantes não compõem uma homogeneização e coletivização de práticas culturais típicas deste seletivo grupo social. Ao invés disso, encontramos um grupo altamente heterogêneo em relação ao acúmulo de capital cultural e nivelado, ainda que com grandes discrepâncias, pela relativa posse de capital econômico e simbólico para a região de Alberto Caetano. Destacamos também o capital social para os estudantes em relação aos seus pares, que encontram possibilidades de construção de relações sociais vantajosas decorrentes deste fato.

Respondendo a questões relacionadas ao público estudado, concluímos que não é parte constituinte de uma grande burguesia nacional, mas parte de uma classe média tradicional e de considerável capital econômico. Entretanto, encontramos membros da chamada “nova classe média”, formada por famílias emergentes à classe média em razão de melhora das condições socioeconômicas recentes na sociedade brasileira.

Neste ponto se visualiza que o estudante que possui um capital cultural incorporado de maneira estruturada, tende a construir trajetórias mais exitosas, com menor sofrimento agregado. Sobre o capital cultural, os investimentos das famílias são intensos, mas com

resultados diversos, principalmente por conta da origem social e a diferença dos investimentos realizados desde a infância.

Desta forma, constatamos também que os estudantes não conseguem visualizar de maneira clara a importância do capital cultural em sua formação pelo fato de creditarem à escola (professores e material didático) como fatores diferenciais em sua formação. Acreditamos que isto se dê pela ausência de um projeto (no sentido bourdieusiano do termo), o fato de a família delegar completamente ao estudante a sua rotina e acompanhamento de estudos e o sofrimento exacerbado ao longo do processo que poderia ser atenuado.

Dada a heterogeneidade dos participantes, ressaltamos a existência de estudantes com maiores dificuldades em constituir uma boa trajetória escolar por questões inerentes à formação de um *habitus* familiar que não corresponde às regras do jogo. Estas regras não são simplesmente relacionadas à inflação dos diplomas ou à seletividade do vestibular, mas sim relacionadas aos meios para se alcançá-los, notadamente para estudantes oriundos de escola pública, como nos casos de Alexandre, Carlos e Fernando.

Ressalta-se o caso de Carlos, que encontrando dificuldades relacionadas ao racismo durante seu percurso escolar, principalmente no ensino médio cursado na escola privada, apresenta a formação de um *habitus* dividido. Carlos se vê afastando de suas origens por conta do ingresso no colégio privado, mas parece sempre obrigado a prestar contas por sua origem, provocando-lhe imensos dissabores como a solidão ou a dura convivência com a desigualdade social.

A flexibilidade do *habitus* vestibulando se torna visível nos encaixes de trajetória - apesar da dificuldade de reconhecimento do fracasso escolar por parte do estudante, muitas vezes mascarado pelo *amor fati* (amor ao destino) - e se torna possível com o apoio decisivo dos pressupostos teóricos da teoria bourdieusiana, como análise da constituição de uma trajetória em combinação com a herança cultural familiar, as expectativas e a relação destes com o sistema de ensino.

Ressaltamos que os certificados possuem uma dupla desvalorização para alguns de nossos estudantes: primeiramente pela grande concorrência por vagas e as chances potenciais de fracasso e, como complemento deste, os baixos investimentos por questões de herança baseadas no capital econômico e que não valorizam sobremaneira a aquisição do capital cultural. Inferimos que os demais tipos de capital adquiridos na escola como o social e o simbólico, podem ser adquiridos em outras esferas de socialização.

Entretanto, ressaltamos que não existe uma época específica para a formação do *habitus* vestibulando. Seu tempo de duração possibilita um maior ou menor alinhamento entre o *habitus* vestibulando e as exigências do campo escolar, sendo que, quanto mais alinhados, melhores as condições de êxito da preparação. Portanto, inferimos que, dentre os fatores decisivos para este melhor alinhamento decorre uma formação do *habitus* vestibulando bastante anterior ao último ano do ensino médio, muitas vezes como uma extensão do próprio *habitus* familiar e da herança cultural.

A análise do campo estudantil com suas regras específicas, o papel do sistema de ensino e, mais especificamente a ação pedagógica (AP) complementada pela autoridade pedagógica (AuP) e as forma de inculcação do arbitrário cultural dominante, nos possibilita a compreensão dos processos sutis e violentos de desenvolvimento do *habitus* vestibulando, que se reverte em grandes esforços e sofrimento em grande parcela dos estudantes. O sucesso destas relações simbólicas de poder está no reconhecimento por parte dos estudantes que se é necessário todo este processo para se alcançar o desejado êxito escolar e assim fugir do fracasso

Cabe-nos aqui uma reflexão das gritantes desigualdades de acesso à educação de qualidade e, ou, da configuração do sistema de ensino brasileiro, que surgiu desde sempre como um fator de distinção entre ricos e pobres. Como exemplo, citamos nossa análise sobre o surgimento do vestibular. Este surgiu para estabelecer maior exclusão ao ingresso no ensino superior, já praticamente inalcançável às camadas populares à época. Na atualidade encontramos a precarização dos cursos de ensino superior e das etapas de acesso a ele, além do aumento constante do abismo entre o ensino público e o privado na educação básica.

Ciente das lacunas existentes e de outras que são instituídas a partir desta pesquisa, baseado em práticas sociais de uma realidade muito específica, citamos a necessidade de estudos relacionados a outros espaços de análise com outros fatores que influenciam tais práticas sociais, como o sistema de ensino e seus marcos regulatórios enquanto produtores e reprodutores das desigualdades econômicas entre as escolas públicas e privadas. Lembramos também dos impactos da lógica acumulativa do capitalismo a partir do viés empresarial da educação neoliberal implementado no Brasil a partir dos anos 1990, que aprofundaram tais desigualdades.

Além disso, outros espaços para análises de trajetória que não enfoquem somente o estudante, mas a família, a escola ou os professores do ensino médio. E, atrelado à unidade familiar, uma investigação sobre o papel das mídias sociais e do ensino remoto, cada vez

mais presentes no processo de socialização, escolarização e constituição do percurso acadêmico estudantil, e que também se constituem como marcadores importantes das desigualdades estruturais brasileiras.

Ainda temos as reformas educacionais recentes - como a nova BNCC e a reforma do ensino médio prevista pela Lei nº13.415/17 – e seus possíveis impactos para a constituição do *habitus* vestibulando. Por fim o estudo de trajetórias escolares - e mesmo a comparação entre trajetórias diferentes - em colégios privados de municípios ainda menores e distantes dos grandes centros do país se mostram como importantes possibilidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. "Illusio". In: CATANI, A. M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- ALMEIDA, A. M. F. A Escola Dos Dirigentes Paulistas. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.
- _____. "Um colégio para a elite paulista". In: ALMEIDA, A.M.F; NOGUEIRA, M.A. (org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 135-147.
- _____. Ultrapassando o pai - Herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G, e ZAGO, N. (org.). "**Família e escola - trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed. 2003.
- _____. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil?" In: "Sociologia da educação: pesquisa e realidade". Petrópolis: Vozes 2007.p. 44.
- _____. As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social. Argumentum, 2009.
- _____. "Herança cultural". In: CATANI, A.M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BARROS, A. S. X. "Vestibular e Enem: um debate contemporâneo." **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n.85, p. 1057-1090. 2014.
- BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, Jul-Dez. 2012.
- BOURDIEU, P. La Distinction: critique sociale du jugement. Paris: Les editions de minuit, 1979.
- _____. Les trois états du capital culturel, In: "**Actes de la recherche em sciences sociales**". Paris: [s. n.],1979. p.3-6.
- _____. Ce que parler veut dire: L'economie des échanges linguistiques. Paris: Librairie Arthiême Fayard, 1982.
- _____. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983a. Col. Grandes cientistas sociais; vol:39
- _____. *et al.* A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. et al. "**Questões de sociologia**". Rio de Janeiro: Marco zero, p. 112-121, 1983b.
- _____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 6ª ed. Rio de Janeiro [s. n.], 1989.

_____. La Misère du monde. [S. l: s. n.], 1991.

_____. Raisons pratiques - **Sur la théorie de l'action**. [S. l.]: Éditions du Seuil, 1994.

_____. Esquisse pour une auto-analyse. Paris : Raisons d'agir, 2004

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 15ª ed.p.43-72, 2014.

_____. As contradições da herança. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 15ª ed.p.257-266, 2014a.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 15ª ed. p.243-255, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. [S. l: s. n.], 1964.

_____. La reproduction: **éléments pour une théorie du système d'enseignement**. [S. l: s. n.], 1970.

BRANDÃO, Z. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p.15-22, jan/abr. 2007.

BRANDÃO, Z.; CANEDO, M. L; XAVIER, A. Construção solidária do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 193-218, 2012.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1911, Pg. 3983.

_____. Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/3/1915, Pg. 2977.

_____. Decreto nº 16782 A, de 13 de Janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/4/1925, Pg. 8541.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1961.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1968.

_____. Decreto nº 68.908, de 13 de Julho de 1971. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/7/1971, Pg. 5413.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10/12/2018.

_____. Lei. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006. Disponível em: www.senado.gov.br

_____. Reformulação e Ampliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Educação. 2010.

_____. 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. Diário Oficial da União, v. 149, n. 169, 2012.

_____. Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016. O Conselho Nacional de Saúde aprova as normas para atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, 24 de maio de 2016. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Versão final. Brasília, 2018.

CASTRO, C. de M. Sua excelência, o vestibular. **Aberto**, Brasília, ano 1, p. 17-30, 1981.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. D. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? [S. l.]:Educar em Revista, v. 28, p. 125-140, 2006.

COSTA-BEBER, L. B. *et. al.* Processos seletivos de Universidades Públicas da Região Sul do Brasil: **movimento de mudanças a partir do Novo ENEM**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 14(1), p. 217-232, 2014.

CUNHA, L. A. Vestibular: a volta do Pêndulo. **Fórum de debates – ‘Em Aberto’**. Brasília, ano 1, n. 3, 1982.

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: **a Reforma Rivadavia**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009.

DUBET, F. Dimensions et figures de l’expérience étudiante dans l’université de masse. Revue Française de Sociologie, Paris, nº XXXV, p. 511-532, 1994.

FERNANDES, M.C.S.G. Autoavaliação de curso: reflexões sobre a elaboração de questionários e a percepção de estudantes. In: ROTHEN, J. C. e SANTANA, A.C.M (org.).

"Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa." EdUFSCar, São Carlos, 2018.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, v. 20, 1987.

FRAIMAN, L. **Dicionário e guia de profissões**. 2ª ed. São Paulo: Esfera, 2012.

FULLER, S. "Conatus". in: GRENFELL, M.; Bourdieu, P.: *conceitos fundamentais*. Petrópolis: Editora Vozes Limitadas, 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRENFELL, M.; Bourdieu, P. *Conceitos fundamentais*. Petrópolis: Editora Vozes Limitadas, 2018.

HIDALGO, K. R. S. Fracasso escolar: uma violência simbólica na perspectiva sociológica de Bourdieu. *UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, v. 22, n. 2, p. 193-204, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **CIDADES**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/pocos-de-caldas/panorama>> Acesso em 04/05/2019 às 11:32.

_____. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10091/0>> Acesso em 23/02/2020 às 16:10.

_____. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/pocos-de-caldas/panorama>> Acesso em 13/05/2019 às 19:14.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Indicador de nível socioeconômico da educação básica*. Brasília: Inep, 2015 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>> Brasília: Inep, 2015. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 23 fev. 2020.

KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil* – São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LEBARON, F. “Capital”. In: CATANI, A. M. *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. “Elites”. In: CATANI, A. M. *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, G. B. A movimentação das elites escolares de Alfenas/MG: trajetórias, estratégias, expectativas, e escolhas escolares em duas instituições privadas de ensino. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UNIFAL, Alfenas, 2018.

MAGNANI, J. G. C. Os circuitos dos jovens urbanos. *Tempo social*, 17(2), 173-205.

MAUGER, G. “Violência Simbólica”. In: CATANI, A. M. *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MASSI, L.; MUZZETI, L. R; SUFICIER, D. M. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 3, p. 1854-1873, 2017.

MESSINA, N. Exame Nacional do Ensino Médio: razões e contradições. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2016.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NERI, M. C. A nova classe média: o lado brilhante da base da pirâmide. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

_____. “Entre o subjetivismo e o objetivismo: em busca de uma superação”. In: **Bourdieu & a educação**. Autêntica. 4ª ed. 2013.

_____. O debate em torno da obra de Pierre Bourdieu In: **Bourdieu & a educação**. Autêntica. 4ª ed. 2013.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 133-144, 2004.

_____. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: **“Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares”**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed. 2003.

_____. O fio da navalha: a (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, p. 109-130, 2013.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. [S. l.: s. n.]. 2ª ed. 2003.

PINÇON, M; PINÇON-CHARLOT, M. A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França. In: “**A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**”. Petrópolis: Vozes. 2ª ed. p. 11-28, 2003.

PIOTTO, D. C. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. In: “**Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**”. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 727-756, 2004.

QUEIROZ, D. M; SANTOS, J. T. dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 717-737, 2006.

NETTO, A. R. "O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. "**Seminários-vestibular hoje**. Brasília. Ministério da Educação, p-41-48, 1985.

REIS, R. R. *Ethos* familiar e (des) investimento cultural: desafios contemporâneos. In: “**Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**”. Fortaleza: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas)

RUBIRA, Luís. O *amor fati* em Nietzsche: condição necessária para a transvaloração? **Polymatheia–Revista de Filosofia**. Fortaleza, v. 4, n. 6, p. 227-236, 2008.

SALLUM JR.; BERTONCELO, E.R. “Classe Social”. In: CATANI, A. M.*et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 45-68, 2009.

SCARTEZINI, N. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, v. 14, 2011.

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

_____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 296-307, 2009.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

SPARTA, M; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 6, n. 2, p. 45-53, 2005.

SOUZA, M. L. Experiências de estudantes no contexto do vestibular: narrativas e memórias sobre a preparação para os exames. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, 2017.



SCHUBERT, J.D. “Sofrimento/Violência Simbólica”. In: GRENFELL, M.; *Bourdieu, P.: conceitos fundamentais*. Editora Vozes Limitada, 2018.

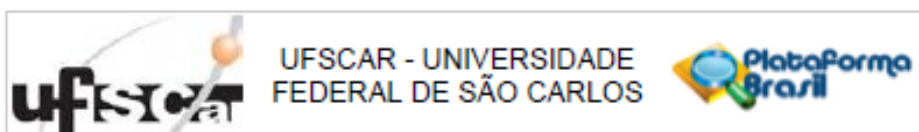
WHITAKER, D. C. A. Universidade, vestibulares e ideologia. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, 1983.

_____. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 289-297, 2010.

WHITAKER, D. C. A., & FIAMENGUE, E. C. Ensino médio: função do estado ou da empresa? **Educação & Sociedade**, Ano 22, v.75, p. 200-232, 2001.

APÊNDICE A – Parecer consubstanciado do CEP – Humanos – UFSCAR

| | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|--|---------------------------------|------------------------|---------------|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
|  | UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS |  | | | | | | | | |
| <small>Continuação do Parecer: 3.485.437</small> | | | | | | | | | | |
| <p>mobilização de capitais no mercado de trocas simbólicas e a ação da violência simbólica provinda de um processo de inculcação da cultura legítima a partir do sistema de ensino, tendo como resultado o sofrimento e exclusão de parcela considerável dos estudantes”.</p> | | | | | | | | | | |
| <p>Em termos dos objetivos específicos, foram elencados 5 (cinco), a saber:</p> | | | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none">- Compreender como se dão as relações de poder, simbólicas ou não, para a formação e manutenção de um habitus estudantil voltado ao ingresso no ensino superior;- Problematizar as ações invisíveis, oriundas dessas relações de poder e que se constituem em práticas de violência simbólica;- Acompanhar o processo de escolha do destino do estudante, das carreiras descritas como possíveis e o papel das mesmas na estruturação do sistema de ensino brasileiro;- Analisar o processo de preparação para os processos seletivos de acesso ao ensino superior;- Correlacionar a importância do diploma, mais especificamente o oferecido pela instituição em questão, e a disposição dos capitais investidos pelos estudantes e suas famílias. | | | | | | | | | | |
| <p>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</p> | | | | | | | | | | |
| <p>O projeto apresenta explicitamente os benefícios e contribuições que pode trazer para o campo de pesquisa em que se insere. O pesquisador fez uma apresentação minuciosa dos benefícios e dos riscos, apresentados detalhadamente e se fundamentou nas Resoluções vigentes para a pesquisa com seres humanos, o que evidencia cuidado rigor ético na condução do trabalho de campo.</p> | | | | | | | | | | |
| <p>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</p> | | | | | | | | | | |
| <p>Como já explicitado anteriormente, trata-se de um projeto bem estruturado, que corresponde ao nível de mestrado, exequível e com notório cuidado ético em suas etapas.</p> | | | | | | | | | | |
| <p>Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:</p> | | | | | | | | | | |
| <p>Todos os termos foram devidamente apresentados, incluindo os TCLE's, o TA, o questionário e o Roteiro de entrevista que serão utilizados. Destaco positivamente o cuidado do pesquisador no uso de expressões e vocábulos no TA, que corresponde adequadamente o nível de desenvolvimento psicológico dos possíveis participantes.</p> | | | | | | | | | | |
| <p>Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:</p> | | | | | | | | | | |
| <p>Após avaliação, considero que o projeto atende os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos preconizados pelo Conselho Nacional de Saúde e, portanto, recomendo a aprovação do mesmo por este CEP.</p> | | | | | | | | | | |
| <table border="1"><tr><td>Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235</td><td></td></tr><tr><td>Bairro: JARDIM GUANABARA</td><td>CEP: 13.565-905</td></tr><tr><td>UF: SP</td><td>Município: SÃO CARLOS</td></tr><tr><td>Telefone: (15)3351-9685</td><td>E-mail: cephumanos@ufscar.br</td></tr></table> | | | Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235 | | Bairro: JARDIM GUANABARA | CEP: 13.565-905 | UF: SP | Município: SÃO CARLOS | Telefone: (15)3351-9685 | E-mail: cephumanos@ufscar.br |
| Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235 | | | | | | | | | | |
| Bairro: JARDIM GUANABARA | CEP: 13.565-905 | | | | | | | | | |
| UF: SP | Município: SÃO CARLOS | | | | | | | | | |
| Telefone: (15)3351-9685 | E-mail: cephumanos@ufscar.br | | | | | | | | | |
| <small>Página 02 de 04</small> | | | | | | | | | | |



Continuação do Parecer: 3.465.437

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1301330.pdf | 13/04/2019 10:32:59 | | Acelto |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto.pdf | 13/04/2019 10:30:28 | JOAO VINICIUS CARVALHO GUIMARAES | Acelto |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Anuencia_cel_1.pdf | 13/04/2019 10:29:56 | JOAO VINICIUS CARVALHO GUIMARAES | Acelto |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Anuencia_cel_2.pdf | 30/03/2019 18:42:25 | JOAO VINICIUS CARVALHO GUIMARAES | Acelto |
| Outros | Modelo_roteiro_entrevista.docx | 30/03/2019 18:37:38 | JOAO VINICIUS CARVALHO GUIMARAES | Acelto |
| Outros | Modelo_questionario_socioeconomico.docx | 30/03/2019 18:35:46 | JOAO VINICIUS CARVALHO GUIMARAES | Acelto |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Assentimento_menores_joao_vinicius.docx | 30/03/2019 17:55:32 | JOAO VINICIUS CARVALHO GUIMARAES | Acelto |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_menores_joao_vinicius.docx | 30/03/2019 17:54:24 | JOAO VINICIUS CARVALHO GUIMARAES | Acelto |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_joao_vinicius.docx | 30/03/2019 17:53:39 | JOAO VINICIUS CARVALHO GUIMARAES | Acelto |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Joao_projeto.docx | 30/03/2019 17:52:32 | JOAO VINICIUS CARVALHO GUIMARAES | Acelto |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SÃO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br