

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

**RENATA MANTOVANI DE FARIA**

***HABITUS, EXPECTATIVAS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E TRABALHO  
DE ALUNOS DE ESCOLAS URBANA E RURAL DO ENSINO MÉDIO***

**SÃO CARLOS – SP**

**2011**

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

RENATA MANTOVANI DE FARIA

*HABITUS*, EXPECTATIVAS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E TRABALHO DE  
ALUNOS DE ESCOLAS URBANA E RURAL DO ENSINO MÉDIO

Autora: Renata Mantovani de Faria

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na área de concentração em Fundamentos da Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

SÃO CARLOS – SP

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F224he

Faria, Renata Mantovani de.

Habitus, expectativas e estratégias de formação e trabalho de alunos de escolas urbana e rural do ensino médio / Renata Mantovani de Faria. -- São Carlos : UFSCar, 2011.  
204 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Ensino médio. 2. Trabalho e educação. 3. Estratégias.  
4. Habitus. 5. Bourdieu, Pierre, 1930-2002. I. Título.

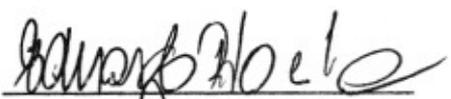
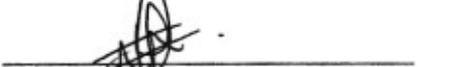
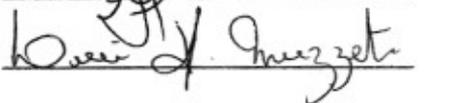
CDD: 373 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Profª Drª Debora Cristina Fonseca

Profª Drª Luci Regina Muzzeti

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
Luci Regina Muzzeti

### *Dedicatória*

Dedico este trabalho aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio das escolas onde foram realizadas a pesquisa de campo, os quais foram protagonistas desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa, bem como meu percurso no mestrado tem grande significado para mim. Principalmente por estudar as desigualdades que permeiam a educação brasileira, sei que as chances de acesso e permanência numa pós-graduação não é oferecida para a maioria da população. Por esse motivo, sinto-me muito grata e privilegiada pela oportunidade de estar concluindo este estudo mas que, certamente, não é fruto somente meu, mas sim, da colaboração de muitas pessoas, sem as quais este não teria sido concretizado. A vocês seguem meus mais sinceros agradecimentos:

Ao meu orientador, professor Eduardo Pinto e Silva, por toda dedicação e responsabilidade com a qual vem me acompanhando em minha trajetória de estudos e orientando pacientemente desde a graduação. Certamente, foi o grande responsável para a concretização deste trabalho e para o desenvolvimento de minha formação.

Às professoras Débora Cristina Fonseca e Luci Regina Muzzeti, às grandes contribuições conferidas no exame de qualificação, através de questionamentos e sugestões para que este trabalho fosse aprimorado.

Aos meus pais, Jurandir e Dalva, grandes responsáveis por todas as oportunidades conferidas a mim até este momento, por todo apoio e incentivo para com meus estudos. Aos diversos outros familiares e também amigos - sempre presentes, mesmo que distantes - dos quais emprestei os nomes para identificar ficticiamente os estudantes presentes neste estudo.

Aos diretores das escolas pesquisadas, pelo bom acolhimento e incentivo ao meu projeto de pesquisa, pela disponibilidade das condições necessárias ao seu desenvolvimento, bem como da concessão de entrevistas e demais ajudas cedidas.

A todos os alunos participantes deste estudo, em especial àqueles entrevistados, bem como suas respectivas mães, que foram protagonistas desta pesquisa, e concordaram em contar sobre suas histórias de vida, trajetórias de estudos e trabalho, sobre suas famílias e expectativas futuras.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio a este estudo, de forma a ter possibilitado a autora a dedicação exclusiva a este e à minha formação acadêmica.

Sou grata a todos, pois cada um, de sua forma, é parte deste resultado.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de investigar e analisar o *habitus* e a construção de expectativas e estratégias de formação e trabalho de alunos de duas escolas públicas do Ensino Médio de um município do Estado de São Paulo, uma delas localizada na zona rural e outra na zona urbana. Para tal, levou-se em conta a socialização dos agentes e seus aspectos econômicos, sociais, culturais, familiares e subjetivos, com base na teoria de Bourdieu. A pesquisa de campo se deu através da aplicação de questionários e realização de entrevistas semi-estruturadas com alunos e algumas de suas mães. Buscamos fazer comparações entre os casos mais favorecidos, no que se refere às condições objetivas de distribuição dos diferentes capitais, mais identificados nos alunos da escola de zona urbana, com os casos de maior escassez, mais relativos aos alunos da escola de zona rural. Nos centramos na análise dos dados obtidos sobre os níveis de capital econômico, cultural e social dos alunos, bem como sobre as estratégias escolares e de trabalho deles e de seus familiares. Analisamos as estratégias com base na compreensão de sua relação com o *habitus* e modo de vida de cada estudante. Pudemos perceber que as expectativas de formação e trabalho dos alunos e as estratégias por eles lançadas antes e após a formação na Educação Básica relacionam-se ao *habitus* de cada um e às situações objetivas com as quais se deparavam. De modo geral, os alunos da zona urbana apresentavam expectativas mais altas com relação aos estudos que os alunos da zona rural. Consideramos que estes últimos, em função de práticas e disposições interiorizadas, predominantemente caracterizadas pela primazia do trabalho sobre o estudo, ainda que apresentassem expectativas relativas ao prolongamento da escolarização, tenderiam a permanecer tão somente em atividades de trabalho. Seus modos de vida e de socialização, muitos deles com ingresso no trabalho ainda quando crianças, assim como o capital cultural, elemento dificultador da continuidade dos estudos, seriam indicativos desta tendência. Já os alunos da escola urbana, cujas condições objetivas de vida, expressas em capitais cultural e social ligeiramente mais substantivos que os primeiros e por práticas e estratégias de estudo e trabalho, de certo modo, diferenciados, apresentavam maior interesse de ingresso no ensino superior, ainda que condicionados à conciliação com o trabalho em alguns casos. De modo geral, os sonhos e ambições revelados pelos estudantes nem sempre correspondiam às suas práticas e com o que era vivenciado na realidade objetiva, de forma que muitos tenderiam a restringir suas ações em conformidade com aquilo que realmente seria mais provável e/ou possível de se realizar, em detrimento de ideais que potencialmente pudessem transformar seus modos de vida. A importância dos prolongamentos dos estudos apresentou-se, assim, como desejável, mas nem sempre factível. Não obstante a força da reprodução do *habitus* e modos de vida e socialização sejam condizentes à causalidade do provável, é necessário reconhecer que as disposições interiorizadas e as condições objetivas, além de envolver contradições, são passíveis de mudanças, sendo o capital cultural e o social fatores fundamentais para tal.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; trabalho e educação; estratégias; *habitus*; Bourdieu.

## ABSTRACT

The objective of this study was to investigate and analyze the *habitus* and the construction of expectations and strategies of formation and work for students of two public high schools in a city of São Paulo State. One of them was located in the rural area and the other in the urban area. For this purpose, the socialization of the agents and their economic, social, cultural, familiar and subjective aspects were taken into account, based on Bourdieu's theory. Field research was performed through the application of questionnaires and semi-structured interviews with students and some of their mothers. We have attempted to make comparisons between the most favored cases, concerning the objective conditions for distribution of different capitals, mainly identified among the students from the urban area school, and the cases of scarcity, involving the students from the rural area school. The strategies were analyzed based on the data collected about the students' economic capital, cultural and social levels, as well as theirs and their families' school and work strategies. We have analyzed the strategies based on the understanding of their relation with the *habitus* and each student's way of life. It was possible to perceive that the students' expectations of formation and work and the strategies adopted by them before and after the Basic Education, are related to each one's *habitus* and to the objective situations they have faced. In general, the students from the urban area demonstrated higher expectations concerning the studies than those from the rural area. We consider that these ones would tend to keep on performing only labor activities, even when demonstrating expectations about the extension of schooling, because of internalized practices and dispositions, which are characterized by the prevalence of work upon study. Their ways of life and socialization, frequently associated to child labor, would be revealing of this tendency. Another element that could make the continuation of schooling difficult is the cultural capital. The students of the urban school, whose objective conditions of life are slightly more substantial than the others and which are expressed in terms of cultural and social capitals as well as practices and strategies of study and work, seemed to be more interested in following the higher education, even having the need to combine it with work, in some cases. Overall, the dreams and ambitions revealed by the students not always corresponded to their practices and to what they have experienced in their objective reality. Thus, many of them would tend to restrict their actions, according to what could be more likely to achieve, despite the ideals that could transform their ways of life. The importance of the extension of schooling was seen, then, as something desirable but not always feasible. Although the force of reproduction of the *habitus* and the ways of life and socialization are suitable to the causality of the probable, it is necessary to recognize that the internalized dispositions and the objective conditions, besides involving contradictions, are susceptible to change, for what the cultural capital and the social factors are fundamental.

Keywords: Secondary Education; work and education; strategies; *habitus*; Bourdieu.

## SUMÁRIO

<b>I.</b> A pesquisa considerações preliminares.....	<b>p.11</b>
1. Objetivo e método de pesquisa.....	<b>p.11</b>
2. Seleção e caracterização inicial das escolas e da amostra.....	<b>p.14</b>
3. Breves considerações sobre os dados da pesquisa e de sua análise.....	<b>p.21</b>
<b>II.</b> A perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu: considerações sobre a lógica das práticas.....	<b>p.24</b>
1.Introdução.....	<b>p.24</b>
2. O método praxiológico.....	<b>p.27</b>
3. O conceito de <i>habitus</i> como disposição interiorizada com base na socialização, práticas e realidade objetiva.....	<b>p.30</b>
4. O campo social como espaço de luta e de estratégias de composição dos capitais.....	<b>p.32</b>
<b>III.</b> As escolas pesquisadas, Ensino Médio e a relação entre trabalho e educação.....	<b>p.36</b>
1. Caracterização dos bairros das escolas pesquisadas e de seus moradores.....	<b>p.37</b>
2. Dados sobre o Ensino Médio e análise preliminar das escolas urbana e rural.....	<b>p.41</b>
3. A expansão do Ensino Médio e a desigualdade de permanência e sucesso escolar.....	<b>p.52</b>
4. A relação entre educação e trabalho e a questão de gênero.....	<b>p.58</b>
<b>IV.</b> A causalidade do provável e suas contradições: uma análise das trajetórias e estratégias de estudo e trabalho e de suas relações com o <i>habitus</i> .....	<b>p.70</b>
1. Dados tabulados do questionário sobre expectativas ideais e prováveis de estudo e trabalho.....	<b>p.70</b>
2. O capital econômico e a formação das expectativas de formação e trabalho de alunos em fase de conclusão do Ensino Médio.....	<b>p.76</b>
2.1. O trabalho nas olarias e a formação do <i>habitus</i> dos alunos da escola rural.....	<b>p.78</b>

2.2. A inflação dos diplomas e a geração enganada ou cética em relação aos estudos.....	<b>p.93</b>
3. O capital cultural e a construção das expectativas de formação e trabalho dos alunos em fase de conclusão do Ensino Médio.....	<b>p.101</b>
4. O capital social e a construção das expectativas de formação e trabalho dos alunos em fase de conclusão do Ensino Médio.....	<b>p.123</b>
5. As expectativas e estratégias dos alunos em fase de conclusão do Ensino Médio e o <i>ethos</i> e pertencimento de classe: nuances, fracionamentos e contradições das camadas sociais médias.....	<b>p.133</b>
6. Para além das expectativas de formação e trabalho: aspirações delimitadas pelo <i>habitus</i> .....	<b>p.146</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>p.159</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>p.165</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>p.171</b>
Apêndice A: Solicitação de Autorização de Pesquisa.....	<b>p.171</b>
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	<b>p.172</b>
Apêndice C: Questionário.....	<b>p.174</b>
Apêndice D: Roteiro da primeira entrevista.....	<b>p.178</b>
Apêndice E: Roteiro da segunda entrevista.....	<b>p.183</b>
Apêndice F: Síntese das entrevistas.....	<b>p.184</b>

## **I. A pesquisa: considerações preliminares<sup>1</sup>**

### **1. Objetivo e método de pesquisa**

O objetivo deste trabalho foi o de investigar e analisar o *habitus* e a construção de expectativas e estratégias de formação e trabalho de alunos de duas escolas públicas do Ensino Médio de um município do Estado de São Paulo, uma delas localizada na zona rural e outra na zona urbana. Para tal, levou-se em conta a socialização dos agentes e seus aspectos econômicos, sociais, culturais, familiares e subjetivos, com base na teoria de Bourdieu.

A pesquisa foi motivada, dentre outros fatores, pela necessidade de dar inteligibilidade ao modo como os estudantes pesquisados encaram a formação escolar: se sob uma perspectiva profissional ou propedêutica. Buscou-se compreender também quais são os elementos presentes no processo de socialização e nas trajetórias de estudos e trabalho que incitariam os alunos a encarar sua formação de uma ou outra forma.

Para a compreensão das práticas e estratégias das ações presentes na socialização e trajetórias dos alunos, partimos do pressuposto de que há um conjunto de disposições interiorizadas (*habitus*) que se originam no ambiente familiar e que se desenvolvem, se reproduzem e se transformam no confronto com as instituições e com a objetividade social, e que, desse modo, refletem a forma como o mundo social é apreendido. Nesse sentido, consideramos que poderiam haver semelhanças e diferenças na construção das expectativas e estratégias de formação e trabalho dos alunos das duas escolas, e que elas poderiam ser influenciadas pelas suas condições de vida, características do local onde residem, escolas onde estudam, assim como pelas condições financeiras, valores, cultura, trajetórias dos pais, ou seja, por uma série de fatores relacionados ao *habitus* e modos de socialização que configuram, de forma contraditória, um conjunto de aspectos típicos de uma determinada posição social.

Objetivou-se analisar semelhanças e diferenças entre os sujeitos em relação aos aspectos acima considerados a partir de dados coletados com amostras de alunos do período diurno da escola de zona urbana e do período noturno da escola de zona rural. Destaca-se que na escola da zona rural havia somente Ensino Médio noturno, questão

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi financiada pela Fapesp, processo número 2009/03352-0.

esta que, por si só, já nos pareceu um dado relevante de análise, em função de ser uma demanda da população local, devido ao fato de que havia um número significativo de adolescentes que trabalhavam em tempo integral em olarias, muitos deles desde criança.

Enfocamos o estudo da formação das expectativas e estratégias de formação e trabalho com base nos estudos desenvolvidos por Bourdieu e seus colaboradores, que as consideram intrinsecamente ligadas ao capital econômico, social e cultural herdado pela família e à posição social destas. A trajetória de estudo e trabalho pode ser compreendida, com base nesta perspectiva, como intimamente relacionada a um conjunto de propriedades atreladas a uma posição social, ou ainda, a uma complexa trama de processos sociais que estão em jogo, os quais são imprescindíveis para a apreensão do sentido das posições e das relações entre objetividade e subjetividade.

Sob essa óptica, as atitudes frente à formação no Ensino Médio, as modalidades de ensino ou tipos de estabelecimento nos quais os alunos se engajam, as estratégias e as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho ou de continuidade aos estudos tenderiam a influenciar na interiorização de um destino objetivamente delineado para o conjunto de uma categoria social, o qual seria “*continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio*” (BOURDIEU, 1998b, p.47).

As expectativas em relação ao sistema escolar, principalmente as de ascensão social, podem vir a influenciar atitudes frente à escola. As condições objetivas de estudo, seus limites e possibilidades, são progressivamente interiorizadas, engendrando tanto sintonias como descompassos entre as esperanças subjetivas e as possibilidades objetivas. Como as aspirações são perpassadas pelas condições objetivas, por vezes tende-se a excluir a possibilidade de se desejar o improvável, que, em algumas situações, é vivenciado como impossível. Nesse sentido, as trajetórias educacionais e, por consequência, as ocupacionais, resultam de uma seleção contínua que, ao longo do percurso escolar, têm peso desigual sobre os agentes de diferentes posições sociais (BOURDIEU, 1998e).

Dentre nossos objetivos, procuramos analisar semelhanças e diferenças entre as situações atuais e aspirações futuras dos estudantes das duas escolas em relação aos estudos e trabalho, tendo em vista as oportunidades educacionais e profissionais verificadas em suas trajetórias, considerando o contexto histórico, a política atual do

Ensino Médio e as trajetórias e capitais (econômico, social, cultural) das famílias dos alunos.

Nosso objetivo de fazer tal análise pauta-se na consideração da existência de uma contradição presente na legislação no que se refere às finalidades do Ensino Médio, que compreendemos oscilar entre uma função propedêutica e outra profissionalizante. Conforme Barretos (2002), é nessa modalidade de ensino que acontece o ponto de ruptura do sistema educacional brasileiro, sendo que nele estão inseridos alunos de diferentes meios sociais, com diferentes interesses, seja para a preparação para o mercado de trabalho, seja para a continuidade dos estudos. Os privilégios e exclusões encontrados nesse nível de ensino estão fortemente associados à origem social dos estudantes (BARRETO, 2002).

Trata-se de uma nova forma de exclusão, já que antes tal desigualdade se dava pela falta de vagas nesse nível de ensino para as classes mais baixas. Neste contexto, consideramos que, apesar da ampliação do acesso e da oferta de vagas para o Ensino Médio nas últimas décadas, não se pode falar numa verdadeira democratização, já que a exclusão acontece dentro do próprio sistema de ensino.

Consideramos, inicialmente, que em cada uma das escolas, famílias e alunos poderiam predominar expectativas e estratégias de estudo e trabalho mais ou menos homogêneas e/ou diversas. Modos de pensar e agir semelhantes e/ou distintos poderiam se relacionar à cultura e aos modos de vida e socialização similares e/ou específicos. Tais aspectos poderiam influenciar a constituição e as metamorfoses das identidades dos sujeitos. O mesmo poderia ser dito em relação a possíveis semelhanças e/ou diferenças em função da posição social e de condições econômicas e culturais.

A pesquisa foi desenvolvida com base numa metodologia qualitativa, na qual se prioriza a interpretação dos significados e não sua mera descrição ou explicação. Sob essa perspectiva, o objeto de estudo é apreendido considerando-se as mediações históricas, os significados culturais e as relações com a macrorrealidade social. Este posicionamento metodológico foi escolhido pelo fato de permitir investigar os interesses e visões de mundo dos estudantes no estágio prático em que operam.

Foram aplicados questionários em cinquenta e sete alunos, distribuídos pelas duas escolas por nós investigadas. Posteriormente, realizamos quinze entrevistas semi-estruturadas com alunos e com cinco mães destes. Após sete meses da conclusão do

Ensino Médio, entrevistamos novamente mais duas alunas – uma de cada escola – para questioná-las se elas, assim como seus colegas de sala, estariam realmente fazendo aquilo que disseram almejar no ano anterior.<sup>2</sup>

Os alunos entrevistados nas duas etapas foram intencionalmente escolhidos em função das respostas obtidas nos questionários. Buscamos entrevistar alunos típicos e atípicos de cada escola no que tange às suas expectativas e trajetórias de formação e trabalho. De modo geral, buscamos contrapor casos que nos pareçam indicadores de estratégias mais ou menos passíveis de reprodução ou transformação do *habitus* e da composição dos capitais. Assim, contrapomos alguns discursos e trajetórias distintas, verificados preliminarmente pelos questionários de alunos da escola de zona rural e da escola de zona urbana.

Os questionários nos forneceram dados gerais, como nível de escolaridade e profissão dos pais, renda econômica, número de integrantes nas famílias, profissão dos alunos, idade, se pretendiam dar continuidade aos estudos, dentre outros. Ele nos permitiu caracterizar cada escola conforme traços gerais e amparar a seleção dos alunos que apresentassem características socioeconômicas representativas do público médio que cursava essa modalidade de ensino. Nas entrevistas, buscamos aprofundar os dados gerais, de modo a possibilitar a análise qualitativa das trajetórias dos alunos.

Definidas as instituições onde procederíamos a pesquisa, realizamos o primeiro contato para adquirir a autorização de sua realização, solicitada mediante “Carta de informação e autorização” (Apêndice A), assinada pelos diretores das escolas. Por fim, obtivemos autorização dos alunos e responsáveis legais mediante “Termo de consentimento livre e esclarecido” (Apêndice B).

## **2. Seleção e caracterização inicial das escolas e da amostra**

Segundo informações obtidas na ocasião de entrevista com a ex-chefe da Divisão da Educação Básica da Prefeitura da cidade alvo de nossa pesquisa, em março de 2009, existiam no município seis escolas públicas estaduais de Ensino Médio, duas da rede particular de ensino e nenhuma do sistema municipal. Quatro localizavam-se na zona urbana e, as demais, todas da rede estadual, na zona rural. Estas últimas (escolas

---

<sup>2</sup> . O questionário encontra-se no Apêndice C. Os roteiros da primeira e segunda entrevista encontram-se, respectivamente, nos apêndices D e E.

da zona rural) foram criadas em 1989. A política pública de então visava atender à demanda rural, uma vez que as escolas urbanas não conseguiam supri-la. Ademais, havia a intenção de fixar o homem no campo, de modo a evitar problemas sociais advindos do êxodo rural. Em função disto, houve nucleação das escolas em quatro bairros mais populosos, sendo que eram também atendidos bairros da circunvizinhança.

Todavia, segundo a entrevistada, o Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria de Estado da Educação, expediu a Resolução SE- 86 de 28/11/08, que ampliou a oferta de vagas em escolas urbanas. Por esse motivo, essa medida prevê o transporte de alunos de zona rural para a escola mais próxima de suas residências, na zona urbana. A transferência destes, de escolas rurais para urbanas, nesse município, dar-se-ia de forma gradativa, uma vez que havia sido permitido pela Secretaria de Estado da Educação que os alunos das escolas rurais nelas concluíssem seus estudos. A possibilidade de continuarem nas escolas rurais deu-se em virtude das solicitações realizadas por parte dos alunos, dos pais e moradores dessas regiões, bem como dos respectivos diretores dessas escolas, através de abaixo-assinado e ofícios, apoiados pelo Poder Público Municipal. Não obstante, a transferência para zona urbana está prevista para os ingressantes das 5ª séries, o que poderá acarretar futuramente em um esvaziamento, senão em extinção de algumas das escolas rurais.

Conforme dados apresentados por Pares (2008), o município possui 36.625 habitantes, ocupa uma área de 449km<sup>2</sup>, sendo 430km<sup>2</sup> de área rural e, somente, 19km<sup>2</sup> de área urbana. Por isso, grande parcela da população do município (36%) vive na zona rural, sobrevivendo da agricultura, pecuária, avicultura, produção orgânica de alimentos, fabricação de tijolos, entre outras atividades e, 64% desse contingente reside na zona urbana, vivendo principalmente do comércio. O município pode ser considerado como atípico pelo fato da grande extensão da zona rural, onde reside grande parte de seus habitantes. Sendo assim, diferentemente de outros municípios do Estado de São Paulo, as escolas rurais ainda se fazem presentes nessa cidade. Há demandas suficientes para que lá permaneçam, o que nos leva a considerar a relevância de pesquisarmos as expectativas de formação e trabalho de seus alunos e perfil socioeconômico da clientela, de modo a apontar para aspectos importantes na formulação das diretrizes do Ensino Médio na região.

A instituição do centro da cidade por nós pesquisada é apontada como a melhor escola pública do município, no que se refere ao Ensino Médio. Esta que possui o melhor desempenho no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Índice de Desenvolvimento Humano (IDESP), dentre outros. Os alunos dessa escola abordados por nós são provenientes de classe média e média baixa e moram no centro da cidade ou em bairros próximos à zona central.

Segundo o plano pedagógico da escola, o prédio escolar possui uma grande estrutura, com doze salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca (com acervo significativo e atualizado de livros), um laboratório, uma quadra coberta, uma sala de coordenação, sala de professores, uma sala para diretor e outra para vice-diretor, uma secretaria, uma cozinha com despensa e um pátio coberto.

A escola atende no período diurno alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e, no período noturno, alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Ensino Médio. O local atende 1047 alunos, sendo 450 do Ensino Médio, e dispõe de quarenta e nove docentes, entre os efetivos, afastados e substitutos, e quinze funcionários responsáveis pelo trabalho técnico e administrativo.

A escola de zona rural permanece num bairro característico pela existência de olarias, sendo o trabalho infantil e adolescente algo frequente, conforme relatos dos alunos e da diretora da escola. Em função deste aspecto, é possível considerar que seus alunos vivenciam uma realidade no mínimo relativamente distinta da vivenciada pelos estudantes da zona urbana. Em grande parte são trabalhadores e sofrem com algumas dificuldades típicas do bairro que não são partilhadas pelos alunos da zona urbana. Como exemplo, podemos apontar a distância da cidade e a forma de se locomoverem até lá, já que são poucas as linhas diárias de ônibus. Somente as vias principais são asfaltadas, e, as demais, que dão acesso aos muitos sítios e chácaras, são todas de terra, permanecendo, diversas vezes, intransitável em períodos de chuvas. O bairro também não oferece muitos locais de lazer, prática de esportes, assim como supermercados, farmácias e bancos, fazendo com que a população que reside nessa área procure na cidade esses estabelecimentos. Embora haja no bairro alguns pequenos mercados, um posto de saúde, duas escolas, uma igreja, são poucos os estabelecimentos aí existentes em comparação à zona urbana. Ademais, esta escola - apesar de índices relativamente

maiores que as demais escolas rurais do município - comparativamente à urbana, possui índices inferiores referentes ao Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP), ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e um elevado índice de evasão escolar no Ensino Médio, como será pormenorizado em um dos capítulos deste trabalho.

O prédio escolar da escola de zona rural é menor que o da de zona urbana. Segundo o plano pedagógico da escola, ele possui seis salas de aula, uma sala de informática, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de coordenação, uma cozinha com dispensa, um pátio coberto e uma quadra coberta. A instituição atende alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. No período matutino, funcionam as salas de 6º a 9º ano, no período da tarde, de 1º a 5º ano e, no período noturno, o Ensino Médio. A escola possui seis salas de aula e, devido à falta de salas, o Ensino Médio se dá apenas no período noturno, o que para os alunos seria um aspecto positivo, já que trabalham o dia todo, em sua maioria. Quanto ao corpo docente, são trinta professores: quinze efetivos, doze em caráter temporário e mais oito que trabalham eventualmente. Há também seis funcionários responsáveis pelo pessoal técnico e administrativo. O número total de alunos da escola é de 570, sendo 92 do Ensino Médio.

Portanto, a relação professor-aluno das duas escolas é similar, a infra-estrutura da escola urbana é maior e o número de alunos do Ensino Médio é proporcionalmente maior nesta.

É importante mencionar que ambas as diretoras nos relataram que não havia alunos do Ensino Médio fora da idade-série, pois esses frequentariam o EJA nas unidades onde ele existe. Assim, ressaltamos que há perfis de adolescentes que não foram abordados nessa pesquisa, quer seja por conta dos que fazem EJA, quer seja por conta dos que abandonaram ou não frequentaram a escola.<sup>3</sup>

A seleção da amostra resultou, primeiramente, da aplicação de um questionário que possibilitou verificar características socioeconômicas dos alunos com base em

---

<sup>3</sup> Segundo dados do Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2007), no Brasil, 32% dos jovens (15 a 24 anos) somente trabalham, sendo que metade daqueles que estudam não está no nível adequado a idade. O relatório é obra do autor Waiselfizz, como se encontra nas referências bibliográficas, embora no corpo do texto façamos menção a ele pelo nome da obra.

questões relativas à profissão e escolaridade dos pais, renda familiar, condições de moradia, ocupação dos alunos, expectativas de formação e trabalho quanto ao próximo ano, assim como dados referentes ao sexo, faixa etária e *habitus* e costumes cotidianos.

Foram aplicados 57 questionários a alunos do último ano do Ensino Médio: 36 alunos da escola de zona urbana e 21 alunos de escola de zona rural. Essa diferença se deu pelo fato da sala da escola de zona rural ser menos numerosa. Escolhemos alunos do curso matutino da escola de zona urbana, que somente estudariam ou trabalhariam meio período, para fazer contraponto aos alunos da zona rural, que estudam à noite, e são, em sua maioria, trabalhadores em tempo integral e, por isso, teriam menos tempo para dedicar-se aos estudos. Na escola de zona rural, o questionário foi aplicado à única turma do último ano do Ensino Médio.

Para a realização das entrevistas, selecionamos oito alunos da escola de zona rural e sete alunos da escola de zona urbana. Também entrevistamos quatro mães de alunos da escola de zona rural e uma mãe da escola de zona urbana.

Priorizamos a pesquisa na escola de zona rural em virtude de termos dados da escola urbana anteriormente coletados por ocasião de trabalho de conclusão de curso, realizado pela autora desta pesquisa, em 2008, e também pelo fato de termos encontrado maior receptividade e disponibilidade dos pais, alunos e diretora da escola da zona rural. Ademais, nos pareceu fundamental, com base no referencial teórico adotado, entrevistar alunos e familiares que ingressaram precocemente no trabalho, ou seja, aqueles cujas famílias trabalhavam em olarias, de modo a obtermos elementos de comparação importantes em relação aos alunos da escola de zona urbana que não trabalhavam, ou que haviam iniciado o trabalho há pouco tempo, e, geralmente, em serviços não tão pesados como os das olarias.

Ao selecionarmos os sujeitos para as entrevistas, procuramos priorizar, com base na análise preliminar dos questionários, os alunos que faziam parte do perfil predominante em cada uma das escolas/turmas pesquisadas, assim como procuramos dar voz aos que se afastavam um pouco desse perfil. Neste consideramos a idade, se exercia atividade remunerada, se pretendia dar continuidade aos estudos e que tipo de continuidade: ensino superior ou técnico. Levou-se em conta também as características de renda e as trajetórias de escolarização e trabalho das famílias.

A seleção dos sujeitos das entrevistas também foi condicionada em função dos alunos e mães destes os quais concordaram em cedê-las. Houve um número maior de alunas do que de alunos entrevistados, dentre estes três meninos e doze meninas.

Na escola de zona rural, foram sete entrevistas com meninas e somente uma com menino. Isso ocorreu, pois se tratavam de casos nos quais tanto alunos como mães haviam concordado em conceder a entrevista, além de serem casos, em sua maioria, condizentes ao perfil predominante. A diretora da escola nos auxiliou no contato com a família pela mediação com quatro mães de alunas. Os outros quatro entrevistados foram uma garota que se contrapunha ao perfil predominante, pois possuía vinte e dois anos e estava cursando o Ensino Médio, dois alunos que trabalhavam em olaria, elemento que consistia numa de nossas preferências, dado ser algo típico ou comum da clientela, e uma garota que respondeu no questionário que pretendia ingressar no Ensino Superior no próximo ano, o que havia sido apontado por uma minoria dos alunos da escola da zona rural.

Na escola de zona urbana, foram realizadas cinco entrevistas com meninas e duas com meninos. Isso ocorreu pelo fato de, coincidentemente, a maioria dos meninos por nós selecionados não estarem presentes no dia da realização destas, aliado ao fato de que houve um número maior de meninas que aceitaram ser entrevistadas, conforme resposta ao item do questionário relativo à disponibilidade ou não de fazê-lo.

As entrevistas foram realizadas na escola, exceto com algumas mães, as quais preferiram que estas fossem realizadas em suas casas. Elas ocorreram mediante autorização escrita dos alunos por meio de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, conforme antes apontado. Este documento visou esclarecer os objetivos da pesquisa, e os procedimentos a serem adotados nesta. Nele também se explicitou o caráter voluntário da participação e o sigilo da identidade do participante.

Para realização das entrevistas, nos orientamos por questões abertas (Apêndice D) que tendem a melhor caracterizar a posição social a que pertenciam os alunos, com base na profissão e escolaridade de familiares ascendentes e de membros da família extensa, assim como os percursos escolares, as atividades e hábitos cotidianos, as trajetórias profissionais, as expectativas escolares e profissionais, as estratégias de manutenção ou ascensão da posição na estrutura social, as disposições interiorizadas do

seu grupo social (*habitus*) e a relação das famílias com o sistema escolar e com o trabalho.

A segunda etapa de entrevistas, realizada com duas alunas, sendo uma de cada escola, após sete meses de formação no Ensino Médio, ocorreu em suas casas, orientadas por questões abertas (Apêndice E) que procuravam investigar o que essas alunas estavam fazendo em termos de estudos e trabalho, ou seja, se haviam conseguido concretizar os anseios expressos nas entrevistas cedidas na primeira etapa, assim como foram buscadas informações sobre os ex-colegas de sala e suas atividades mais recentes. Nesta segunda etapa, selecionamos uma estudante, da escola de zona urbana, que possivelmente estaria dando continuidade aos estudos, e uma aluna da zona rural, que supúnhamos que poderia ter interrompido os estudos, o que nos daria a oportunidade de fazer uma análise comparativa.

Em síntese, nas entrevistas e questionários, buscou-se analisar os condicionantes que motivaram os estudantes dos dois grupos e, eventualmente, os de cada grupo, a ter distintas expectativas e estratégias de formação e trabalho na etapa de conclusão no Ensino Médio. Procuramos, assim, analisar o processo de socialização, suas características e dinâmica, ou ainda, valores predominantes na família e no meio social, ou seja, no *ethos*<sup>4</sup> de classe. Como mencionado anteriormente, enfatizamos a posição social e o modo de vida, o *habitus* e o modo como o aluno encara sua formação no Ensino Médio, se preponderantemente como uma formação propedêutica ou profissionalizante.

Segundo a perspectiva bourdieusiana, as posições dos agentes sociais são configuradas em conformidade com o espaço de disposições presentes na origem social e familiar. Tais posições, relativas ao espaço social, se definem, sobretudo, pelo volume dos diferentes capitais – capital econômico, cultural e social – ou seja, pelo capital global de cada grupo social no conjunto dos bens materiais e simbólicos. Cada capital

---

<sup>4</sup> Embora Bourdieu não fizesse mais o uso do conceito de *ethos* em suas últimas obras, tendo incorporado sua significação no conceito de *habitus*, neste trabalho resgatamos tal termo para referir-se de modo mais abrangente aos valores culturais e coletivos que orientam as práticas das diferentes classes sociais. Do nosso ponto de vista, o termo *habitus* poderia ser melhor indicativo dos aspectos subjetivos e individuais que, de qualquer forma, adviriam da posição social e de classe e dos valores e crenças (re)produzidos coletivamente, e que, ressaltamos, poderiam (ou não) reproduzir e/ou transformar estes últimos, consolida-los ou subvertê-los.

possui, em um determinado campo, maior ou menor valor, sendo o capital cultural, por exemplo, o mais valorizado no campo escolar, segundo Bourdieu (1998c).

A origem social é caracterizada pela posição ocupada nas relações sociais e de produção, identificadas, principalmente, através da categoria da profissão e da renda, conjugadas às disposições interiorizadas, crenças, valores e práticas provenientes de cada segmento social, ou seja, conjugadas ao *habitus* e ao que denominamos de *ethos* de classe.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Para identificar os estudantes entrevistados, adotamos nomes fictícios visando proteger suas identidades e apresentamos uma descrição de cada um deles, através de uma síntese de cada entrevista, presente no Apêndice F. Nessas sínteses há dados acerca da escolarização e atividades profissionais dos pais e dos alunos, bem como seus anseios em relação ao trabalho e ao estudo com a conclusão do Ensino Médio.

### **3. Breves considerações sobre os dados da pesquisa e de sua análise**

A partir dos dados coletados, pudemos verificar as características socioeconômicas dos alunos das duas turmas pesquisadas, bem como analisar semelhanças e diferenças entre as expectativas de formação e trabalho dos alunos de cada escola e de cada turma em específico.

Em relação à idade dos alunos, a grande maioria dos estudantes, de ambas as escolas, encontravam-se na faixa etária entre dezesseis e dezessete anos, predominando alunos com dezessete anos.

Quanto às condições financeiras, tendo por base a renda familiar, pudemos classificar os sujeitos da pesquisa, a grosso modo, como oriundos de diferentes frações da classe média, sendo algumas famílias, em suas gerações anteriores (avós), mais próximas das classes populares. A renda média familiar na escola de zona rural foi de R\$ 2.460,00, um pouco maior do que a obtida na escola de zona urbana, de R\$2.440,00, embora as famílias da primeira fossem um pouco mais numerosas. Na zona urbana, o número de pessoas que residiam na mesma casa era de três a cinco. Na zona rural, variava de quatro a seis pessoas. Conforme nos relatou as diretoras, o que foi corroborado pelos dados do questionário, não havia nenhum aluno ou família em situação de extrema pobreza ou passando fome.

Quanto à questão do trabalho, a maior parte dos alunos de ambas as escolas exerciam atividade remunerada: 66,6% dos alunos da zona rural e 60,5% dos alunos da zona urbana. Embora houvesse pouca diferença nas porcentagens obtidas, é necessário levar em conta que os alunos da zona rural trabalhavam período integral. Além disso, eles também haviam ingressado no mercado de trabalho mais cedo, o que será melhor pormenorizado ao longo deste trabalho. Por ora, apenas apontamos que 52,3% dos alunos da zona rural começaram a trabalhar antes dos quinze anos, sendo que essa porcentagem caía para 13% no caso dos alunos da zona urbana. Destaca-se ainda que se verificou que 34,2% dos alunos da zona urbana nunca trabalharam, sendo que, no caso dos alunos da zona rural, essa porcentagem era de somente 9,5%. Por fim, como foi mencionado, o trabalho e a jornada dos alunos das duas escolas também se diferenciavam, sendo as jornadas mais longas e os trabalhos mais pesados (nas olarias) predominantes no caso dos alunos da zona rural.

Em relação aos níveis de escolaridade dos pais dos alunos, se verificou que a escolaridade dos pais dos estudantes da escola de zona urbana era consideravelmente maior que dos alunos da zona rural. Quando 37% dos pais dos alunos da zona urbana haviam concluído o Ensino Médio ou Ensino Superior, essa porcentagem caía para 2,7% no caso dos pais dos alunos da escola da zona rural. Enquanto 86,4% dos pais dos alunos da zona rural possuíam Ensino Fundamental incompleto, essa porcentagem caía para 33,7% no caso dos pais dos alunos da zona urbana. Em suma, enquanto que na zona urbana prevaleciam pais com Ensino Fundamental completo (27%) e Ensino Médio completo (24%), na escola de zona rural prevalecia o Ensino Primário Completo – até 4ª série - (45,9%). Os distintos dados sobre a escolarização se refletiam nas atividades profissionais dos pais, que também variavam significativamente, tal como será detalhado no decorrer do trabalho.

Ao se questionar qual a ambição dos alunos, a grande maioria respondeu que pretendia dar continuidade aos estudos. Alguns mencionaram o Ensino Superior e outros o ensino técnico. As condições objetivas e subjetivas para a concretização de tais objetivos são analisadas também ao longo do estudo, com base na perspectiva teórica aqui apontada.

A coleta e análise dos dados foram precedidas por um estudo bibliográfico acerca dos principais conceitos de Bourdieu, apresentados no capítulo intitulado A

*perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu: considerações sobre a lógica das práticas.*

Nele, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que nortearam as hipóteses e objetivos da pesquisa, assim como a análise dos condicionantes presentes nas trajetórias escolares e profissionais dos estudantes. Buscamos desenvolver nossa análise com base nos seguintes conceitos: capital econômico, cultural e social; estratégias; campo; posição social e *habitus*. Tais conceitos revelaram-se centrais para a compreensão dos processos de perpetuação e legitimação das desigualdades sociais relacionadas às realidades objetivas e subjetivas dos sujeitos pesquisados. Essa análise foi precedida por considerações preliminares sobre as escolas e sobre dados referentes ao Ensino Médio em nível nacional, estadual e municipal comparados aos das escolas por nós abordadas. Abordamos ainda brevemente a relação entre educação, trabalho e gênero e sua possível influência na escolarização e socialização das meninas.

## **II. A perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu: considerações sobre a lógica das práticas**

### **1. Introdução**

Até meados do século XX, havia um predomínio, tanto nas Ciências Sociais como no senso comum, de uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização o mérito de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, característicos de uma sociedade tradicional, e também de construção de uma sociedade mais justa, moderna e democrática, fundamentada no conhecimento científico e na autonomia individual (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006.).

As décadas de 1950 e 1960 presenciaram na Europa a constituição da Sociologia da Educação como campo de pesquisa e também de sua afirmação como um importante ramo da Sociologia nos países industrialmente desenvolvidos. Segundo Nogueira (1990), nesse período houve um enorme crescimento dos gastos públicos com escolas e universidades e a constituição de condições sociais nos países ocidentais desenvolvidos que possibilitaram um longo ciclo de prosperidade da economia mundial a partir do final da segunda guerra.

A sociologia era, até então, permeada pelo paradigma do consenso, representado nesta área do conhecimento, principalmente, pela teoria funcionalista de Émile Durkheim. Esse paradigma concebia a sociedade como sendo composta por grupos sociais unidos por valores comuns e que, por isso, gerariam um consenso espontâneo. A educação era vista como um importante fator de integração social e como um processo que conduziria à seleção dos indivíduos pelo talento (MUZZETI, 1999). Nas palavras da autora, para tal perspectiva:

[...] a heterogeneidade social que a educação produz não tem como causa as diferenças de classe ou as diferenças sociais, mas, sim, as diferentes aptidões e os diferentes dons inatos dos indivíduos. A educação é concebida como um processo que tem por fim selecionar os indivíduos talentosos (MUZZETI, 1999, p.51).

No contexto da sociologia do paradigma do consenso, ocorreu a montagem de aparatos estatais de serviços e de proteção social, englobados sob a designação do “welfare state”, na qual havia o objetivo proclamado de promoção da igualdade social

através da luta contra as desigualdades. Políticas de combate à pobreza e programas de reformas sociais foram concebidos e implementados em alguns países europeus.

Por outro lado e, paralelamente a isso, ocorreu um forte crescimento da natalidade, denominado como o *baby-boom* do pós-guerra, ocasionando um “*crescimento substancial e acelerado dos efetivos escolares*” (NOGUEIRA, 1990, p.52). Conforme argumenta Nogueira (1990), jamais havia se vivenciado um movimento tão geral, de tal amplitude e de ritmo tão rápido, uma mutação brusca e global, com verdadeira explosão escolar:

[...] o crescimento da população escolarizada ao nível do segundo grau e do superior, correspondeu também ao crescimento da população. As crianças do *baby-boom* nascidas a partir de 1946, atingem – a partir de 1957 - a idade de entrada para os estudos secundários e constituem, assim, uma nova demanda social a forçar os portões das escolas (NOGUEIRA, 1990, p. 53).

Nesse contexto foi proclamado o discurso de democratização escolar e de igualdade de oportunidades, pré-estabelecendo o sucesso ou o fracasso como mérito do indivíduo. Todavia, embora se fizesse presente o aumento do nível de escolaridade, este não implicava em superação da reprodução das desigualdades sociais. As classes populares começavam a ter a chance de terminar o ensino secundário, enquanto que, as classes dominantes, preenchiam as vagas das universidades e, sobretudo, dos cursos mais prestigiados que nelas existiam, desvalorizando o diploma de nível secundário que, até então, possuía um valor maior (BOURDIEU, 1998f).

Assim, na constituição da Sociologia da Educação como campo especializado, elaborou-se um discurso teórico que descrevia e justificava a funcionalidade dos sistemas de ensino. Não obstante, como argumentam Dandurant e Oliver (1991, p.125) a Sociologia da Educação “*não tem um discurso completamente unívoco, pois ao mesmo tempo, nas suas contribuições mais críticas, ela revela de forma renovada as desigualdades que continuam a se manifestar na e pela escola*”.

Alguns autores, então, começaram a questionar a expansão do aparelho escolar, já que, até então, muitos acreditavam que a exclusão de indivíduos de classes mais baixas se dava pela falta de vagas no ensino secundário, por isso consideravam que, através da ampliação destas, aconteceria uma democratização no ensino. Tal pensamento, no entanto, foi invalidado a partir do momento em que se ampliou o número de vagas no ensino secundário - já que o ensino primário na França já havia se expandido - todavia, sem o acompanhamento de uma transformação das estruturas

sociais e nem sequer de uma implicação na redução significativa das desigualdades de oportunidades educacionais. Nas palavras de Muzzeti

Acreditava-se que a igualdade de oportunidades escolares decorrente dessa democratização de ensino proporcionaria a todos os jovens as mesmas chances de êxito frente à escola. Todavia, a partir do final da década de 60 e início dos anos 70 começa-se a perceber que a expansão do sistema escolar não beneficiava igualmente a todos, e a mitologia da escola libertadora, da igualdade de oportunidades e da democratização do ensino começava a ser vigorosamente combatida. É nesse contexto que Pierre Bourdieu começa a formular sua teoria (MUZZETI, 1999, p. 53).

Segundo Dandurand e Oliver (1991), no começo da década de 70 surgiu um conjunto de trabalhos de autores diversos que colocou em questionamento as análises funcionalistas do campo da Sociologia da Educação. Os autores enfocaram a escola como local de exercício do poder a serviço de grupos sociais. Neste sentido, Bourdieu e Passeron, na obra “A reprodução” (1992), denunciaram que a ação pedagógica era violenta e simbólica, compreendendo a instância escolar como *locus* por excelência do controle simbólico e da reprodução social, rompendo com as representações e concepções espontaneístas que prevaleciam até então na educação.

Nesse sentido, é que surge o paradigma do conflito que passou a permear a sociologia de então. Conforme Muzzeti (1999), o paradigma do conflito concebe a sociedade como constituída por grupos sociais conflitantes, onde uns exercem dominação sobre os outros. O consenso é visto como imposto pelos grupos dominantes. A educação, por sua vez, passa a ser vista como um instrumento de dominação e de dissimulação do caráter desta.

Conforme a análise da autora acerca da teoria bourdeusiana, as desigualdades de desempenho frente ao sistema de ensino residem no fato de que a escola exige, consciente ou inconscientemente, para se obter sucesso escolar, de todos os agentes, uma relação natural, familiar com a cultura e com a linguagem ditas cultas, privilegiando, assim, a facilidade de expressão e a desenvoltura. No entanto, como argumenta a autora: “[...] essa familiarização com a cultura e com a linguagem só pode ser apropriada espontaneamente pelos agentes no interior de seu ambiente familiar através do contato cotidiano com livros, jornais, músicas etc” (MUZZETI, 1999, p.56).

Podemos perceber o quanto essa questão da escola como *locus* da reprodução social ainda se faz atual. A análise das trajetórias de formação e trabalho de alunos em fase de conclusão do Ensino Médio de diferentes meios sociais envolve, não obstante,

uma série de contradições, limites e possibilidades. Questionamos, nesse sentido, no início de nosso estudo, se os estudantes de cada escola não poderiam encarar sua conclusão da Educação Básica sob pontos de vista distintos, profissionalizante ou propedêutico, assim como lançar mão de distintas estratégias com relação aos estudos e trabalho, em conformidade (ou não) com suas condições financeiras, culturais e sociais.

As estratégias adotadas revelariam disposições estruturadas na mentalidade dos indivíduos, formadas através da mediação entre subjetividade e realidade objetiva, ou seja, revelariam o *habitus*. Trata-se da internalização, na esfera da subjetividade, das estruturas objetivas presentes em determinado meio social. Nestas, se diferem, no volume e qualidade, a distribuição dos diferentes capitais (econômico, social e cultural) na vida de cada agente social, assim como se verificam diferenças no que tange à forma como esses capitais são apropriados, podendo desencadear, assim, distintos modos de pensar, agir e de tomar decisões.

## **2. O método praxiológico**

Nossa investigação sobre os condicionantes que levariam os alunos de uma escola de zona urbana e os de uma escola de zona rural a terem aspirações de estudos e trabalho distintas, na ocasião da conclusão do Ensino Médio, fundamenta-se na perspectiva sociológica e no método praxiológico de Pierre Bourdieu (1996a; 1996b), de modo que partimos do pressuposto de que as trajetórias escolares e de trabalho dos agentes sociais estão intrinsecamente relacionados à sua origem e posição sociais, ou, em outros termos, ao *habitus* e às composições dos capitais cultural, simbólico, social e econômico (BOURDIEU, 1980; 1998b; 1998c; 1998e; 1998f).

O pensamento de Bourdieu tem origem em três tradições teóricas: Marx, Weber e Durkheim e, segundo Catani (2007, p.80), Bourdieu, ao fazer referência às classes sociais, pretende responder ao problema da oposição epistemológica entre “*classe marxiana (definida economicamente) e o stand weberiano (definido simbolicamente pelo estilo de vida)*”. Catani (2007) destaca que essa integração de princípios antagônicos pretende compreender mecanismos que asseguram a reprodução social e, neste sentido, enfatiza que há, em Bourdieu, uma preocupação central com o campo do poder, que é apreendido nas dimensões econômica e simbólica.

Por um lado, o pensamento de Bourdieu difere-se da corrente marxista pelo fato do autor dar ênfase às produções simbólicas, de onde se originariam os campos, assim como por considerar o capital econômico como fundamentalmente um instrumento para obtenção para o capital cultural, sem se centrar na questão do conflito capital-trabalho nas relações sociais de produção, tal como Marx<sup>5</sup>. Segundo Bourdieu, os indivíduos agiriam dentro de sistemas simbólicos que consistem em sistemas de percepção, pensamento e comunicação. Vale ressaltar que Bourdieu se opõe às produções ideológicas ou idealistas que considerariam as produções simbólicas como auto-suficientes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002); assim, o autor enfatiza que essas concepções devem suas características aos interesses das classes sociais e “*aos interesses específicos daqueles que a produzem e a lógica específica de produção*” (BOURDIEU, 1989, p.13).

Para o autor, as produções simbólicas seriam capazes de organizar a percepção dos agentes sociais e de propiciar a comunicação entre eles, uma vez que seriam internamente estruturadas, apresentando uma lógica interna, passível de investigação científica. Por outro lado, as ações dos indivíduos reproduziriam as principais diferenciações e hierarquias presentes na sociedade, ou seja, as “*estruturas de poder*” e de “*dominação social*” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 34).

Nesse contexto, conforme o autor, a forma praxiológica buscaria investigar como as estruturas objetivas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações destas. Conforme Nogueira e Nogueira (2006):

Essa forma de conhecimento buscaria apreender, então, a própria articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, ou como repetidamente refere-se o autor, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p.26)

Nesse sentido, o modo praxiológico de analisar o mundo social se difere do fenomenológico pelo fato de considerar que esse método restringir-se-ia a captar a experiência do mundo social, tal como vivida cotidianamente pelos membros da sociedade. Essa forma de conhecimento excluiria do campo de investigação a questão

---

<sup>5</sup> As divergências e convergências entre o marxismo e a teoria de Bourdieu são abordadas detalhadamente por Burawoy (2010). Tal discussão foge do escopo deste trabalho. Ressaltamos, porém, que há diferenças profundas entre o marxismo e o objetivismo ou materialismo vulgar.

dos entraves e condicionamentos objetivos e estruturais da experiência subjetiva. Conforme argumentam Nogueira e Nogueira (2006, p.24), *“descrever-se-iam as ações e interações sociais, mas não questionar-se-ia a respeito das condições objetivas que poderiam explicar o curso dessas intenções”*. Neste sentido, a perspectiva fenomenológica contribuiria para uma concepção ilusória do mundo social, uma vez que confere aos indivíduos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações. Ou seja, as escolhas, gostos, valores, gestos, ações seriam analisados em si mesmos, de forma independente em relação às estruturas objetivas, ou seja, das bases sociais que condicionam as experiências práticas.

Em contraposição ao subjetivismo, o conhecimento dito objetivista caracterizar-se-ia pela ruptura que promove em relação à experiência subjetiva imediata. Essa experiência seria entendida como estruturada por relações objetivas que ultrapassam o plano da consciência e as intencionalidades individuais. Para Bourdieu, essa abordagem teria sua importância na medida em que investiga as estruturas sociais que organizam e estruturam a experiência subjetiva escapando do senso comum que enfatiza a dimensão racional do comportamento humano, ou ainda, que compreende os indivíduos como seres autônomos e plenamente conscientes do sentido de suas ações, de modo a se contrapor a certa ingenuidade da concepção fenomenológica. Por outro lado, na mesma direção de Bourdieu, os autores consideram que o objetivismo implicaria certos riscos, uma vez que compreendiam que nele haveria uma dificuldade em construir uma teoria da prática, ou seja, de explicar como se dá a articulação entre os planos da estrutura e da ação.

Ao analisar o objetivismo, Nogueira e Nogueira (2006, p.25) apontam que neste há uma tendência de se *“conceber a prática apenas como execução de regras estruturais dadas, sem investigar o processo concreto por meio do qual essas regras são produzidas e reproduzidas socialmente”*.

Em outras palavras, o objetivismo tenderia a supor que os sujeitos obedeceriam às regras de uma estrutura regularizada sem demonstrar como estas se constituem como princípios estruturantes das ações e representações dos sujeitos, ou ainda, como são produzidas e reproduzidas no processo das relações sociais. Nas palavras dos autores:

Em poucas palavras, o conhecimento objetivista não forneceria instrumentos conceituais adequados para se compreender a mediação entre a estrutura e a prática. A prática seria apresentada como decorrência direta, mecânica, da

estrutura, tal como definida pelo sociólogo (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2006, p.26).

O argumento de Bourdieu (1983a) é de que a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço. Por outro lado, não seria um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos indivíduos. É nesse contexto que o autor cria o conceito de *habitus*, que seria, assim, fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito, a ponte de mediação entre as dimensões subjetiva e objetiva do mundo social, em outras palavras, entre a estrutura e a prática (SETTON, 2002).

### **3. O conceito de *habitus* como disposição interiorizada com base na socialização, práticas e realidade objetiva**

O conceito de *habitus* é definido por Bourdieu (1996a) como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que estariam estas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações. Segundo o autor, o *habitus* consiste num “*princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionadas de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas*” (BOURDIEU, 1996a, p. 21-22). Nas palavras de Setton (2002), acerca da teoria bourdeusiana, o *habitus* consiste na:

[...] mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientado para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas (SETTON, 2002, p.60).

Em essência, conforme Setton (2002), o conceito de *habitus* busca romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas, recuperando a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e produto de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual também atrelada às suas experiências coletivas.

Wacquant (2007) argumenta que o conceito de *habitus* deriva de uma noção filosófica originária no pensamento de Aristóteles que fora recuperada e trabalhada por Bourdieu. Segundo o autor, o *habitus* variaria conforme o tempo, o lugar e as distribuições de poder em uma dada situação histórica. Não seria estático nem eterno, mas seria dotado de uma inércia incorporada. Argumenta também que seria transferível para vários domínios da prática e perpassaria as escolhas no interior de uma mesma classe, fundamentando diferentes estilos de vida.

Defender esse argumento significa afirmar que a subjetividade dos sujeitos é algo socialmente estruturado – no sentido de estar configurado de acordo com a posição social – e que suas percepções, apreciações e ações refletem essa estruturação interna, ou seja, apresentam características que indicam a vinculação com determinada posição social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.31).

Conforme argumenta Catani (2002), o conceito de *habitus* surgiu pela primeira vez na obra “*A reprodução*” e foi elaborado com base na noção de *ethos*, presente nos primeiros trabalhos de Bourdieu. O *ethos* seria constituído por “*princípios ou valores em estado prático*” - de modo a se caracterizar como “*forma interiorizada e não consciente da moral que regula a conduta cotidiana*” e que, neste sentido, poderia ser contraposto à ética, ou seja, à “*forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral*” - e pela *hexis corporal*, relacionada às posturas corporais, interiorizadas e vivenciadas ao longo da trajetória social (BONNEWITZ, 2005, p.77).

A constituição do *habitus*, em síntese, pode ser interpretada como um processo que ocorre durante toda a vida do indivíduo, sendo que os aspectos financeiro, cultural simbólico e social estarão em todo momento influenciando na formação da identidade de cada um. As atitudes a serem tomadas perante o futuro, assim como as estratégias concretas de luta no campo social, consistem, ambas, em uma dimensão fundamental do *ethos* de classe (valores, crenças e práticas coletivas), das condições concretas de existência e das dimensões singulares da interiorização da exterioridade, processo este que resulta em disposições de ação que foram consolidadas na obra de Bourdieu, sob o conceito de *habitus*.

O conceito de *habitus* permite Bourdieu sustentar a teoria da existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais, na qual, inconscientemente, os indivíduos participam e colaboram para a perpetuação através de suas ações cotidianas. Esse espaço social onde

se concretizam as relações de luta e dominação é denominado de campo- espaço ao mesmo tempo objetivo e simbólico-, no qual os indivíduos e classes sociais buscam legitimar suas representações e disputam estratégias de obtenção de capital social, cultural e econômico.

#### **4. O campo social como espaço de luta e de estratégias de composição dos capitais**

Conforme o autor, os campos são universos sociais relativamente autônomos, constituídos a partir da diferenciação progressiva do mundo social. Diversamente das sociedades modernas, as condutas nas sociedades antigas frente às questões econômicas, religiosas ou estéticas eram indiferenciadas, todavia, com a evolução das sociedades, surgem universos sociais dotados de leis próprias, com relativa autonomia, como os campos artístico, econômico, científico, dentre outros. (BOURDIEU, 1996c). No campo se estabelece uma classificação de signos, do que é adequado, do que pertence ou não a um código de valores. Porém, a estrutura do espaço social, espaço de posições sociais, não é imutável, esta permite analisar a dinâmica de conservação e transformação da estrutura de “distribuição de propriedades” (BOURDIEU, 1996b, p.50).

O conceito de campo é utilizado por Bourdieu (1996b) para referir a certos espaços de posições sociais onde determinados tipos de bens são produzidos, consumidos e classificados. Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre baixa e alta cultura, entre religiosidade e superstição, entre conhecimento científico e crença popular, entre língua culta e falar popular. Segundo o autor, os indivíduos:

[...] existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (BOURDIEU, 1996b, p.48-49, destaques do autor).

Segundo Nogueira e Nogueira (2006), cada campo de produção simbólica seria palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e pelas pessoas e instituições que os produzem. O campo representaria um espaço simbólico, no qual as lutas dos indivíduos determinariam e legitimariam suas representações. Nas palavras do autor, o campo consiste em:

[...] ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõem aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 1996b, p. 50).

Nesse sentido, cada campo possui uma classe vencedora, uma dominante e outra dominada. Enquanto os dominantes tendem a adotar estratégias conservadoras, visando manterem-se no apogeu da estrutura social do campo, os dominados tendem a adotar uma de duas estratégias. A primeira consiste na aceitação dessa estrutura hierárquica no campo, reconhecendo sua inferioridade. Já a segunda, consistiria nas tentativas de contestação e subversão das estruturas hierárquicas presentes no campo.

Ao tratar especificamente do campo escolar, o autor considera que a cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra, mas a ela seria atribuído um valor simbólico de superioridade, ou seja, lhe é concedido um valor de caráter arbitrário, mas que implica que seja reconhecida como a cultura legítima. A conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima se daria pela luta de classes num certo campo, onde o grupo vencedor (mais forte) imporá seus valores. Nesse sentido, pode-se dizer que a instituição escolar faz parte da cultura da classe dominante, grupo tido como vencedor nesse campo. Embora a cultura escolar busque apresentar-se como cultura neutra, ela transmite funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Segundo Valle (2007), as diferenças sociais não têm sentido em si mesmas, e sim, ganham significação na estrutura hierárquica que está em constante mudança. No entanto, mesmo que os conteúdos mudem, a diferença implícita na hierarquia e na dominação tende a permanecer intacta. Cada campo encerra interesses específicos, conhecimento e reconhecimento, categorias de percepção, sistemas de classificação, esquemas cognitivos, que resultam da incorporação de estruturas objetivas do campo considerado.

As ditas “escolhas” da carreira escolar e dos estabelecimentos de ensino são indícios da influência a um só tempo do meio familiar e da origem e posição social. Desse modo, nas mais diferentes situações sociais, a herança social tende a ser transmutada em herança escolar, e, portanto, se configura como elemento fundamental

no que se poderia denominar o “sucesso” futuro do filho, em que pesem as dimensões não raramente ideológicas de tal termo (sucesso).

Conforme pudemos identificar em um depoimento de uma aluna da escola urbana, a opinião da mãe pode vir a contribuir para a ambição de um futuro profissional mais promissor em termos da evolução do conjunto de seus capitais. Ao questionarmos a aluna sobre o que sua mãe gostaria que ela fizesse no próximo ano, ela respondeu:

Medicina. Porque ela [a mãe] fala que é o que mais tem emprego, assim, que nunca vai deixar de ter emprego. Ela fala que não adianta nada eu fazer uma coisa que depois eu não vou ter emprego, que nem Administração, todo mundo tá fazendo (curso existente na Faculdade do município), metade da minha sala vai fazer Administração.” (Adriana<sup>6</sup>, aluna da escola da zona urbana).

Por outro lado, a opinião familiar também pode influenciar de modo diverso a opinião do filho, não para seu suposto sucesso, mas pelo “reconhecimento” da “inferioridade” de sua posição social. Poder-se-ia considerar que quanto mais limitados os processos de escolarização e de recursos das instituições escolares, mais modestas seriam as ambições escolares e mais limitados os projetos de ascensão social. Assim, as práticas mais improváveis tenderiam a ser excluídas a título de “*impensáveis*” (BOURDIEU, 1980, p.90). O excerto de entrevista entre uma mãe e sua filha foi ilustrativo:

(M8): “Ela (a filha), nunca falou nada (com relação à intenção de ingressar no Ensino Superior), hoje que eu tô sabendo”. (A8): Lógico que eu falei, “Psicologia ou Jornalismo”, aí você falou assim: “Ah, você não dá conta”. /(E): “Por que não dá conta?” /(M8): “Ah, vai só pra brincar lá na escola”. (Flávia, 17 anos, aluna da escola de zona rural e sua mãe).

Conforme Bourdieu (1998d, p.77), a herança corresponde a um “*conjunto de direitos de preempção sobre o futuro, sobre as posições sociais passíveis de serem ocupadas e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem*”. É sob esta condição que ocorre, entre as classes, a distribuição das chances de acesso a diferentes percursos escolares, ou seja, dos lucros materiais e simbólicos.

Vale ressaltar que, de nossa parte, compreendemos que, ainda que o *habitus* seja predominantemente constituído no sentido da perpetuação da desigualdade, seria despropositado, dada a nossa compreensão de que a teoria de Bourdieu assinala para uma dialética entre objetividade e subjetividade e para um campo social de luta e

---

<sup>6</sup> O nome de todos os entrevistados são fictícios, com finalidade de preservar o anonimato de cada um.

disputa, aprisionar o *habitus* a uma inevitável e eterna reprodução, como se não pudesse ser também reinvertido ou modificado por uma (nova) condição objetiva e histórica. Para nós, é inadequado se propagar a idéia de que a teoria de Bourdieu seja reprodutivista; esta é uma teoria praxiológica, uma teoria da reprodução, mas não de uma reprodução isenta de tensões e contradições.

Consideramos que as expectativas de formação e trabalho dos estudantes possam estar relacionadas às pretensões de ascensão social. É certo que as chances objetivas de êxito ou ascensão por meio do sistema escolar não são verificadas em todas as frações de classe de maneira uniforme. As disposições e predisposições para com a escola são atreladas às condições sociais em que se constituem, engendrando “*esperanças, aspirações, motivações, vontades*” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.115). As condições objetivas e as expectativas subjetivas se mesclam e se influenciam mutuamente e tendem a incutir, formar e deformar tanto ousadia como conformismo.

Nesse sentido, a metodologia praxiológica, bem como o conceito de *habitus* e campo, e demais outros conceitos de Bourdieu, nos foi de relevância neste estudo, já que enfatizam que a origem social e as condições objetivas de vida possuem grande peso no sucesso ou fracasso escolar do estudante, nas ditas “escolhas” frente aos distintos estabelecimentos de ensino e cursos, assim como no maior ou menor prolongamento dos estudos ou na inserção mais ou menos precoce no mercado de trabalho.

### III. As escolas pesquisadas, Ensino Médio e a relação entre trabalho e educação

Para que pudéssemos fazer uma análise com base na perspectiva praxiológica, nossa pesquisa de campo foi realizada por intermédio de dados obtidos através de questionários e depoimentos dos estudantes entrevistados, bem como de seus respectivos pais, nas quais abordamos as práticas e ações cotidianas.

Focamos-nos na análise dos dados obtidos sobre os níveis de capital econômico, cultural e social dos alunos, bem como sobre as estratégias escolares e de trabalho deles e de seus familiares. Ou seja, objetivamos analisar tais estratégias com base na compreensão de sua relação com o *habitus* e modo de vida de cada estudante. Buscamos fazer comparações entre os casos mais favorecidos, no que se refere às condições objetivas de distribuição dos diferentes capitais, identificados nos alunos da escola de zona urbana, com os casos de maior escassez, relativos aos alunos da escola de zona rural. Alguns dados, obtidos pelos questionários, como veremos, apontam para essa distinção. No entanto, tal distinção não é intensa. Assim, em nossa amostra de entrevistados, procuramos intencionalmente obter depoimentos de alunos com ingresso precoce no trabalho, algumas vezes, na infância, pertencentes à escola de zona rural, e alunos da escola da zona urbana que não trabalhavam, ou, quando o faziam, não desde tenra idade e tampouco com jornadas tão longas como os da escola de zona rural – alunos que trabalhavam, por exemplo, meio período e desde a adolescência. A intenção foi justamente analisar exemplos que pudessem nos fornecer elementos que permitissem melhor perceber as diferenças nem sempre evidentes entre alunos que pertencem à rede pública e a uma camada social mais ou menos homogênea. Considerávamos que a socialização caracterizada por ingresso precoce no trabalho seria fator relevante na formação do *habitus* e das estratégias de disputa de capitais no campo social.

Para podermos investigar e compreender o quanto as estruturas sociais, o *ethos* de classe, as experiências e o estilo de vida de cada um poderiam estar sendo incorporados, de certo modo, na mentalidade dos alunos, influenciando suas expectativas de formação e trabalho, procuramos fazer nossa pesquisa em escolas inseridas em localidades distintas e com costumes e modo de vida supostamente distintos: uma escola na zona rural e outra na zona urbana.

## 1. Caracterização dos bairros das escolas pesquisadas e de seus moradores

A escola localizada na zona urbana fica no centro da cidade e a maioria dos alunos reside no próprio centro, ou então, em bairros próximos a ele. Nesse sentido, compreendemos que esses alunos possuem mais opções e facilidades que os alunos da zona rural para o acesso a bancos, supermercados, farmácias, padarias etc. Possuem mais opções de lazer também, como o acesso ao cinema, artes, música, clubes, lan houses, dentre outros espaços. No centro da cidade, há também maior facilidade quanto à formação do ser humano, nos diferentes sentidos: no acesso aos cursos de idiomas, escolas particulares, cursinhos pré-vestibulares, cursos técnicos, cursos de informática, cursos de dança ou de instrumentos e também na prática nos diferentes tipos de esportes. Nesse mesmo sentido, observamos vários alunos da cidade que já fizeram cursos técnicos ou cursos de informática, alguns que praticam esportes ou demais atividades físicas, enquanto que ao tratar dos alunos da zona rural, eles pouco se referem a essas atividades.

O dia-a-dia dos alunos da escola urbana é marcado pelo estudo, trabalho e também pelos momentos de lazer no período da noite e aos finais de semana, em cujos alunos entrevistados relataram que vão ao cube, jogam bola, vêem o/a namorado/a e navegam na internet.

Já o bairro onde se localiza a escola de zona rural, com base na entrevista com a diretora da escola, se subdivide em três subáreas que pertencem ao perímetro rural do município, o qual possui quatro mil habitantes (bairro mais populoso do município).

Ele é constituído principalmente por oleiros. A entrevistada nos informou que, desde pequenas, as crianças já trabalham com os pais. Por metade do período frequentam a escola e, no outro período, “já são aproveitados na olaria”. No entanto, esse trabalho não se daria de modo “*escravizante*”, segundo a entrevistada, que vê nele aspectos positivos. A questão do trabalho infantil nas olarias pode ser melhor ilustrada através do depoimento a seguir:

E na olaria você começou com dez anos?/ (A3): É./ (E): O que você fazia na olaria?/ (A3): De tudo, fazia tijolo, enforava, carregava caminhão./ (E): Com dez anos?/ (A3): É, com dez anos, precisa trabalhar, né?/ (E): Tinha bastante criança que trabalhava na olaria?/ (A3): Ah, tinha, viu? A maioria com a minha idade, trabalhava tudo junto. A mulecadinha, sé coitado, tudo da minha idade, em noventa e sete, noventa e oito trabalhava tudo de manhã e ía pra escola à tarde (Cássia, 22 anos, aluna da escola de zona rural).

As olarias seriam, ainda, produções familiares, sendo que trabalham nelas tanto proprietários quanto empregados. Estes últimos seriam poucos (por volta de três ou quatro, pelas informações obtidas pelos alunos), devido ao fato dos próprios proprietários de olarias e suas respectivas famílias trabalharem nelas, ou seja, pais, filhos e número reduzido de empregados. Conforme informações da diretora, a grande parte das olarias seriam registradas, existindo a associação dos oleiros do bairro. No entanto, há olarias que não estariam legalizadas, conhecidas como olarias mais “rudimentares, mais familiar”. No bairro, haveria também muitos caminhoneiros que trabalham como autônomos, no transporte de tijolos e água, sendo que os “filhos também já vão seguindo os pais”. Haveria também “chacreiros”, já que há muitas chácaras de veraneio, de modo que os moradores do bairro também são empregados destas.

Conforme a diretora, o emprego no bairro é diferente ao ser comparado com outros bairros rurais do município. Nos bairros onde predomina o trabalho na lavoura, o emprego é menor e muitos dos alunos concluintes do Ensino Médio, ao se formarem, acabam indo trabalhar em outros locais, como, por exemplo, em indústrias localizadas em municípios vizinhos. No entanto, neste bairro onde predomina o trabalho nas olarias, juntamente com os demais citados, há a tendência de se fixar o homem no campo, já que lá se emprega um maior número de pessoas.

A comunidade do bairro compõe uma comunidade religiosa, havendo um significativo número de evangélicos. Ao questionar os alunos sobre o tipo de leitura dos pais, 28,5% dos alunos responderam que os pais teriam o costume de ler a Bíblia, contra 7,9% da mesma resposta obtida pelos alunos da zona urbana.

Conforme a diretora, no bairro não há situação de pobreza, como pessoas passando fome, sendo que a comunidade religiosa oferece amparo (cestas básicas) para os casos de maior dificuldade econômica. Há uma heterogeneidade no que tange à situação socioeconômica dos moradores dessa localidade e dos alunos da escola, pois mesmo os mais providos economicamente não procurariam as escolas da cidade, contudo as escolas do próprio bairro.

Os locais de lazer são quase inexistentes e são muito distintos dos locais da cidade. Conforme nos mencionou a própria diretora, a própria escola consiste num ponto importante de lazer e encontro dos estudantes aos finais de semana. Lá há a

Escola da Família e são desenvolvidas atividades como futebol e outros esportes, aulas de pintura, artesanato, jardinagem, dentre outros, variando conforme a época. A escola, como local de lazer, pode ser vista no depoimento a seguir:

(E): E em fim de semana, o que você faz geralmente?/(A6): De sábado, à tarde eu faço aula de pintura aqui na escola. De sábado e domingo, eu faço aula de pintura e de fazer caixinha manual./ (E): E você faz essas aulas por que? Pra fazer pra vender depois ou por que gosta? /(A6): Não, gosto mesmo. É pintura de caixinha de madeira./ (E): Tipo porta jóia? /(A6): É. E tecido em guardanapo. (Gabriele, 18 anos, aluna da escola de zona rural).

Nesse contexto, a escola consiste num ponto importante de lazer e encontro dos estudantes nos finais de semana e também durante a semana, pois conforme mencionou a própria diretora:

Cada escola é uma realidade, acredito que a nossa difere das demais escolas da cidade na frequência, temos mais frequência, porque o aluno uma vez que sai de casa pra ir pra escola, ele entra, porque ele vai ficar onde? Na estrada? fazendo o que? Na cidade tem um clube, tem uma festa, agora na zona rural, ele vai ficar onde? Andando na estrada e vendo o que? Não tem atrativo, então se ele sai de casa e vem pra escola, ele vem pra escola, porque ele não tem um lugar de lazer que ele possa se sair melhor. A escola acaba sendo ponto de referência, ponto de encontro dos amigos, um lugar de prazer, então eu tenho uma frequência muito grande. Tem determinados professores que me disseram que a escola bate *record* em frequência até em sextas-feiras à noite (diretora da escola de zona rural).

Além da escola, como referência de lazer dos estudantes, a diretora menciona os campos de futebol que há no bairro, onde são disputados diversos campeonatos. Muitos alunos também relataram gostar de ir à cidade aos finais de semana, às praça, ao clube, à lanchonetes, ou então, ficar assistindo filme em casa e ver o namorado (a). Por outro lado, diversamente dos alunos da cidade, muitos relataram também passear em cidades vizinhas, em visitas a amigos e parentes e também alguns mencionaram gostar de ir às cachoeiras.

Dentre as principais dificuldades encontradas pelos alunos e demais moradores do bairro, encontram-se a distância do bairro da cidade e também a forma de se locomover até lá, já que há somente cinco linhas diárias de circular que passam pela localidade. Outro aspecto a ser melhorado consiste também nas estradas: somente as vias principais são asfaltadas e, no entanto, são bastante esburacadas, tornando-se perigosas para todos que transitam por ela. Já as demais estradas que dão acessos aos sítios, são de terra e, em períodos de chuva, tornam-se intransitáveis. Esse aspecto negativo presente no bairro pode ser melhor ilustrado nas palavras da diretora:

A zona rural está com as estradas ruins, aquelas que são de terra, em tempo de chuva, ficam intransitáveis e mesmo a nossa que está asfaltada, está muito esburacada, então é muito perigoso, porque você vai desviar, pra desviar você invade a pista do outro, né? Então, têm acontecido acidentes por conta disso”.

Além disso, embora haja vendas, bares, escolas e posto de saúde no bairro, há poucos estabelecimentos como esses, ou seja, pouca variedade e opção de escolha, sendo que há pouco tempo havia uma farmácia e uma lan house, mas ambas foram fechadas. Essa é uma realidade desconhecida pelos alunos que residem na cidade, que têm várias opções de escolha e facilidade no acesso aos lugares.

O dia-a-dia dos alunos da zona rural é marcado pelo trabalho e pelo estudo, mas, primordialmente, pelo trabalho, já que trabalham período integral, diferentemente dos alunos da zona urbana, que, quando o fazem, fazem somente meio período, tendo mais tempo reservado para o lazer e estudo, o que quase não existe no caso de alguns alunos da zona rural.

Podemos dizer, assim, que os alunos das duas escolas vivenciam experiências distintas em seu dia-a-dia, por residirem em locais distintos, assim como são seus estilos de vida. Nesse contexto, a escolha do método praxiológico e referencial teórico pautado em Bourdieu foi de extrema importância, uma vez que oferece subsídios para compreensão de como o meio social e seus componentes - condições objetivas econômicas, sociais, simbólicas e culturais presentes no cotidiano da vida escolar e pessoal de cada agente - são interiorizados na subjetividade. Consideramos que se trata de uma teoria sobre a lógica das práticas dos agentes sociais e que se caracteriza por uma compreensão dialética de elementos objetivos e subjetivos constitutivos de disposições interiorizadas (*habitus*), ou seja, que se trata de um conjunto de proposições e conceitos valiosos para a investigação e análise do como são formadas as expectativas de vida de atores sociais de origens e posições sociais relativamente distintas e de como tais expectativas, mediadas pelas dimensões concretas da socialização na família e na escola, se reproduzem ou se transformam, de modo a produzir diversas e contraditórias estratégias de estudo ou trabalho no campo social (BOURDIEU, 1983a; 1996a; 1996b; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

## **2. Dados sobre o Ensino Médio e análise preliminar das escolas urbana e rural**

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2007), embora no Brasil tenha aumentado o número de jovens de quinze a dezessete anos na escola e diminuído consideravelmente o analfabetismo entre os jovens entre quinze e vinte e quatro anos (de 4,2% em 2001 para 2,4% em 2006), a situação educacional dos jovens ainda permanece complexa e defasada, uma vez que segundo o mesmo relatório, somente 38% deles podem ser considerados como alfabetos funcionais<sup>7</sup>.

Segundo o mesmo relatório, embora também tenha aumentado o acesso ao Ensino Médio no país, são muitos os jovens que ainda não o frequentam. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2007), a situação dos jovens encontra-se de determinada maneira: 20% dos jovens (15 a 24 anos) não estudam nem trabalham; 32% somente trabalham, que são os mais sujeitos à criminalização (não exatamente à criminalidade); 18% estudam e trabalham e são os supostos “privilegiados”, inseridos na condição sujeitáveis à normalização, docilidade e utilidade, alguns engajados em escolas técnicas profissionalizantes. Agregam-se a estes os 30% que somente estudam. Estes últimos, embora os mais privilegiados do sistema educacional, consistem, muitas vezes, em uma geração enganada em relação aos frutos da escolarização, que mais produz certificados do que situações dignas de trabalho e reprodução humana.

Segundo o mesmo relatório, a maioria da juventude brasileira é atingida pela estigmatização ou exclusão escolar, subemprego ou desemprego. Os 70% de jovens que, de alguma forma, necessitam se submeter à condição de objetos rentáveis do mercado, de expropriação e de função produtiva à valorização do capital são jovens sob vulnerabilidade social, já que 20% deles não trabalham nem estudam, ainda que se engajem em atividades ilegais nas ruas, olarias, minas de carvão, no tráfico etc.

Nesse contexto, consideramos fundamental pesquisar dados sobre a situação dos jovens no ensino médio, em nível estadual e nacional e das escolas por nós pesquisadas, já que semelhanças ou diferenças em tais resultados poderiam fornecer informações importantes para a compreensão do modo como os alunos encaram sua formação no Ensino Médio. Nesse sentido buscamos analisar o desempenho dos alunos desse nível de ensino no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

---

<sup>7</sup> É o que a pesquisa chama de Alfabetizado Nível Pleno: consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.

(SARESP), no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e também no Índice de Avaliação da Educação Básica (IDEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Assim, poderíamos ter maior conhecimento da qualidade de ensino e de desempenho dos alunos do Ensino Médio no Brasil e nas escolas por nós abordadas neste estudo. Tais dados são importantes para nossa pesquisa, uma vez que essa modalidade de ensino funciona como um funil na educação brasileira, já que possui os maiores índices de evasão e reprovação escolar, conforme verificamos no site da escola de zona urbana<sup>8</sup>, Plano Político Pedagógico da escola de zona rural e no Relatório de Desenvolvimento Juvenil.

Dentre os itens mencionados acima, o primeiro investigado consistiu no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que é um indicador de qualidade das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP, consideram-se dois eixos: do desempenho dos alunos indicados pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o quanto aprenderam e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). A pontuação do IDESP varia de zero a dez e tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano ([http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp/](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp/) Acessado em 27/09/2010). Nesse sentido seguem abaixo as notas do Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP) das escolas por nós pesquisadas, em comparação ao nível municipal, estadual e diretoria de ensino. O município por nós abordado pertence a uma Diretoria de Ensino responsável por mais onze municípios, por isso os índices que a diretoria apresenta nas tabelas a seguir referem-se à média obtida por todas essas cidades.

#### **Idesp referente ao ano 2009**

	4ª série E.F.	8ª série E.F.	3ª série E.M.
Escola zona urbana	-	4,26	3,05
Escola zona rural	3,58	4,45	1,88
Diretoria de Ensino	4,44	3,24	2,36
Município	4,56	3,50	2,26
Estado	3,86	2,84	1,98

Site: [www.idesp.edunet.sp.gov.br/](http://www.idesp.edunet.sp.gov.br/) Acessado em 27/09/2010.

<sup>8</sup> O site da escola não será disponibilizado, com finalidade de preservar o anonimato da instituição.

Através dessa tabela, podemos perceber que há uma diferença entre os resultados obtidos nessa avaliação pelas duas escolas no que se refere ao Ensino Médio. Enquanto a escola de zona urbana apresentou um índice acima do nível estadual, municipal e também da diretoria de ensino, a escola de zona rural apresentou um índice pouco abaixo desses três. A diferença entre a escola de zona urbana e de zona rural é mais de um ponto. Todavia, se levarmos em conta que a pontuação do Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP) varia de zero a dez, podemos considerar que ambas as escolas possuem deficiências em seus sistemas de ensino, incluindo as escolas em geral, em nível estadual.

Procuramos investigar também os resultados obtidos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), já que ela constitui num dos critérios para o resultado do Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP).

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. Essa avaliação tem como objetivo fornecer informações periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino do estado de São Paulo, de modo que possa orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Visa medir o conhecimento dos alunos nas diferentes disciplinas, permitindo identificar o nível de aprendizagem destes em suas escolas nas séries e habilidades avaliadas, bem como acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos (<http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/> Acessado em 27/09/2010).

A tabela abaixo pode ilustrar o desempenho dos alunos das duas escolas nessa avaliação:

### SARESP referente ao ano de 2009

Classificação	Nível	Escolas estaduais do Estado %	Diretoria de Ensino %	Escolas estaduais do Município %	Escola zona urbana %	Escola zona rural %
Insuficiente	Abaixo do básico	11,9	8,7	6,6	2,7	32,1
Suficiente	Básico	25,0	19,9	20,8	17,7	35,7
	Adequado	39,3	45,3	42,6	50,4	32,1
Avançado	avançado	23,8	26	30	29,2	0

Site: <http://saresp.fde.sp.gov.br> Acesso em 27/09/10

Nessa tabela, podemos perceber que, novamente, a escola de zona urbana, no que se refere ao Ensino Médio, está num padrão de desempenho acima dos níveis estadual, municipal e também da diretoria de ensino. Ela apresenta baixa porcentagem (2,7%) no item “abaixo do básico” e uma considerável porcentagem, de 29,2%, no item “avançado”. Já a escola de zona rural permanece em nível inferior de desempenho ao comparada com a rede de ensino estadual, municipal e com a diretoria de ensino. Ela obteve porcentagem considerável de 32,1% no item “abaixo do básico”, porcentagem 20,2% mais elevada que na rede estadual e 25,5% mais elevada que na rede municipal. Já no item “avançado”, a porcentagem obtida foi de 0%, enquanto que na escola de zona urbana foi de 29,2%, no nível municipal 30% e no estadual 23,8%. Nesse sentido, podemos apontar uma maior aprendizagem dos alunos por parte da escola de zona urbana e um padrão inferior de aprendizagem em nível estadual e municipal pela escola de zona rural<sup>9</sup>.

Consideramos que esses índices possam ter relação com a composição dos capitais, *habitus*, modo como os alunos encaram a formação no Ensino Médio, qualidade de ensino da escola e tempo de estudo nos momentos extraclasse, este variável, significativamente, no caso dos alunos que trabalham e dos que não trabalham. Esses resultados podem também estar relacionados, em certa medida, com a importância que os alunos e suas famílias dão à escola e à continuidade dos estudos.

<sup>9</sup> Não é objetivo desse trabalho discutir os aspectos metodológicos e político das práticas avaliativas mencionadas. Ainda que possam haver questionamentos, não deixam de ser indicadores que devem ser considerados.

Outra avaliação que analisamos foi o Índice de Avaliação da Educação Básica IDEB, que consiste em uma avaliação das escolas públicas do país, realizada pelo MEC, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no último ano do Ensino Médio. O cálculo da nota do IDEB é feito pela média entre duas variáveis. A primeira consiste na nota dos alunos em testes de português e matemática e, a segunda, no índice de aprovação por série, ou seja, o número de alunos que passa de ano em cada série escolar (<http://sistemasideb.inep.gov.br/> Acessado em 27/09/2010). Todavia tais resultados não estavam disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Como não conseguimos coletar os seguintes dados, procuramos, ao menos, pesquisar a taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar por intermédio do site da escola urbana e projeto político pedagógico da escola rural, já que estes constituem os critérios avaliados pelo Índice de Avaliação da Educação Básica (IDEB). Tais dados são apontados na tabela a seguir:

**Taxa de aprovação no ano de 2007:**

	4ª série do E.F.	8ª série do E.F.	3ª série do E.M.
Brasil	85,8%	79,8%	74,1%
Sudeste	92,1%	84,8%	76,3%
São Paulo	95,9%	88,8%	77,2%
Município pesquisado	92,9%	-	-
Escola da zona urbana	-	97%	85,7%
Escola da zona rural	81,9%	91,4%	80%

Site da escola de zona urbana; Plano Político Pedagógico da escola de zona rural

Por essa tabela podemos perceber que as maiores taxas de aprovação, de modo geral, encontram-se na quarta série; embora, na zona rural, essa taxa seja inferior em 10,2% comparada com a região sudeste. Por outro lado, as duas escolas por nós pesquisadas, possuem taxas de aprovação maior que a média nacional e estadual na oitava série do Ensino Fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio. Todavia, a escola de zona rural possui uma taxa de aprovação 5% menor que a escola de zona urbana. Podemos perceber também que a menor taxa de aprovação, tanto em nível nacional, como estadual, e das escolas por nós pesquisadas, refere-se ao Ensino Médio.

Através de dados do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (Inep, 2008) e das escolas por nós pesquisadas, pudemos perceber também que a maior taxa de abandono tanto em nível nacional, como estadual e municipal, refere-se ao Ensino Médio. Todavia, ao comprarmos as taxas de evasão do ensino Médio das duas escolas por nós pesquisadas, percebemos que ela é muito maior na escola de zona rural (12,5%), do que na zona urbana, na qual a porcentagem é de 0,4%. Esses dados foram obtidos através do site da escola urbana e do Plano Político Pedagógico da escola rural, referentes ao ano de 2007.

Percebemos, com base nos dados apresentados, que o Ensino Médio apresenta-se como um verdadeiro “funil”, no qual tanto em nível nacional, estadual, como municipal, surgem os menores índices de aprovação e, por outro lado, os maiores índices de evasão escolar e reprovação, ao menos nas escolas por nós investigadas.

Ao analisar dados sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), percebemos através do site do Inep, que menos da metade dos alunos, de ambas as escolas no ano de 2009, prestaram tal exame e, como sabemos, o bom desempenho nele contribui para que os alunos de escolas públicas obtenham bolsas de estudos em faculdades particulares ou melhore as notas dos estudantes nos vestibulares de algumas instituições, sendo que, algumas, já adotaram o desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio como forma única de ingresso no ensino superior. Verificou-se que a maior parte dos alunos de ambas as escolas não prestaram tal exame no ano de 2009. Seria por que a maior parcela dos alunos dessas escolas não estaria interessada em ingressar no ensino superior no atual ano de 2010? Obviamente que não se trataria de mero desinteresse. Desinformação, necessidades maiores de renda e trabalho, *habitus*, dentre outros, foram elementos por nós considerados como possíveis fatores explicativos.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) consiste em avaliar a aprendizagem dos alunos do último ano da Educação Básica, embora não consista em caráter obrigatório. O novo ENEM consiste em 200 questões, divididas em quatro eixos de conhecimento: linguagem (incluindo redação), ciências da natureza, ciências humanas e matemática. As notas dos alunos podem variar de 0 a 1000 pontos. (<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php/> Acesso em 27/09/10).

Na tabela abaixo seguem os resultados obtidos pelas escolas por nós pesquisadas em comparação com as notas das escolas particulares do município e, também, de todas as públicas. Todavia, não foi possível uma comparação em nível estadual, ou nacional, já que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) não calcula uma média global de desempenho, apenas apresenta as médias separadamente.

**Dados referentes ao ENEM de 2009**

Escola	Nº de participantes	Média prova objetiva	Média redação	Média geral
Escola zona urbana	71	505,59	596,01	550,16
Escola zona rural	12	496,06	583,33	539,70
Escolas particulares do município	28	598,80	640,17	619,49
Escolas públicas do município	149	479,70	578,49	528,97

Site: <http://www.enem.inep.gov.br/enem.php/> Acesso em: 27/09/10

Os dados do Exame Nacional do Ensino Médio, fornecidos pelo site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2009), mostram que 64% das escolas da rede pública ficaram acima da média de 500 pontos. Sendo que 62,7% fizeram entre 500 e 600 pontos e 1,3% fizeram mais que 600 pontos. Já, na rede particular, 98% das escolas ficaram acima da média. Sendo que 48,74% fizeram entre 500 e 600 pontos e 48,44% mais que 600 pontos. Nesse sentido, através da tabela, podemos perceber que ambas as escolas pesquisadas apresentam resultados acima da média de 500 pontos. Em comparação com as médias das escolas públicas do município, estão ambas com média acima. Já, em comparação com as escolas particulares do município, as duas escolas por nós pesquisadas permanecem com as médias abaixo. Todavia, segundo a educadora e superintendente-executiva do Instituto Unibanco, o resultado do Enem não é universal. *“Só faz quem quer e quem faz são os melhores alunos. Tem escolas particulares que cultivam seus alunos por 11 anos. Na escola pública, só aqueles que têm pretensão para ir à universidade fazem”*, afirmou. Nesse sentido é difícil uma comparação fidedigna (<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/> Acesso em 27/09/10).

Considerando que a nota do Exame Nacional do Ensino Médio está, de certa forma, interligada à ambição dos alunos em ingressarem no Ensino Superior, compreendemos que o desempenho das duas escolas pesquisadas, abaixo da média obtida pelos alunos das escolas particulares do município, pode estar relacionado a porcentagens inferiores de alunos que pretendem ingressar no Ensino Superior ao concluir o Ensino Médio, pretensões estas objetivamente influenciadas pelas condições de vida, capitais e *habitus*.

Nesse contexto, consideramos que quanto melhores as notas de uma escola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), maiores seriam as chances dos alunos de receber ensino de qualidade e/ou de se dedicar integralmente aos estudos, com finalidade de ingressar nas faculdades, o que é típico das escolas particulares, realidade distinta das escolas por nós pesquisadas.

No ano de 2009, conforme site da Globo (Acesso em 27/09/10), dentre as vinte melhores notas do Exame Nacional do Ensino Médio, dezoito são de escolas particulares e somente duas de escolas públicas. Dentre os melhores colocados do Estado de São Paulo, encontram-se o colégio Vértice, em São Paulo (com 749,70 pontos), seguido do Integral Colégio EED, Básica Alphaville, de Campinas, Colégio Móbile, na capital paulista, Integral Colégio, em Itatiba, colégios Santa Cruz e Bandeirantes, em São Paulo. As únicas escolas públicas bem colocadas (entre as vinte melhores) consistem no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Minas Gerais, em 7º lugar, e o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-Uerj), que funciona na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 17ª posição.

Por outro lado, entre as 20 escolas com as piores médias, 19 são estaduais e uma é municipal: “No lado oposto da lista, está a escola Estadual Indígena Dom Pedro I, Santo Antônio de Içá, no Amazonas, que, com 249,25 pontos de média, ficou com a pior colocação do ranking do Enem” (<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/> Acesso em 27/09/10).

O Colégio Vértice, o melhor colocado no ano de 2009, ficou na 10ª colocação no ano de 2008 e, desde 2005, ele se mantém entre as melhores escolas do Brasil. Para o diretor do colégio Vértice, o resultado do ENEM é “*um prêmio, nada mais do que uma consequência de um trabalho muito sério que acontece por aqui*”.

(<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/> Acesso em 27/09/10). Ele acredita que um dos pontos positivos da escola é o incentivo ao hábito de estudo e diz: “... *para não ficar aquela história de só se dedicar aos conteúdos e conceitos em épocas de provas bimestrais*” (<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/> Acesso em 27/09/10). Para aproximar professores e alunos, as salas são menores. No último ano do Ensino Médio, são cerca de 30 estudantes por sala. O colégio aboliu a “*turma do fundão*”, trabalhando com, no máximo, quatro fileiras de carteiras. Conforme um estudante, de 17 anos, do último ano do Ensino Médio, isso facilitaria os estudos. “*Aqui está todo mundo centrado nos mesmos objetivos, não tem bagunça*” (<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/> Acesso em 27/09/10).

Outro aluno do último ano do Ensino Médio concorda: “*As pessoas aqui têm mais responsabilidade, gostam de prestar atenção na aula*”, assim como seu colega de sala: “*O que eu gosto mais do colégio é estar cercado de pessoas que são iguais a mim e gostam de estudar*”, acredita. Para outro estudante, o resultado no Enem não surpreende. “*É o esperado, pelo que a gente faz. Nossa grade é bem pesada*” (<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/> Acesso em 27/09/10).

O colégio Vértice tem uma mensalidade de 2.756,00 para os alunos matriculados no último ano do Ensino Médio e os alunos do último ano possuem a carga horária mais puxada da escola. Estudam de segunda à sexta-feira em dois períodos: das 7h15 às 12h45 e das 14h às 19h. No sábado, possuem aulas de reforço e simulados. Os alunos também possuem atividades extracurriculares como: sapateado, culinária, coral, leitura interpretativa, xadrez e aulas de alemão.

O corpo docente da escola é bastante qualificado. É composto por 86 professores, sendo que 25% deles possuem mestrado. Segundo o diretor: “*Existe um interesse muito grande da nossa parte em que esse número aumente. Tanto que a escola banca o pagamento de mestrado ou outra coisa similar*” (<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/> Acesso em 27/09/10).

Todavia, apesar dos simulados e da grande carga horária de estudo no último ano do Ensino Médio, o diretor não gosta de dizer que o vestibular é um objetivo educacional do colégio. “*Nós temos na escola, para cada um dos nossos alunos, o que nós chamamos de projeto de vida. Nesse projeto acontece uma das etapas, que é o vestibular. Então, ele é uma consequência*” (<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/> Acesso em 27/09/10).

educacao/noticia/ Acesso em 27/09/10). Embora o diretor da instituição mencione isso, sabemos que o ingresso no Ensino Superior por esses alunos, concluintes do Ensino Médio, é algo bastante provável, assim como o ingresso nos cursos e faculdades mais prestigiadas.

Como o diretor mencionou, o vestibular, assim como o bom desempenho nele, é uma consequência do trabalho que realizam e que consideramos ser também consequência de uma socialização num meio familiar e escolar rico em capital econômico, cultural e social, de modo que a aprendizagem se dá de forma diletante e descontraída, já que esses alunos já dominam também o código escolar, ou seja: o código da classe dominante a qual pertencem. Como os próprios alunos mencionaram, todos gostam de estudar, não há bagunça, estão todos envolvidos pelo mesmo objetivo, o de aprender.

Essa é uma realidade muito distinta daquela por nós pesquisada, na qual os alunos de ambas as escolas são de instituições públicas estaduais, de uma cidade do interior de São Paulo, na qual os alunos relataram, algumas vezes, a bagunça que atrapalha a aula, além das salas de aula da escola da zona urbana serem bastante numerosas, com quase quarenta pessoas. Além disso, são alunos que trabalham, sendo essa questão mais intensa nos alunos da zona rural. Desse modo, o dia-a-dia desses estudantes, principalmente da zona rural, é completamente distinto daquele do colégio Vértice, como podemos observar no depoimento a seguir:

O dia-a-dia de uma aluna:

(E): Como é seu dia-a-dia? Resumidamente?/ (A1): Eu levanto às cinco e meia, me apronto... então das seis às onze horas, eu trabalho na olaria, depois volto às onze horas...tem que andar bastante, acho que são uns dois quilômetros, aí eu vou de bicicleta... aí depois as onze horas eu volto, faço trabalho de escola, mexo no computador, como, tomo banho e vou pro outro serviço, eu entro meio dia. E do meio dia as seis e meia eu trabalho no consultório... daí, já levo todo meu material pro outro serviço, saio de lá às seis e meia e venho direto pra cá (escola). Aí chego em casa umas onze, onze e meia. Moro a três quilômetros da escola (...) aí eu já adianto trabalho, quando tem pra fazer... eu vou dormir tarde... meia noite, meia noite e vinte.. (E): E seu fim de semana? Como é? Você tem período de descanso?/ (A1): Olha eu tenho porque eu deixei um serviço, porque eu trabalhava numa padaria de domingo, né? No sábado eu trabalho das oito às duas no dentista e no domingo eu trabalhava na padaria. Entrava às seis horas e saía ao meio dia (Vivian, 18 anos, aluna da escola de zona rural).

A mesma aluna, ao falar sobre os estudos:

(E): Você gosta da escola? Gosta de estudar?/ (A1): Eu gostava mais. Acho que chega no terceiro ano e dá aquela... porque parece que você vem pra escola,

tem aquela vontade de estudar, só que tá cansado, do trabalho...cansa muito. Que nem antes... não faltava um dia da escola./ (E): Você gosta de vir pra escola também por causa dos amigos?/ (A1): Ah, nem tanto, eu gostava de vir mesmo pra estudar, só que às vezes dispersa muito.../ (E): Você se considera uma boa aluna?/ (A1): Olha, eu recai bastante... história, era a única matéria que nunca tinha tirado uma nota vermelha e esse ano eu tirei... eu nunca tinha tirado, eu só tirava dez./ (E): E por que você acha que tirou essa nota?/ (A1): Ah, porque eu até falei pra professora, eu levo tudo minhas coisas no meu serviço e fico lá estudando, mas sabe quando parece que não entra? Não sei...essas coisas de guerra-fria não entra na minha cabeça... (Vivian, 18 anos, aluna da escola de zona rural).

Esse tipo de discurso foi comum em alunos da zona rural, que geralmente trabalham o dia todo, muitos durante os fins de semana, e que, portanto, possuem pouco tempo para os estudos; sendo que, no tempo livre que lhe restam, estão cansados demais para estudar. A garota mencionada acima, até deixar seu último emprego na padaria, tinha uma jornada de trabalho semanal de quase setenta horas, divididos no trabalho na olaria, no consultório de dentista e na padaria. Ou seja, sem tempo para uma efetiva dedicação aos estudos.

Por isso esses discursos de alunos com jornada intensa de trabalho são bem distintos daqueles mencionados anteriormente pelos alunos do colégio Vértice, que estudam o dia todo, inclusive aos sábados e, ainda, possuem atividades extracurriculares, como aulas de alemão.

A escola de zona urbana, como vimos, possui os melhores desempenhos de Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP), taxa de aprovação e de evasão escolar, o que pode estar ligado ao nível de aprendizado dos alunos e também ao *habitus* deles. Todavia, embora a escola de zona urbana apresente notas comparativamente melhores nas avaliações do IDESP, prova Saesp, taxa de aprovação, em comparação aos níveis estadual ou nacional, ao ser comparada com as grandes escolas particulares, como o colégio Vértice, por exemplo, os dados certamente são bastante inferiores. Ademais, os alunos da zona urbana não deixam de ser também, em sua maioria, trabalhadores. Apesar de trabalharem somente meio período, não possuem condições objetivas para grandes investimentos escolares.

Desse modo, podemos afirmar que a escola não é uma instituição neutra, mas, conservadora, como aponta Bourdieu (1998b). Os discursos de neutralidade, juntamente com a ideologia do dom ou mérito, surgem como forma de intensificar o sentimento de inferioridade e fracasso escolar nos indivíduos.

Alguns dos alunos das escolas pesquisadas, com base na realidade e trajetória de familiares e jovens de condição social similar, consideram que o diploma de conclusão do Ensino Médio ou de curso superior não são sinônimo de um emprego. Outros, porém, vislumbram na obtenção de diplomas uma estratégia promissora, fomentando a inflação dos diplomas que trata Bourdieu (1998f). O autor considera que a partir do momento em que se amplia o acesso a um nível de ensino, assim como veio ocorrendo com o Ensino Médio nas últimas décadas, seu respectivo diploma tende-se a desvalorizar, enquanto que a ambição de ascensão social via a escolarização não se efetiva, como apregoa os discursos neoliberais. Ademais, há que se considerar a existência de grande contingente de jovens que não permanecem, assim como dos que nem sequer ingressam no Ensino Médio.

### **3. A expansão do Ensino Médio e a desigualdade de permanência e sucesso escolar**

Segundo Barreto (2002), o Brasil vivenciou nas últimas décadas um aumento significativo de vagas no Ensino Médio, proporcionando, pela primeira vez, que camadas majoritárias da população tivessem acesso a esse nível de ensino. Todavia, isso não significa que houve uma verdadeira democratização do ensino, já que muitos alunos o fazem em cursos supletivos (fora da idade-série) e em condições precárias. Como já mencionamos, segundo o Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2007), a desigualdade pode ser notada quando muitos jovens precisam trabalhar e estudar simultaneamente, enquanto outros podem somente estudar. A injustiça também é notada quando aqueles poucos que conseguem obter o diploma da educação básica não conseguem inserirem-se no mercado de trabalho, devido à desvalorização do diploma desse nível de ensino, sem falar ainda daqueles jovens que somente trabalham ou, ainda, daqueles que nem estudam e nem trabalham. Desse modo, torna-se difícil falar numa verdadeira igualdade de acesso e bom desempenho escolar.

Nesse sentido, é importante mencionar que, em virtude de tomarmos como fonte de dados alunos matriculados em escolas, há perfis de jovens não pesquisados neste estudo, uma vez que ambas as diretoras informaram-nos que não há alunos com mais de dezoito anos matriculados no Ensino Médio regular, salvo raras exceções, pois estes devem ser matriculados no curso supletivo. Encontramos poucos estudantes com mais

de dezoito anos nas salas por nós pesquisadas, sendo que esse número é maior na escola de zona rural. No entanto, a grande maioria dos estudantes, de ambas as escolas, encontram-se na faixa etária entre dezesseis e dezessete anos, havendo o predomínio de alunos com dezessete anos. De um modo geral, os alunos da escola de zona urbana são mais novos que os alunos da zona rural, como pode ser observado na tabela a seguir.

Idade	Escola Rural	Escola Urbana
16 anos	4,7%	13,1%
17 anos	71,4%	73,6%
18 anos	14,3%	10,5%
19 anos	0%	0%
20 anos	4,7%	2,6%
21 anos	0%	0%
22 anos	4,7%	0%

Consideramos que um dos motivos do número maior de alunos acima de dezoito anos na escola de zona rural seja o de não existir o curso supletivo na escola, sendo difícil para esses estudantes frequentarem outra instituição de ensino na cidade. Outro motivo a se considerar é o de que, em função de eventuais dificuldades de escolarização, dada a menor afinidade com a cultura escolar, ou, em função de inserção em longas jornadas de trabalho, possa ter havido maiores percalços ou mesmo interrupções da trajetória escolar.

No depoimento de uma aluna de vinte e dois anos da escola de zona rural pudemos perceber essa dificuldade. Cássia acorda todos os dias (exceto alguns fins de semana) às duas horas da manhã e vai para São Paulo entregar água, pois trabalha como motorista de caminhão. Muitas vezes pega trânsito e chega às dez e meia da noite em casa, como ela própria nos relatou. Desse modo, sua frequência na escola, que é próxima de sua casa, já é prejudicada devido ao trabalho.

Eu saio de casa duas horas da manhã, daí eu chego lá às seis, aí tem que fica esperando, eu vô lá, entrego a nota, pego a senha, fico esperando, aí vô lá, descarrego, daí tenho que fica esperando o canhoto, aí pego e vô embora, daí pego aquele trânsito na marginal, aí tem dia que nem dá tempo de vir pra escola, ontem mesmo não deu tempo, cheguei em casa era dez e meia da noite (Cássia, 22 anos, estudante da escola de zona rural)

Essa aluna nos parece ser de perfil típico de condição de vida mais difícil do que os demais, sobretudo quando comparada com os alunos da escola de zona urbana. Trata-

se de perfil cujos volumes dos diferentes capitais (econômico, social e cultural) são mais escassos. Relatou que teve dificuldades na escola e que ela e seus familiares tiveram necessidade, em algum momento da vida, de interromper os estudos para trabalhar. Vale explicitar o seguinte trecho de sua entrevista:

(A3): Hoje, graças a deus, nós conseguimos recuperar tudo, mais até 2000 ainda nós não tinha o que come direito dentro de casa. (E): Aí, você teve que começar a trabalhar?/ (A3): É. / (E): E você tem 22 anos, porque só agora está concluindo o Ensino Médio?/ (A3): Por causa disso./ (E): Mas você reprovou por falta?/ (A3): Não, eu tive que parar, porque troquei de turno, comecei a trabalhar à noite na firma aí não tinha escola à tarde (na minha série) e eu precisava trabalhá./ (E): E você parou por quanto tempo?/ (A3): Fiquei quatro anos sem estudá./ (E): E quando você começou a trabalhar de motorista que você voltou a estudar?/ (A3): É. (E): E você ajuda na renda da sua casa?/ (A3): Eu ajudo um pouco quando precisa, eu ajudo./ (E): Mas naquela época você ajudava?/ (A3): Ajudava./ (E): Mas dava pra guardar um pouco pra você?/ (A3): Nem via a cara do dinheiro./ (E): Até os 19 anos?/ (A3): É, comecei a pegar meu dinheiro na mão com 19 anos. (Cássia, 22 anos, aluna da escola da zona rural)

O depoimento mostra que as condições financeiras da família da aluna eram bastante escassas, prejudicando os estudos da garota. Ela teve que começar a trabalhar aos dez anos de idade em olaria, devido à dificuldade financeira pela qual a família passava na época, sendo que tal prática era comum à cultura familiar. Teve que interromper os estudos (por quatro anos), conforme mencionado, para trabalhar dois períodos, sendo que até os dezenove anos “*nunca viu a cara do dinheiro*”. Além disso, o capital cultural familiar também era relativamente baixo, expresso, entre outros aspectos, pela escolaridade: a mãe concluiu até a sétima série e o pai até a quarta série. Não obstante, hoje possui renda mais alta do que muitos outros alunos que trabalham, pois a própria condição de vida da família induziu a tal conquista. No seu trabalho, como motorista de caminhão, recebe renda de dois até três mil reais por mês, segundo seu relato. Tal condição, pode ser considerada como o aspecto que desencoraja a continuidade dos estudos. Contudo, como planos futuros, a aluna relatou a pretensão de mudar-se para Campinas, trabalhar e fazer uma faculdade de Química Industrial. No entanto, considerou que só fará isso se conseguir terminar de construir sua casa, tendo informado que já comprou um terreno na cidade de Campinas. Condição também tal possibilidade ao conseguir um novo emprego. Caso contrário, disse, ficaria em seu próprio município, “*nesse mesmo lugar*”, continuando no trabalho como motorista de

caminhão. Ao referir-se ao seu futuro profissional e aos estudos disse: *“não tenho certeza de nada”* e *“ah, sei lá, depende de deus. O que deus decidiu, tá decidido. Então, se der certo pra eu ir, eu vou, e se não der certo...”*.

Podemos considerar que a tendência maior, nesse caso, seja o interrompimento (novamente) dos estudos dadas as ambiguidades do discurso da aluna e, sobretudo, de sua prática pessoal e familiar que prioriza o trabalho em detrimento dos estudos (apesar do discurso supostamente ser o inverso). Ademais, o incentivo por parte dos pais é frágil, já que a conciliação entre estudos e trabalho tende a ser vista como inviável, tanto por seu pai, como por ela mesma, que interioriza a visão do primeiro: *“(...) ele já falou: ‘ou estuda ou trabalha, os dois não tem como fazer, não sei o que’”*.

Consideramos que a opinião familiar, que é um fator de peso para a decisão do aluno, tenda a influenciá-la a continuar somente trabalhando. Através do depoimento sobre a trajetória prática dela e da família, podemos considerar que prevalecerá o trabalho/obtenção de renda em detrimento do investimento e continuidade dos estudos. O discurso paterno é o de *“ou trabalha ou estuda”*; o pai parece preferir que ela continue somente trabalhando do que propriamente a incentiva aos estudos. Ele tem o receio que ela sofra um acidente na estrada, já que dorme muitas vezes somente três horas por noite: *“Não, quer dizer, não é não incentivar... é que meu pai tem muito medo, ele fala ‘oh, você fica aí nesse trânsito, uma hora você vai acabar batendo esse caminhão, não sei o que...’”*.

Todavia foi sendo motorista de caminhão que, tanto pai como filha, conseguiram melhorar, em certa medida, sua condição de vida, e não através da escola. Hoje, a família possui uma renda econômica dita *“estável”*, não passando mais necessidades como já passaram, conforme nos relatou a aluna. Os pais possuem uma venda no bairro e o pai, como já mencionado, também é motorista de caminhão. A questão do trabalho é visivelmente uma marca dessa família, na qual os pais também tiveram que interromper os estudos quando novos, pois ambos perderam os pais cedo e tiveram que começar a trabalhar aproximadamente aos oito anos de idade, nas olarias. Portanto, consideramos que o senso prático da família tenda a se reproduzir, em prol do trabalho e em detrimento dos estudos.

Em síntese, pode-se dizer que essa aluna e sua família possuem um baixo capital cultural e social e, quando mais nova, um baixo capital econômico também, tanto que teve que interromper os estudos para trabalhar. Mesmo que, posteriormente, o capital econômico dessa família tenha se elevado, não houve uma mudança significativa no capital cultural familiar. Nesse contexto, é impossível falar em igualdade de oportunidade escolar, tanto no que tange à Educação Superior como ao Ensino Médio, este realizado com dificuldade pela aluna trabalhadora.

Conforme Barreto (2002) é no âmbito do Ensino Médio que acontece o ponto de ruptura do sistema educacional brasileiro, pois nas palavras do próprio autor:

Pelo caráter que tem assumido a tensão entre o ensino propedêutico e o profissionalizante na formação oferecida neste nível, o ensino médio torna-se particularmente vulnerável às desigualdades sociais (BARRETO, 2002, p.354).

Isto ocorre pelo fato do Ensino Médio estar inserido num contexto ambíguo, atraindo alunos com diversas origens sociais, interessados no ingresso nesta modalidade de ensino por motivos distintos, seja pela preparação para o ingresso no trabalho ou para continuidade dos estudos, ou seja, não preparando satisfatoriamente para nenhum desses aspectos, não satisfazendo as necessidades de sua clientela. Nas palavras de Barreto:

Os privilégios e exclusões aí encontrados estão fortemente associados à origem social dos estudantes e são freqüentemente ratificados e recrudescidos por uma forma de escolarização que não consegue atender adequadamente as necessidades da clientela e aos reclamos da sociedade atual (BARRETO, 2002, p.354).

Diante dessas informações, há a possibilidade de interpretar que, embora o acesso ao Ensino Médio venha se ampliando nas últimas décadas, isso não significa que ele esteja colaborando para o estabelecimento da igualdade entre os estudantes, uma vez que a exclusão no interior do curso recrudescer, reproduzindo a desigualdade social dentro dele próprio. Trata-se de uma nova forma de exclusão, já que antes tal desigualdade se dava pela falta de vagas nesse nível de ensino para as classes mais baixas.

Mesmo com a ampliação de vagas, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apenas aproximadamente 45% dos jovens brasileiros concluem o Ensino Médio e, destes, cerca de 60% o realizam em situação precária, no ensino noturno ou supletivo. Esses estudantes são também desagregados por região e pela classificação urbana e rural, que acabam por assumir outras dimensões da desigualdade. Já dados de 2007,

obtidos pelo Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2007) apontam que o acesso ao Ensino Médio no Brasil aumentou em 55,7% na década, entretanto, somente metade dos jovens da faixa etária de 15-17 anos estaria no nível adequado à idade. E, entre os que conseguiram completar o Ensino Médio, mais de um terço teria parado de estudar.

O caso de Cássia é um exemplo de que as escassas condições objetivas dos diferentes capitais nas famílias de classe média popular estão diretamente ligadas ao “sucesso” ou “fracasso” escolar (leia-se evasão escolar), bem como se relacionam ao capital cultural e a menor afinidade com o ambiente escolar. Devido às dificuldades financeiras, a garota ingressou no mercado de trabalho aos dez anos e teve que interromper os estudos quando adolescente. Além disso, nos relatou que os pais nunca puderam ajudá-la com o dever de casa, devido à baixa escolaridade. Atualmente, como a família conseguiu melhorar a situação financeira, a aluna consegue ganhar até três mil reais por mês com o trabalho de motorista, é compreensível que o pai priorize o trabalho em detrimento dos estudos, já que é uma família com pouco histórico de sucesso escolar. Percebemos também relacionado a este aspecto, uma desconfiança por parte dessa aluna e, talvez, do próprio pai, para com os sistemas de ensino, dizendo que conhece “*pessoas estudadas trabalhando nas olarias*”. Estariam então esses sujeitos se distanciando da geração enganada, da qual trata Bourdieu (1998d), não depositando muita confiança na instituição escolar, como podemos ver no depoimento a seguir:

A pessoa vê muito pelo rosto, sei lá, eu tenho um primo que fez duas faculdades, matemática e advocacia e ele tava desempregado. Ele ficou quatro anos desempregado, trabalhou na fofinho (malharia) aí ele foi pra Campinas e em dois meses ele abriu um escritório pra ele, comprou o carro dele. (...) (Graziele, 22 anos, motorista de caminhão).

Nesse sentido, também é compreensível que a aluna “*não tenha certeza de nada*” ao falar o que fará com relação aos estudos no próximo ano e dizer que “*tudo depende de deus*”. Ou seja, embora no seu discurso verbalize desejo de ingresso numa faculdade, na prática sabemos que seu *habitus* tende para uma prática diferente: de interrupção dos estudos e permanência no trabalho, uma vez que este possibilita a jovem uma renda que poucos de seu meio social possuem, inclusive entre pessoas com formação superior.

O caso dessa aluna - alunos com defasagem-série - pertence a um perfil pouco abordado neste estudo, já que os estudantes com tal defasagem são muito poucos na escola de zona rural, assim como na escola de zona urbana. No entanto, esse caso nos

foi importante para evidenciar as contradições que são vividas, de forma similar, por famílias que têm condições objetivas de vida mais escassas comparadas àquelas que têm melhores condições objetivas dos diferentes capitais, bem como de estudo e trabalho, sendo ambos os perfis encontrados em ambas as escolas, ainda que o primeiro seja ligeiramente predominante da escola rural.

Face às condições objetivas distintas dos diferentes capitais não é possível falar em igualdade, sendo que aqueles com um volume mais escasso de capital econômico, social e cultural tendem a encarar a conclusão no Ensino Médio como uma etapa final de sua formação, enquanto que os mais providos, a encaram como uma formação propedêutica. Sendo assim, concordamos com Barreto (2002) quando argumenta que a exclusão acontece dentro do próprio sistema de ensino, principalmente no que se refere ao Ensino Médio. Tais dados se tornam mais heterogêneos ainda ao comparar a relação estabelecida entre educação e trabalho pela mulher e homem, bem como também pelo negro e o branco, o que torna a relação entre educação e trabalho, antes de tudo, uma relação de classe, etnia e gênero.

#### **4. A relação entre educação e trabalho e a questão de gênero**

Conforme Segnini (2000), apesar da escola constituir numa instituição de relevância para os indivíduos provenientes dos diferentes meios sociais, que vêem nela um meio de ascensão social, a relação estabelecida entre educação e trabalho se mostra tão necessária quanto insuficiente. A escolarização não significa garantia de um emprego e ascensão social. A relação estabelecida entre educação e trabalho constitui um processo social de legitimação das mudanças no mercado de trabalho, de desemprego e precariedade social, ao invés de uma real e concreta exigência dos processos de produção de bens e serviços.

Conforme Segnini (2000), somente indivíduos dotados de uma determinada composição de capitais econômico, cultural e social (Bourdieu, 1998a, 1998b e 1998c) e com diplomas prestigiados conseguiriam enfrentar a concorrência no mercado de trabalho. Nesse sentido, por mais que se amplie o acesso aos níveis de ensino mais altos, não é possível apontar para uma efetiva democratização da sociedade, principalmente, se tratando de um país como o Brasil, onde há muitos problemas sociais, como a intensa desigualdade de distribuição de renda. Esse quadro não

possibilita apostar numa ascensão social via escolarização para todos, a não ser para uma pequena parcela da população, que possui condições objetivas de estudar e investir em educação, os quais possuem capital cultural, social e econômico mais afinados a tal investimento.

Esse tipo de discurso, que associa o nível de escolaridade com ascensão social, conforme argumenta Segnini (2000), é formado no interior de conflitos e interesses antagônicos, de forma a manter a coesão social, legitimar e dissimular a ordem social existente. Para a autora, a relação entre educação e trabalho está posta num contexto de globalização dos mercados de bens e fluxos financeiros, sob o acirramento da concorrência e também da ideologia neoliberal que, contraditoriamente, requer políticas estatais que possam garantir a desregulamentação de normas de concorrência e direitos sociais. A concentração de capital ocorre ao mesmo tempo em que a força de trabalho fragiliza-se pela flexibilização, precarização e desemprego. As altas taxas de desemprego e a crescente insegurança e precariedade das novas formas de ocupação aparecem juntas do discurso ideológico por maiores níveis de escolaridade como garantia de empregabilidade.

Segundo Offe (1990), a relação estabelecida entre sistema educacional e ocupacional é marcada por uma desfuncionalidade. A função do sistema educacional de oferecer qualificação compatível às exigências do trabalho é por ele questionada. Offe (1990) argumenta que a funcionalidade do sistema educacional cada vez mais se degrada, de modo que ele se torna um “sistema de custódia”, ou seja, com fins em si mesmo, sem uma direção definida.

Por outro lado, o sistema ocupacional estaria demandando qualificações diversas daquela produzida pelo sistema educacional, como na demanda por formação de capacidades cognitivas nos indivíduos, capacitando-os a adaptações em diferentes tarefas. Essa meta-capacitação, sem exigências determinadas, implicaria numa tendência de autonomização do sistema educacional, face às crescentes indefinições do sistema ocupacional em relação ao conteúdo das qualificações.

Conforme o autor, a afirmação de que o progresso técnico esteja demandando aumento de qualificação, é posta em dúvida, uma vez que a demanda por qualificação (quantitativa e qualitativamente) tem se elevado secularmente e, ainda assim, muitos indivíduos não estão sendo absorvidos pelo mercado de trabalho, sendo que nem sempre

essa qualificação é utilizada nos postos de trabalho. Essa afirmação conduz à compreensão de que o sistema ocupacional usa, muitas vezes, de forma perversa, o sistema educacional. Essa relação permitiria o sistema ocupacional tornar-se mais seletivo e, conseqüentemente, despreocupado com a questão do valor a ser pago pela força de trabalho, já que o sistema educacional encontra-se, nessa relação, pressionado a reconstruir-se a partir do crescimento da oferta adequada ao atendimento da demanda. Nas palavras do autor:

[...] a qualificação e produtividade no desenvolvimento do sistema educacional, pode ser resumida na hipótese de que o processo de educação formal realmente conduz à produção daquelas qualificações, que, de forma crescente, são demandadas pelas instituições do sistema ocupacional (OFFE, 1990 p. 16).

A política e o sistema educacionais seriam, assim, “adequados” para mascarar o desemprego e a desorganização da sociedade capitalista. As políticas que pregam a equação entre escolarização e empregabilidade se revelariam falsas, por envolverem fatores desconhecidos para sua concretização, com objetivos de um sistema ocupacional seletivo e progressivamente excludente.

Nesse mesmo sentido, Segnini (2000) considera a relação entre educação e trabalho tão necessária quanto insuficiente, uma vez que se encontra inserido no mercado formal e estável de trabalho um reduzido número de trabalhadores. Por outro lado, há 800 milhões de desempregados no mundo, como resultado de um crescimento econômico perverso, que cada vez concentra mais renda.

Inseridos nesse contexto, os jovens constituem os grupos mais escolarizados e mais desempregados ou inseridos em trabalhos precários (Segnini, 2000). Há também uma desigualdade entre homens e mulheres, brancos e negros com o mesmo tempo de escolaridade no mercado de trabalho, tanto em rendimentos como em condições de trabalho.

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2007), a discriminação educacional por gênero atua de modo positivo para o lado feminino no Brasil, porém o mesmo não acontece com a questão racial, uma vez que negros apresentam taxas de analfabetismo e de escolaridade que indicam a existência de realidades discriminantes.

Em geral, segundo o mesmo documento, as mulheres possuem mais anos de escolaridade: 8,8 anos de estudo, contra 8,1 anos dos homens. Por outro lado, há significativas diferenças educacionais devidas à raça/cor dos jovens: se os brancos

conseguem estudar 9,3 anos em média, ao falar dos negros esse número cai para 7,7 anos de estudo. A discriminação econômica reforça ainda mais a discriminação racial. Nas camadas mais pobres, as diferenças por raça/cor são bem mais elevadas do que nos setores mais ricos de nossa juventude. Entre jovens brancos e negros das camadas superiores as diferenças relativas aos anos de escolaridade são muito baixas. Conforme o Relatório de Desenvolvimento Juvenil:

Assim, por exemplo, na área educacional, se o decil de renda mais pobre só pode atingir 5,8 anos de estudo, o decil mais rico pode completar, em média, mais de 11 anos de estudo. Uma forte fonte de discriminação é a cor. Comprovadamente, a renda familiar dos jovens negros é 50,6% inferior (menos da metade) à dos brancos (RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO JUVENIL, 2007, p. 9).

Diante desse exposto, podemos perceber o quanto a questão do mérito e sucesso escolar está vinculada às origens sociais dos alunos, além da raça e sexo, não nos permitindo falar em mérito pessoal.

Nesse contexto, podemos dizer que a relação entre educação e trabalho se torna mais problemática quando se trata dos negros e mulheres. Estas estão cada vez mais presentes no mercado de trabalho. Verifica-se um crescimento significativo das mulheres trabalhando fora de casa nos últimos trinta anos devido às suas conquistas sociais, políticas e econômicas.

Segundo Segnini (2000), a taxa de crescimento de participação da mulher no mercado de trabalho no período de 1985 a 1995 teve crescimento de 63%, significativamente superior a do homem, cujo crescimento foi de 20,8%. Esse crescimento ainda continua, mesmo que as porcentagens tenham diminuído, todavia o crescimento das mulheres no mercado de trabalho ainda é maior em relação ao dos homens. De acordo com a revista virtual Abril (acesso em 24/12/10), conforme dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais), as mulheres tiveram um aumento de 5,34% na participação no mercado de trabalho, no que diz respeito ao ano de 2008, enquanto que o aumento dos homens foi de 3,87%. Elas ocupavam 16,2 milhões de vagas, enquanto os homens 23,2 milhões. Já, em relação ao ano de 2009, as mulheres ocupavam 17 milhões de postos de trabalho, enquanto 24,1 milhões eram ocupados pelos homens. Mesmo que as mulheres ainda sejam minoria no mercado de trabalho brasileiro, elas ocupam mais postos quando a comparação é feita entre os trabalhadores

com ensino superior completo, na qual estão em 3,97 milhões de vagas enquanto eles, em 2,76 milhões.

Segundo Segnini (2000), tais dados, entretanto, não significam que a realidade das mulheres tenha se transformado de forma intensa, pois apesar deles, há outros que revelam que as mulheres necessitam de esforço maior do que os homens, entre estes maiores níveis de escolaridade para inserirem-se no mercado de trabalho e, mesmo assim, muitas vezes, as ocupações são inferiores às do sexo masculino em termos de hierarquia de poder e salários. 40% das mulheres que trabalham encontram-se em postos de trabalho precários, enquanto que a mesma taxa cai para 10% no caso dos homens.

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Juvenil (2007), as mulheres que exerciam atividades remuneradas possuíam 9,4 anos de estudo e os homens somente 8,5. No entanto, o ingresso dos homens no mercado de trabalho é superior ao das mulheres. Talvez, um dos motivos desse dado possa ser explicado, dentre outros motivos, pelo fato de muitas mulheres exercerem trabalhos domésticos em suas próprias residências, como pudemos observar neste estudo. Tal atividade, todavia, não é considerada como um trabalho de fato.

Deste modo, embora seja inegável a participação das mulheres no mercado de trabalho, bem como um maior nível de escolaridade em relação aos homens, suas condições socioeconômicas não mudaram drasticamente.

[...] as mulheres foram pioneiras em ocupar postos de trabalhos precários, que estavam por vir para ambos os sexos, no contexto da reestruturação produtiva. Mesmo assim, elas continuam campeãs em informalidade e precariedade e começam a ser mais atingidas pelo desemprego em vários setores (SEGNINI, 2000, p.78).

Em nosso estudo, percebemos que o número de meninas abordadas por nós nas salas de aula foi ligeiramente superior que o número de meninos. Conforme podemos ver na tabela abaixo:

Sexo	Feminino	Masculino
Escola Rural	52,4%	47,6%
Escola Urbana	57,8%	42,2%

Seguindo a premissa de Segnini (2000) de que a relação entre educação e trabalho é também uma questão de gênero, pudemos perceber que realmente essa questão influencia a inserção no mercado de trabalho dos alunos, principalmente no que se refere aos alunos da zona urbana, na qual as meninas trabalham em cargos caracterizados como femininos, tais quais secretárias; manicures, auxiliar de professora e babás, dentre outros. Por outro lado, os meninos permanecem em trabalhos caracterizados como masculinos, como em oficinas mecânicas, mas também em supermercados, lojas de comércio, dentre outros.

Na zona rural, os empregos mais típicos masculinos são nas olarias e como motoristas de caminhão. Por outro lado, os trabalhos em malharias, como secretária e auxiliar de dentista são mais característico entre as meninas. Todavia, há muitas garotas que também exercem trabalhos pesados, nas olarias, que é uma atividade caracterizada como masculina, pelo fato de exigir força e gerar cansaço físico. Mesmo que nas próprias olarias haja uma divisão nas tarefas entre meninos e meninas, não deixa de ser um trabalho desgastante e, além disso, com baixa remuneração, como é ilustrado no depoimento a seguir de uma aluna:

(A1): (...) no consultório entro meio dia, então das 6hs às 11hs, eu trabalho na olaria. / (E): *E você prefere qual (emprego)?* / (A1): *Ah, o consultório...rs.* / (E): *E é mais cansativo (o trabalho na olaria)?* / (A1): *Ah é... bem cansativo.* / (E): *E é mais pesado?* / (A1): *Para mulher é... e eu vou porque não consigo ficar parada porque se não, por mim, eu ficava em casa... (E): Como é um dia típico do seu serviço?* / (A1): *Tudo o que você faz num dia, você tem que fazer no outro. Por exemplo, de manhã eu faço 500 tijolos. Tem gente que fica o dia inteiro e faz 1.200... 1.200 vezes tem que ficar tirando e colocando a forma. A forma é de ferro e é pesada.* / (E): *Tem bem mais homem do que mulher?* / (A1): *Tem mais homem que mulher. Uma ou duas mulher, só.* / (E): *E o salário, é melhor em qual (emprego)? No consultório eu trabalho seis horas por dia e na olaria, cinco horas.* / (E): *E onde você recebe mais?* / (A1): *No dentista. É que o piso do auxiliar é oitocentos e trinta e na olaria recebo trezentos e pouco.* (Denise, 18 anos, aluna da escola de zona rural).

Através desse depoimento podemos ver a diferença do pensamento da garota ao referir-se ao trabalho como auxiliar de dentista e, posteriormente, ao trabalho na olaria. Ao referir-se a este último diz ser um “*trabalho pesado*”, produzindo 500 tijolos por dia. Além disso, ao equiparar as horas de trabalho na olaria e no consultório, calculamos que a garota recebe aproximadamente o dobro no trabalho como auxiliar de dentista, que é o trabalho que prefere em detrimento da atividade realizada na olaria.

Também não podemos deixar de lado o exemplo da garota mencionada anteriormente, Cássia, que trabalha como motorista de caminhão, um trabalho

caracterizado como masculino, sendo que a garota dorme somente cerca de três horas por dia, havendo pouco tempo para os estudos e o lazer.

Pudemos perceber também que alguns alunos da zona rural, mais especificamente algumas meninas, já pensam em casamento, por isso investem o dinheiro que ganham no trabalho nessa vida futura, desvinculada dos pais, como nos casos a seguir:

(A1): E você trabalha por que você quer? (E): Ou são seus pais que te incentivam a trabalhar?/ (A1): Não é, porque agora eu to fazendo 18 anos, então tem carta, moto, então...e eu to noiva e eu to construindo minha casa, então....Aí tem que trabalhar.../ (E): está noiva já?/ (A1): Já. Não pode passar dos quatro anos de namoro, senão...rs./ (...) (E): E você? Vai mudar quando pra sua casa?/ (A1): Ah, eu, minha casa, comecei a construir agora, então acho que vai mais uns dois anos, né?/ (E): É você quem quer casar?/ (A1): Ah, um dia ou outro vai ter que sair, né?rs. (Vivian, 18 anos, aluna da zona rural)

Quanto você recebe? Eu recebo 428 reais com desconto do INPS, da carteira./ (E): E o resto do dinheiro você usa pra você? (uma parte dá aos pais)/ (A2): É, eu to pagando meus móveis./ (E): Móveis? Por que, você vai casar?/ (A2): Mais pra frente só, mais já to pagando./ (E): Seu namorado tem quantos anos?/ (A2): Vai fazer 19./ (E): E ele faz o que?/ (A2): Ele é pintor, trabalha em olaria, já foi servente do meu pai... (Cíntia, 16 anos, aluna da escola da zona rural).

Os depoimentos acima das duas garotas podem ser compreendidos dentro do conceito de estratégias matrimoniais abordado por Bourdieu (1990). Segundo o autor, toda transação matrimonial deve ser entendida como resultado de uma estratégia e pode ser definida como um momento de uma série de trocas materiais e simbólicas, que depende em grande parte da posição que essa troca ocupa na história matrimonial da família.

A estratégia matrimonial pode ser compreendida inserida no conceito de estratégias de reprodução, que consiste na tendência dos membros das classes ou frações de classes detentoras de capital, inconsciente e conscientemente, a manter ou a melhorar sua posição na estrutura das relações de classe, buscando manter ou aumentar seu capital, ou seja, suas condições de vida. As estratégias de reprodução consistem, assim, num sistema que funciona e se transforma enquanto tal, sendo produto de um mesmo princípio unificador e gerador: a disposição em relação ao futuro objetivo (Bourdieu, Boltanski, Saint-Martin, 1979).

Nesse sentido, as estratégias matrimoniais adotada pelas meninas é um modo delas se reproduzirem enquanto classe social, na qual se busca geralmente casar-se com

pessoas com as mesmas condições sociais, ou então, melhor, para assim assegurar ou melhorar suas condições de vida, já que com o casamento há inúmeras trocas simbólicas e materiais, como foi mencionado. O interesse em casar os filhos da melhor maneira possível é como investir no melhor estabelecimento escolar para o filho. Nas palavras de Bourdieu (1990):

As estratégias matrimoniais são produtos não da obediência às regras, mas do sentido do jogo que leva a “escolher” o melhor partido possível considerando o jogo que se tem, isto é, os trunfos e as cartas ruins (as moças particularmente), e a arte de jogar que se possui; é a regra explícita do jogo – por exemplo, os interditos e as preferências em matéria de parentesco ou as leis sucessórias – que define o valor das cartas (rapazes, e moças, primogênitos e caçulas) (BOURDIEU, 1990, p.82).

Pode-se dizer assim, que as estratégias são estipuladas como num jogo, trazendo sempre consigo nas horas da escolha o *habitus*. Este nos indivíduos permite produzir a infinidade de atos de jogo que se inscrevem nas lutas no campo social, nas possibilidades e exigências objetivas; as coações e exigências do jogo, mesmo que não estejam reunidas num código de regras, impõem-se àqueles que, por terem o sentido do jogo, estão preparados para percebê-la. Nesse mesmo sentido do “jogo”, segue a opinião dos pais em relação ao casamento das filhas:

(E): E você quem quer casar?/ (A1): Ah, um dia ou outro vai ter que sair, né? (rs)./ (E): Mas você tem vontade?/ (A1): Tenho, meu noivo já tem 27 anos./ (E): E seus pais querem que você case ou que você continue lá?/ (A1): Ah, *querem que case... porque quando a pessoa é boa, né? E o meu sogro tem olaria, então fica mais fácil de conseguir o tijolo, né?* (Rs) (Vivian, 18 anos, aluna da escola de zona rural).

(E): E seus pais aprovam seu casamento?/ (A2): Ah, minha mãe fala que é pra eu pensar bem, porque ela fala que ele é meio ignorante... acho que é por causa da idade, acha que pode tudo (...) Ela fala que se fosse eu, não pensava em casar tão nova, eu posso fazer uma faculdade. E meu pai já é mais quieto, ele só fala que é pra eu pensar bem, se é isso o que eu quero... (Cíntia, 16 anos, aluna da escola de zona rural)

Pode-se perceber que enquanto os pais da primeira garota incentivam-na para que case, a mãe da segunda diz para que a filha o faça quando mais velha e diz ainda que ela poderia fazer uma faculdade. Talvez isso possa ser compreendido pelo fato do noivo da primeira garota já ser mais velho, trabalhar e ser formado (na Educação Básica), o pai também é dono de olaria, e como ela diz, os pais querem que case, pois “*quando a pessoa é boa, né?*”. Nesse sentido, através do noivo, a garota poderá se reproduzir enquanto classe, ou, então, até mesmo melhorar sua posição na classe social, pois o noivo é filho de proprietário de olaria e, por considerarem uma “*pessoa boa*”,

seus pais aprovam seu casamento. Já a segunda garota não recebe muito incentivo da mãe, pois essa acha o namorado “*meio ignorante*”. Essa falta de apoio pode ser compreendida ao analisar a história de vida do namorado, que através da entrevista com a aluna, tivemos a informação de que sempre viveu com a avó, pois os pais o abandonaram, já foi também envolvido com drogas e também cursou somente até a sexta série. Ou seja, os pais da garota podem considerar que ele não seja um bom “partido” para a filha, uma vez também que as condições dela são melhores do que a do namorado e, por isso, a garota poderia até mesmo decair socialmente.

Além dessas duas garotas que pensam em se casar daqui alguns anos, há uma colega de sala que está grávida e vai se casar e outra que já possui um filho de quatro anos, o qual teve com quatorze. Esta, ao falar da reação do pai ao ficar sabendo de sua gravidez, diz:

meu pai ficou uns dias sem conversar comigo, ele ficou com vergonha, porque eu era muito nova, aí o povo comenta, fica aquele bafafá, né? Então, mais ele não me obrigou a casar, não queria que eu casasse de jeito nenhum. A gente até tava com o casamento marcado, mais não ía dar certo, né? (Gabriele, 18 anos, aluna da escola da zona rural).

Conforme Almeida (2008), o casamento e, principalmente, a gravidez na adolescência, são os principais motivos que fazem com que as meninas abandonem a escola, sendo que quanto mais baixa for a classe social, maior a possibilidade do fato ocorrer, reproduzindo ainda mais a desigualdade. Segundo a autora, em um estudo realizado em uma maternidade de beneficência em São Paulo, numa entrevista com 155 adolescentes entre 13 e 19 anos, foi identificado que 80% das famílias recebiam menos que dois salários mínimos e mais de um terço provinham da região Nordeste, que é uma das regiões mais pobre do país. Da mesma forma, grande parte (84,5%) havia abandonado a educação formal, sendo que 79,4% dessas não haviam concluído oito anos de estudo, apesar da autora não saber em que medida isso foi causado pela gravidez, já que esse não era o foco de seu estudo. Num outro estudo, a autora também analisou que 51% das jovens entrevistadas entre 15 e 19 anos sem escolarização já haviam se tornado mãe e que 13% das mulheres dos 15 aos 24 anos, alguma vez unidas, abandonaram a escola em decorrência da gravidez, casamento ou pelo fato de cuidarem dos filhos.

Nesse estudo também pudemos perceber que o casamento e, principalmente, a gravidez, contribui para que as alunas interrompam os estudos. Gabriele, que

engravidou aos 14 anos, interrompeu os estudos por um ano, e, segundo seu depoimento, foi principalmente por uma questão de gênero, pois, segundo ela, o namorado tinha “*ciúmes*”:

(E): E você já teve que interromper seus estudos alguma vez?/ (A6): *Eu parei de estudar, mais não foi tanto por necessidade, foi porque o pai do meu filho não deixava eu estuda (...)* Tava na oitava série, eu fiz formatura e tudo, aí no primeiro colégio eu parei de estudá, porque ele queria que eu parasse de estudá./ (E): Por que? / (A6): *Porque ciúmes...rs./* (E): Não era porque ele queria que você cuidasse do seu filho? / (A6): Não, minha mãe até cuidava, tá certo que agora é mais fácil porque ele é maior, mais foi por ciúmes. Daí, no outro ano eu voltei, mais ele não queria, aí quando foi na metade do ano a gente largou./ (E): mas ele largou de você por causa disso? / (A6): Não, foi porque aí, não deu certo./ (E): E ele ajudava você a cuidar bastante do seu filho? / (A6): Ah, mais ou menos. (Gabriele, 18 anos, aluna da escola de zona rural).

Através desse depoimento, podemos observar a questão do machismo, já que o namorado, na época, fez com que a garota interrompesse os estudos por “*ciúmes*”. Além disso, esta menciona que o parceiro a ajudava “*mais ou menos*” e, hoje, quase não a ajuda com a criança, conforme nos relatou, sendo que isso deveria ser uma responsabilidade igual para ambos.

Um filho também pode influenciar a garota na interrupção dos estudos ao concluir o Ensino Médio, pois como a mesma nos relatou, pretende fazer Educação Física no próximo ano, todavia, como fica pouco tempo com o filho, pretende começar somente no meio do ano, para poder ter mais tempo com a criança no primeiro semestre do ano. Ou seja, consideramos que ela possa estender cada vez mais esse tempo de ingresso no Ensino Superior já que, para cursar uma faculdade, é preciso de muito tempo de estudo, restando pouco tempo para cuidar do filho, já que a garota pretende também trabalhar.

Através dos casos mencionados aqui, pudemos perceber que a gravidez e o casamento, em certa medida precoces, parecem ser algo típico dos moradores do bairro da zona rural e, de certa forma, essas estudantes estão reproduzindo o *habitus* transmitido pelos pais, os quais já teriam vivenciado, na maioria das vezes, situações semelhantes às delas. Embora tenhamos o conhecimento de algumas alunas da zona urbana que pretendiam se casar no próximo ano, consideramos ser um número menor e não tão típico como no caso dos alunos da zona rural. Podemos, assim, relacionar a questão do casamento a uma questão de gênero, pois há um número muito maior de alunas que têm a ambição de casarem e terem filhos ao concluir o Ensino Médio quando

comparadas aos meninos. O matrimônio acaba por configurar-se como estratégia de reprodução social, geralmente no sentido da manutenção do *ethos* de classe e de posição social.

Nesse sentido, Bourdieu (1998b; 1998d; 1998e) desenvolve o argumento de que cada um de nós é constituído segundo nossa origem social e familiar. Todas as nossas ações seriam estabelecidas por um conjunto de disposições, denominadas *habitus*, adquiridas socialmente durante toda nossa vida desde o momento em que nascemos, em um determinado ambiente, em uma determinada posição social que confere normas e nos impõe determinados constrangimentos. Conforme Stefanini:

O *habitus* permite expressar as marcas que o mundo social imprime nos indivíduos, pela interiorização ou incorporação das estruturas objetivas advindas do trabalho histórico de gerações contínuas, desencadeando gostos, atitudes, formas de percepção, pensamentos e sentimentos. Sob essa óptica, o sujeito se constitui como um agente socialmente configurado (STEFANINI, 2008, p 62).

Com o matrimônio, que é a ambição de muitas meninas que estão em fase de conclusão do Ensino Médio, pode-se excluir a expectativa delas de pretenderem dar continuidade dos estudos, já que a ambição maior aponta para o casamento e constituição de uma família. É nesse sentido que Segnini (2000) vai dizer que a relação entre escolaridade e inserção no mundo do trabalho é:

uma relação social (de classe, gênero, etnia, etc) muito além da escolaridade ou formação profissional, que se estabelece nos processos produtivos, no interior de uma sociedade regida pelo valor de troca e fortemente marcada pelos valores culturais que possibilitam a formação de preconceitos e desigualdades (SEGNINI, 2000. p.79).

Conforme Segnini (2000), a qualificação, enquanto relação social, é compreendida em relações de poder presentes no processo de trabalho. A escolaridade e formação profissional são condições necessárias para a reprodução do capital, porém insuficientes para o desenvolvimento social. Isso acontece, pois, conforme a autora, para um real desenvolvimento social, seriam necessárias políticas e ações concretas que possibilitassem a superação das desigualdades socioeconômicas e a promoção da cidadania.

Consideramos, nesse sentido, que a forma pela qual essas relações de trabalho e educação se configuram possa influenciar os adolescentes e jovens em fase de conclusão do Ensino Médio quanto às suas expectativas em relação aos estudos e

trabalho, sendo que quanto maior a distribuição dos diferentes capitais nos indivíduos, maiores as chances de investir em educação e obter maiores chances de concorrer no mercado de trabalho.

#### **IV. A causalidade do provável e suas contradições: uma análise das estratégias de estudo e trabalho e de suas relações com o *habitus***

##### **1. Expectativas ideais e prováveis de estudo e trabalho**

As expectativas com relação aos estudos e trabalho que cada indivíduo traça para si podem ser bastantes diversas conforme sua posição social, ou ainda, conforme sua socialização, *habitus* e composição e constituição dos capitais econômico, cultural e social. As condições objetivas, principalmente econômicas e culturais, e seus reflexos na subjetividade, podem ser consideradas fatores de peso para que o indivíduo não “ouse” ir além dos seus “limites”. Certas estratégias de ação podem, assim, ser mais seguras e rentáveis ou, então, mais arriscadas.

Em nosso estudo, o pudemos considerar que, de um modo geral, as expectativas de formação e trabalho dos alunos da zona urbana seriam mais promissoras que a dos alunos da zona rural. A tabela abaixo ilustra isso, uma vez que se trata das aspirações dos alunos quanto ao estudo e trabalho após a conclusão no Ensino Médio. Essa tabela refere-se à questão do questionário: “Supondo que você não tenha qualquer barreira ou dificuldade para realizar seus anseios profissionais quanto ao próximo ano, o que você gostaria de fazer no ano de 2010, quanto aos estudos e trabalho?”.

##### **Primeira opção:**

	<b>Escola Rural</b>	<b>Escola Urbana</b>
Ingresso no Ensino Superior à distância.	0%	0%
Ingresso no Ensino Superior presencial	19%	44%
Ingresso no Ensino Técnico	5,5%	7,9%
Ingresso num trabalho	25%	13%
Ingresso num trabalho e cursinho pré-vestibular	15%	15%
Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Superior	15%	15%
Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Técnico	15%	2,6%
Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Superior à distância	5,5%	2,6%

Através dessa tabela, podemos perceber que, enquanto 59% dos alunos do matutino pretendem ingressar no Ensino Superior presencial no próximo ano, assinalando essa alternativa como primeira opção (incluindo aqueles que assinalaram o

ingresso no Ensino Superior conciliado ao trabalho), essa porcentagem diminui para 34% ao referir-se aos alunos da zona rural. Por outro lado, a alternativa de ingressar num trabalho é assinalada como primeira opção por 25% dos alunos da zona rural, enquanto que, para os alunos da zona urbana, essa porcentagem cai para 13%. Também é maior, por parte dos alunos da zona rural, a porcentagem daqueles que assinalaram como primeira opção ingressar no Ensino Técnico (20,5%), contra 10,5% dos alunos da zona urbana que assinalaram a mesma alternativa, que incluía ingresso no curso técnico aliado ao trabalho.

Ao analisar também a porcentagem de alunos que assinalou alguma alternativa que incluía o ingresso no trabalho, podemos perceber que ela é nitidamente maior ao referir-se aos alunos da zona rural: 75,5%, sendo que essa porcentagem cai para 48,2% ao referir-se aos alunos da zona urbana. Nesse sentido, podemos perceber o quanto a questão do trabalho é central na vida desses estudantes do bairro de zona rural.

Agora analisaremos a segunda opção mais assinalada pelos alunos de ambas as escolas, através da tabela a seguir:

**Segunda opção:**

	Escola Rural	Escola Urbana
Ingresso no Ensino Superior à distância.	4,7%	0%
Ingresso no Ensino Superior presencial	0%	8%
Ingresso no Ensino Técnico	14,4%	20%
Ingresso num trabalho	4,7%	26%
Ingresso num trabalho e cursinho pré-vestibular	23,8%	18%
Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Superior	19%	10%
Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Técnico	14,4%	18%
Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Superior à distância	0%	0%
Não respondeu	19%	0%

Através dessa tabela, pudemos perceber que a segunda opção mais assinalada pelos alunos de ambas as escolas, ou seja, o “plano B”, consistiu principalmente no ingresso no curso técnico: sendo 38% dos alunos da zona urbana e 28,8% dos alunos da zona rural. Para os alunos da zona urbana, segue-se como segunda opção mais assinalada o ingresso no trabalho (26%) e compreendemos que o mesmo valha para os alunos da zona rural, pois, embora a porcentagem de alunos de zona rural que

assinalaram a alternativa de ingressar num cursinho pré-vestibular tenha sido nitidamente maior (23,8%) que a alternativa ingressar num trabalho (4,7%), podemos também perceber que, muitos dos alunos da zona rural (19%) não assinalaram nenhuma alternativa como segunda opção, sendo que a maioria destes já tinha assinalado como primeira opção o ingresso no trabalho. Com base nas entrevistas, pode-se dizer que, para a maioria destes, não há outra possibilidade além da inserção, ou melhor, da permanência no mercado de trabalho, sendo o estudo algo plausível em alguns casos e “descartável” em outros.

Em síntese, compreendemos através da comparação das duas tabelas que a opção de ingressar numa faculdade permanece como um plano ideal para os alunos de ambas as escolas, pois foi a alternativa mais assinalada como primeira opção pelos alunos: 59% dos alunos da zona urbana e 34% dos alunos da zona rural. Essa porcentagem menor obtida por parte dos alunos da zona rural pode ser compreendida pelo fato deles também assinalarem como primeira opção o ingresso num trabalho (25%) e os demais 20% assinalaram o ingresso num curso técnico, enquanto que os alunos da zona urbana permanecem mais focados realmente com o ensino superior, sendo a segunda alternativa mais assinalada por eles na primeira opção, a de ingresso num cursinho pré-vestibular (15% dos alunos), seguidos de 13% que assinalaram o ingresso num trabalho.

Nesse sentido, seguiremos a análise de outra questão do questionário aplicado aos alunos, que consistia na seguinte pergunta: “O que você acha que de fato ocorrerá com você no próximo ano?”. Essa questão é distinta da anterior, que questionava as expectativas dos alunos supondo que eles não tivessem qualquer barreira ou dificuldade para realizar seus anseios.

Pudemos perceber, ao analisar ambas as questões, que houve diferenças entre as respostas. Ao questionar o que os alunos achavam que de fato aconteceriam consigo no próximo ano, a resposta que obtivemos foi a seguinte:

	Escola Rural	Escola Urbana
Ingresso Ensino Superior à distância.	0%	2,7%
Ingresso Ensino Superior presencial	14,5%	33,7%
Ingresso no Ensino Técnico	0%	16%
Ingresso num trabalho	38%	11%
Ingresso num trabalho e cursinho pré-vestibular	28,5%	22,8%
Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Superior	0%	13,8%
Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Técnico	14,3%	0%
Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Superior à distância	4,7%	0%
Não respondeu	0%	0%

Essa tabela é muito importante para uma análise comparativa dos primeiros anseios dos alunos quanto à continuidade dos estudos, ou seja, de seu “plano A” - que foi analisada na primeira tabela desse subcapítulo – e daquilo que tende a ser mais real, levando em consideração a objetividade atual na qual esses alunos estão inseridos e seu *habitus*, seu ethos de classe.

Podemos perceber, através da comparação das duas tabelas, que enquanto 59% dos alunos da zona urbana na primeira opção (primeira tabela) demonstraram pretender ingressar no ensino superior no próximo ano, nesta última tabela (ao levar em conta a realidade atual), essa porcentagem cai para 50,2%. Por outro lado, a porcentagem de alunos que pretendem ingressar no trabalho e num cursinho pré-vestibular aumenta de 15% para 22,8% e a alternativa de ingresso no Ensino Técnico aumenta também de 10,5% para 16%, enquanto que a questão de ingressar num trabalho diminui de 13% para 11%.

Percebemos, assim, que o foco dos alunos da zona urbana continua ainda sendo o ingresso no Ensino Superior, pois ao somar a porcentagem de alunos que acham que, de fato, farão cursinho pré-vestibular juntamente com os que acham que, de fato, ingressarão no ensino superior, encontra-se uma porcentagem de 73%. No entanto, nesta última tabela, a alternativa que se refere ao ingresso no Ensino Superior diminui e a alternativa que se refere ao ingresso no Ensino Técnico aumenta, juntamente com o ingresso num cursinho pré-vestibular. Ou seja, isso demonstra que, para muitos alunos da zona urbana, não será factível concretizar seu “plano A”, o de ingresso imediato no ensino superior, mas sim, um “plano B”, de fazer um curso técnico ou cursinho pré-

vestibular que, provavelmente, é mais condizente com suas condições objetivas de capital cultural, social e econômico.

Quanto aos alunos da zona rural, percebemos, ao contrário dos alunos da zona urbana, que o foco maior é o ingresso num trabalho, onde se concentra a maior porcentagem de alunos. Enquanto na primeira tabela (primeira opção) essa alternativa referente ao ingresso no trabalho foi assinalada por 25% dos alunos da zona rural, nesta última, é assinalada por 38% deles. Em contrapartida, a alternativa de ingresso no Ensino Superior diminui de 34% para 14,5%. Por sua vez, o ingresso num trabalho conciliado ao ingresso num cursinho pré-vestibular aumenta de 15% para 28%. Já o ingresso no ensino técnico diminui de 20% para 14%.

Através desses dados, podemos conjecturar que o plano A de 34% dos alunos da zona rural, de ingresso no Ensino Superior, não seja factível para mais da metade deles, ao levar em conta suas condições objetivas dos diferentes capitais. Para muitos desses alunos (21%), o ingresso no Ensino Técnico já consistia num plano A e, para muitos outros (28%), consistia num plano B. No entanto, somente 14% assinalaram essa alternativa como sendo a mais provável de se concretizar no próximo ano. Em contrapartida, a alternativa de ingresso num trabalho aparece como a mais assinalada (38%) nesta última tabela, juntamente com a alternativa de ingresso num cursinho pré-vestibular (a qual também inclui o ingresso no trabalho), assinalada por 28,5% dos alunos. Isso significa que grande parte dos alunos da zona rural, ao levarem em conta sua realidade atual, considera que não conseguirá concretizar o seu plano ideal de ingresso no Ensino Superior ou técnico e, nem mesmo, seu plano secundário que, para a maioria, consiste no ingresso no Ensino Técnico.

Pudemos compreender que as expectativas de formação e trabalho dos estudantes estão relacionadas às pretensões de ascensão social. É certo que as chances objetivas de êxito ou ascensão por meio do sistema escolar não são verificadas em todas as frações de classe de maneira uniforme. As disposições e predisposições para com a escola são atreladas às condições sociais em que se constituem, engendrando “*esperanças, aspirações, motivações, vontades*” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.115). As condições objetivas e as expectativas subjetivas se mesclam e se influenciam mutuamente e tendem a incutir, formar e deformar tanto ousadia como conformismo.

Através dessa análise, pudemos confirmar nossa hipótese inicial de que os sonhos e aspirações profissionais futuras dos alunos, isto é, suas expectativas e estratégias, nem sempre tem por base a razão, já que muitas vezes se sonha aquilo que aparentemente não é factível de se concretizar. Ao analisar a primeira opção dos alunos quanto aos estudos e trabalho há respostas mais esperançosas, de ingresso no ensino superior, muitas vezes, não atreladas ao trabalho, enquanto que na última tabela, há respostas supostamente mais realistas. Os alunos da zona urbana mencionam, nesta última questão, mais o ingresso nos cursos técnicos ou cursinho pré-vestibular conciliados com o trabalho, enquanto que, os alunos da zona rural, mencionam mais a permanência no trabalho e também o ingresso num cursinho pré-vestibular.

Pudemos confirmar também outra hipótese inicial: a de que os alunos da zona urbana teriam expectativas mais altas com relação à continuidade dos estudos e trabalho. Tanto na primeira questão quanto na segunda, as aspirações dos estudantes da zona urbana foram mais audaciosas. Além disso, nas próprias entrevistas, esses alunos se mostraram estar mais efetivamente em busca de concretizar suas aspirações, pesquisando cursos, instituições, datas de vestibular etc.

Enfim, de um modo geral, podemos dizer que as expectativas mais promissoras estipuladas pelos alunos de ambas as escolas é a de ingressar (ou permanecer) no mercado de trabalho, em período integral, de forma a bancar o ingresso no Ensino Superior ou ensino técnico, no período noturno.

Sabemos que nem sempre as intenções iniciais são condizentes com a realidade objetiva dos alunos. Embora muitos da zona urbana tenham mencionado em entrevistas pretender ingressar em faculdades de cidades como Campinas e São Paulo. Compreendemos pelos dados obtidos e fluência nas entrevistas, que o *habitus* os levaria mais para o ingresso numa faculdade próxima ao município, ou então, a um curso técnico ou cursinho pré-vestibular (plano B da maioria deles). Já quanto aos alunos da zona rural, com socialização voltada principalmente para o trabalho, muitas vezes, desde a infância, não poderíamos supor outra coisa a não ser o ingresso ou permanência deles tão somente no trabalho, ou então, nos casos mais promissores, no trabalho conciliado com o ensino técnico, já que 38% dos alunos (maior porcentagem obtidas na última tabela) responderam considerar, no próximo ano, que continuarão somente trabalhando.

As escolhas e estratégias dos indivíduos, de certa forma, estão sempre limitadas às suas socializações, às experiências anteriores de sucesso e fracasso escolar e modo de vida, por isso é difícil que os indivíduos estipulem expectativas que tendam a levá-los a uma vida que seja muito diferente daquela que foi vivenciada até agora, embora tal questão não seja impossível.

Segundo Stefanini (2008), o *habitus* constitui em “*princípios geradores e organizadores das práticas e representações que podem ser objetivamente adaptados a determinado propósito sem supor a visão consciente dos fins e da matriz expressa das operações necessárias para alcançá-los*” (STEFANINI, 2008, p.64). Consistem em uma espécie de regras, no entanto, sem serem produtos da obediência dessas regras, são coletivamente orquestradas sem serem produto da ação organizada de um maestro. (BOURDIEU, 1980).

O *habitus* está ligado ao volume e distribuição dos diferentes capitais (cultural, social e econômico) nos indivíduos e em seus familiares e pessoas de convívio cotidiano. Cada capital poderá, então, influenciar de determinado modo a formação da expectativa de cada aluno perante seu futuro profissional.

## **2. O capital econômico e a formação das expectativas de formação e trabalho de alunos em fase de conclusão do Ensino Médio**

Conforme Nogueira e Nogueira (2006), a idéia de Bourdieu é a de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e da natureza da composição de seus capitais. Esses capitais são: econômico, cultural, social e simbólico.

O conceito de capital econômico refere-se às condições de patrimônio financeiro e de renda de cada sujeito e de sua família. O capital econômico, conforme Bourdieu (1998b), é compreendido como um importante instrumento para obtenção de capital cultural objetivado (ex: títulos escolares), mas não garante a apropriação ou compreensão dos saberes e conhecimentos transmitidos nas instituições escolares. O capital econômico é, por outro lado, um tipo de capital que, no que tange à modalidade de instituição de ensino ou escolarização por ele possibilitada, pode vir a interferir nas trajetórias profissionais e estratégias de obtenção ou elevação da composição dos capitais. Assim, sob sua mediação e dos demais capitais (social, simbólico, cultural),

são formadas as expectativas de cada sujeito em relação à sua vida de modo geral e aos estudos e trabalho, em particular, lembrando que as esperanças subjetivas são sempre perpassadas pelas condições objetivas de vida e pela origem e posição social. Desse modo, o capital econômico, indissociavelmente relacionado aos capitais social e cultural, ou em outros termos, à composição de capitais, pode vir a excluir a vontade de se desejar o que seria, em tese, improvável a determinadas posições sociais ou de classe.

Para desvendar o capital econômico dos alunos, fizemos algumas questões sobre renda familiar, número de pessoas que residem na casa, profissão dos pais, ocupação dos alunos, dentre outras. Desse modo, pudemos perceber que a renda familiar mensal dos alunos de ambas as escolas é praticamente a mesma, sendo que na escola de zona rural a renda foi um pouco maior, R\$ 2.460,00 contra R\$2.440,00 da escola urbana. Tendo por base a renda econômica desses alunos podemos classificá-los como classe média. No entanto, é importante considerar que, na escola de zona rural, em grande parte das vezes, a renda é composta por maior número de pessoas, já que as famílias são, no geral, mais numerosas, como podemos ver na tabela a seguir:

Número de pessoas	Escola Rural	Escola Urbana
2 pessoas	4,7%	7,9%
3 pessoas	4,7%	23,6%
4 pessoas	19%	34,2%
5 pessoas	23,8%	26,3%
6 pessoas	28,5%	5,2%
7 pessoas	4,7%	2,6%
8 pessoas	4,7%	0%

Através dessa tabela, podemos perceber que as famílias da zona rural são um pouco mais numerosas que as famílias da zona urbana. Enquanto que na zona urbana o número de pessoas que residem na mesma casa varia entre três e cinco pessoas em sua maior incidência, na escola da zona rural, esse número varia de quatro a seis pessoas.

Para verificar também o capital econômico dos alunos, questionamos sobre a existência e quantia de alguns bens de consumo como eletro-eletrônicos em suas residências, bem como de veículos e também do uso da internet. Nesse quesito, pudemos verificar que os alunos da zona urbana possuem mais desses utensílios em suas casas e, além disso, em maior quantidade. Ao questionar sobre a obtenção de

aparelho de TV, DVD e carro, por exemplo, as porcentagens se apresentam pouco maior nos alunos da zona urbana. Ainda, ao se questionar a quantidade, há maior distinção: enquanto 42% dos alunos da zona urbana possuem mais de dois aparelhos de TV em casa, somente 9,5% dos alunos da zona rural forneceram-nos tal resposta. Com o aparelho de DVD também foi semelhante: 21% dos alunos da escola de zona urbana responderam ter mais de duas unidades, sendo que nos alunos de zona rural ninguém possui mais que dois aparelhos DVD. Já quanto à quantidade de carros que os alunos possuem, as respostas foram bastante semelhantes, talvez porque os moradores da zona rural necessitam mais de um meio de transporte que os alunos da zona urbana para se locomover e frequentarem a cidade, para pagarem contas, irem ao banco, fazerem compras, conforme nos relataram alguns alunos e suas respectivas mães, sobretudo, porque para alguns deles, se trata de instrumento de trabalho (caso dos caminhoneiros, entregadores de água, tijolos etc). Por fim, ao questionar os alunos se eles possuíam em suas casas computador e internet, a diferença foi nítida. Enquanto 89,4% dos alunos da zona urbana possuem computador – e, 18% deles possuem mais de um, sendo que alguns possuem até três computadores em casa - na escola de zona rural, essa porcentagem cai para 52,3%, sendo que ninguém possui mais de uma unidade. Ao questionar sobre a existência de internet em casa, a diferença foi mais acentuada ainda: 71,4% dos alunos da escola de zona urbana possuem a rede em suas residências, ao passo que somente 9,5% dos alunos da escola da zona rural usufruem dela.

### **2.1. O trabalho nas olarias e a formação do *habitus* dos alunos da escola rural**

Ao abordar a questão do trabalho, também notamos algumas diferenças nos dados obtidos pelos alunos das duas escolas. Há maior número de alunos que trabalham na escola de zona rural do que na escola de zona urbana. As tabelas a seguir permitem uma melhor visualização desses dados. Ao questionar os alunos se exerciam alguma atividade remunerada, obtivemos as seguintes porcentagens:

Respostas	Sim	Não
Escola Rural	66,6%	33,4%
Escola Urbana	60,5%	39,5%

Embora muitos dos alunos da zona urbana também trabalhem, o fazem somente durante meio período, enquanto que, os alunos da zona rural, trabalham durante período integral. Além disso, muitas meninas trabalham em casa, cuidando desta, ou então ajudam os pais nos negócios, como é o caso de uma garota que trabalha com os pais no mercado que é de propriedade deles. No entanto, as tarefas domésticas, realizadas pelas meninas, como já mencionado, tendem, em função da questão de gênero, a serem naturalizadas e não compreendidas como um trabalho.

O fato da grande maioria dos alunos da zona rural exercer atividade remunerada e em período integral pode também explicar o motivo da renda familiar ser pouco maior que a dos alunos da zona urbana.

Além disso, os alunos da zona rural também ingressaram no mercado de trabalho mais cedo, como demonstra a tabela a seguir

Idade que começou a trabalhar	Escola Rural	Escola Urbana
7 anos	0%	2,6%
9 anos	9,5%	0%
10 anos	4,7%	0%
11 anos	9,5%	0%
12 anos	4,7%	0%
13 anos	4,7%	2,6%
14 anos	19%	7,9%
15 anos	28,5%	18,4%
16 anos	4,7%	36,8%
17 anos	4,7%	0%
Nunca trabalhou	9,5%	34,2%

Essa tabela é bastante significativa, uma vez que, através dela, pode-se apontar para a diferença da questão do trabalho nos alunos das duas escolas. Enquanto 52,3% dos alunos da zona rural começaram a trabalhar antes dos quinze anos, essa porcentagem cai para 13% ao referir-se aos alunos da zona urbana. A maior porcentagem encontrada, nessa questão, nos alunos da zona rural, é o ingresso no

mercado de trabalho aos quinze anos (28,5%), enquanto que nos alunos da zona urbana é aos dezesseis anos (36,8%). Também se observou diferença significativa quando 34,2% dos alunos da zona urbana respondem que nunca trabalharam, sendo que somente 9,5% dos alunos da zona rural deram a mesma resposta.

De modo geral, através dos dados obtidos nos questionários e depoimentos das entrevistas, pudemos perceber que a vida dos alunos da zona urbana é, de certa forma, mais “light” que a dos alunos da zona rural, embora as condições financeiras sejam semelhantes. Em primeiro lugar, os alunos da zona urbana estudam no período da manhã e trabalham somente durante meio período, à tarde. Além disso, ingressaram de modo geral no mercado de trabalho mais velhos - maior porcentagem aos dezesseis anos - quando comparados com os alunos da zona rural - maior parte antes dos quinze anos -, sem falar ainda que há também vários alunos que não trabalham (39,5%). O dia-a-dia dos alunos da escola urbana, como já mencionado, é marcado pelo estudo, o trabalho e também pelos momentos de lazer no período da noite e aos finais de semana, enquanto que o dia-a-dia dos alunos da zona rural é marcado primordialmente pelo trabalho, já que o realizam em período integral. Abaixo seguem dois depoimentos, o primeiro de uma aluna da zona rural e o segundo de um aluno da zona urbana. Esses depoimentos, com finalidade comparativa, podem ilustrar essa diferença no dia-a-dia dos alunos das duas escolas:

#### Aluna da zona rural:

(E): Como é seu cotidiano? / (A2) Corrido... rs, eu acordo seis e meia, pego o microônibus sete e dez, chego na cidade às sete e vinte e saio do meu serviço meio dia. Aí tenho uma hora de almoço, almoço no meu serviço, aí no outro serviço saio às cinco horas, aí às vezes meu namorado vai me buscar ou então eu venho de ônibus. Aí chego dez pras seis, sabe... daí eu tenho meia hora pra jantar e tomar banho pra pegar a perua pra vir pra escola, aí eu fico aqui na escola, saio onze horas, chego às onze e meia, e aí como alguma coisa e vou dormir uma meia noite. (Cíntia, 16 anos, aluna da escola de zona rural)

#### Aluno da zona urbana:

(E): Você trabalha? / (A13): Não. / (E): Você nunca trabalhou? / (A13): Não, eu ajudo meu pai, só. / (E): O que ele faz? / (A13): Ele tem uma loja de agropecuária. / (E): Todos os dias? / (A13): Ah, não todos os dias, né? (...) / (E): O que você faz no seu dia-a-dia? / (A13): Eu estudo, jogo bola, faço academia, essas coisas, só. / (E): Você sai daqui e vai pra casa? / (A13): É. / (E): Você mora aqui perto? / (A13): Moro, aí, às vezes, também fico em casa, ajudo meu pai. / (E): E à noite, o que você faz? / (A13): Às vezes vou na casa dos meus amigos também, ficar conversando, mas só.(...)/ (E): E fim de semana, o que você geralmente faz? / (A13): Saio. (E): E fica mais com quem? / (A13): Mais com os amigos. / (E): E onde vai? / (A13): Vai na praça com os

amigos, aí à noite vai na rua, no clube, essas coisas. (Jonas, 17 anos, aluna da escola de zona urbana)

A garota mencionada primeiramente possui uma jornada de trabalho de quarenta e cinco horas semanais, precisa acordar cedo para pegar o microônibus para ir trabalhar na cidade, onde permanece o dia todo e depois volta para casa, tendo somente “*meia hora para tomar banho e jantar*”. Já o segundo aluno ajuda algumas vezes o pai na agropecuária e nunca trabalhou fora e, com isso, tem bastante tempo para o estudo e o lazer, diferentemente da garota, que trabalha intensamente.

Ao comparar também a história de vida dos dois alunos, pode-se perceber bastantes distinções. Cíntia começou a trabalhar com onze anos, como babá. Com quinze, fez o curso da guarda mirim e logo começou a trabalhar como guardinha mirim, já trabalhou em uma cantina e também num consultório de fisioterapia, mas, atualmente, trabalha como secretária durante meio período num consultório de Raio-X e documentação odontológica e, à tarde, num novo consultório de fisioterapia. Sempre morou na zona rural. Quanto à escolaridade, o pai possui ensino primário incompleto e a mãe, ensino primário completo. O pai trabalha como pedreiro e a mãe cuida da chácara onde moram, fazendo horta, carpindo, limpando pomar, dentre outras coisas. A mãe trabalha na roça desde pequena, pois precisava “*pra cuidar dos outros irmãos*”. O pai era engraxate e perdeu a mãe cedo, tendo que ir trabalhar precocemente, deixando os estudos. Cíntia mora com os pais e mais duas irmãs, uma de onze e outra de nove anos. A avó materna possui dez filhos, tem quinze netos e dois bisnetos. Todos os primos mais velhos concluíram o Ensino Médio e trabalham. Ela recebe quatrocentos e vinte e oito reais por mês, ajuda a família com esse dinheiro e também compra móveis, pois pretende se casar futuramente.

Jonas não trabalha e nunca trabalhou *fora*, mas ajuda seu pai na loja de agropecuária há dois anos, aproximadamente, quando o pai precisa de ajuda. Porém, sem um horário fixo, “*não é muita coisa*”, e também não tem um salário. Ele não trabalha fora, pois “*por enquanto meus pais preferem que eu só estude*”. A escolaridade dos pais é constituída por ensino médio completo. Possui tios com formação superior. A mãe é dona de casa e também ajuda o marido na loja, mas nunca teve outro emprego. O pai tem uma loja de agropecuária e já foi gerente de uma loja de moto em São Caetano,

mas deixou o serviço, pois quis mudar-se para o município, onde já tinha uma chácara, porque *“achava mais sossegado aqui”*.

Podemos perceber, através desses dois alunos, que a escolaridade e experiências vividas pelos pais quando mais novos influenciam o modo de vida do aluno atualmente, ou seja, se somente estudam ou não. De certa forma, os pais que tiveram maior escolaridade conseguiram uma “vida melhor” e por isso não há necessidade que o filho deles trabalhe. Por outro lado, os pais de Cíntia, que possuem uma trajetória de vida muito distinta das dos pais de Jonas, com capital cultural, econômico e social mais escassos, incentivam a filha para que esta trabalhe, já que ela também colabora em casa com o dinheiro que recebe.

A história de vida familiar e dos alunos, bem como a distribuição dos diferentes capitais na vida deles, também os influenciam em suas expectativas futuras. Jonas pretende com a conclusão no Ensino Médio fazer uma faculdade de Educação Física, *“sempre gostei de esportes”*, verbaliza. Pretende fazer na cidade de Bragança ou em São Caetano, onde já morou e possui parentes. Havia pensado também em fazer técnico em sistema de computador, mas *mudou de idéia*, pois Educação Física é algo que *gosta mais*. Por outro lado, Cíntia gostaria de fazer cursos, como medicina ou biologia, mas segundo a aluna: *“num tá ao meu alcance, né? Porque eu teria que prestar um vestibular pra ganhar metade da bolsa”*, por isso ela pretende fazer cursos, *“essas coisas mais simplinhas”*, como de auxiliar de dentista ou massagista, para guardar um dinheiro no próximo ano, prestar vestibular e obter uma bolsa para ingressar na faculdade.

Da mesma forma como ilustram esses depoimentos, pudemos perceber também que, de modo, geral, os alunos da escola rural possuem uma vida mais árdua e de cotidiano de trabalho mais intenso, com trabalhos geralmente mais pesados que dos alunos da escola urbana. O trabalho nas olarias é o mais típico e, segundo a diretora, é *“um trabalho pesado, pesado, parece que você vê uns meninos magrinhos, parece que são fraquinhos, mas são muito fortes por causa do trabalho pesado que eles executam”*. Podemos dizer, assim, que o trabalho que os alunos da zona rural executam é, de modo geral, mais cansativo que o dos alunos da zona urbana. Os trechos das entrevistas a seguir podem mostrar a diferença dos trabalhos executados por duas alunas, uma da escola de zona rural e outra da zona urbana.

#### Aluna da zona urbana:

(E): Você trabalha? / (A10): Trabalho na guardinha, desde os quinze. (...) (E): O que você faz? / (A10): Eu faço trabalho de rua, banco, entregar carta pela rua e atendo também, eu trabalho lá no clube XV, como secretária. / (E): Você gosta do seu serviço? / (A10): Gosto, é legal. / (E): Por que? / (A10): Porque eu não fico presa, só lá dentro, dá pra dar umas voltinhas. / (E): Não é uma coisa pesada, cansativa? / (A10): É, fico dentro e fico fora, então não cansa. / (E): Você gosta das pessoas, do ambiente que você trabalha? / (A10): Gosto, é legal. (Denise, 17 anos, aluna da escola de zona urbana)

#### Aluna da zona rural:

(E): Com quantos anos você começou a trabalhar mesmo? / (A1): Na olaria eu comecei com treze... / (E): E é um serviço mais pesado? / (A1): É. (...) / (E): E o que você faz na olaria? / (A1): Prensar. (E): O que é isso? / (A1): É assim, você tem uma forma... é um tijolo que sai, aí tem um pedaço de barro, você tem que bater os quatro cantos e passa o óleo na forma e coloca o tijolo. Aí tem uma máquina que ela sobe e prensa a forma. Você joga a prensa, daí ela abaixa e se forma o tijolo, porque na prensa tem o formato do tijolo. Aí já sai o tijolo. / (E): E é mais cansativo? / (A1): Ah é... bem cansativo. / (E): E é mais pesado, né? / (A1): Para mulher é... e eu vou porque não consigo ficar parada porque se não, por mim, eu ficava em casa... (Vivian, 18 anos, aluna da escola de zona rural)

Como podemos perceber, os tipos de trabalho executados pelas duas garotas são bastante distintos. O trabalho da aluna da zona urbana é algo mais “*tranquilo*”, como ela própria refere-se, dizendo que “*é legal*”, “*não cansa*”, faz serviços de rua e de secretária, diferentemente do trabalho realizado pela garota da zona rural, de prensar tijolos, sobre o qual diz “*Ah é... bem pesado*”, ao referir-se ao seu trabalho na olaria. Ou seja, mediante a necessidade, as famílias não poupam as mulheres do trabalho pesado, ao mesmo tempo em que naturalizam suas práticas nos afazeres domésticos cotidianos.

A inserção no trabalho prematura por esses alunos (da escola de zona rural) e o modo como encaram a questão do trabalho se relacionam às práticas e trajetória dos pais que também ingressaram no trabalho muito cedo, quando crianças ou então pré-adolescentes, na maioria das vezes, em trabalhos pesados, como nas próprias olarias ou em lavouras ou roças, dentre outros. Os pais também não deixam, de certa forma, de estar incorporando valores passados pelos avós desses alunos, onde a inserção no mercado de trabalho prematura e a interrupção dos estudos é algo comum nessas famílias, conforme podemos perceber pelas entrevistas. Grande parte dos avós desses alunos não têm escolaridade, ou somente escolarização primária, conforme nos relataram os entrevistados. A maioria desses avós também nasceu na zona rural e ingressou no mercado de trabalho muito cedo, trabalhando na roça. Nesse cenário, os pais dos alunos acabaram por interiorizar os mesmos valores, já que suas vidas foram

semelhantes às dos pais. Nesse sentido, a família é essencial para formação do *habitus* do indivíduo, uma vez que:

[...] transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuem para definir entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998a, p. 41).

Nesse sentido, através dos depoimentos obtidos de pais e alunos da zona rural, compreendemos que a questão do trabalho é, muitas vezes, priorizada em detrimento dos estudos, já que essa questão foi interiorizada durante toda a vida deles. Isso pode ser também notado em alguns alunos da zona urbana; no entanto, é mais evidente nos alunos da zona rural:

(E): E seus pais falam pra você fazer o que ano que vem? / (A8): Trabalhar...(rs)./ (E): Mas eles te incentivam a estudar também? / (A8): Se eu pagar a faculdade, eles apóiam...(rs)./ (E): Mas eles te ajudariam? / (A8): Ajudariam./ (E): E eles conversam bastante quanto a isso com você? / (A8): De trabalhar, sim, mas não o ano que vem, de trabalhar já...(rs)./ (E): E de estudar? / (A8): Não falam.../ (E): E por que eles falam pra você trabalhar, pra ajudar nas despesas da casa ou pra ter seu próprio dinheiro? / (A8): Pelos dois. (Flávia, 17 anos, aluna da escola da zona rural).

Embora todos os alunos tenham nos relatado que os pais os incentivam na continuidade dos estudos, através desses discursos podemos analisar que, diversas vezes, não dão os familiares verdadeiros apoios, os discursos podem ser favoráveis a isso já que são legítimos na sociedade atual, todavia percebemos que as práticas sociais familiares prevalentes são as da primazia do trabalho em detrimento dos estudos.

O depoimento demonstra que o ingresso no mercado de trabalho é fundamental para que a aluna continue estudando. Pelo depoimento da aluna, o incentivo dos pais parece ser mais para o ingresso no mercado de trabalho e, se possível, ingressar então numa faculdade, permanecendo essa opção em segundo plano.

Os discursos abaixo, de dois alunos da zona urbana, mostram que a posição dos pais frente sua escolarização são relativamente distintas do depoimento acima:

(E): E você não tem vontade de trabalhar fora, num outro lugar, ou não precisa, ou seus pais preferem que você continue só estudando? / (A13): Por enquanto meus pais preferem que eu continue só estudando (...). (E): E você conversa com seus pais sobre o que você quer fazer o ano que vem? / (A13): Conversa, a gente sempre conversa (...). (E): Eles te incentivam a continuar estudando? / (A13): Ah, eles falam, né? Que é sempre bom estudar, sempre tá falando. (E):

E se você for fazer a faculdade, quem vai bancar seus estudos? / (A13): Meu pai, né? / (E): Ou você vai ter que começar a trabalhar e pagar? / (A13): Não, por enquanto que eu não trabalho, meu pai. Se eu começar a trabalhar, eu ajudo. (Jonas, 17 anos, aluno da zona urbana).

(E): E seus pais, por eles, o que você faria o ano que vem? (A14): Faculdade. / (E): E tem alguma profissão que eles te incentivam mais? / (A14): Direito. / (E): Por que? / (A14): Porque eu tive uma idéia, aí eu tive vontade de fazer, falei que ia fazer e meu pai gostou. Falou que era negócio bom. / (E): Mas foi você quem escolheu? / (A14): É, mas ele sempre falou em Medicina ou Direito. Aí ele falou de Medicina, aí eu falei de Direito e ele gostou. / (E): E por que ele falou em Medicina? / (A14): Ah, porque achou um emprego bom. (...) (E): E você pretende continuar trabalhando? Isso. / (E): E se você for fazer faculdade, quem vai bancar, você? / (A14): É, eu e meu pai, né? / (E): Eles vão te ajudar? / (A14): Vão. (E): Seus pais preferem que você continue só estudando ou só trabalhando ou os dois? / (A14): Se possível, os dois. / (E): Pra ajudar a pagar a faculdade? / (A14): Isso. (Renato, 17 anos, aluno da escola de zona urbana).

Esses dois depoimentos, ao contrário dos vistos acima, mostram uma possibilidade mais efetiva de continuidade dos estudos, mesmo que ambos os alunos tenham mencionado que pretendem trabalhar para ajudar a pagar a faculdade. Podemos enxergar um incentivo maior, da parte dos pais, para continuação dos estudos, ao dizerem, por exemplo, que vão ajudar os filhos a financiá-los. No primeiro caso, se verifica a prioridade dos estudos em relação ao trabalho quando o aluno menciona que os pais preferem que ele continue somente estudando no momento. Já no segundo caso, percebe-se o incentivo do pai para que o filho continue estudando, quando este menciona o curso de Medicina como uma opção de carreira para o filho seguir ou aprova o curso de Direito que o filho pretende fazer.

Apesar do estímulo para que os filhos trabalhem, percebemos que o trabalho é encarado de modo relativamente distinto pelos alunos das duas escolas e seus respectivos pais. Os alunos da zona urbana parecem encará-lo como modo de criar maior autonomia e independência com relação aos pais e também como forma de bancar os estudos futuros, já que muitos pais não possuem condições financeiras de bancarem sozinhos um curso superior. A conciliação entre trabalho e faculdade pode ser considerada como uma estratégia educativa, uma vez que o ingresso no trabalho é condição para que os alunos possam bancar seus estudos no período noturno, seja a faculdade ou curso técnico.

As estratégias educativas das elites econômicas e culturais, segundo Bourdieu (1998e), consistem em investimentos a longo prazo que não se reduzem à sua dimensão

estritamente econômica. Quanto maior o capital cultural de um grupo social e o peso deste relativo capital em relação ao econômico, maiores as chances de investimento escolar feito pelas famílias dos alunos. Há também, por outro lado, a tendência de maior investimento em educação quando outras estratégias de reprodução são menos eficientes. Com relação aos indivíduos das camadas populares e médias, há uma tendência maior, por parte deles, de fazerem investimentos mais baixos na educação, uma vez que consideram que o ingresso precoce no trabalho teria menores riscos de fracasso. De outra parte, os investimentos mais altos na escolarização apresentam maior lucratividade, todavia são realizados principalmente pela classe dominante.

Diante desse exposto, podemos considerar que os alunos por nós abordados neste estudo fazem parte de frações da classe média com distribuição não tão substantiva dos diferentes capitais. Suas estratégias educativas são predominantemente as de riscos mais baixos: ingresso no trabalho e simultaneamente numa escola técnica ou faculdade. Esta última ambição se faria presente, principalmente, nos alunos de zona urbana.

Já quanto aos alunos da zona rural, no que se refere ao trabalho, percebemos que a atividade remunerada, bem como a obtenção de renda, eram vistos como algo mais sério, não para criar maior independência de consumo ou autonomia em relação aos pais, como os alunos da escola do centro da cidade, mas sim para obtenção de renda, para “dar rumo” à sua própria vida. O trabalho parece ser questão central na vida deles. Como uma aluna nos relata sobre sua irmã de vinte e dois anos: *“... a de vinte e dois não mora mais com nós. Ela trabalha, alugou uma casa e mora sozinha ela e mais uma amiga (...) é que ela nunca trabalhou, aí ela aproveitou o primeiro trabalho e...”*. Além disso, como já mencionado, duas alunas pretendem se casar e já investem dinheiro nisso, ou seja, em sair de casa e construir a própria vida, desvinculada da dos pais.

Os depoimentos a seguir de duas alunas ao falar da irmã mais nova que não ajuda a mãe em casa também podem mostrar quanto o trabalho é visto como algo natural na vida desses alunos, desde cedo:

(A1): A minha irmã de quatorze é irresponsável... (rs), diz que tem vontade de trabalhar, mas nunca que vai trabalhar na olaria... (rs). Aquela lá é madame... (rs) (Denise, 17 anos, aluna da escola da zona rural).

(E): E você tem irmãos?/ (A2): Tenho duas, uma de nove e outra de onze./ (E): E elas ajudam sua mãe?/ (A2): Assim, a mais nova é mais agitada. Às vezes ela pega e fala “oh mãe, vou ajudar você...” e vai lá e lava a louça, agora minha outra irmã, que já ta na hora de ajudar alguma coisa, fica lá naquele lenga-lenga (Cíntia, 16 anos, aluna da escola de zona rural).

A questão do trabalho, desde a infância e adolescência, pode ser vista como algo fundamental na vida dos moradores desse bairro. O não trabalhar é algo rechaçado. Vide os depoimentos das entrevistadas, em cujo uma delas disse que sua irmã de quatorze anos é “*madame*” por não querer trabalhar na olaria, que sabemos ser um trabalho pesado, ainda mais no que se refere à mulher. A outra entrevistada, da mesma forma, diz que sua irmã de onze anos fica naquela “*lenga-lenga*” para ajudar a mãe, ao passo que a irmã caçula, de nove anos, já ajuda a mãe em casa, tomando a iniciativa de “*lavar a louça*”, ou seja, de trabalhar, ainda que não de forma formal, mas domesticamente, sem remuneração, reproduzindo mais uma vez a lógica das relações de gênero, de caráter histórico, cultural e social que, como apontam os especialistas (SEGNINI, 2000), tende a reproduzir desigualdades e relações de poder.

Nesse mesmo sentido, os alunos vão incorporando as mesmas disposições interiorizadas pelos pais e avós de ingresso prematuro no mercado de trabalho e de encará-lo como uma coisa séria. Essa transmissão do *habitus* pode ser melhor ilustrada através das palavras da diretora:

O bairro essencialmente é constituído de oleiros, então os alunos, desde que nascem, já são assim, uma olaria familiar, que eles trabalham desde pequenos com os pais, então, metade do período frequentam a escola e já outra parte (outro período) já são aproveitados na olaria, então é a produção familiar, os oleiros. Tem bastante caminhoneiros também, aqui, e os filhos também já vão seguindo os pais, são proprietários de caminhões, fazem transporte de tijolos, água. E os alunos do noturno trabalham o dia todo e vem pra aula à noite, são todos trabalhadores.

Nesse sentido, os alunos da zona rural, apesar da mesma idade dos alunos da zona urbana, parecem encarar a vida de um modo mais “adulto”, ou melhor, precocemente maduro, mais ligado ao trabalho e menos em lazer e diversão.

Segundo Freitas e Guimarães (1998), acerca de uma pesquisa realizada com crianças que trabalham nas olarias na cidade de Bragança Paulista, o trabalho infantil está ligado à situação da família, que funciona como um sistema de organização social em que seus membros se ligam entre si através de relações de parentesco e social estabelecendo relações de interdependência afetiva, financeira e etc, no qual cada

membro possui determinada função e responsabilidade. *“A família transmite aos seus membros expectativas de comportamento, valores a serem seguidos, padrões de vida e consumo que devem ser aspirados, responsabilizando-se pela reprodução.”* (FREITAS E GUIMARÃES, 1998, p.116).

A pobreza, a estrutura do mercado de trabalho e questões culturais são aspectos que podem levar ao trabalho infantil. A pobreza, pelo fato de famílias verem o filho como uma renda no auxílio da manutenção da casa; a estrutura do mercado de trabalho pelo fato de oferecer, muitas vezes no Brasil, condições e espaços apropriados para a incorporação da mão de obra-infantil, já que o salário pago a estas é baixo. E os aspectos culturais, pelo fato de muitos pais terem, desde crianças, incorporado a questão do trabalho, já que muitos também começaram precocemente a trabalhar, de modo a encarar esse fato como algo “natural”. Consideramos que este último aspecto é o que prevalece no caso de nosso estudo, já que a própria diretora nos relatou não haver situação de miséria no bairro e por percebermos, através das entrevistas, o fato de grande parte dos pais ter ingressado também quando crianças no mercado de trabalho. Nesse contexto, segundo os autores, o trabalho nas olarias é transmitido pelos pais aos filhos durante a própria socialização dos filhos:

No espaço da olaria vão sendo reproduzidas as condições para a perpetuação da profissão de oleiro, através da incorporação prematura da criança na atividade oleira e pela transmissão do ofício feita pela família, (...) que gradativamente vai repassando às crianças as suas experiências profissionais e, ao mesmo tempo, sendo o agente responsável pela socialização desse indivíduo desde a sua infância, visto que o acesso dessa criança à escola é bastante restrito (FREITAS E GUIMARÃES, 1998, p.122).

Nesse sentido, a força de trabalho oleira vai sendo reproduzida no interior da própria olaria, reforçando o caráter hereditário da profissão, conforme também argumentamos até aqui.

Segundo os autores, esse componente distingue os oleiros das inúmeras outras profissões na sociedade industrializada, já que no processo de reprodução social, o oleiro vai incorporando desde criança que será um trabalhador de olaria. *“O destino da criança vai sendo traçado desde cedo, seguindo um ciclo profissional e familiar que vai ter como consequência a formação contínua da força de trabalho oleira”* (FREITAS E GUIMARÃES, 1998, p.123).

De acordo com a pesquisa realizada por Freitas e Guimarães (1998), o trabalho é visto pelos pais, como algo bom e produtivo e por esse motivo, as próprias crianças e

adolescentes incorporam os mesmos valores, de que trabalhar é positivo e necessário, pois, assim, podem ajudar os pais, ganhar algum dinheiro e alcançar, aos poucos, a autonomia e afastar os perigos da “vadiagem”. Por outro lado, por vivenciarem o lúdico misturado com a produção, veem o trabalho, ao menos no início, como forma de distração ou brincadeira, demonstrando interesse, sobretudo os meninos, pelas máquinas, pelo caminhão, trator e pela prensa. Desse modo, incorporam precocemente responsabilidades, geralmente, incompatíveis com o grau de maturidade física, mental e intelectual. A questão do trabalho infantil expressa a negação do direito de ser criança, forçando esta a um processo de amadurecimento precoce ou mantendo-a infantilizada no mundo adulto.

Nesse mesmo sentido, consideramos ser essa uma explicação plausível para o fato dos alunos da zona rural, por nós pesquisados, encararem a obtenção de renda de um modo mais sério (senão obstinado) que os alunos da zona urbana, uma vez que já internalizaram certos valores desde cedo. Mesmo que nem todos tenham ingressado no mercado de trabalho quando criança, de um modo geral, a questão de ingresso prematuro num trabalho é algo típico dos moradores do bairro.

Os autores também atribuem o motivo de muitas crianças e adolescentes trabalharem nas olarias ao fato deles não conseguirem um rendimento que seja superior ao que já recebem trabalhando na produção de tijolos, do mesmo modo que em nossa pesquisa. Pois os alunos moram na zona rural e o trabalho típico do bairro é nas olarias, por isso é difícil encontrar outro emprego próximo a residência e que possibilite renda maior.

Através dos relatos obtidos na pesquisa realizada em Bragança Paulista, pelos autores Freitas e Guimarães (1998), o trabalho infantil nas olarias tem relação com a queda do rendimento escolar, por motivos dos alunos sofrerem com o cansaço e dores no corpo, reduzindo a capacidade de concentração, originando baixos índices de aproveitamento escolar e repetência que, diversas vezes, aliadas à precária qualidade da educação, levam a criança ao desalento e à evasão.

Além disso, a inserção da criança no trabalho braçal dificulta seu desenvolvimento profissional no futuro e perpetua a desigualdade existente entre essas crianças e aquelas oriundas de classes mais altas. *“A criança que trabalha, sobretudo na olaria, fica defasada na escola, cansa-se, se distancia, e acaba desistindo de*

*estudar, internalizando o complexo de ser pouco inteligente e “não dar para o estudo”*” (FREITAS E GUIMARÃES, 1998, p.118). Desse modo, além do cansaço, o fato de trabalharem faz com que elas ocupem um tempo em que poderiam estar estudando e se preparando para uma profissão mais qualificada.

Nesse contexto, consideramos que o desempenho menor por parte da escola de zona rural em comparação com o desempenho da escola de zona urbana no Índice de Desenvolvimento Humano (IDESP), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) possa ter relação a essa questão do trabalho, questão esta que possibilita menos tempo de estudos aos alunos, conforme já mencionamos. Já citamos inúmeros casos de alunos da zona rural cansados para frequentar a escola, bem como a queda de suas notas por trabalharem período integral. E, de certa forma, essas questões podem estar relacionadas à formação das expectativas dos estudantes, que, na maioria, internalizaram a questão da primazia do trabalho em detrimento dos estudos.

Nesse sentido, consideramos de acordo com Bourdieu (1998b; 1998d; 1998e), que nosso modo de ser é influenciado pela nossa origem social e familiar. O *habitus* é, ainda, objetivamente ajustado à lógica característica de um campo, de onde antecipam o futuro objetivo excluindo os díspares, como ilustra a expressão *“isto não é para nós”*. O *habitus* tende a sancionar as incompatibilidades entre os ideais, sonhos e ambições e senso prático, e as condições objetivas de existência (BOURDIEU, 1980). Nesse sentido, consideramos que muitos dos alunos, principalmente no que se refere aos alunos da zona rural, tendem a interromper os estudos no próximo ano por terem internalizado que o ingresso numa faculdade *“não é para eles”*.

No entanto, segundo Stefanini (2008), as disposições interiorizadas não são normas rígidas, mas princípios de orientação adaptados pelos sujeitos conforme as circunstâncias do agir. *“O habitus deve ser compreendido como produto da história, ou seja, como um sistema de disposições aberto, confrontando constantemente por experiências novas, portanto passível de modificação”* (STEFANINI, 2008, p.62). Nesse sentido, podemos compreender no depoimento de alguns alunos da zona rural, certas vezes, uma vontade de escapar desse rito, dessa vida na olaria, como podemos observar no depoimento abaixo, ao mencionar uma aluna, Raquel, filha de proprietários

de olaria, que gostaria de arranjar outro emprego, na cidade, ou seja, buscando modificar seu *habitus*:

(E): E você gostaria de continuar trabalhando na olaria? / (A7): Não, eu queria arrumar um outro serviço./ (E): Aqui ou na cidade? / (A7): Ah, acho que é mais fácil na cidade (...) (E): Você acha que arrumando um outro trabalho, você ganharia mais do que se continuasse trabalhando com seus pais? / (A7): Eu acho que eu não ganharia mais, porque... (...) dependendo do serviço que eu conseguisse, acho que é menos, né? Mais acho, assim, que a gente adquire mais experiência porque, ali a gente fica ali, só... / (E): Você quer conhecer outras coisas? / (A7): É./ (E): Você tem vontade de mudar da zona rural um dia? / (A7): Ah, eu gosto daqui, mas eu preferia na cidade (Raquel, 17 anos aluna da escola de zona rural).

Esse depoimento mostra que a aluna pretende mudar de vida, mudando de emprego e para a cidade, no entanto, ao questionar se os seus pais a apóiam a encontrar outro trabalho, percebemos que não há qualquer incentivo neste sentido. O trecho da entrevista pode ilustrar isso:

(E): E seus pais, eles te apóiam a encontrar outro emprego ou eles preferem que você fique na olaria? / (A7): Ah, se for pra fazer o gosto deles, eu ficaria com eles... (...) Ah, eu falo pra minha mãe, ela não fala nada, ela fala: “ah, se você acha que é melhor pra você...” (Raquel, 17anos, aluna da escola de zona rural).

Nesse contexto, pelas condições objetivas de existência e pelo seu *habitus* incorporado, a garota tende a continuar na própria olaria, já que a opinião familiar é também levada muito em conta.

Nesse contexto, podemos dizer que o *habitus* determina e é determinado pelas ações e relações de cada indivíduo nos diferentes campos sociais. Em outras palavras, ele relaciona-se aos processos de socialização individuais e coletivos que marcam o nosso jeito de ser e que engendram a interiorização de estruturas objetivas que estabelecem nossos gostos, atitudes, formas de percepção, pensamentos e sentimentos dentro de determinados limites e regularidades. Trata-se de disposições duráveis e transponíveis, incorporadas por cada um em condições específicas de socialização e que tendem a influenciar todas nossas ações possíveis, dentro dos limites e regularidades encontradas em cada grupo de padrões homogêneos, de acordo com o posicionamento social.

Em síntese, pudemos perceber que o *habitus* dos alunos está relacionado ao volume de capital econômico familiar, juntamente com o volume dos outros capitais.

Através dos dados obtidos nas respostas dos questionários e também das entrevistas, interpretamos que o capital econômico dos alunos de ambas as escolas é mediano ou mediano-baixo, com ligeira prevalência deste último nos alunos da escola de zona rural. De qualquer forma, conforme apontamos, não existem alunos em situação de miséria, mas em ambos os grupos também não há alunos com renda suficiente para fazerem grandes investimentos escolares. O trecho da entrevista a seguir de uma aluna da zona urbana pode demonstrar isso:

(E): O que você quer fazer? / (A11): Eu quero fazer enfermagem. / (E): Por que você quer fazer? / (A11): Porque... não sei... acho que eu gosto, assim... / (E): Você gosta do que? / (A11): De cuidar das pessoas... / (E): E medicina, você já teve vontade? / (A11): Na verdade, eu queria fazer medicina, (...) eu amei medicina, só que *eu não tenho condições nenhuma de ir fazer medicina*, aí eu procurei uma coisa que fosse meio parecido, né? E que não fosse tão cara, foi meio que por eliminatória (...) então eu vou fazer enfermagem que é mais barato...rs. (Jaqueline, 17 anos, aluna da escola de zona urbana).

Nesse sentido, os anseios profissionais e de estudos desses alunos permanecem, muitas vezes, limitado por sua função econômica, como a garota acima, ela pretendia fazer o curso de medicina, mas diz: “*não tenho condições nenhuma de ir fazer medicina*”.

Podemos dizer assim que as expectativas mais altas de estudo e trabalho encontradas nessa pesquisa se configuram na inserção ou permanência (para aqueles que já trabalham) no mercado de trabalho e no ingresso numa faculdade, no período da noite. Tal aspecto, porém, não diminui a relevância do capital cultural nas estratégias que, porventura, possam reinverter o *habitus*, uma vez que conhecimentos sobre bolsas, instituições escolares, melhor apropriação de conteúdos escolares etc, mesmo que sem o lastro de uma condição econômica, podem abrir brechas nas disputas no interior do campo escolar.

As faculdades mencionadas são, na maioria das vezes, as três próximas ao município, localizadas em duas cidades diferentes, além da própria faculdade do município. Podemos compreender, pelos discursos dos alunos, que tais faculdades são tão mencionadas por localizarem-se próximas à sua residência, permitindo trabalhar durante o dia e estudar à noite, além da possibilidade de continuarem morando na própria residência, não tendo necessidade de demais gastos, como moradia. Essas faculdades são também, em sua maioria, pouco prestigiadas, por isso, o custo é relativamente baixo comparado ao de outras instituições. Portanto, em que pese, o

capital cultural poder abrir brechas, pode-se considerar que estas se edificam no contexto de inflação de diplomas e de translação global do capital cultural, o qual tende a reproduzir desigualdades sociais ainda que sob um novo patamar de escolarização.

## **2.2 A inflação dos diplomas e a geração enganada ou cética em relação aos estudos**

As estratégias de reprodução ou, mais especificamente, as estratégias de reconversão pelas quais os indivíduos objetivam melhorar sua posição no espaço social, dependem das oportunidades objetivas de lucro que são oferecidas aos seus investimentos num estado determinado dos instrumentos institucionalizados de reprodução e do capital que elas têm para reproduzir (BOURDIEU, 1998e).

Conforme Bourdieu, Boltanski e Saint-Martin (1979) como as estratégias de reprodução constituem um sistema e dependem do estado do sistema de instrumentos de reprodução (do sistema escola, mercado de trabalho etc) e das condições do capital a ser reproduzido, toda mudança em um ou em outro desses fatores terá como consequência uma reestruturação do sistema de estratégias de reprodução, a não ser que haja uma reconversão das espécies de capital possuídas em outras espécies mais acessíveis e mais rentáveis.

Com as transformações recentes das relações entre as diversas classes sociais e o sistema de ensino, juntamente com a conseqüente transformação da estrutura social e de todas as transformações ocorridas dentro do sistema escolar, ocasionado pela mudança tecnológica pela demanda de trabalhadores qualificados, juntamente com a explosão escolar, onde, pela primeira vez, camadas populares conquistavam níveis de ensino até então nunca conquistados, ocorre uma transformação de relação estabelecida entre os diplomas e os cargos, gerando uma desvalorização do diploma e também uma concorrência pelos títulos escolares, onde o maior prejudicado são os indivíduos com escassos capitais culturais e econômicos, já que é intensificada a utilização dos sistemas de ensino pelas demais classes e a classe popular não tem condições objetivas suficientes para tanto.

Conforme Bourdieu (1998f, p.148), uma vez que ocorreu a entrada de frações mais “*fracas utilizadoras da escola*” na corrida pelo título escolar, o crescimento muito rápido, evidenciado pela escolarização das meninas, obrigou as outras frações de classe,

cuja reprodução era assegurada quase que exclusivamente pela escola, a intensificarem seus investimentos para poderem continuar mantendo a raridade relativa de seus diplomas. Enquanto isso: “*Os recém-chegados ao ensino secundário são levados a esperar, só pelo fato de terem tido acesso ao mesmo, o que este proporcionava no tempo em que estavam excluídos desse ensino*” (BOURDIEU, 1998f, p.162).

Nesse contexto, acaba ocorrendo uma série de mudanças nas estratégias tomadas pela classe dominante, a qual, para manter sua posição de elite sobre o conjunto da sociedade, deve converter uma parte de seu capital econômico em capital cultural (Bourdieu, Boltanski e Saint Martins, 1979). Dubar, ao tratar da perspectiva bourdesiana, vai dizer que isso deve ocorrer com:

[...] tanto vigor que as regras do jogo econômico tendam a mudar e a fazer depender do diploma o acesso às posições de direção (permitindo, assim, tornar a dominação econômica mais anônima e, portanto, menos ameaçada pelas lutas das classes dominadas). Desse modo, as crianças da alta burguesia são incitadas, de todas as maneiras possíveis, a fazer cursos superiores [...] e a obter os diplomas escolares mais rentáveis (*grandes écoles*), que se tornam condições para ocupar as posições de direção econômica (DUBAR, 2005, p.87).

Desse modo, assiste-se a um reequilíbrio da estrutura do capital global, que consiste no conjunto de recursos econômicos e culturais, permitindo com que a classe dominante mantenha sua posição de elite através da mudança das regras do jogo econômico (DUBAR, 2005). Nesse sentido, a classe dominante vai procurar legitimar-se fazendo cursos mais prestigiados e de custo maior, escolhendo melhores estabelecimentos de ensino, fazendo cursos de pós-graduação, que são diplomas mais rentáveis e vão possibilitar a manutenção de uma boa posição na concorrência no mercado de trabalho. Ou seja, procuram se legitimar por formas que tendem a ser pouco prováveis para as demais classes que não possuem um volume alto na distribuição dos diferentes capitais para fazer tais investimentos. Por conseguinte, acontece uma desvalorização dos diplomas que são condicionados por custos mais baixos, passando a valer o quanto vale o seu detentor, ou seja, o capital cultural objetivado vai depender do capital econômico e social, o qual poderá consagrar a sua valorização. (DUBAR, 2005).

Observa-se nesse contexto que, enquanto a pequena burguesia continua se reproduzindo como tal, já que a maioria de suas crianças não chegam a ocupar posições de direção, transferindo suas ambições a geração seguinte, as classes populares, não podem senão “*se resignar como o mínimo de êxito de suas crianças, que se traduz por*

*uma reprodução de sua posição (inferior) de origem”* (DUBAR, 2005, p.87). Por esse motivo, muitas vezes, acontece entre as classes populares certa desconfiança para com o sistema de ensino, conforme Nogueira:

Mesmo quando se trata da instrumentalização com a finalidade de conseguir uma situação profissional melhor para os filhos por meio de um diploma, as classes populares dão mostra de um certo realismo. Suas ambições e também seus investimentos escolares tendem a ajustar-se às oportunidades objetivas oferecidas pelo mercado de trabalho em cada conjuntura histórica. O que significa dizer que há de parte delas a justa percepção de que a formação escolar é condição necessária mas não suficiente para o acesso aos empregos mais valorizados (o diploma não é tudo na vida) [...] Momentos esses em que se pode instalar, segundo o pesquisador, uma crise de desconfiança entre as classes populares e a instituição escolar (NOGUEIRA, 1991, p.93).

Os depoimentos a seguir são de alunos da zona rural e podem exemplificar esse tipo de discurso, que consiste numa desconfiança para com a continuidade dos estudos:

(...) porque eu vou ser bem sincero pra você, porque a pessoa, que nem a minha família, a pessoa que termina e vai pra faculdade pra depois tentar arruma um emprego... então, eles optam pela olaria, porque não é uma renda ruim, mais também não é uma renda boa... estável, boa...dá pra você viver sossegado, então eles optam por ficar aqui (...) você faz a faculdade, só que tem muita concorrência (...) Que nem, né? É muito melhor um passarinho na mão que dois voando... Ninguém vai querer arriscar sendo que tá com a certeza na mão (Lucas, 18 anos, filho de proprietário e trabalhador de olaria).

Lucas é aluno da zona rural, trabalha em olaria desde os dezesseis. Trabalha das seis horas da manhã às três horas da tarde. Ganha de novecentos a mil reais por mês. Os pais são separados. Sua mãe é proprietária da olaria e trabalha na parte administrativa. Coursou até a sexta série e sempre trabalhou em olaria, que antes pertencia aos seus pais, porém, depois que se casou, a mãe e o marido construíram uma olaria nova, mas ao divorciar-se, comprou a olaria que pertencia ao seu pai. O pai sempre trabalhou também com *“olaria e caminhão”* e, atualmente, vende carvão e continua o trabalho como motorista de caminhão. O aluno não tem conhecimento sobre a escolaridade do pai.

Lucas vive atualmente com sua mãe. A irmã casou-se aos dezoito anos e tem um filho. Lucas refere vontade de fazer Engenharia, mas considera ser muito caro e menciona haver muita concorrência e dificuldade para obter emprego. Pretende, com sua conclusão no Ensino Médio, fazer um curso breve, de seis meses, de soldagem, em uma escola particular do município. No entanto, tem dúvidas se quer fazer faculdade ou não. Pois, conforme seu depoimento, a faculdade não significa a garantia de um emprego e a olaria é uma garantia, além de fornecer uma *“renda boa... estável, boa ...dá*

*pra você viver sossegado*”, enquanto o ingresso no mercado de trabalho depois da faculdade seria muito concorrido.

Além disso, gosta do seu trabalho, da flexibilidade quanto ao horário de serviço, de não ter um patrão controlando o horário de forma rígida como na indústria e outros ambientes de trabalho. Tem orgulho de seu trabalho que diz ser bem feito. Verbalizou ter *“amor pelo serviço”*. Em relação à situação que vivencia e que por vezes pensa em poder vir a ter, disse: *“É muito melhor um passarinho na mão que dois voando... Ninguém vai querer arriscar sendo que tá com a certeza na mão...”*. A mãe deixaria livre ele decidir seu futuro de estudo e trabalho e ele considera que ela está certa, pois caso ela diga para ele fazer algo e não dar certo, depois iria jogar a culpa na mãe – e a mãe também pensa semelhante. A mãe não falaria para ele nem ficar e nem deixar a olaria. No entanto, na práxis familiar, cultural, há forte apelo para que ele fique. O estudo é visto, assim, como algo arriscado, ainda que seja idealizado, como sendo favorável ao *“subir na vida”*.

Este aluno é um exemplo daqueles que, em certa medida, permanecem desconfiados para com o sistema de ensino. Geralmente, estes possuem uma renda mais *estável*, de modo que dependem menos da instituição escolar para se legitimar enquanto classe social. Tal é também o exemplo de Cássia, motorista de caminhão, que recebe de dois a três mil reais por mês e desconfia da continuidade dos estudos por saber que existem pessoas com faculdade trabalhando nas olarias, verbalizando: *“Tem um monte de gente que tem faculdade e trabalha na fofinho ou na olaria... você vai fazer uma faculdade pra trabalhar em olaria?”*.

De certo modo, podemos dizer que tanto os proprietários de olarias como os motoristas de caminhão possuem pontos em comum: ambos exercem trabalhos pesados, recebem remuneração *“razoável”* e ambos os trabalhos exigem baixa escolaridade, por isso tais alunos podem não ter grandes pretensões de continuar os estudos.

Por outro lado, pode ocorrer também a histerese das categorias de percepção e de apreciação, que faz com que os portadores de diplomas desvalorizados se tornem cúmplices de sua própria mistificação, atribuindo aos diplomas desvalorizados que lhes são conferidos um valor que não lhes é objetivamente reconhecido. Dessa forma, os mais desprovidos de informação em relação ao mercado de diplomas podem continuar a

buscar e aceitar os certificados que recebem em pagamento de seus anos de estudo (BOURDIEU, 1998f). Ou então, buscando-se defender:

Nessa luta tanto mais desigual quanto menos é o valor relativo do diploma na hierarquia dos diplomas e quanto mais desvalorizado é o mesmo, pode ocorrer que o portador de diplomas não tenha outro recurso para defender o valor de seu diploma a não ser recusar vender sua força de trabalho pelo preço que lhe é oferecido; nesse caso, a escolha de ficar no desemprego assume o sentido de uma greve (individual) (BOURDIEU, 1998f, p.161).

Conforme Nogueira (1991), o pertencimento de classe não se reduz somente à esfera do econômico, como nas diferenciações propriamente ocupacionais e dos meios materiais de existência, mas também na esfera simbólica: do imaginário, das ideologias, as quais se ligam aos modos de constituição histórica dessas frações e à diversidade regional das tradições. Nesse sentido, podem existir importantes variações advindas da trajetória percorrida pela família e da origem dela, que pode ser rural ou urbana. Os deslocamentos também feitos no espaço geográfico pelos indivíduos, como mudanças de cidade ou bairro, ou pelo contrário, seu enraizamento em um bairro popular, também pode deixar marcas na forma de pensar e ser de cada um. Outro aspecto relevante são os contatos sociais com pessoas intelectualizadas, que pode fazer com que alguns indivíduos se aproximam mais da posição da classe média. Esses fatores são de grande peso para o aluno seguir um caminho que vá em direção a obtenção de um diploma rentável, excluindo os mais desvalorizados.

As escolas, alvos de nossas investigações, mostraram que seus alunos vivenciam essa desvalorização do diploma de nível de Ensino Médio. Alguns aspiram continuar os estudos, ingressando no ensino superior, ou seja, medindo esforços para converter parcela de seu capital econômico em capital cultural. No entanto, como isso não é possível do ponto de vista econômico e cultural para muitos deles, principalmente para os alunos da zona rural, eles anseiam, no mínimo, fazer cursos técnicos ou cursos mais breves, como para auxiliar de dentista, secretária, soldagem etc, buscando, com isso, uma maior valorização de seu diploma de nível médio, que por si próprio já se constitui num diploma desvalorizado nos postos altos do mercado de trabalho.

Entretanto, mesmo nos casos mais promissores, de alunos que anseiam ingressar no Ensino Superior, são pequenas as chances de um dia chegarem à classe dirigente, uma vez que a classe dominante legitima sua posição fazendo cursos mais prestigiados e rentáveis, cursando pós-graduação, escolhendo melhores estabelecimentos de ensino,

entre outros aspectos. Já os alunos dessas escolas, na maioria das vezes, não possuem condições objetivas de capital econômico, cultural e social para tal concretização.

Mesmo que algumas faculdades mais prestigiadas também sejam mencionadas, as quais consistem num investimento escolar menos arriscado ou com maior chance de ascensão social por parte dos indivíduos, sabemos que, pelas condições objetivas dos diferentes capitais, há uma tendência para que o ingresso nelas não se efetive. Os alunos da escola do centro da cidade citam, por exemplo, PUC, Anhembi Morumbi, Metodista, assim como as faculdades públicas – estas mencionadas pelos alunos de ambas as escolas. No entanto, pela análise dos depoimentos, podemos lançar a hipótese de que seja mais provável nos casos mais promissores o ingresso nas faculdades próximas ao município, e, nos menos promissores, a permanência tão somente no trabalho. Ou seja, esses alunos serão aqueles que darão continuidade aos estudos nessas instituições menos prestigiadas, sendo assim candidatos à geração enganada que tratou Bourdieu (1998f). Essa limitação econômica que, como veremos, ao mesmo tempo reforça e é reforçada pelo capital cultural e social, de forma dialética, pode ser exemplificada com o depoimento abaixo:

(E): E você vai prestar vestibular esse ano? / (A14): Vou. / (E): Onde? / (A14): Vou prestar Enem e mais algumas coisas, porque pra eu morar longe daqui, tem que alugar... / (E): Você vai prestar onde? / (A14): Nas mais próximas. / (E): Onde? / (A14): Bragança, Amparo acho que também tem... (...) Eu vou ver, eu vou ver, o lugar mais próximo, mais fácil... (E): O que você vai levar em conta para escolher? / (A14): Distância e a que sai mais em conta. / (E): E você só vai prestar em Bragança e Amparo? / (A14): Acho que em Bauru também. / (E): E Campinas? / (A14): Também. / (E): Onde? / (A14): Ah, não sei ainda, eu tava vendo os sites com os muleques (Renato, 16 anos. Aluno da escola de zona urbana).

Conforme podemos notar, esse aluno disse que prestará o vestibular nas instituições mais próximas de sua casa, devido a um gasto menor e menciona “*porque pra eu morar longe daqui, tem que alugar...*”. Diz que vai levar em consideração também a instituição que sai “*mais em conta*” e, posteriormente, menciona que talvez – (“*acho*”) – preste o vestibular nas cidades de Bauru e Campinas, onde existem faculdades mais prestigiadas e mais caras também. No entanto, pelo seu discurso, pode-se perceber que essa opção é pouco provável, tanto que não sabe ao certo os nomes das instituições e, tão pouco as datas de inscrição e do vestibular.

O capital econômico, embora não se constitua no capital mais fundamental para estipular as estratégias escolares, influencia muito os alunos em suas escolhas de cursos

e estabelecimentos de ensino, conforme podermos ver no trecho de entrevista a seguir com uma mãe de aluna:

(E): E você prefere que ela só estude o ano que vem ou trabalhe também? / (M15): Olha se eu tivesse como manter ela só estudando, eu preferia, mais eu não sei se isso vai acontecer, vamos ver (Dalva, mãe de Adriana, aluna da escola da zona urbana).

Podemos perceber também nesse caso que o capital econômico, de certa forma, pode limitar os sonhos e anseios futuros dos alunos, uma vez que, na maioria das vezes, estes precisam estudar e trabalhar.

No entanto, é importante mencionar que, apesar desses alunos da escola da zona urbana mencionados anteriormente não terem sempre condições objetivas de capital econômico para fazer os melhores investimentos educativos, tendendo a priorizar as faculdades particulares próximas ao município e se referirem à necessidade de conciliar estudo e trabalho, esses alunos possuem, em geral, anseios mais altos que os alunos da escola de zona rural. O que pode os configurar, levando em conta a dimensão teórica e real da inflação de diplomas e dos altos índices de desemprego juvenil, mesmo de jovens bem escolarizados (SEGNINI, 2000), como candidatos à “geração enganada”, ao considerar que o diploma de um curso ou instituição pouco valorizada no mercado vá conferir um emprego, ou então, um bom emprego.

Já em alguns depoimentos de alunos da escola de zona rural, nem sempre a esperança se coloca, tendendo a haver verbalizações que enfatizam a inevitável importância do capital econômico como instrumento de obtenção de capital cultural:

(E): E o que você quer fazer no ano que vem? / (A7): Ai, assim, praticamente, faculdade eu acho que eu não daria conta de fazer, tanto pela situação financeira quanto pelo cansaço, porque pra fazer faculdade, meu pai não vai conseguir me bancar inteira, acho que eu vou ter que trabalhá e estudá. (...) porque não é só praticamente a faculdade, vai precisar de transporte, material, tudo... aí é mais caro. (...) Esse ano que vem, eu quero fazer mais, assim, um curso, alguma coisa assim, curso técnico.../ (E): E continuar trabalhando? / (A7): É, e fazer um curso (Raquel, 17 anos, aluna da escola da zona rural.)

Através desses depoimentos, podemos considerar que os anseios desses alunos, da zona rural são, em geral, menores que os dos alunos da escola do centro da cidade. Bourdieu vai dizer que a intenção de ingresso no Ensino Superior nem sempre se faz presente nas classes econômicas mais baixas e tem como efeito:

[...] uma inadaptação à situação e de uma resignação a essa adaptação: são as mesmas disposições que, adaptando os mais desprovidos à condição específica da qual elas são o produto, contribuem para tornar improvável ou impossível a sua adaptação às exigências genéricas do cosmo econômico [...] e que os levam a aceitar as sanções negativas que resultam dessa inadaptação, isto é, sua condição desfavorecida. (BOURDIEU, 1998d, p. 91).

No entanto, consideramos que o fator de peso que influencia essas expectativas de formação e trabalho é o capital cultural e social e não, somente, o capital econômico, ao menos enquanto determinante fundamental. Conforme considerações do próprio Bourdieu (1998c), o capital cultural seria o mais valorizado no campo escolar e o principal determinante para o sucesso escolar e para a escolha de estabelecimentos e cursos mais rentáveis.

Nesse sentido, este estudo pode nos revelar que o capital econômico influencia, mas não determina as escolhas dos indivíduos, já que analisamos que o capital econômico dos alunos da escola de zona rural e zona urbana são semelhantes entre si. No entanto, as expectativas de formação e trabalho dos alunos da escola da zona urbana são, digamos, por falta de outro adjetivo, mais elevadas que a dos alunos da escola de zona rural. Ao que poderíamos levantar as seguintes questões: seriam as expectativas dos primeiros mais ousadas? Mais idealizadas? E a destes últimos, seriam mais realistas? Mais conformadas?

De um modo geral, o capital econômico dos alunos é semelhante. No entanto, pudemos perceber que o uso feito desse capital é distinto, o que acreditamos ser influenciado principalmente pelo capital cultural dos alunos. Podemos perceber isso ao analisar que a renda de ambos os alunos é semelhante, mas os da cidade se apropriam mais de utensílios, como aparelhos de televisão, DVD, e, principalmente, do computador e da internet.

Conforme argumenta Bourdieu (1998c), não basta o capital econômico para se apropriar da cultura dominante, é preciso também de capital cultural. Embora a renda familiar dos alunos de ambas as escolas seja semelhante, a questão do trabalho é encarada de modo naturalizado, como um imperativo pelos alunos da zona rural. Por meio dos discursos dos pais e dos próprios alunos percebemos, muitas vezes, uma priorização do trabalho em detrimento dos estudos e esse fato, tal como argumentamos, não pode estar relacionado senão com o capital cultural e social desses alunos.

### 3. O capital cultural e a construção das expectativas de formação e trabalho dos alunos em fase de conclusão do Ensino Médio

Conforme argumentam Nogueira e Nogueira (2006) e Bourdieu (1998c), em cada mercado (econômico, de trabalho, cultural, escolar e matrimonial) necessitar-se-ia de um investimento maior de determinado capital em detrimento a outros de forma a garantir sua acumulação e obter um bom retorno. No campo escolar, esse capital, reiteramos, seria o cultural.

O capital cultural, segundo Bourdieu (1998d) é constituído por valores, costumes, crenças e ideologias. Ele é um sistema de códigos, que são conhecimentos legítimos historicamente acumulados pelas frações de classes ou comunidades e que são incorporados de forma naturalizada pelas gerações mais novas. Ele pode ser analisado através do grau de escolaridade dos indivíduos, dos alunos e de seus pais e avós, seus costumes, crenças e modo de vida. Esse tipo de capital foi de extrema relevância para nosso estudo, uma vez que, através dele, pudemos compreender porque indivíduos com capital econômico semelhante podem vir a ter expectativas de formação e trabalho distintas.

De modo geral, podemos considerar que existem algumas distinções em relação ao capital cultural dos dois grupos de alunos. Se por um lado percebemos que o capital econômico dos indivíduos de ambas as escolas eram semelhantes, por outro, pudemos detectar que o capital cultural é, no geral, mais substantivo, por assim dizer, nos alunos e seus familiares da zona urbana, principalmente ao referir-se aos níveis de escolaridade dos pais, que pode ser melhor visualizado na tabela abaixo.

Nível de escolaridade	Escola Rural	Escola urbana
Ensino Primário incompleto	16,2%	4,8%
Ensino Primário completo	45,9%	19,3%
Ensino Fundamental incompleto	21,6%	9,6%
Ensino Fundamental completo	10,8%	27,4%
Ensino Médio incompleto	0%	2,6%
Ensino Médio completo	2,7%	24%
Ensino Superior completo	0%	12,9%
Nunca estudou	2,7%	0%

Essa tabela permite-nos fazer análises de extrema importância quanto aos níveis de escolaridade dos pais dos alunos. Enquanto 37% dos pais dos alunos da zona urbana concluíram o Ensino Médio ou Ensino Superior, essa porcentagem cai para 2,7% ao referir-se aos pais da escola da zona rural. Enquanto 86,4% dos pais dos alunos da zona rural possuem escolaridade até Ensino Fundamental incompleto, essa porcentagem cai para 33,7% ao referir-se aos pais dos alunos da zona urbana. Enquanto o maior número de respostas, no que se refere à escolaridade dos pais dos alunos da zona urbana, foi do Ensino Fundamental completo (27%), seguido do Ensino Médio completo (24%); na escola de zona rural, o item de maior porcentagem é o do Ensino Primário Completo (45,9%).

Essa diferença quanto à escolaridade dos pais pode ser melhor compreendida através dos dados e análises dos depoimentos das entrevistas das mães dos alunos da zona rural, as quais nos relataram que havia somente ensino até a quarta série na zona rural, na época em que frequentaram a escola e o acesso à escola nas cidades era difícil, já que poucos tinham como se locomover até lá. Segundo os depoimentos, poucos tinham carro e não havia ônibus. Assim, podemos compreender um dos motivos da maior porcentagem encontrada, no que se refere ao nível de escolaridade dos pais, da limitação à educação primária, uma vez que a grande maioria dos familiares dos alunos da zona rural sempre morou nesse mesmo bairro e, por isso, muitas vezes, não tiveram oportunidade de continuar os estudos, além do ensino primário. O depoimento a seguir pode demonstrar essa dificuldade de continuar os estudos na cidade:

(E):Por que vocês pararam de estudar?/(M6): Acho que falta de oportunidade, só que naquela época era pouco as pessoas que estudava, depois da quarta série era poucas. (...) (E): Mas seus pais queriam que você continuassem ou não?/(M6): Eles preferiam que parasse, porque tinha que ir pra cidade, não tinha condição (...) (E): E aqui não tinha escola? Tinha que ir pra cidade?/(M6): Não, tinha até quarta série aqui, depois tinha que ir pra cidade./ (E): E não tinha ônibus?/(M6): Não, não tinha nada e carro também, eram poucos que tinham./ (E): E seus pais não tinham como levar?/(M6): Não. (Sueli, mãe de Gabriele, aluna da escola de zona rural).

Nesse sentido, um dos fatores explicativos da baixa escolaridade da maioria das famílias dos alunos da zona rural pode ser a falta de escolas no bairro e também de meios de transportes, que, embora atualmente consistam em quesitos aperfeiçoados, ainda hoje são escassos. No que se refere ao transporte, são poucos horários de ônibus que vão para a cidade, o que pode ser bastante prejudicial aos estudantes da escola do

bairro e na formação das expectativas de formação e trabalho desses alunos com a conclusão do Ensino Médio.

O capital cultural, segundo Bourdieu (1998c), é o elemento de herança familiar de maior repercussão no destino escolar e permite relacionar o sucesso ou o fracasso escolar com a fração de classe e, assim, desmistificar a idéia de aptidão natural ou dom, considerando-os resultantes de investimentos e condições objetivas. Através do conceito de capital cultural, é possível compreender a socialização e a construção da identidade de cada um, bem como suas expectativas de estudo e trabalho.

Nesta pesquisa, pudemos perceber que quanto mais os pais valorizam os estudos, mais os filhos tendem a continuar estudando, pois além dos filhos receberem incentivo em casa, consideram os estudos de extrema importância. Na entrevista com algumas mães da zona rural pudemos perceber além da baixa escolaridade, através de seus discursos, pouca importância que dão aos estudos, podendo influenciar diretamente na formação das expectativas de formação e trabalho dos filhos. Conforme pode ser visto nos trechos das entrevistas a seguir:

Qual a escolaridade de vocês? / (M6): Até quarta série. / (E): Mas por que você não continuou? / (M6): Eu nunca pensei em continuar. / (E): Você que não quis então? / (M6): É. / (E): Mas seus pais queriam que você continuassem ou não? / (M6): Eles preferiam que parasse, porque tinha que ir pra cidade, não tinha condição (Sueli, mãe de Gabriele, aluna da escola de zona rural).

Qual é sua escolaridade? / (M8): Quarta série. / (E): E por que você não terminou? / (M8): Ah, eu tenho a cabeça muito ruim... rs, pra estuda... deus me perdoe... / (E): Não gostava? / (M8): Não. / (E): Aí, você parou porque você quis? / (M8): Porque quis. (...) (M8): Não, quando eu era pequena eu estudei, aí depois de adulta eu terminei a quarta série. / (E): Ah, você só foi completar a quarta série? / (M8): Isso. / (E): E por que você quis voltar a estudar? / (M8): Porque a prefeitura queria que eu fizesse, tinha que ter até a quarta-série. / (E): Por que? / (M8): Pra trabalhar. / (E): Ah, por que se não, você não queria? / (M8): Não. / (E): E quando você parou, seus pais não acharam ruim de você ter parado? / (M8): Ninguém falo nada... (Ana, mãe de Flávia, aluna da escola da zona rural).

Esses depoimentos nos permitem algumas inferências sobre a inflação dos diplomas que os alunos vivenciam no próprio bairro ao conviver com pessoas que possuem ensino superior e trabalham nas olarias, bem como permitem algumas inferências sobre capital cultural dessas mães que parecem pouco valorizar os estudos. Essa desvalorização pode influenciar diretamente a opinião dos filhos acerca da escola. Para ilustrar melhor o quanto a opinião familiar influencia a importância dada aos

estudos pelos alunos, colocaremos um depoimento recebido por uma mãe, mostrando a pouca valorização dada aos estudos e, em seguida, as expectativas da filha após sua formação no Ensino Médio.

#### Depoimento da mãe entrevistada:

(E): E fez até que série? / (M7): Fiz até metade da quinta./ (E): E por que você parou os estudos? / (M7): Eu quis, não tinha vontade de estudar./ (E): Você não gostava de estudar? / (M7): Não, nunca gostei... rs. Nunca repeti, mais nunca gostei...rs./ (E): E por acaso hoje você se arrepende? / (M7): Não, eu se eu fosse estudar, acho que eu não queria... rs. / (E): Você não gostava mesmo? / (M7): Não, não se arrependo (Rosa, mãe de Raquel, aluna da escola de zona rural).

#### Expectativa de formação e trabalho de sua filha:

(E): E o que você quer fazer o ano que vem? Ai, eu quero descansar um pouco, sei lá... é difícil. Faculdade eu penso em fazer, mas não já. (...) Esse ano que vem, eu quero fazer mais, assim, um curso, alguma coisa assim, curso técnico.../ (E): E continuar trabalhando? / (A7): É, e fazer um curso./ (E): Curso técnico? Que curso? / (A7): É, eu gostaria de fazer na área de exatas, assim, sabe? Algum curso de administração.../ (E): No município? Ou em outro lugar? / (A7): Ah, aqui, assim, por perto./ (E): Você sabe onde tem? / (A7): Não./ (E): Ou você vai pesquisar o ano que vem? / (A7): Eu ía fazer inscrição, já esse ano, só que aí, eu perdi a data de inscrição, daí eu ía fazer em Amparo (Raquel, 17 anos, aluna da escola de zona rural).

#### Nesse contexto, segue a opinião da mãe com relação ao futuro da filha:

(E): Você conversa com a Raquel sobre o que ela deve fazer o ano que vem? / (M7): Ah, conversa, ela falou que vai parar o ano que vem um pouco pra depois ela começar a pensar... que ela tá cansada, quer esperar um pouco... / (E): E você respeita e seu marido também? / (M7): Respeita./ (E): E o que você gostaria que ela fizesse o ano que vem? / (M7): Ah, podia fazer um curso, né? Aqui na cidade mesmo, longe é difícil, né? / (E): Curso do que? Técnico? / (M7): De Administração, essas coisas./ (E): Faculdade? / (M7): É./ (E): Administração por ser aqui no município? / (M7): É./ (E): Você acha importante ela continuar estudando? / (M7): Ah, eu acho importante, né? / (E): Por que? / (M7): Ah, que nem, o pai dela tem olaria daí ela vai tá fazendo as coisas pra virar uma empresa, porque daí ela mesma podia cuidar, ajudar... (Rosa, mãe de Raquel, aluna da escola da zona rural).

Esse depoimento nos mostra, pelo discurso da mãe, a pouca importância que ela dá à continuidade dos estudos, no qual alega “*respeitar*” a filha a parar os estudos por um tempo, já que ela quer “*descansar um pouco*” (dos estudos), pois a garota trabalha de segunda a sábado na olaria e fazendo unhas. Essa importância reduzida também se mostra quando a mãe diz que a filha pode fazer uma faculdade por perto mesmo e de Administração, para “ajudar” na olaria. Trata-se de curso existente no município, sendo uma faculdade pouco prestigiada. A questão de dar prioridade ao trabalho parece estar

mais ligada ao capital cultural do que ao capital econômico, uma vez que acreditamos que essa família teria renda suficiente para custear um curso numa instituição mais prestigiada do que as que existem no município, já que são proprietários de uma olaria, pagando poucos funcionários, pois toda família (quatro pessoas) lá trabalham.

O fato da mãe não valorizar o estudo não deixa de estar relacionado à sua história e experiência vivida, bem como às relações sociais mantidas que, por consequência, também influenciam a filha em sua forma de pensar. Por isso abordaremos mais detalhadamente a vida de Rosa.

Rosa, mãe de Raquel, é proprietária e trabalha em olaria, assim como seu marido. Sempre trabalhou neste estabelecimento, onde iniciou aos dezesseis anos. Possui ensino primário completo e começou a estudar também com mais de sete anos. Concluiu a quarta série com doze. Sempre morou no bairro, tem dois irmãos. A irmã concluiu o ensino fundamental e o irmão não lembra ao certo se concluiu esse nível de ensino. O irmão trabalha com o pai, cuidando de cavalos. Não sabe a escolaridade dos pais. A mãe é falecida e era dona de casa e o pai já trabalhou como arador de terra e depois cuidando de cavalos. Seu marido também possui ensino primário completo e sempre trabalhou com olaria e caminhão (no transporte de tijolo). Ele teve que interromper os estudos para começar a trabalhar, com doze anos aproximadamente. Os pais do marido trabalhavam em lavoura e depois a mãe começou a trabalhar em olaria também. Ele tem mais um irmão que também fez até quarta série e mais duas irmãs mais novas, que, por não trabalharem, atingiram níveis de ensino mais altos: uma concluiu a oitava série e a outra o ensino superior, atualmente, é advogada.

Esse caso pode ilustrar como o capital cultural e a opinião familiar podem influenciar na formação da identidade do indivíduo e, conseqüentemente, nos seus anseios profissionais e de estudos futuros, assim como indica que há contradições na reprodução social, e casos que se distinguem da trajetória familiar padrão, tal como o da tia advogada.

Esta aluna é filha de proprietários de olaria, ela própria trabalha por lá, bem como trabalha fazendo unhas, recebendo em torno de mil reais por mês. Os proprietários de olaria, conforme informações obtidas pelas entrevistas de mães, não seriam “ricos”, todavia, se destacariam em termos de renda dentre os alunos entrevistados de ambas as escolas. Nesse contexto é que mencionamos que o capital

cultural é muito valorizado no campo escolar e na formação das estratégias dos alunos. Consideramos que a aluna teria condições econômicas para fazer uma faculdade no próximo ano, no entanto, não é isso que almeja. Seu “vão mais alto” é o ingresso num curso técnico, no próprio município de origem, sendo que possui também poucas informações precisas sobre ele.

Em contrapartida ao caso acima mencionado, colocaremos outros depoimentos de uma mãe e sua respectiva filha. Essa mãe possui um capital cultural que parece ser mais substantivo que as mães descritas acima e, conseqüentemente, sua filha também possui ambições mais altas na conclusão do Ensino Médio. Elas também são moradoras da zona rural e, de forma distinta de outros casos, parecem valorizar de forma mais efetiva e concreta a continuidade dos estudos, ainda que, na sua trajetória, a mãe tenha interrompido seus próprios estudos. Percebemos serem exceções com relação à maioria dos alunos desse bairro. Abaixo seguem ambos os depoimentos.

#### Depoimento da mãe:

(E): Você não tem o Ensino Médio completo, né? / (M5): Não, fiz até o segundo colégio, aí parei e vim embora pro sítio./ (E): E porque você parou? / (M5): Burrice... porque eu trabalhava o dia inteiro e estudava à noite e tava ficando difícil... (E): Você se arrepende? / (M5): Me arrependo / (E): E o que fez você se arrepender assim, de não ter acabado? / (M5): Porque eu gosto de estudar. Eu falo pras minhas filhas que eu ainda vou fazer Farmácia, porque eu gosto. E elas dão risada de mim./ (E): E você realmente pretende fazer? / (M5): Se um dia eu tiver oportunidade, eu pretendo. (...) / (E): Você prefere que sua filha continue estudando, trabalhando ou os dois? / (M5): Não, prefiro o estudo, porque é a melhor herança que a gente pode deixar pra um filho. Sem estudo a pessoa não é nada... ninguém rouba, ninguém tira... Se eu deixar uma mansão pra ela, amanhã ela vende e acaba, o estudo, não. Se ela recomeçar com o estudo na mão, ela recomeça qualquer hora... então a pessoa tem que estudar, sem sombra de dúvida (Angela, mãe de Vanessa, aluna da escola de zona rural).

Para compreender melhor o depoimento acima, vamos tratar mais detalhadamente da vida de Angela. Ela trabalha em um mercado que é de propriedade sua e de seu marido, também possui um bar ao lado do mercado, onde trabalha seu cunhado, mas onde também trabalha fazendo lanches aos finais de semana. Tem pouco tempo para o descanso, o mercado abre todos os dias, de segunda à sexta, até às oito horas da noite. Precisa também cuidar do marido que, devido à diabetes, há um ano e meio teve que amputar a perna. Quando solteira, morava na cidade e trabalhou no guichê da rodoviária vendendo passagens, em escritório e em malharia. Possui Ensino Médio incompleto e diz ter interrompido os estudos por “burrice”, “também a gente

*não tinha muito incentivo dos pais pra continuar estudando, naquela época não tinha isso*". Casou-se e veio morar no bairro de zona rural, onde o marido já tinha a venda, que, com o tempo, conseguiram transformar num mercado. A mãe de Angela é analfabeta e o pai possui ensino primário completo. Tem três irmãos: um possui ensino fundamental completo, o outro ensino médio incompleto e o mais novo ensino médio completo e também fez ensino técnico, em informática. O marido sempre morou no próprio bairro e ajudava no mercado até ter a perna amputada. Quanto à escolaridade, possui ensino fundamental incompleto. Ele interrompeu os estudos, pois, segundo sua mulher, "*o pessoal do sítio não ia pra cidade estudar, nem tinha ônibus direito*". O marido tem três irmãs, todas com ensino primário completo. Os pais dele também possuem ensino primário completo, sendo que a mãe foi estudar depois de adulta. Os pais trabalhavam como comerciantes, tinham a venda, que atualmente é sua e do seu marido. Angela tem pretensão de voltar a estudar e fazer uma faculdade de farmácia. Quanto à filha mais nova, pretende que ela faça um cursinho pré-vestibular, pois acha que a filha está um pouco "*perdida*", ou que já ingresse em uma faculdade no próximo ano.

Por conseguinte, a ambição da filha com relação aos estudos:

E): E você o que quer fazer o ano que vem? / (A5): Eu to meio em dúvida, não sei bem o que fazer, mas eu gosto bastante de criança, aí eu decidi fazer Pedagogia, mais eu não sei ainda, to meio em dúvida (...) (E): E você acha que vai fazer isso mesmo? Ano que vem? / (A5): Vou, eu pretendo fazer pra não ficar parada (...) Na verdade, é assim, minha mãe acha que eu to meio perdida, então ela fica falando. Ela falou pra eu fazer cursinho, só que eu não quero fazer cursinho. (E): Por que? / (A5): Ah porque eu acho mais útil eu começar fazer uma faculdade, porque daí, pelo menos, eu já vou ter uma faculdade, né? De ensino superior, do que eu ficar esperando até eu ter certeza... aí eu pretendo terminar Pedagogia, aí se eu ver que eu me interesse por outra coisa também... (Vanessa, 17 anos, aluna da escola da zona rural).

Esse depoimento é bastante distinto do de Raquel. Isso pode ser compreendido pelo fato dele estar diretamente ligado à opinião familiar, bem como o capital cultural e social familiar, ou seja, ao *habitus* incorporado distinto. Vanessa tem dezessete anos, não trabalha "fora", nem recebe salário fixo, mas ajuda os pais no mercado desde pequena, aproximadamente aos doze anos. Já trabalhou numa imobiliária por nove meses, quando tinha quinze anos, mas como o pai ficou doente precisou voltar para o mercado para ajudar a mãe. Começou a trabalhar período integral desde quando começou a estudar à noite, no primeiro colegial. Mora com a mãe, o pai e um irmão.

Possui mais uma irmã, professora de português, que mora na cidade. Quanto ao próximo ano, como já mencionado acima, pretende iniciar uma faculdade de pedagogia, mas não quer fazer no município, pois quer ir para um lugar diferente, “*eu tenho mais vontade de ir pra fora, conhecer gente nova*”. Pretende prestar vestibular na faculdade do município e de Amparo. Também não quer fazer cursinho, como a mãe incentiva, por isso pretende já começar a faculdade à noite e continuar trabalhando no mercado. Ela não tem pretensão de ficar parada com relação aos estudos, fazendo cursinho, pois: “*eu acho que ficar parada desanima um pouco e perde tempo também*”.

Pode-se perceber através desses depoimentos o quanto um capital cultural mais substancial e as crenças e valores familiares com relação aos estudos são importantes para a formação da opinião do filho. Nesse caso, a mãe possui um nível de escolaridade maior que as demais mães mencionadas, com Ensino Médio incompleto, ela também considera os estudos de extrema relevância, não somente para uma formação profissional, mas também pessoal, pois é “*uma coisa que ninguém rouba, ninguém tira*”. A aluna, por consequência, também considera a continuidade dos estudos importante e pretende fazer o curso de Pedagogia, mesmo tendo incertezas se é isso que realmente quer, pois considera mais “*útil*” fazê-lo do que ficar parada, pois aí já terá o “*ensino superior*” e poderá fazer outra coisa caso perceba que não é o que quer para si.

Desse modo, o capital cultural possui valor de raridade, uma vez que “*nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico*” (BOURDIEU, 1998c, p. 75).

Conforme o autor, o capital cultural investido ao longo do percurso escolar dos filhos pela família é fundamental na interiorização do destino objetivamente determinado de cada estudante e tende a influenciar diretamente no êxito ou fracasso escolar. Nesse sentido, consideramos que a opinião familiar é de extrema importância para a formação dos anseios de estudos e trabalhos futuros dos filhos, uma vez que é no seio familiar que se dá grande parte da socialização do indivíduo e formação de sua identidade. Ao questionar os dois alunos já mencionados neste subcapítulo, Raquel e Lucas (filhos de proprietários de olaria), se recebem incentivos dos pais em casa para continuar os estudos, mencionam:

(A7): Ah, ela (a mãe) não dá nenhuma opinião assim exata, sabe? Ela concorda no que eu falo, de fazer um curso, alguma coisa e ela fala que não é fácil fazer

uma faculdade, mais se eu começa, ela ajudaria, ela falo... (...) (E): E tem alguém que te dá alguma sugestão? Seu pai e sua mãe, de falar que você deveria seguir tal carreira, tal profissão ou não? / (A7): Ah, eles fala pra eu ir onde eu quero... / (E): Eles não te falam que acham que tal curso seria bom pra você? / (A7): Ah, meu pai fala: “se você gosta da área de matemática, então invista nisso”. Ele fala pra eu fazer Administração, essas coisas mesmo (Raquel, 17anos, aluna da escola da zona rural).

(E): O que sua mãe quer que você faça o ano que vem? / (A4): Ela fala pra eu fazer o que eu quiser, só que se eu quiser estuda, ela incentiva eu./ (E): E ela tem uma carreira ou profissão que ela te incentiva a fazer, porque acha que vai ser bom pra você? / (A4): Não, não. (...) Porque vai que um dia ela fale pra eu fazer alguma coisa que não dê certo outro dia, e no futuro eu me arrependa... então, eu tenho que decidir o que eu quero, porque se der errado, a opinião foi minha./ (E): Mas ela não fala o que é melhor? / (A4): Não... (Lucas, dezessete anos, aluno da escola da zona rural).

Através do depoimento desses alunos, podemos ver que esse incentivo dos pais para que continuem os estudos é pouco consistente, não consiste num verdadeiro estímulo. Os pais deixam que os filhos tomem o próprio rumo. No caso do primeiro discurso parece que a mãe chega a incentivar a filha mais a interromper os estudos do que realmente a dar continuidade a ele, ao relatar-nos que ela (a mãe) não daria uma opinião exata para a filha sobre o que fazer no próximo ano e por reforçar o pensamento de “*não é fácil fazer uma faculdade*”.

Em contrapartida, continuaremos citando o depoimento de Angela, mãe de Vanessa, para ilustrar um verdadeiro incentivo para que a filha siga os estudos:

(E): E você conversa bastante com ela (sua filha) quanto ao futuro escolar dela? / (M5): Conversa um pouco, sim. Eu vivo falando pra ela, procura na internet, vê que faculdade você quer fazer, qual você quer ir... Amparo, Bragança? Vê quando é o vestibular... (...) hoje tem o PROUNI e se você lutar você consegue, lutando você consegue até uma federal, né? Se você tiver um objetivo na vida, você consegue / (E): É pra isso que você incentiva sua filha? / (M5): É, pra que se esforce, se forme, seja uma boa professora, que faça um mestrado e doutorado, que siga em frente sua vida... acho que é o que todos os pais esperam do filho, né? (Angela, mãe de Vanessa, aluna da escola de zona rural).

Diferentemente dos casos mencionados anteriormente, nos quais, pelos discursos dos filhos, os pais parecem autorizar e não incentivar o filho a continuar estudando, esse caso mostra o quanto a mãe valoriza o estudo e fala para a filha procurar na internet os cursos, as datas do vestibular, as instituições; menciona também o PROUNI, a faculdade federal, que são meios de se isentar do gasto de uma faculdade, ao menos da mensalidade. Ou seja, além de lhe dar um verdadeiro incentivo, ela possui um capital cultural mais substantivo, um saber mais preciso sobre instituições escolares que

consideramos estar relacionado ao seu nível de escolaridade mais elevado que o das outras mães entrevistadas na zona rural, já que cursou até o segundo colegial. Embora Angela não tenha um elevado capital econômico (possui uma venda no bairro), revelou conhecer meios para que a filha possa ingressar no Ensino Superior sem um custo alto.

Consideramos, assim, que a questão de dar continuidade aos estudos dos outros dois alunos, Raquel e Lucas, mencionados acima, que pretendem, na hipótese mais alta, fazerem um curso técnico no próximo ano, é mais cultural do que qualquer outro aspecto, já que ambos são filhos de proprietários de olaria, possuindo renda maior do que muitos outros alunos que pretendem já começar a fazer faculdade no próximo ano, como, talvez, da família da própria Vanessa. Nesse contexto podemos compreender que a pouca importância dada aos estudos por essas famílias está relacionada à baixa escolaridade dos pais e ao seu *ethos* de classe. Sabemos, por exemplo, como já mencionado anteriormente, que os pais de ambos possuem baixa escolaridade, o de Raquel teve que interromper os estudos quando criança, pois teve que começar a trabalhar, e a mãe, por “*não gostar*” de estudar, como verbalizou. Os pais sempre moraram nesse bairro e sempre trabalharam em olaria, não se sabe a escolaridade dos avós dos alunos, mas, pela profissão dos avós da Raquel, pode-se perceber que a escolaridade era baixa. Por parte de pai, os avós trabalhavam em lavoura e, por parte de mãe, o pai cuidava de cavalos, sendo a mãe dona de casa. Lucas sabe que o avô materno trabalhava em olaria.

Os alunos foram socializados nesse meio, sempre moraram na zona rural e conviveram desde pequenos com a produção de tijolos, sendo que, há anos, trabalham com isso, morando num ambiente familiar que dá pouca prioridade aos estudos; já o trabalho é uma marca na vida dessas famílias, onde os pais, desde novos, trabalham e conseguiram ganhar a vida trabalhando em olaria, sendo que, atualmente, são proprietários de uma, por isso esses alunos teriam maior tendência para a reprodução do *habitus*, ou seja, de reproduzirem-se como moradores de zona rural e trabalhadores de olaria, experiências essas vivenciadas durante toda a socialização deles.

Segundo Berger e Luckmann (1978), no processo de socialização - por nós compreendidos como processo fundamental da constituição do *habitus* - dá-se a formação da identidade pessoal e social, subjetivamente apropriada e objetivamente atribuída. A identidade é formada por processos sociais primários, mas é mantida,

modificada ou transformada pelas relações sociais secundárias. Trata-se de um processo dialético. O conceito de socialização secundária é usado para explicar o processo em que o indivíduo já socializado, em certa medida pelas experiências ocorridas na infância, é introduzido em novos aspectos do mundo objetivo da sociedade, que vão complementar essa socialização. É atribuída à socialização secundária a inclusão na vida escolar e profissional.

O indivíduo, ao se socializar, não apenas forma sua identidade, mas exerce determinadas funções no interior das relações sociais. Em tal processo ocorre a interiorização de acontecimentos objetivos, dotados de sentidos pré-estabelecidos, pautados pela compreensão de nossos semelhantes e das suas maneiras de apreensão do mundo e da realidade social. Nas palavras de Berger e Luckmann (1978, p.241): “*na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo*”.

Conforme assinala Bourdieu:

“na realidade, as disposições são inculcadas pelas possibilidades e impossibilidades, liberdades e desejos, facilidades e interdições inscritas em condições objetivas (apreendidas cientificamente pelas probabilidades estatísticas) e engendram disposições objetivamente compatíveis com determinadas condições (BOURDIEU, 1980, p.90, tradução nossa).

Nesse contexto, a importância dada à escolarização varia entre os indivíduos das diferentes classes sociais, uma vez que uns dependem mais ou menos dela para sua manutenção na ordem vigente – leia-se, na sua posição social - ou então, para ascensão social. Nesse sentido, as famílias provenientes dos diferentes meios sociais tendem a estabelecer certas estratégias frente à escolarização de seus filhos para que esses possam manter o padrão de vida em que se encontram, ou então, melhorá-lo. As estratégias são estipuladas pelas famílias de acordo com a distribuição de volume de capital econômico, social e cultural.

Através dessas considerações, é compreensível que as expectativas de formação e trabalho desses alunos, como Raquel e Lucas, não sejam tão altas, e também muito distintas da vida que já possuem, uma vez que Bourdieu (1980) considera ser o *habitus* um produto da história, na qual se engendram práticas individuais e coletivas, que de forma dialética e em conformidade com as condições objetivas historicamente

produzidas asseguram a presença ativa de experiências passadas. Trata-se também de uma “*história incorporada, feita natureza*” (BORDIEU, 1980, p.94), que coloca no ser social esquemas de percepção, de pensamento e de ação que tendem a garantir a conformidade das suas práticas à ordem existente e a configurar certa constância destas através do tempo, ainda que novas objetividades possam fazer surgir novas disposições, ou ainda, fazer florescer disposições latentes nas situações objetivas anteriores. Não obstante, o que Bourdieu enfatiza é a existência de esquemas que são objetivamente ajustados à lógica característica de um campo social, de modo que tendem a antecipar o futuro objetivo, excluindo os díspares, como ilustra a expressão “isto não é para nós”, demonstrando a concretude de sanções presentes em determinadas configurações do senso prático dos agentes sociais mediante determinadas condições objetivas (BOURDIEU, 1980).

Embora todos os alunos entrevistados de ambas as escolas digam almejar o ingresso no ensino superior, pudemos perceber, com base na identificação de suas condições objetivas, pelo questionário, e da composição dos capitais, pelos depoimentos nas entrevistas, que os alunos da zona urbana tendem mais a, ao menos, tentar realizar aquilo que almejam do que os alunos da zona rural, uma vez que suas famílias parecem de fato valorizar mais o investimento no estudo e os incentivam mais na continuação deste. Os alunos da zona urbana também têm maior conhecimento sobre os cursos, instituições, datas de vestibulares, dentre outros aspectos que são relevantes para que o aluno não permaneça somente naquele discurso pouco convincente de que irá fazer uma faculdade.

Os depoimentos a seguir mostram algumas falas pouco convincentes dos alunos da zona rural que nos relataram que iriam ingressar numa faculdade no próximo ano:

(E): E você o que quer fazer o ano que vem? / (A8): Ah, eu quero fazer faculdade e arrumar um trabalho (...) (E): Em qual instituição você vai prestar vestibular? / (A8): Acho que eu vou prestar em Amparo./ (E): Você já fez a inscrição? / (A8): Não. / (E): Você sabe quando é a inscrição? / (A8): Ai, não lembro quando é./ (E): E tem psicologia lá? (curso que almejava) / (A8): Tem. (Depois da entrevista verificamos que em Amparo não tem o curso de psicologia) / (E): E em Bragança, vai prestar? / (A8): Ah, não sei./ (E): Por que? / (A8): Porque eu não sei se quero um lugar longe ou um lugar perto... rs./ (E): Mas Amparo e Bragança são a mesma distância, por que você escolheu lá? / (A8): Porque em Amparo vai mais gente lá, né? (...) (E): Você só vai prestar em Amparo? / (A8): Talvez em São Bernardo também./ (E): Em qual faculdade? / (A8): Ai não lembro./ (E): Quem falou pra você? / (A8): O coordenador da escola./ (E): E seus pais já sabem? / (A8): Não./ (E): Mas você acha que vai realmente prestar lá? / (A8): Acho que não, só em Amparo./ (E): E acha que realmente vai prestar esse ano ou só ano que vem? / (A8): Ah, não

sei, eu queria já, mais não sei, não to muito animada, antes eu tava mais./ (E): Por que? / (A8): Ah, sei lá, mais acho que eu vou, sim./ (E): E você quer continuar morando aqui? / (A8): Ai não sei... rs (Flávia, 17 anos, aluna da escola da zona rural).

Embora esse tipo de discurso também tenha sido notado algumas vezes nos alunos da zona urbana, foi observado com mais frequência nos alunos da zona rural, em cuja maioria dos entrevistados não tinha informações suficientes sobre instituições, cursos e datas do vestibular. O trecho da entrevista acima, por exemplo, mostra que essa aluna não tem informações sobre as datas de inscrição do vestibular, a garota também não sabe ao certo em quais instituições têm o curso onde vai prestar, a distância das cidades onde irá prestar o vestibular, e as instituições em que há o curso que almeja. Ou seja, diz que pretende fazer uma faculdade, mas suas atitudes não condizem com um ato de efetivo ingresso no Ensino Superior, isto é, permanece somente no discurso, elemento este que está ligado à opinião familiar, bem como ao capital cultural, econômico e social.

Ana, mãe de Flávia, trabalha como servente na escola municipal do bairro. Sua escolaridade é de nível primário completo, o qual concluiu há pouco tempo, através do curso de tele-sala, devido a uma exigência da prefeitura aos seus funcionários. Segundo ela, não deu continuidade aos estudos por ter uma “*cabeça fraca demais*”. Todos os irmãos (quatro) concluíram até a quarta série, com exceção de uma irmã, que completou a oitava. Ana começou a trabalhar com treze anos aproximadamente, em olaria, depois trabalhou oito anos em creche e há vinte anos trabalha na escola, como servente. A escolaridade dos pais é primário incompleto. O pai trabalha na prefeitura e a mãe (falecida) só cuidava da casa. O marido tem ensino médio completo e possui três irmãs, sendo que duas fizeram faculdade de administração. Ele é do Paraná e veio para o município em busca de melhores oportunidades de vida, quando tinha aproximadamente dezoito anos. Já trabalhou como pedreiro, e, no Paraná, colhia algodão. Atualmente, trabalha em olaria. Começou a trabalhar com, aproximadamente, oito anos. Ana gostaria que a filha, após a conclusão do Ensino Médio, continuasse estudando e ingressasse no mercado de trabalho “*pra ela pagar a faculdade dela*”. Conforme o próprio relato de Flávia, ao questionar se os pais a incentivariam a continuar os estudos, responde “*Se eu pagar, eles incentivam*”.

Embora o pai tenha uma escolaridade maior (ensino médio completo), o trabalho na olaria e também como servente de pedreiro, ou seja, suas vivências, podem fazer

com que ele se volte mais para o trabalho do que propriamente aos estudos. Já a mãe da garota, com baixa escolaridade, nunca *gostou de estudar*, por isso é compreensível que a garota tenha poucos conhecimentos sobre os estabelecimentos e vestibulares, pois recebe um incentivo para trabalhar maior do que para estudar “*eles querem que eu trabalhe, mas não o ano que vem, querem que comece já... rs*”.

Através do depoimento de uma colega de sala dessas alunas, pode-se perceber que esse discurso pouco convincente ocorre com os alunos da sala, em geral:

(E): E suas amigas da sala, o que querem fazer o ano que vem? / (A5): Olha, acho que a maioria vai acabar não fazendo nada, viu? (...) / (E): Porque você acha que elas não vão fazer nada? / (A5): Ah, acho que porque os pais não incentivam muito, não dão muito apoio... / (E): Você acha que fica naquela vontade, mas...? / (A5): É, querem, mas não correm atrás, não procura as coisas, acaba passando o tempo... é, acho que é. Pode até ser que o ano que vem, eles façam, mais eu acho que não, é minha opinião. Fala que tem vontade, que quer fazer, mais não procura saber onde tem, como que é, não correm atrás (Vanessa, 17 anos, aluna da escola de zona rural).

Esse tipo de depoimento dado por Vanessa também foi observado por alguns alunos da zona urbana referindo aos seus colegas de sala, entretanto, de modo mais moderado, já que a maioria desses últimos relatou considerar que a sala parece estar dividida entre aqueles que vão realmente ingressar na faculdade e aqueles que vão ingressar, ou, ao menos, permanecer, no trabalho.

Essa etapa de pesquisar os cursos, as instituições e datas dos vestibulares são aspectos essenciais para que os alunos ingressem no ensino superior ou técnico ao concluírem o Ensino Médio. Nesse sentido é que percebemos que os alunos da escola da zona urbana se mostram mais convictos em realmente dar continuidade aos estudos. Conforme o depoimento a seguir, diferente dos acima mencionados:

(E): Você quer fazer Biomedicina? / (A10): É. / (E): E por que quer esse curso? Porque eu comecei a ler o guia de profissões, aí eu vi Biomedicina e achei legal. (...) / (E): Aí você pensa em fazer o ano que vem mesmo? / (A10): É, eu pretendo. / (E): Onde? / (A10): Eu queria fazer na UNESP, só que aí não vai dar pra eu fazer porque o curso é integral, aí não tem como eu trabalhar e estudar. (...) / (E): E onde você acha que vai fazer, em Bragança? / (A10): Em Amparo que eu achei. / (E): Em Bragança não tem? / (A10): Não. (Denise, 17 anos, aluna da escola de zona urbana).

O trecho da entrevista acima mostra que a aluna tem um conhecimento mais preciso sobre as instituições onde pode prestar vestibular, ou seja, onde existe o curso de Biomedicina que ela almeja fazer. Ela também menciona que, para escolher o curso,

ficou pesquisando em catálogos de profissão. Ela ainda mantém “os pés no chão” ao mencionar que na UNESP existe o curso, mas que, para ela, não seria possível, uma vez que o curso é integral e ela precisa trabalhar durante o dia e estudar durante a noite, já que seus pais não possuem condições de mantê-la. Todavia, é importante mencionar que também houve casos de alunos entrevistados na escola de zona urbana com poucos conhecimentos sobre os cursos e instituições, embora não tenha sido algo típico, como foi nos alunos da zona rural. Além disso, as expectativas futuras da aluna Denise, mencionada acima, se constituíram numa das mais promissoras observáveis em nossa pesquisa, mas que aqui colocamos propositalmente com finalidade de comparação com os casos menos promissores, observáveis, principalmente, nos alunos de zona rural, como os mencionados nos depoimentos acima. Essa questão também não deixa de estar ligada ao seu modo de vida, e ao capital cultural, social e econômico familiar.

Denise trabalha como secretária no clube da cidade, pela guardinha mirim, desde os quinze anos, este fora o seu primeiro emprego. A escolaridade da mãe é ensino fundamental completo e, segundo ela, a mãe interrompeu os estudos porque “*teve que trabalhar porque a avó não tinha condições de manter a filha na escola*”. Sempre morou na cidade com os pais e a irmã mais nova. A mãe trabalha como costureira numa firma, a vida toda trabalhou neste ofício. A escolaridade do pai é ensino médio completo (técnico) ou ensino superior (a aluna tem dúvidas). O pai trabalha com manutenção de computador na própria casa. Como pretende fazer faculdade no próximo ano, disse estar estudando “*bastante*”, inclusive começou a fazer cursinho à noite, na própria escola, porém parou, pois não estava “*dando conta*” de vir estudar no dia seguinte cedo.

Podemos perceber que todo seu preparo para o ingresso na faculdade no próximo ano, bem como a fato de estar bem informada quanto às instituições pode estar relacionado ao fato de valorização dos estudos por parte dos pais. Como mencionou, o pai tem ensino superior (ou técnico), possuindo escolaridade maior quando comparada a da grande maioria das famílias de zona rural, embora a mãe tenha uma escolaridade mais baixa. O capital econômico familiar, embora não seja suficiente para que a aluna continue somente estudando, juntamente com os demais capitais (social e cultural), é suficiente para que tenha pretensão de continuar os estudos.

Percebemos pelas respostas dos questionários que os alunos da zona rural mencionam mais as faculdades públicas do que os alunos da zona urbana, além das

particulares próximas ao município, mencionadas por ambos. No entanto, pode-se considerar mais provável a hipótese dos alunos da zona urbana ingressarem nas faculdades particulares do que os alunos da zona rural ingressarem nas faculdades públicas. Os professores da zona rural, conforme percebemos durante a pesquisa de campo, incentivam os alunos de zona rural para que continuem estudando e citam frequentemente as faculdades públicas a eles, talvez, numa tentativa de mostrar que é viável fazer uma faculdade do ponto de vista financeiro, já que estas são gratuitas. Porém, percebemos que, na prática, os alunos não têm demais informações sobre essas instituições e não *“correm atrás para saber das coisas”*, como mostra o depoimento a seguir:

(E): O que você gostaria de fazer o ano que vem?/ (A3): Faculdade, em Campinas./ (E): Em qual faculdade?/ (A3): Ah, não sei, na USP, em algum lugar, onde tiver (Cássia, 22 anos, aluna da escola da zona rural).

A estudante menciona a USP como uma instituição para prestar o vestibular na cidade de Campinas. No entanto, sabemos que não há essa universidade nesse município. Além disso, ela não menciona outras possíveis faculdades particulares, mais prováveis de ingressar, se levarmos em conta o nível de conhecimento exigido no vestibular, ou seja, parece não saber ao certo quais são estas faculdades e quais cursos nelas existem. Além disso, ela, como os demais colegas de sala, menciona as faculdades públicas; no entanto, para o efetivo ingresso nessas faculdades, os alunos deveriam estar tendo um intensivo preparo, como os alunos do colégio Vértice: estudando o dia todo e fazendo cursos de línguas, como percebemos muitos vestibulandos das escolas particulares, o que é uma realidade muito distinta da vida que eles levam, uma vez que trabalham o dia todo e, muitos, também durante os fins de semana, além de estudarem à noite, com pouco tempo reservado para os estudos e para o lazer. Percebe-se também, como já mencionado, um cansaço nos alunos para os estudos, no momento em que eles mais necessitariam estar estudando, uma vez que vários deles nos relataram terem diminuído o rendimento escolar devido ao cansaço, já que trabalham o dia todo.

Pode-se perceber que esses alunos não estão se preparando para um efetivo ingresso no Ensino Superior, pelo contrário, estão cansados da rotina pesada que levam do trabalho, não havendo forças ou energia suficientes para o estudar. Dessa forma, embora admitamos que existam desejos de continuar os estudos, dados suas condições objetivas de vida dos diferentes capitais, e não somente do cultural, haveria maior

tendência para que interrompam a escolarização. Embora não haja nenhum aluno, de ambas as escolas, que possamos perceber estar realmente se preparando para os vestibulares, como observado em alunos de escolas particulares que se dedicam integralmente aos estudos. O depoimento a seguir, de uma aluna da escola da zona urbana, é bem distinto dos mencionados acima, mostrando um maior preparo e preocupação para com os estudos:

(A10): Aí tem duas vezes por semana que eu vou fazer atividade física... e nos outros dias, eu estudo. O dia que eu chego da ginástica eu já vou dormir. E nos outros dias, eu estudo, faço as coisas da escola, to estudando bastante porque vou prestar vestibular. / (E): Tá estudando bastante? / (A10): To, eu tava fazendo cursinho antes. / (E): Você fazia lá no SOS? (escola particular). / (A10): Não, eu fazia aqui na escola mesmo, porque aqui não paga. / (E): E vinha bastante gente? / (A10): Vinha, mais agora eu não sei mais. / (E): E você parou por que? / (A10): Eu não tava dando conta porque o dia que eu vinha no cursinho eu não vinha na escola (Denise, 17 anos, aluna da escola de zona urbana).

Os alunos da zona urbana trabalham somente meio período, ou então, não trabalham, restando mais tempo para o lazer e os estudos. A aluna mencionada acima era a que mais estava engajada com os estudos. Na escola de zona urbana, de modo geral, podemos dizer que ainda que nem todos se engajem neste objetivo como Denise, investem mais em escolarização, ou seja, em capital cultural, do que os alunos da zona rural, para que realmente possam tentar o ingresso no Ensino Superior.

O capital cultural, segundo Bourdieu (1998c), é constituído por valores, costumes, crenças e ideologias e pode se apresentar em três modalidades: incorporado, objetivado, ou institucionalizado.

O capital cultural incorporado refere-se à cultura legítima, internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, que o indivíduo deve incorporar através de um trabalho sobre si mesmo. Nas palavras de Bourdieu, esse tipo de capital cultural é *“um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus. Aquele que possui pagou com sua própria pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo”* (BOURDIEU, 1998c, p75). Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente, como o dinheiro, pode ser somente apropriado e se apresenta mais propenso a funcionar como capital simbólico.

Nesse contexto, podemos mencionar que os alunos da zona urbana medem mais esforços para internalizar essa cultura legítima, pois se pode perceber que, de um modo geral, valorizam mais os estudos e sua formação. Alguns dos entrevistados já possuem cursos técnicos concluídos e almejam agora ingressar no ensino superior. Enquanto vários alunos da zona rural mencionam ter a ambição de fazer algum curso técnico antes de fazer uma faculdade, com a justificativa de “*ver se realmente gosta disso*”, vários alunos da zona urbana já percorreram esse caminho, conforme mostram os depoimentos a seguir:

Aluno da zona rural:

(E): O que você pretende fazer no próximo ano? / (A4): Eu acho que eu vou fazer um curso de solda pra pegar experiência nisso (parte de soldagem). / (E): É curso técnico? / (A4): É, técnico. / (E): Onde? / (A4): No SOS, vai começar em novembro. / (E): Você vai fazer? / (A4): Acho que eu vou fazer, sim. E pegar experiência nisso e depois continuar, né? / (E): E quanto tempo é esse curso? / (A4): Três meses. / (E): E serve pra fazer o que? Tem a ver com engenharia industrial? / (A4): É, uma coisa leva a outra... é soldador, é torneiro mecânico, depois vem o engenheiro pra desenhar a peça... / (E): E você pensa em fazer esse curso? / (A4): Penso em fazer isso aí (Lucas, 17 anos, aluno da escola de zona rural).

Aluno da zona urbana:

(A14): ...eu tinha uma idéia de administração, mais aí ficou pra atrás... / (E): Qual era essa idéia? / (A14): Essa idéia de fazer administração, eu achava legal, mais... perdi a vontade. / (E): Por que você gostava? / (A14): Ah, eu achava legal, uma coisa interessante. / (E): O que passava pela sua cabeça? / (A14): Serviço, aqui na cidade, muito serviço, mais aí eu tava vendo, é muita gente que faz, eu andei fazendo curso e não gostei. / (E): Ah, você fez curso? Curso técnico? / (A14): É, curso técnico. / (E): Quanto tempo? / (A14): Um ano. / (E): Onde você fez? / (A14): Eu fiz ali na Consis, mais aí eu não gostei... e polícia federal eu consigo entrar pelo Direito, só que não como policial, mas cargo alto, delegado, essas coisa (Renato, 16 anos, aluno da escola de zona urbana).

Como podemos perceber pelos depoimentos acima, enquanto o aluno da zona rural pensa em fazer um curso técnico de soldagem para ver se é isso que realmente quer, o aluno da outra escola já fez o curso técnico de administração, pois “*tinha uma idéia na cabeça*” e, ao fazer o curso, viu que não gostou e que também o mercado do município já estaria saturado de pessoas formadas na respectiva área, e, por isso, alegou, já ter pensado em uma nova estratégia, a de fazer o curso de Direito, ambicionando poder prestar concursos públicos para cargos mais altos, como de juiz e promotor.

Podemos citar ainda outra aluna, Camila, que está concluindo seu curso técnico em enfermagem:

(A12): Eu queria fazer algum curso profissionalizante, aí minha tia deu a idéia (de fazer técnico em enfermagem), aí eu pensei “vou tentar fazer, pra ver se eu gosto, né?” porque eu queria ser veterinária, que eu gosto muito de bicho, mais eu não ia ter coragem, né? Porque tem que operar, então eu não ia ter coragem e a faculdade também é complicado, né? / (E): Por que? / (A12): Porque é caro, também tem que estudar muito e eu não tenho paciência...rs. Aí minha tia deu a idéia, né? Porque é meio na área, não é com bicho, mas é com gente, aí eu pensei “eu faço, se eu não gostar, eu paro”, porque se espera pra fazer uma faculdade já é mais complicado, né? Porque a faculdade, se eu não me engano, são cinco anos e depois de dois anos você faz estágio, então demora muito pra você ver como realmente é e o curso é dois anos só, e eu fiz acho que dois meses só de aula e depois eu já fiz o estágio. (Camila, 17 anos, aluna da escola de zona urbana)

Essa aluna também é um caso semelhante ao de Renato, ela gostava de cuidar de animais, mas surgiu a oportunidade de fazer técnico em Enfermagem e foi fazer o curso para ver se realmente gostava. Ela aluna também já possui curso de Informática e curso básico de Contabilidade e Administração. Além disso, vários outros alunos entrevistados da zona urbana já possuem algum curso: uma aluna possui o Curso de Cabeleireira (sic) e outra o Curso de Auxiliar de Dentista.

O fato desses alunos da zona urbana estarem mais “adiantados” em relação aos estudos do que os alunos da zona rural, pode ter relação ao fato de morarem na cidade e, principalmente, devido ao capital cultural e social familiar mais substantivo. Para melhor compreendermos isso, vamos analisar melhor o caso da aluna Camila.

A aluna tem dezessete anos. Não trabalha e nunca trabalhou fora, mas desde os quatorze anos, quando seu pai faleceu, cuida da casa. Mora com o avô e foi criada pela avó e também pelo pai. A mãe a teve com quatorze anos e ela ficou sob os cuidados da avó paterna. Morava em São Bernardo, até o falecimento da avó, quando tinha doze anos. Depois, ela, o pai e o avô vieram para o município, que é cidade natal do avô. O avô possui ensino médio completo e o pai possuía ensino médio incompleto. Segundo ela, o pai e o tio mais velho “*eram mais desandadinhos*” e já foram presos. O avô atualmente é aposentado, mas era funcionário da Volks. Segundo a aluna, ela sempre fez cursos: “*Eu tenho curso de informática, tenho curso básico de contabilidade e administração*” e, no fim do ano, junto com o ensino médio, estará concluindo o ensino técnico em enfermagem, que faz em Bragança, de segunda à sexta, à noite. Foi fazer o curso por incentivo da tia, que é professora e sempre a incentiva a fazer tais cursos. No próximo ano, pretende fazer uma especialização de quatro meses, em “*enfermagem no trabalho que é pra trabalhar em empresa*”. Ela pretende arrumar um emprego na área

que fez o curso e, mais para frente, fazer uma faculdade, pois “*não tem pressa*”. Não quer fazer o curso de enfermagem, pois “*o técnico de enfermagem coloca mais a mão na massa, o enfermeiro padrão, a única coisa que ele faz mais é de passar sonda que o técnico não pode, então eu não quero isso, eu quero ter mais contato com o paciente*”.

Como pudemos perceber, a aluna foi criada principalmente pelos avós. Embora não saiba a escolaridade da avó, o avô, com quem convive até hoje, possui Ensino Médio completo, e a tia, com quem possui mais contato, e a incentiva a estudar, é professora. Devido a esse capital cultural e social mais substantivo, ela já fez vários cursos técnicos e agora pretende se especializar na sua área e arrumar um emprego também na área de técnico de enfermagem.

Por outro lado, na escola da zona rural nos deparamos somente com uma aluna que já havia feito o Curso Técnico em Farmácia, já que precisou fazer o curso, uma vez que estava trabalhando numa farmácia; e outra aluna tinha o Curso de Auxiliar de Dentista, e também o fez por trabalhar em consultório.

Nesse sentido, os alunos da zona urbana possuem um maior capital cultural incorporado do que os alunos da zona rural, daí sua maior substanciabilidade, como argumentamos até aqui. Os alunos da zona urbana apresentam-se, de certa forma, “adiantados” com relação aos da zona rural, uma vez que muitos destes almejam fazer, no próximo ano, o que diversos daqueles já fizeram, sendo que, dentre eles, alguns anseiam por algo mais ambicioso, como ingressar numa faculdade. Conforme Bourdieu (1998c) argumenta, essa incorporação da cultura erudita não se dá, senão, através do esforço e do tempo dedicado ao estudo. Nesse sentido, as condições objetivas de capital cultural incorporado dos alunos da cidade tendem mais para um efetivo ingresso no Ensino Superior.

Bourdieu (1998c) também faz menção ao capital cultural objetivado, que diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados, como livros e obras de arte. No entanto, o que é transmissível é sua propriedade jurídica e não o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a incorporação de instrumentos que possibilitam a condição de apropriação de tal objeto. Desse modo, os bens culturais podem ser objetos de uma apropriação material, mas se tornam mais valiosos quando acompanhados de efetiva apropriação do capital cultural e simbólico:

Para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para apropriar-se delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica, definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas, é preciso dispor pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado (BOURDIEU, 1998c, p77).

Os alunos de ambas as escolas por nós pesquisados, de modo geral, parecem não possuir um substantivo capital cultural objetivado, como livros e obras de arte. No entanto, podemos perceber que os alunos da zona urbana fazem um investimento maior nesses materiais que poderão trazer-lhes um lucro simbólico ou concreto. O maior exemplo que podemos citar aqui é a porcentagem maior de alunos da zona urbana que possuem computador e internet comparados aos alunos da zona rural. Conforme já mencionamos, enquanto 52,3% dos alunos da zona rural possuem computador, essa porcentagem é de 89,4% no caso dos alunos da zona urbana, sendo que 71,4% desses últimos possuem internet, enquanto que, ao referir-se aos alunos da zona rural, essa porcentagem cai para 9,5%. Sabemos que o uso da internet não significa transmissão de conhecimento científico, mas consideramos que ela seja um importante instrumento nesse contexto, para que os alunos pesquisem datas dos vestibulares, instituições de ensino superior ou técnico e assim por diante. Ou seja, a rede contribui para que o indivíduo possa vir um dia a se apropriar da cultura supostamente legítima por um arbitrário social, através do ingresso no ensino superior, por exemplo. O fato de poucos alunos da zona rural fazerem uso da internet pode explicar o motivo deles serem mais desinformados que os alunos da zona urbana, na qual muitos já perderam datas de inscrição e não têm conhecimento de muitas instituições de ensino.

Conforme Setton (2002), a socialização dos indivíduos atualmente não é feita somente através da escola e da família, mas também pelos meios de comunicação de massa, os quais têm contribuído para produzir um novo *habitus* nos indivíduos contemporâneos. O novo sujeito social é constituído de um *habitus* alinhado às pressões modernas referentes ao avanço tecnológico, ao rádio, à televisão e aos computadores, por exemplo. Isso se faz possível devido à existência de distintas instâncias de socialização, com projetos múltiplos e maior circularidade de valores e referências identitárias, configurando um campo de socialização híbrido e diversificado, embora, muitas vezes, a mídia opere como agente socializador descontextualizado.

Diante disso, podemos considerar que os alunos da zona urbana estão mais inseridos nesse contexto de socialização através também dos meios de comunicação em

massa, principalmente no que se refere ao computador e a internet. Embora, antigamente, a pesquisa de cursos e instituições de ensino, assim como datas de vestibulares se davam através de outros meios, hoje estas se encontram principalmente na internet, ferramenta que é pouco utilizada pelos alunos da escola de zona rural.

Pode-se considerar, assim, que o capital cultural objetivado dos alunos da escola urbana seja também maior que o dos alunos da zona rural, no caso das escolas por nós pesquisadas.

Ao referir-se ao último tipo de capital cultural - o institucionalizado - Bourdieu (1998c) considera que ele se refere basicamente à posse de certificados escolares que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural. O certificado apresenta um reconhecimento institucional e no mercado de trabalho e, além disso, possibilita uma comparação entre os diplomados, permitindo também, por vezes, estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico. Mas a taxa de conversão será tão mais alta quanto mais substantiva for a incorporação do capital cultural. Como argumentamos, seu valor pode vir a ser maior ou menor conforme seu portador e seu capital social.

Nesse mesmo contexto, podemos dizer que o capital cultural institucionalizado dos alunos da zona urbana também é maior, uma vez que eles possuem mais diplomas e certificados de cursos de informática e cursos técnicos, por exemplo. Esse capital cultural institucionalizado mais elevado desses alunos pode também ser explicado pelo fato de terem maior facilidade de acesso para fazer esses cursos, já que residem na cidade.

Entretanto, se por um lado, podemos dizer que o capital cultural dos alunos da zona urbana, assim como de suas famílias, é maior que o dos alunos da zona rural, por outro, podemos dizer que o capital cultural de ambos se diferenciaria do das elites econômicas e culturais. Não entrevistamos nenhum aluno, por exemplo, que faça um curso de língua estrangeira, ou que tenha mencionado ter obras de arte em casa, como quadros ou muitos livros. Esses alunos da zona urbana também não deixam de ser alunos de escola pública e não de escolas das classes dominantes, que inexistem no município, a não ser duas pequenas instituições particulares, uma da rede ANGLO e outra da rede OBJETIVO, mas bastantes distintas de escolas da capital, como o já referido Colégio Vértice. Os alunos da zona urbana também, em sua maioria, dedicam

meio período ao trabalho, não tendo grande tempo para investimento nos estudos, embora percebêssemos um esforço maior da parte deles para um efetivo ingresso no curso superior no ano subsequente em comparação com os da zona rural.

Ao questionar os jovens sobre os estabelecimentos de ensino onde acham que poderiam ingressar no próximo ano, poucos deles, dentre os entrevistados, mencionaram instituições prestigiadas, ou seja, aquelas que poderiam futuramente converter num bom lucro material e também cultural e simbólico. Essa questão está diretamente ligada aos limites dos capitais cultural e econômico dos alunos e suas famílias e são exemplos de que o sucesso escolar e social pode vincular-se à origem social. Nesse sentido, uns saem prejudicados, uma vez que:

[...] os mais desprovidos não são capazes de descobrir os ramos de ensino mais cotados- estabelecimentos, seções, opções, especialidades, etc. – senão, com atraso, quando já estariam desvalorizados se, porventura, tal desvalorização não veio a acontecer pelo simples fato de terem se tornado acessíveis aos menos favorecidos (BOURDIEU, 1998d, p. 94, destaques do autor).

Os mais desprovidos de capitais cultural e econômico saem prejudicados, ao referir-se ao campo escolar. Nesse sentido, Bourdieu (1998b) aponta para a importância de um capital social substantivo, isto é, de um conjunto de relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais etc) mantidas pelo indivíduo, sua família e demais agentes de sua socialização. O capital social é muito importante para famílias e alunos que têm um baixo capital econômico e cultural, pois através das relações mantidas, eles podem melhor perceber, por exemplo, a importância dos estudos e do conhecimento sobre cursos e estabelecimentos prestigiados, almejando boas estratégias escolares para si, por exemplo.

#### **4. O capital social e a construção das expectativas de formação e trabalho dos alunos em fase de conclusão do Ensino Médio**

O conceito de capital social refere-se ao conjunto de relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais etc.) mantidas pelo indivíduo. Através dessas relações, estes podem se favorecer através de benefícios materiais, como na obtenção de um emprego, ou através de benefícios simbólicos, por exemplo, prestígio decorrente da participação em círculos sociais dominantes. O volume de capital social de um indivíduo seria definido em função da amplitude de seus contatos sociais e também da

qualidade desses contatos - volume dos diferentes tipos de capital das pessoas com quem o indivíduo se relaciona - ou seja, da posição social dessas pessoas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006). Ao tratar do conceito de capital social, Bourdieu afirma que:

Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente sociais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o co-reconhecimento dessa proximidade (BOURDIEU, 1998b, p67).

Em cada mercado (econômico, de trabalho, cultural, escolar, matrimonial, dentre outros) seria necessário um investimento maior por parte de algum capital, seja ele o econômico ou o cultural, já que em cada mercado é valorizado um tipo de capital em detrimento de outros. Nesse sentido, o capital social serve como forma de valorizar esse capital neste mercado específico através das relações que mantêm com as pessoas, o que pode trazer, como já mencionado, um ganho material ou simbólico.

Astigarraga (2010) ao realizar um estudo em que analisou a trajetória escolar de três egressos da Universidade Estadual do Vale do Aracaju, percebeu o quanto uma rede de relações atrelada aos valores familiares pode trazer tais lucros (materiais ou simbólicos) à vida do indivíduo.

Os três egressos, alvos da pesquisa, eram oriundos da zona rural, com experiência de trabalho na infância, os pais tinham baixa escolaridade, com cinco filhos em média e, mesmo com trajetórias estatisticamente improváveis de ingresso no ensino superior, os três alcançaram cursos elitizados da universidade Estadual Vale do Acaraú: dois o curso de Direito e uma o curso de Enfermagem.

Conforme o autor, a maioria dos estudantes provenientes das classes populares que chegam às universidades públicas, apesar de já estarem transpassando uma barreira social, geralmente fazem cursos de licenciatura, o que não deixa de transparecer o caráter elitista das universidades, através da estratificação dos cursos, na qual os cursos de licenciatura parecem ser destinados aos indivíduos de classes mais baixas e cursos como engenharia, direito, medicina, dentre outros, às classes mais altas. Todavia, tais indivíduos abordados, eram de cursos elitizados.

Ao analisar a história de vida e familiar dos três egressos, Astigarraga (2010) percebeu que o fato deles terem chegado a tal nível de ensino e em cursos de Direito e Enfermagem, estava diretamente ligado às relações sociais que mantinham, bem como aos valores dos pais.

Os três mencionaram que, mesmo vivenciando a questão do trabalho desde a infância e apesar da baixa escolaridade dos pais e mães (a maioria seriam analfabetos e alguns teriam a educação primária), esses pais sempre acreditaram na educação dos filhos, considerando que ela os levaria para uma vida melhor. Os pais eram rígidos com os estudos e se diferenciavam nesse aspecto (de valores) em relação aos amigos e vizinhos, também agricultores, que consideravam o trabalho como a melhor maneira de se manterem (reproduzirem-se enquanto classe), ou seja, de produzir para a própria subsistência, de modo que os estudos eram pouco valorizados. Nesse sentido, os três egressos mencionaram haver a necessidade de andar quilômetros para chegar até a escola e de se esforçarem muito nos estudos para obterem bom rendimento.

Quanto ao fato de prestar o vestibular, os três relataram que até o Ensino Fundamental e também o Médio, tinham o desconhecimento sobre a universidade. Nesse contexto, dois deles disseram ter conhecido a faculdade através de seus irmãos mais velhos que ingressaram nela antes deles, outro disse que, através da ajuda de seu patrão, começou a cursar o Ensino Médio numa escola particular, em outra cidade, e passou assim a ter contato com universitários nas viagens até tal local. Juntamente com seu desejo de mudar de vida, também passou a ter a universidade como pretensão.

Os três atribuem tal êxito ao esforço e ao bom rendimento nos estudos na escola, obtendo ajuda nos estudos e demais necessidades de colegas de sala, professores, programas governamentais e, principalmente, aos valores e rigidez dos pais para com estudos que, por sua vez, acreditaram na escolarização dos filhos como forma de “*criar na vida*”.

Astigarrara (2010) considera, nesses casos, a grande importância do capital social e também dos valores familiares para com os estudos. Através da importância atribuída pelos pais aos estudos, juntamente com o contato e ajuda de alunos, professores e demais amigos, os três indivíduos conseguiram obter bom rendimento escolar e apoio para que pudessem ingressar no Ensino Superior e, assim, realizar o anseio de melhorar suas condições sociais pela via da estratégia escolar.

Em nosso estudo, além do capital social, consideramos também o capital cultural familiar como algo relevante a influenciar na forma de pensar e agir de cada aluno, já que analisamos que as diferenças de escolaridade dos pais dos alunos das duas escolas,

juntamente com outros aspectos, influenciaram relativamente nas estratégias e expectativas futuras dos alunos com relação aos estudos

No que se refere ao capital social, em nosso estudo, pudemos perceber que ele está mais limitado às pessoas de convívio diário dos alunos: família, amigos, colegas de escola e companheiros de trabalho. No que se referem aos alunos da zona rural, as relações sociais mantidas ficam limitadas, principalmente, aos colegas de trabalho, já que trabalham o dia todo. Geralmente, essas pessoas têm um baixo capital cultural, assim como suas famílias, com baixa escolaridade e, em sua maioria, trabalham em olarias, mesmo que também haja pessoas formadas no ensino superior que trabalhem nestas. Conforme nos relataram os próprios alunos, a maior parte desses trabalhadores não possui elevada escolarização.

No que se refere aos alunos da zona urbana, o capital social se estende mais além do trabalho, já que trabalham meio período, indo mais em direção à família e aos amigos. Esse capital social, no geral, é mais rico que o dos alunos da zona rural, uma vez que as pessoas com quem mantêm relações possuem, geralmente, um capital cultural mais substantivo, a começar pelas próprias famílias dos alunos que constatamos terem maiores níveis de escolaridade que as famílias da zona rural. Além disso, os empregos dos alunos da zona urbana variam mais do que os dos alunos da zona rural, dessa forma, eles mantêm contato com maior diversidade de frações de classe social em seu cotidiano.

Uma aluna da zona urbana, por exemplo, trabalha numa escolinha particular, como auxiliar de professora. A aluna Adriana, serve como outro exemplo, ela trabalhava na OAB, como secretária e mantém relações com advogados em seu dia-a-dia. Pode-se dizer que, nesses ambientes, elas estabelecem relações importantes para que possam almejar continuar os estudos, já que as professoras, assim como os advogados, possuem formação de nível superior.

Já os casos dos alunos Lucas ou Raquel, já citados anteriormente, alunos da escola de zona rural, que são trabalhadores e filhos de proprietários de olaria, são bem distintos. Eles estabelecem relações somente com aquelas poucas pessoas que trabalham nas olarias, sendo que, na maioria das vezes, já são de sua própria família e que possuem baixa escolaridade. Desse modo, pela limitada rede de relações que estabelecem, e com pessoas que pouco valorizam os estudos, tudo tende para que esses

alunos não tenham uma grande expectativa de formação e trabalho com a conclusão do Ensino Médio.

No entanto, nesta pesquisa, pudemos nos deparar com um caso em específico na zona rural, em que o capital social foi de extrema relevância para que a aluna desse continuidade aos estudos que interrompeu por quatro anos na adolescência por causa do trabalho, devido a relações que mantinha com professores.

A aluna Cássia possui vinte e dois anos e está concluindo o Ensino Médio somente agora. Seu caso já foi mencionado anteriormente e, como sabemos, ela interrompeu os estudos por trabalhar período integral, não havendo possibilidade para que ela continuasse estudando, já que necessitava dessa renda e não havia oferta do ensino noturno referente à sua série no bairro onde morava. Todavia, como ela mantinha contato com professores da escola onde estuda atualmente, junto com o apoio dos pais, ela voltou a estudar. O capital social pode ser ilustrado no depoimento a seguir:

(E): E seus amigos mais próximos? O que eles te apóiam a fazer?/ (A3): Ah, eu só voltei a estudar por causa deles... a Luana e o Luciano. Eles são meus amigos de verdade... e a Márcia também./ (E): O que eles falavam pra você?/ (A3): “você tem que estudá. Você tem que estudá. Você tem que estudá”./ (E): E você conheceu eles onde?/ (A3): A Luana trabalhava na firma junto comigo. O Luciano eu conheci porque de domingo eu vinha joga bola com as meninas, aí eu conheci ele, porque ele fazia parte do escola-família. / (E): Você conheceu eles antes de voltar a estudar?/ (A3): Antes. Eu voltei a estudar por causa deles. Eles ficavam pressionando./ (E): E seus pais?/ (A3): Minha mãe também, todo dia, toda hora, aí eu voltei. / (E): O Luciano e Márcia são formados (professores da escola) e a Luana? / (A3): São professores e a Luana tá fazendo pedagogia (Cássia, 22 anos, aluna da escola de zona rural).

Como pudemos ver, nesse caso, o capital social dessa aluna, que conheceu e manteve amizade com professores da escola através da firma onde trabalhava e da escola-família, foi de extrema importância para que ela voltasse a estudar e concluir a educação básica, mesmo que de forma dura e penosa, já que trabalha diariamente viajando a São Paulo, dormindo tão somente três horas por dia.

Neste estudo, pudemos perceber um outro caso também, em especial, na zona urbana, no qual o capital social foi de extrema importância na socialização da mãe de uma aluna. Dalva, mãe de Adriana, possui um capital social considerável, o que faz com que, embora tenha o capital econômico baixo e estudado somente até a quarta série, tenha um capital cultural mais substantivo, obtido através das relações com pessoas de níveis escolares mais altos durante sua socialização. Dessa forma, o capital social é de

extrema relevância para que essa mãe dê todo o apoio para que a filha dê continuidade aos estudos, já que ela pretende ingressar no ensino superior no próximo ano.

Dalva é mãe de Adriana, ela trabalha atualmente como diarista, mas já trabalhou como empregada doméstica, em malharia e como babá. Sua família morava na zona rural. Os pais de Dalva não tiveram nenhuma escolaridade e trabalhavam como lavradores. Os irmãos são mais novos e concluíram ambos o Ensino Médio. Dalva veio para a cidade aos onze anos, quando interrompeu os estudos, na terceira série. Veio para trabalhar como babá na casa de *conhecidos*, onde ficou por pouco tempo e começou a trabalhar como empregada doméstica numa outra casa. Aos quatorze anos, ela e a irmã foram para Campinas trabalhar num pensionato de universitárias, onde eram encarregadas da limpeza. Tinha bastante contato com as universitárias e a dona da pensão era uma freira, professora universitária. Dalva tinha a pretensão de continuar os estudos por lá, porém não foi possível, uma vez que tinha de trabalhar de manhã e à tarde e não havia ensino noturno próximo à pensão.

Voltou para a cidade de origem aos dezesseis anos e logo recebeu uma proposta, que aceitou, de morar em São Paulo na casa da irmã da freira (dona do pensionato) e viver como “filha” de sua irmã e de seu marido. O dinheiro que recebia, referido como “*mesada*”, ela enviava à sua família. Em São Paulo, ficou cerca de dez anos, conheceu muitas pessoas e fez muitos amigos, em sua maioria, com níveis de ensino mais elevados, formados em faculdades: médicos, advogados, como ela nos relatou. Lá, namorou um engenheiro, o qual dava todo apoio para que ela voltasse a estudar, tanto que a matriculou numa escola para que terminasse os estudos. No entanto, voltou para seu município de origem devido a alguns problemas que teve com a família com quem morava e, aos vinte e seis anos começou a trabalhar em malharia. Fez novas tentativas de voltar a estudar, mas teve outros problemas para que concretizasse os estudos, de forma que conseguiu concluir somente até a quarta série. Atualmente, trabalha como diarista, pois consegue uma renda melhor. Tem pretensões de voltar a estudar um dia, pois sempre gostou e também por considerar os estudos de extrema importância “*porque é uma coisa que ninguém tira*”.

Dalva pretende que a filha faça uma faculdade no próximo ano, ou então um cursinho para que ela tente passar numa faculdade pública ou consiga uma bolsa. O curso que ela mais incentiva a filha é o de Medicina, pois, segundo verbalizou, acha ser

*“uma profissão bonita, que se ajuda muita gente”*; mas ponderou: *“contanto que ela faça uma coisa que ela goste, o que ela escolher, por mim, eu vou apoiar”*; ao que acrescentou *“ eu só não quero que faça como eu. Eu quero que estude, eu já falei”*. Por fim, disse que faria todos os esforços necessários para tal: *“se eu tiver que virar à noite trabalhando pra garantir o estudo dela, eu faço isso, porque eu não quero que repita o mesmo erro que eu fiz”*.

Essa síntese da entrevista realizada com a mãe de uma aluna da zona urbana pode mostrar o quanto o capital social foi importante para sua formação. As relações mantidas com pessoas de níveis escolares altos propiciaram a elevação de seu capital cultural. Este foi incorporado de forma mais efetiva, ainda que não tenha obtido elevado capital cultural objetivado. Assim, Dalva passou a melhor considerar a importância dos estudos na formação e no ingresso no mercado de trabalho, como podemos ver em seu depoimento:

(E): O que você gostaria que ela (Adriana) fizesse o ano que vem, que ela continuasse estudando? / (M15): É, eu acho que estudo nunca pode parar, faculdade, acho que se você faz uma faculdade e conseguir fazer outra... sempre tá se atualizando. / (E): Por que? / (M15): Porque é uma coisa que ninguém tira e outra, as coisas tão mudando muito, né? / (E): Hoje tudo é uma coisa, amanhã é outra, hoje você aprende uma coisa, amanhã tá totalmente diferente e a concorrência no trabalho também, tá tendo muita escassez de espaço de trabalho e muita gente, muita competição de trabalho... como que eu posso explicar? Não tá tendo campo de trabalho sem ter estudo, hoje se você faz uma faculdade e ah... “tá precisando de uma vaga... Você sabe falar inglês? você sabe falar espanhol?” (exemplo de questão de desempate entre uma vaga de emprego) Então, eu acho que quanto mais você estudar, melhor é para você (Dalva, mãe de Adriana, aluna da escola de zona urbana).

Sabendo que o nível de escolaridade e o capital econômico de Dalva é baixo, pode-se considerar que sua propensão mais aguda ao incentivo aos estudos da filha seja proveniente de capital cultural incorporado não pela via formal (escolarização), mas pelo capital social e simbólico adquirido ao longo de sua socialização. O trecho da entrevista a seguir pode ilustrar isso:

(E): De onde você vê essa importância de estudar, porque parece que seus pais não te incentivaram muito, em São Paulo, sua família também não... Quem te incentivou mais? / (M15): Foi esse rapaz que eu namorei lá e as amigas que eu tinha era tudo de gente formada já em faculdade, tanto que os amigos meus de lá, um é advogado, o outro fez contabilidade, um é médico. Acho que por eu ver que eu tinha só contato com gente estudada, hoje também, eu acho que faz muita falta uma faculdade (...) Ele (namorado) era engenheiro, era bem mais velho que eu. Ele dava o maior apoio. Quando eu fui pra esse colégio

Progresso, foi ele que foi lá, fez a minha matrícula, falou: “Você vai voltar a estudar” (Dalva, mãe de Adriana, aluna da escola de zona urbana).

Tendo em vista o seu significativo capital social e, por consequência, seu capital cultural incorporado, Dalva sempre apoiou a filha para que continuasse os estudos e, seguindo a lógica de que a opinião familiar é muito importante para formação das expectativas profissionais futuras dos filhos, sua filha também considera relevante continuá-los. Vale explicitar trecho da entrevista com sua filha, no qual foi questionada sobre o que iria fazer no próximo ano:

(E): E você, o que quer fazer o ano que vem? / (A15): Eu tô em dúvida entre medicina, biomedicina, biologia e veterinária...rs. / (E): Mas alguma coisa você vai fazer? / (A15): Vou, eu vou prestar os quatro, porque eu gosto dos quatro iguais, no que eu passar, eu faço... porque eu não tenho uma preferência entre os quatro (...) / (E): E se você passar nos quatro? / (A15): Aí eu vou fazer medicina veterinária... rs/ (E): E em qual faculdade você vai prestar? / (A15): Esse ano em nenhum porque eu quero fazer cursinho à noite e prestar no meio do ano, porque tem no meio do ano e até junho eu vou fazer cursinho no SOS (escola particular- objetivo), aí depois eu vou prestar. / (E): Mas é uma certeza que você vai fazer faculdade? / (A15): É (Adriana, 18 anos, aluna da escola de zona urbana).

Pode-se perceber nesse caso a importância do capital social familiar. Conforme Bourdieu (1998b), uma rede de relações resulta de estratégias de investimento social, orientadas de forma consciente ou inconsciente, visando à transformação de relações contingentes – de parentesco, vizinhança – em relações necessárias e efetivas, proporcionando lucros materiais ou simbólicos. As trocas instituem um inter-reconhecimento de um mínimo de homogeneidade objetiva que exerce, por consequência, efeito multiplicador para com o capital possuído. Elas transformam interações em signos de reconhecimento mútuo e, com isso, obtêm o reconhecimento da inclusão em determinado grupo.

O capital simbólico diz respeito ao prestígio que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral. Em outras palavras, se refere ao modo como um indivíduo é percebido na sociedade geral ou num campo específico, assim como às insígnias simbólicas inscritas no seu ser, nas suas relações e no seu modo de agir, o que implica em distinções de classe e de *ethos*. Daí que ele, frequentemente, se associa à posse dos outros três tipos de capital.

Dalva, durante sua socialização, pode ganhar muito desses “*lucros simbólicos*” ao ter um capital cultural incorporado significativo, apesar da escolaridade de nível

primário. Sua socialização que se deu através de trabalho em meio a universitárias (na pensão) em Campinas e, posteriormente, morando com uma família em São Paulo, em meio a pessoas já formadas em universidades, fez com que seu *habitus* primário, proveniente da socialização na zona rural, com pessoas, na sua maioria, analfabetas, sofresse modificações. Devido a essa inversão do *habitus*, a filha, Adriana, já foi socializada num meio onde o capital cultural é mais substantivo e que vê a continuidade dos estudos com relevância, apesar de também valorizar o trabalho, já que o capital econômico familiar, por sua vez, não é muito significativo.

Adriana tem dezoito anos e não está trabalhando atualmente. Trabalhava pela guardinha mirim, na OAB, onde ficou um ano e meio e também trabalhou por seis meses num supermercado, como auxiliar de caixa. Seu primeiro trabalho foi numa lan house, aos doze anos, onde trabalhou por um ano e meio. Atualmente, não está trabalhando, pois completou dezoito anos, sendo a idade máxima permitida pela guarda mirim, dezessete anos. No entanto, recebeu várias propostas de trabalho para período integral e recusou, pois teria que mudar a escola para o período noturno, e segundo ela, fez isso porque *quer ter um futuro: “até mesmo os professores falaram: ‘não, não compensa, você é boa aluna de manhã, se você for pra noite vai desandar, porque todo mundo que vai pra noite desanda”*.

O pai é falecido, mas mantinha bastante contato com ele, este trabalhava em escritório (da Sabesp) e sua escolaridade era Ensino Médio completo. Os pais eram divorciados desde quando ainda era pequena, por isso sempre morou com a mãe e o padrasto, esta possui ensino primário completo e trabalha como diarista. O padrasto possui ensino fundamental completo e trabalha com produção de leite para Parmalat. A aluna, com sua conclusão no Ensino Médio, pretende ingressar no Ensino Superior, mas tem dúvida entre os cursos de Biologia, Biomedicina, Medicina e Veterinária, na cidade de Bragança ou em Amparo, dependendo do curso. A mãe e o padrasto a incentivam mais para o curso de Medicina, pois, segundo a aluna, a mãe diz: *“que é o que mais tem emprego, assim, que nunca vai deixar de ter emprego (...) ela fala que não adianta nada eu fazer uma coisa que depois eu não vou ter emprego, que nem administração, todo mundo tá fazendo, metade da minha sala vai fazer Administração.”*

Podemos compreender a partir dessa síntese da entrevista com Adriana, a importância do capital cultural e social familiar. A mãe a incentiva fazer medicina e

alerta a filha sobre cursos que *todo mundo* faz, dizendo que o mercado está saturado, ao contrário de medicina que “*nunca vai deixar de ter emprego*”.

Podemos ver nesse caso um exemplo de que o *habitus* pode se converter, como admite Bourdieu, do ponto de vista teórico, e como demonstra sua própria trajetória, já que fora filho de carteiro e se tornou eminente professor universitário em Paris.

No mesmo sentido, Stefanini (2008), considera que as disposições interiorizadas não são normas fixas, mas princípios de orientação que são adaptados pelos sujeitos conforme as possibilidades do agir, por isso as ações e o modo de pensar dos indivíduos podem ser modificados.

Conforme análise de Ortiz (1983), também acerca da teoria de Bourdieu, as opiniões e práticas dos indivíduos podem entrar em contradição com a posição do agente no espaço social e, como consequência, pode haver um desajuste do *habitus* com a situação objetiva, possibilitando mudanças ou reestruturação dele. Ou ainda, a situação objetiva pode fazer aflorar disposições interiorizadas latentes. No entanto, essa mudança é delimitada, de certa forma relativa, já que o *habitus* primário é caracterizado por basear-se em disposições adquiridas na infância, ou seja, por disposições que se caracterizam como bastante duradouras e, por vezes, decisivas, de modo a inevitavelmente influenciar as novas experiências, expectativas e significados. Em síntese, segundo Bourdieu (1980), o *habitus* possibilita a produção de diversos pensamentos, percepções e ações, mas todos eles inscritos nos limites inerentes às condições particulares de sua produção. Consiste numa certa espontaneidade, sem consciência nem propriamente vontade, opondo-se tanto à necessidade mecânica quanto à liberdade reflexiva (BOURDIEU, 1980).

A relação de reprodução que poderia vulgarmente ser adjetivada como ajustada do *habitus*, ocorreria nos casos em que as condições de sua produção correspondessem à realidade objetiva. Nesses casos, haveria uma tendência que geraria expectativas e práticas compatíveis com as condições objetivas, não raramente implicando em um conformismo “realista”, ou, nos casos mais promissores, numa ambição que tenha encontrado uma possibilidade objetiva de se concretizar.

Todavia, pode-se considerar o caso de Dalva e de sua filha como caso específico que exemplifica a possibilidade, geralmente restrita, da inversão do *habitus*. Embora Dalva continue sendo uma diarista, pertencente a uma classe média baixa, sua visão de

mundo, bem como seu capital cultural, puderam ser constituídos de forma relativamente substantiva. O fato de ter tido pais analfabetos e de ter morado na zona rural não redundou em um inevitável destino ao qual muitos sucumbem.

Nesse sentido, o *habitus* incorporado pelos indivíduos, influenciados por suas vivências, condições econômicas, culturais e sociais, de certo modo, pré-determina que estes estipulem determinadas estratégias de formação e trabalho, sendo que os indivíduos de cada classe social teriam um *habitus* incorporado mais ou menos semelhante, já que suas vivências e distribuição dos diferentes capitais seriam, em certa medida, homogêneas.

As estratégias e expectativas de formação e trabalho dos estudantes estão relacionadas às probabilidades de se conseguir algo, sendo que as chances objetivas de êxito ou ascensão por meio do sistema escolar não são verificadas em todas as frações de classe de maneira uniforme. As disposições e predisposições para com a escola são atreladas às condições sociais em que se constituem, engendrando “*esperanças, aspirações, motivações, vontades*” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.115), ou seja, as condições objetivas tendem a inculcar aspirações e também satisfação.

As estratégias escolares podem variar, desse modo, para cada classe social, dependendo do grau de sua dependência para com a escola para se reproduzir enquanto tal.

##### **5. As expectativas e estratégias dos alunos em fase de conclusão do Ensino Médio e o *ethos* e pertencimento de classe: nuances, fracionamentos e contradições das camadas sociais médias**

Partindo da perspectiva de Bourdieu (1998e), a realidade social se estrutura em função de diferentes formas de riqueza. Cada indivíduo, a cada momento, contaria com recursos trazidos da sua socialização feita desde o nascimento e acumulados ao longo de sua trajetória social, os quais lhe assegurariam determinada posição no espaço social. Esses recursos seriam investidos pelos indivíduos em diferentes mercados (econômico, cultural, escolar etc.) de forma a garantir sua ampliação e acumulação. Nesse sentido, “*a lógica do mercado, do investimento, da rentabilidade e da acumulação não seria exclusiva do campo econômico*” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006 p.52).

O investimento nos diferentes mercados se dá através daquilo que Bourdieu (1998e) denomina como estratégias, que são motivações ou interiorizações provenientes

da realidade objetiva que decorrem a partir de nossas ações, as quais são dotadas de sentidos e dirigidas, diversas vezes, inconscientemente, o que significa dizer que nem sempre as escolhas tem por base a razão, ou seja, não tem por base o cálculo racional das probabilidades de sucesso:

[...] a maior parte das ações humanas tem por base algo diferente da intenção, isto é, disposições adquiridas que fazem com que a ação possa ser e deva ser interpretada como orientada em direção a tal fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo (BOUDIEU, 1998e p. 164).

Conforme argumenta Stefanini (2008), o conceito de estratégia criado por Bourdieu se distingue de noções como regras e modelos, pois ele busca situar o ponto de vista dos agentes e de suas práticas, sem, contudo, transformá-los em calculadores racionais. As estratégias não se restringem àquelas explicitamente orientadas, decorrentes de um cálculo racional, senão, do *habitus*, manifestando-se, portanto, em diversas ações práticas, tais como limitação da taxa de fecundidade, investimento econômico em distintos estabelecimentos de ensino e/ou de modalidade de curso, dentre outras.

São denominadas de estratégias de reprodução, pois são objetivamente orientadas para conservar ou aumentar seu patrimônio e sua posição social, constituindo-se em “*seqüências objetivamente ordenadas de práticas que todo grupo deve produzir para reproduzir-se enquanto grupo*” (BOURDIEU, 1998e, p.115).

As estratégias podem ser consideradas negativas e positivas. As “*estratégias negativas de reprodução*” são aquelas que evitam o esfacelamento do patrimônio, como exemplo citamos a delimitação do número de filhos (BOURDIEU, 1998e, p.115). Já as estratégias positivas abrangem: “*estratégias sucessórias*”, quando o patrimônio é transmitido com baixa degradação; “*estratégias educativas*”, que compreendem o investimento de longo prazo; “*estratégias profiláticas*”, que buscam a preservação do patrimônio biológico, como a preservação da saúde; “*estratégias econômicas*”, destinadas a reproduzir o patrimônio econômico; “*estratégias de investimento social*”, voltadas para instaurar ou manter relações sociais úteis; “*estratégias matrimoniais*”, destinadas a assegurar a reprodução biológica da fração social sem comprometer a reprodução social pelo casamento desigual; e, finalmente, as “*estratégias ideológicas*”, compreendendo a naturalização dos privilégios (BOURDIEU, 1998e, p.116).

Conforme Bourdieu (1998e), a intensidade e natureza dos investimentos a serem feitos pelas diferentes classes sociais e diferentes frações de classes frente à escolarização de seus filhos relacionam-se também a quanto o indivíduo de cada grupo depende do êxito escolar para manter sua posição social ou ascender socialmente. Nesse sentido, segundo Bourdieu (1998e), as instituições escolares têm, em geral, maior importância para os indivíduos que provêm das classes médias, uma vez que esses veem nelas uma possibilidade de ascensão social, investindo na educação dos filhos de forma, muitas vezes, árdua e forçosa, diferente dos indivíduos de classes superiores, que, devido ao seu capital econômico, não se veem pressionados por essa cobrança árdua, nem os sujeitos de classes populares, já que, devido ao seu baixo capital cultural (nível de escolaridade e conhecimentos formais adquiridos), não possuem tanta confiança na escola. O custo de uma criança se torna assim relativo, dependendo de cada classe social, nas palavras de Bourdieu ele é:

“fraco para as famílias de mais baixa renda que, não podendo antever para seus filhos um outro futuro diferente de seu próprio presente, realizam investimentos educativos extremamente reduzidos, fraco também para as famílias de alta renda, uma vez que os rendimentos crescem paralelamente aos investimentos, e atinge ao máximo no que corresponde as rendas médias, isto é, às classes médias cuja ambição de ascensão social obriga a investimentos educacionais relativamente desproporcionais a seus recursos” (BOURDIEU, 1998e; p.98).

Nesse cenário, cada classe social tende a investir de modo distinto na escolarização dos filhos de acordo com a dependência da escola para sua reprodução enquanto classe social. Conforme Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu distingue três conjuntos de disposições e estratégias de investimento escolar que seriam adotados de forma tendencial pelas classes populares, classes médias e pelas elites.

Os indivíduos, provindos da classe popular, pobres em capital econômico e cultural, tenderiam a investir de modo moderado no sistema de ensino. Esse investimento relativamente baixo poderia ser explicado por vários fatores: pela percepção de que suas chances de sucesso são reduzidas devido à escassez de recursos econômicos, sociais e culturais necessários a um bom desempenho escolar, o que torna o investimento algo muito incerto e, portanto, o risco muito alto. Essas famílias encontram-se, assim, menos preparadas para enfrentar os custos econômicos dessa espera, tendo em vista sua situação socioeconômica. A vida escolar dos filhos não seria acompanhada de modo muito sistemático e nem haveria uma cobrança intensiva em

relação ao sucesso escolar pelos pais. Em síntese, o investimento neste mercado por essa classe social tenderia a receber um retorno baixo, incerto e de longo prazo.

Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Um investimento numa carreira mais longa só seria feita nos casos em que a criança apresentasse, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2002, p.24).

Em nosso estudo pudemos observar uma predominância de alunos provenientes, principalmente, de classe média, variando entre classe média-baixa e média, tendo por base a renda econômica deles. Nesse sentido, as estratégias estipuladas pelas famílias dos estudantes seriam distintas das dos alunos das classes populares. No entanto, pudemos observar que muitos alunos que se aproximam mais de uma classe média baixa estipulam estratégias mais próximas às das classes populares: de escolarização mais curta, de interrupção dos estudos e permanência no mercado de trabalho. Além disso, observamos também a pouca valorização dada à continuidade dos estudos por muitas famílias, através de entrevistas com as mães e também com os próprios alunos. Isso foi mais observado nos alunos de zona rural, embora algumas vezes também na zona urbana, seja por limitações de capital cultural, econômico ou social. Tratavam-se de famílias cujos avós dos alunos, em alguns casos, eram analfabetos e trabalhadores de lavouras.

O depoimento da aluna Cíntia, por exemplo, mostra uma estratégia de escolarização limitada, após sua formação no Ensino Médio, na qual num primeiro momento menciona querer fazer Medicina e, num segundo, Biologia. Todavia, acha que será mais provável, devido a uma limitação principalmente financeira, atrelada também à limitação de capital cultural e social, fazer um curso de auxiliar de dentista. Esses dois tipos de estratégias pensadas por ela são completamente distintas: as duas primeiras voltadas para formação intelectual e também profissional mais promissora e, a última, voltada para uma formação técnica e para inserção rápida no mercado de trabalho. Sua escolha de fazer um curso de auxiliar de dentista não deixa de estar diretamente ligada ao seu *habitus* e condições objetivas de capital econômico, social e cultural. Podemos através de alguns trechos de sua entrevista perceber a limitação dos diferentes capitais na sua família, a começar pelo capital econômico:

(E): Você trabalha desde os onze anos?/ (A2): É, como babá, né? Daí fiz o curso da guardinha e comecei a trabalhar fixo, assim, com quinze anos (...)/ E

...você ajuda na sua casa com o dinheiro que você ganha?/ (A2): Assim, depende... que nem, pra minha mãe eu do 50 reais e pro meu pai também, porque eu ganho pouco também... Eu recebo 428 reais com desconto do INPS, da carteira (...)/ (E): E seus pais? Trabalham?/ (A2): Minha mãe fica em casa, cuidando da chácara (...)/ (E): E seu pai?/ (A2): Trabalha o dia inteiro. Ele é pedreiro. (...)/ (E): E o que você acha que vai fazer o ano que vem?/ Você pensa em fazer a faculdade um dia?/ (A2): Penso, penso em trabalhar e juntar um pouco de dinheiro aqui, presta vestibular e ganhar uma bolsa (Cíntia, 16 anos, aluna da escola de zona rural).

Podemos perceber através desse trecho que o capital econômico da família é limitado, uma vez que são cinco pessoas que a integram. Somente o pai de Cíntia e ela recebem um salário, já que a mãe trabalha em casa. O pai é pedreiro e sustenta a casa. Cíntia, trabalhando o dia todo, recebe quatrocentos e vinte e oito reais, sendo que cem reais cede aos pais para ajudá-los. Ao questionar sobre a faculdade, responde pretender juntar dinheiro e ganhar uma bolsa para que possa realmente ingressar nela. Também podemos compreender uma limitação pelo limitado capital cultural da família, com valores voltados principalmente para o trabalho, desde cedo, conforme podemos observar pela vida que os pais levaram quando mais novos no trecho da entrevista a seguir:

(E): Bom, seus pais fizeram até terceira e quarta série, né?/ (A2): É./ (E): Porque eles não terminaram os estudos, você sabe?/ (A2): Acho que é porque naquele tempo era muito difícil, né? Porque aquela época colocaram minha mãe para trabalhar na roça... porque minha vó têm dez filhos..., são sete mulher e três homens e minha mãe é a terceira. Então ela trabalhava na roça pra cuidar dos outros irmãos, aí sempre ela trabalhou na roça. Agora meu pai foi a mesma coisa. Meu pai quando tinha sete anos, perdeu a minha vó, ela tava grávida e teve câncer e o nenê morreu dentro da barriga, daí ele parou com os estudos e começou a trabalhar também, ele engraxava sapato, acho que quando ele tinha uns dez, onze anos (Cíntia, 16 anos, aluna da escola de zona rural).

A inserção no mercado de trabalho pelos pais da garota se deu muito cedo devido a dificuldades pessoais que ambos vivenciaram, de forma que tiveram que interromper os estudos na educação primária. A questão do trabalho foi, desde o princípio, interiorizada na mente desses pais e, provavelmente, na da aluna, tanto que começou a trabalhar aos onze anos, sendo que a questão dos estudos acaba por permanecer em segundo plano se comparada com a questão do trabalho. Como podemos observar nesse trecho da entrevista:

(E): Você se considera uma boa aluna?/ (A2): Ah, esse ano dei uma recaída, acho que porque faz um ano que eu to trabalhando, aí acho que eu fiquei muito cansada. Aí dei uma recaída, mais nos outros anos, eu sempre fui boa, quer dizer ainda, sou, né? Mas poderia ser melhor (Cíntia, 16 anos, aluna da escola de zona rural).

Nesse contexto é que mencionamos ter alunos de classe média mais baixa, com capital cultural e econômico mais escassos, que estipulam estratégias relativamente próximas às das classes populares, no sentido do trabalho ser visto com mais importância, em detrimento dos estudos. Nesse caso, por exemplo, o curso de Medicina para Raquel, opção que mais ambiciona, seria bastante improvável, já que são seis anos de curso e as mensalidades de valor alto, além da exigência de certo capital cultural objetivado (materiais, livros de estudos) e incorporado para sua concretização. Por isso, a aluna opta por aquilo que é mais provável dentro de suas condições objetivas dos diferentes capitais: fazer um curso de auxiliar de dentista. Há muitos alunos também, que ambicionam tão somente o ingresso no trabalho.

Em síntese, consideramos que as expectativas dos alunos estão atreladas ao seu *habitus*, que, segundo Bourdieu (1998e), é um sistema de disposições que carrega consigo a experiência anterior, engendra práticas e ações que visam, em última instância, a manutenção ou a melhoria da posição do agente na estrutura social em determinado campo. Assim, as estratégias são geradas pelo *habitus*, através da antecipação de práticas ao futuro:

Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática, que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispuésse, predestinando, a agir de forma que estas chances se realizem (BOURDIEU, 1998e, p.111).

Podemos dizer, assim, que a escolha dos indivíduos já está, de certa forma, pré-estabelecida, uma vez que se tende a não sonhar com aquilo que, em tese, seria impossível, de modo a querer aquilo que sabe que é mais provável de se concretizar. Todavia, em contrapartida, muitas vezes, os sonhos dos indivíduos não são condizentes com sua realidade objetiva, como observados em muitos dos alunos por nós pesquisados que, em grande parte das vezes, consideramos possuir expectativas maiores do que realmente têm condições de realizar. Os processos de obtenção de capitais e as estratégias de luta no campo social envolvem contradições e nuances não desprezíveis. Nesse sentido, há causalidades prováveis que, não obstante, se distanciam muito da noção de destinos incontornáveis.

Cíntia é um exemplo de perfil de aluno encontrado em nosso estudo, em ambas as escolas, mas, principalmente, na escola de zona rural. Todavia, há um predomínio maior de alunos de classe média, em ambas as escolas, que estipulam outros tipos de estratégias.

Contrapondo-se às classes populares, as classes médias - conhecidas por Bourdieu mais como “pequena burguesia” - devido ao fato dessa classe procurar ter os mesmos modos e padrões de vida dos burgueses, sem uma cultura original própria, uma vez que seus anseios são de tornarem-se burgueses – tendem a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos. Esse fato pode ser explicado pelas chances objetivamente superiores dos filhos obterem sucesso escolar ao comparar-se com as classes populares. As famílias dessa classe social possuem um volume maior de diferentes capitais, permitindo aos filhos apostar no mercado escolar sem correr riscos tão altos de fracasso como nas classes populares. Com objetivo de ascenderem socialmente, a classe média é caracterizada pelos seus esforços no investimento da educação dos filhos, sendo esses componentes caracterizados pelo esforço, o ascetismo, o malthusianismo e a boa vontade cultural.

O ascetismo constitui na disposição dos indivíduos recusarem prazeres imediatos, tais como renúncia a compra de bens materiais ou então a passeios, em benefício de seu plano futuro para garantir uma boa escolarização da prole. Ele consiste na valorização de certo rigor com os estudos e autocontrole fora da escola como forma do indivíduo manter uma disciplina de estudos e bons resultados escolares.

O malthusianismo seria a propensão ao controle da fecundidade, como forma de garantir bons investimentos (boas instituições e longa escolaridade) nos estudos da prole, o que não seria possível fazer com grande número de filhos. Conforme Bourdieu:

Ao limitar sua família a um pequeno número de filhos, quando não ao filho único, sobre o qual se encontram todas as esperanças e os esforços, o pequeno burguês não faz senão obedecer ao sistema de pressões que está contido em sua ambição: na impossibilidade de aumentar a renda, ele necessita diminuir a despesa, isto é, o número de consumidores (BOURDIEU, 1998e, p.107).

Enfim, a boa vontade cultural consiste no reconhecimento da cultura legítima e no esforço sistemático para adquiri-la. Como grande parte da classe média se origina das classes populares que conquistaram uma relativa ascensão social, ela muitas vezes tem um limitado capital cultural (o que é fundamental para obter êxito escolar), por isso

a necessidade em investir na aquisição desse capital, como na compra de livros, frequência a eventos culturais, cursos etc.

Durante nosso estudo, pudemos perceber que os alunos de ambas as escolas pertencentes principalmente a essa classe social estipulam estratégias, principalmente, de dar continuidade aos estudos, geralmente atrelados ao trabalho. No entanto, podemos dizer que, dentre os alunos entrevistados, houve poucos que pareceram pertencer às famílias que davam grande valor aos estudos, apostando o máximo na escolaridade dos filhos.

Como já mencionado, não houve casos de alunos de classe média mais alta que estariam investindo fortemente em educação, pois esses alunos provavelmente estariam estudando em escolas particulares, fazendo cursos de línguas estrangeiras, dedicando-se somente aos estudos, sem exercer alguma atividade remunerada, diversamente dos alunos alvos de nossa pesquisa.

Dentre as estratégias mais observadas nas famílias dos alunos, observamos a questão do malthusianismo, ou seja, a limitação do número de filhos, sendo essa questão mais observada nos alunos da zona urbana, na qual entrevistamos três estudantes que eram filhos únicos e quatro que tinham somente um irmão. Já na zona rural, não entrevistamos ninguém que fosse filho único, mas sim, cinco que tinham somente um irmão, uma que tinha mais dois irmãos e duas que tinham mais três irmãos. Ademais, como vimos, havia casos de desejo de matrimônios e de alunas que já eram mães, casos mais próximos da fração classe média-baixa.

Quanto à questão do ascetismo e boa vontade cultural, foi observada de forma mais moderada, já que grande parte dos alunos trabalhava e não dedicava muito tempo aos estudos. No entanto, essa “boa vontade” foi notada em alguns alunos da zona urbana que já possuíam cursos técnicos e no de uma aluna que mencionou ter feito cursinho pré-vestibular e estar *estudando bastante* para o vestibular. Todavia, consideramos que, em ambos os grupos, essas duas questões não se mostraram centrais ou generalizadas.

Nesse sentido, os alunos por nós pesquisados e entrevistados não possuem, em sua maioria, famílias providas de grande volume dos diferentes capitais para fazerem um investimento alto e sistemático na escolarização dos filhos, como podemos observar mais nas classes médias mais altas. Observamos nos casos mais promissores,

geralmente de alunos da zona urbana, pais que incentivavam a continuidade dos estudos dos filhos, principalmente de ingresso numa faculdade - numa instituição próxima ao município-, mas também o incentivo para que o filho ingressasse num trabalho, para que este os ajudasse a bancar os estudos. O incentivo para ingresso no mercado de trabalho por parte dos pais se dá, principalmente, pelo fato da limitação do capital econômico.

Pelo fato dessa limitação de capital econômico e também do capital cultural, os estudantes de ambas as escolas não possuem, em sua maioria, condições objetivas para cursar as instituições mais prestigiadas, como instituições públicas ou particulares mais bem vistas, distantes e mais caras, assim também como ingressar em cursos mais prestigiados. Consideramos que essas são aspirações mais arriscadas a eles e, por isso, pouco prováveis. Nesse sentido, eles tendem mais a ingressar em instituições mais próximas ao município, onde podem trabalhar o dia todo e estudar à noite, custeando a faculdade, já que essas instituições possuem um custo mais flexível. Como pudemos perceber em algumas alunas - duas da escola de zona urbana e uma da escola de zona rural - relataram-nos inicialmente ou idealmente pretender fazer o curso de Medicina. No entanto, “optaram” por cursos como enfermagem, biomedicina e auxiliar de dentista. Essa substituição de situações “ideais” por outras, vistas como mais viáveis, foi frequente em vários alunos.

De um modo geral, as classes médias possuem tendências de investir fortemente na escolarização dos filhos. No entanto, o resultado deste investimento depende do peso relativo dos diferentes capitais em cada uma das frações das classes médias, que se encontram subdivididas em subgrupos. As estratégias dos indivíduos de classe média podem variar, segundo Nogueira (1991), conforme a fração de classe média que o indivíduo pertence que, segundo o autor, se divide em três: a pequena burguesia em declínio, a pequena burguesia em execução e a nova pequena burguesia.

A primeira (pequena burguesia em declínio) é constituída por pequenos proprietários (pequenos comerciantes) e caracterizam por uma situação de declínio econômico e social (com correlativa diminuição numérica) em virtude das transformações nas estruturas socioeconômicas e desaparecimento tendencial e gradual do pequeno comércio tradicional; elas também são caracterizadas por serem mais providas de capital econômico que de capital cultural.

A segunda (pequena burguesia em execução) é constituída por empregados subalternos do terciário e pelos quadros médios do setor público e privado (professores do ensino básico e técnicos). Caracteriza-se por possuir um capital econômico menor e um capital cultural maior que a primeira pequena burguesia. No entanto, é ao seu capital cultural que seus membros devem a posição que ocupam na estrutura social, uma vez que se legitima enquanto classe média devido ao que foi incorporado através da escolarização.

A terceira fração (nova pequena burguesia) é formada por profissões caracterizadas por requisitarem boa aparência pessoal e certo capital de conhecimentos gerais ligados às artes, ao bom gosto, a viagens, dentre outros. São provenientes, geralmente, de uma herança cultural e social familiar. Dentre as profissões, estão: os publicitários, especialistas da moda, vendedores de grifes, antiquários, decoradores, fotógrafos e guias turísticos. Esse grupo é caracterizado por encontrar-se pouco institucionalizado, mas apresentando uma situação de expansão.

Nesse cenário, pudemos perceber, através dessa pesquisa, que muitos dos estudantes do bairro de zona rural fazem parte da pequena burguesia em declínio, já que muitas famílias consistem em pequenos proprietários: proprietários de olaria, donos de vendas, de depósitos de gás e também motoristas de caminhão. Essas famílias, como já mencionado anteriormente, estão na posição atual devido ao trabalho e não à escolarização, pois todos os trabalhos mencionados não requerem uma escolarização sólida e permitem uma renda relativamente *estável*. Dessa forma, a grande maioria dos pais desses alunos, com baixa escolaridade, muitas vezes, até quarta série, valoriza o trabalho em detrimento dos estudos, uma vez que não foi através desse último que se consolidou como classe média, já que muitas famílias provinham das classes populares. Desse modo, essas famílias, em geral, não dão grandes incentivos para que os filhos dêem continuidade aos estudos.

Dentre os oito alunos entrevistados da zona rural, consideramos que seis deles pertencem a essa classe: dois eram filhos de proprietários de olaria, uma filha de dono de depósito de gás, duas alunas filhas de motoristas de caminhão e uma filha de proprietária de mercado. Consideramos, através da análise realizada, que esses seis alunos possuíam renda suficiente para que dessem continuidade aos estudos, mas somente três mencionaram pretender ingressar numa faculdade no próximo ano.

Por outro lado, como mencionamos, houve duas alunas entrevistadas mais próximas de uma classe média-baixa, uma era filha de pedreiro e dona de casa e outra filha de servente de escola e empregado de olaria. Dessas duas somente uma mencionou pretender ingressar no ensino superior no próximo ano. Compreendemos que o fato da outra aluna não querer dar continuidade aos estudos, seria pela limitação não somente de capital cultural, como nos casos acima, mas principalmente ao limitado capital econômico.

Quanto aos alunos da zona urbana, também pudemos observar que há uma parcela pertencente à pequena burguesia em declínio, que constitui em pequenos proprietários, como os pais comerciantes, como o caso do aluno Jonas, em que o pai possui uma agropecuária, também da aluna Jaqueline, em que a mãe possui uma malharia e também de Adriana, que embora a mãe seja diarista, o padrasto trabalha como autônomo com laticínio.

Há também aqueles alunos, cujas famílias compõem o segundo setor da classe média, cuja profissão dos pais dependeram da escolarização que tiveram, para manterem-se na posição atual na esfera social, como o caso da aluna Denise, que relatou que seu pai é técnico em computação, Camila, que mora com o avô (aposentado), era funcionário de uma empresa, assim como também foi identificado nos questionários, alunos filhos de professoras. Esse segundo tipo de classe média não foi observado na escola de zona rural.

Dos alunos mencionados acima, somente um não pretende ingressar no Ensino Superior no próximo ano: Camila. Todavia, ela já possui curso técnico em enfermagem. Dos demais alunos, Jonas pretende ingressar em Educação Física, Jaqueline em enfermagem, Adriana em medicina, veterinária ou biologia e Denise em biomedicina. Consideramos que essa diferença de expectativas de estudos futuras, comparada com os alunos da zona rural pertencentes a essa mesma fração de classe média, se dá principalmente pela diferença de capital cultural entre ambos, como já mencionamos.

Enfim, observou-se também nos alunos de zona urbana, um perfil de alunos mais próximos a uma classe média-baixa, na qual podemos citar o caso da aluna Tamiris. A aluna tem dezessete anos. Trabalha como auxiliar de professora numa escola infantil particular. Começou a trabalhar com onze anos, como babá, cuidando de crianças que moravam próximos à sua casa e há um ano e meio trabalha na escola.

Sempre morou no município, mas já morou na zona rural, até os cinco anos de idade. Quanto ao nível de escolaridade, a mãe possui o ensino primário completo e o pai ensino primário incompleto. A mãe trabalha como passadeira em uma lavanderia há três anos, mas já trabalhou como costureira, em malharia, e o pai trabalha como motorista de um supermercado, há treze anos, entregando compras pela cidade, mas já trabalhou como servente de pedreiro.

Com a conclusão no Ensino Médio, a aluna pretende arrumar um outro emprego, pois o trabalho atual “*cansa muito fisicamente, precisa ter paciência e acho que a minha já deu... rs, saio bem estressada, sabe?*”. Pretende, assim, juntar dinheiro para pagar uma faculdade, que não pretende cursar de imediato, pois quer “*descansar um pouco*” e também pretende fazer um curso ou cursinho pré-vestibular, pois não quer se “*afastar totalmente*” da escola. Está em dúvida de qual curso quer, pensa em pedagogia, pois já trabalha na área, pensa em odontologia, pois tem o curso de auxiliar de dentista e tem vontade de fazer educação física e também enfermagem. Todavia, pelo seu discurso e análise de suas condições objetivas dos diferentes capitais, consideramos que seja mais condizente a permanência somente no trabalho, interrompendo os estudos.

Por outro lado, não foram observados, em nenhuma das escolas, alunos que pertencem à terceira fração da classe média, caracterizadas por profissões que requisitam boa aparência pessoal e certo capital de conhecimentos gerais ligados às artes, ao bom gosto, a viagens, dentre outros. Consideramos não haver alunos pertencentes a essa fração por ela estar ligada a incorporação de certo capital cultural e social mais elevado, herdados já desde o nascimento, não fazendo parte do perfil de alunos por nós pesquisados, cujas famílias, em termos geracionais ampliados (avós), em grande maioria, foram pertencentes às classes populares, e conseguiram ascender socialmente com o tempo, o esforço, o ascetismo, o trabalho e, deve-se considerar, objetividades históricas distintas, quando a economia brasileira e o mercado de trabalho não se mostravam tão restritos como nas duas últimas décadas.

Em síntese, pudemos perceber que as frações mais providas de capital econômico, como os alunos filhos de proprietários de olaria, diversamente daquelas que possuem quase que exclusivamente capital cultural, tenderiam a não conceder uma prioridade tão acentuada ao investimento escolar, uma vez que elas possuem, através de seu capital econômico, a garantia de sua reprodução, enquanto classe social. Por outro

lado, a pequena burguesia em execução, com volume maior de capital cultural que de capital econômico, ou seja, que já dependeram um dia da escolarização para ascenderem socialmente encontra-se, devido a esse motivo, numa maior dependência com a escola, uma vez que necessita da incorporação de capital cultural (obtido com a escolarização) para sua legitimação enquanto grupo social, pois caso haja fracasso escolar, não haveria capital econômico suficiente para reproduzir-se enquanto grupo. Podemos mencionar a aluna Denise cujo pai é técnico em computação e que pretende fazer Biomedicina no próximo ano. Ela valoriza os estudos e diz estar “*estudando bastante*” por causa do vestibular.

Apesar de nossas tentativas de classificar as famílias em determinadas frações de classe média, reconhecemos que se trata de esforço nem sempre preciso, dada as contradições existentes, assim como singularidades que dificultam generalizações.

Por fim, se dissemos que a última fração da classe média já se faz inexistente nessa pesquisa, pelo fato de requisitarem um capital cultural e social mais elevado, tampouco podemos citar presente algum caso de aluno pertencente às elites econômicas e culturais. Nogueira (1991), ao referir-se a essas classes, argumenta que, apesar do forte investimento feito na escolarização dos filhos, ele ocorre de uma forma bem mais descontraída do que nas classes médias. Isso acontece porque o sucesso escolar no caso dessas famílias é tido como algo natural, que não depende de um esforço de mobilização familiar. As condições objetivas dos diferentes capitais presentes nessas famílias tornariam o fracasso escolar bastante improvável, sem falar que o indivíduo da classe dominante não sofre a pressão do sucesso escolar, uma vez que seu *status* econômico já o mantém na sua posição de elite. Segundo Nogueira (1991), esse grupo social é dividido por Bourdieu em dois: os mais providos de capital cultural e os mais providos de capital econômico. Enquanto os primeiros tendem a um investimento escolar mais intenso, visando o acesso aos níveis mais altos e prestigiados de ensino, os segundos tenderiam a buscar na escola, principal ou meramente uma certificação que legitimaria o acesso às posições de controle já garantidas pelo capital econômico.

É possível observar a partir disso, que as classes dominantes saem com significativa vantagem ao estipularem as estratégias escolares de seus filhos, já que possuem todas as condições favoráveis a um êxito escolar. Assim, torna-se compreensível a tese de Bourdieu e Passeron (1992), considerada como polêmica no

início de sua publicação pelo fato de afirmar que a escola não é uma instância neutra, mas sim uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. Pois, como pudemos observar, as estratégias de escolarização estipuladas pelos indivíduos estão diretamente ligadas ao seu *habitus*. Ou seja, o indivíduo não está livre para fazer escolhas, mas já está direcionado fazê-las.

Pode-se dizer, assim, que o *habitus*, constituído pelos diferentes tipos de capitais, através da socialização, experiências, êxitos e fracassos, modo e estilo de vida de cada um, é o elemento central para compreender as expectativas e estratégias de formação e trabalho dos alunos. Essas expectativas devem, assim, serem compreendidas como formadas no interior de um processo histórico, contraditório e dialético e não, portanto, como efeito previsível derivado de uma relação de causa e efeito de caráter mecânico.

#### **6. Para além das expectativas de formação e trabalho: aspirações delimitadas pelo *habitus*.**

Segundo Bourdieu (1998a), nossas escolhas são sempre pré-estabelecidas pelo nosso modo ou estilo de vida, pelas nossas condições objetivas dos diferentes capitais e pelo nosso *habitus*. Para ilustrar essa questão, o autor vai usar o conceito de ritos. Esse conceito busca explicar como as escolhas dos indivíduos são sempre impostas para que não escapem daquilo que, de certa forma, já lhe está predestinado, de modo a avantajá-los e desavantajar outros.

Os ritos de identidade são socialmente construídos e podem produzir a noção de aptidões. Tal noção tende a estereotipar indivíduos e grupos, considerando suas características como algo natural e não cultural, como se dons e gostos fossem aspectos herdados. Sendo assim, pode ter como efeito avantajá-los aqueles de condições mais favorecidas, como se pode observar nas palavras de Bourdieu (1998b), quando analisa o destino dos estudantes de classes mais altas: “*Os estudantes provindos dos meios mais favorecidos “herdam também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom*” (BOURDIEU, 1998b, p.42).

Como exemplo disso, podemos citar os trabalhadores de olaria, que, pelas suas condições objetivas baixas de capital cultural e social, não percebem que seu destino

como trabalhador de olaria é algo culturalmente imposto e não naturalmente herdado. Segundo o autor, os ritos têm função de consagrar ou legitimar.

Ao abordar a ampliação do acesso escolar, Bourdieu (1998b) considera que ela não passa de uma forma de permitir à elite uma justificativa de ser o que é, além de contribuir para encerrar os indivíduos de classes mais desfavorecidas no destino que a sociedade lhes reserva, *“levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão feito de uma condição inferior, e, persuadindo-os de que eles devem o seu destino social à sua natureza individual e à sua falta de dons”* (BOURDIEU, 1998b, p.59). Podemos perceber isso através dos dois trechos de entrevistas a seguir, em que uma mãe de uma aluna e uma estudante, respectivamente, tratam da continuidade dos estudos como se fosse algo relacionado ao mérito pessoal, ainda que a segunda inicialmente faça referência à objetividade da sua condição econômica:

(E) E os amigos da Vanessa, você sabe o que querem fazer? / (M5): Um quer fazer biomedicina, a Gabriele, parece que quer Educação Física, agora os outros eu não sei, porque ali são poucos os que conseguem, que são cientes, né? A maior parte para... / (E): A maior parte para? / (M5): Para, para. / (E): Por que você acha que isso acontece? / (M5): Não sei se é por causa de dinheiro, que não tem condições de pagar, mais eu falo pra eles que hoje não precisa isso, porque hoje tem o PROUNI e se você lutar você consegue, lutando você consegue até uma federal, né? Se você tiver um objetivo na vida, você consegue... ou é simplesmente porque acha que tá bom, não sei dizer, porque não converso muito com eles (Angela, mãe de Vanessa, aluna da escola de zona rural).

(E): E o que você quer fazer no ano que vem? / (A7): Faculdade eu penso em fazer, mas não já. É difícil, que nem eu tava falando, é difícil pagar uma faculdade, *mas quando a gente quer, nada é impossível, não é verdade?* (Raquel, 17 anos, aluna da escola da zona rural).

Através do primeiro depoimento acima, podemos perceber que Ângela, mãe da aluna Vanessa, não percebe que o fato de muitos dos alunos interromperem os estudos ao concluir o Ensino Médio seja algo socialmente construído e, de certa forma, imposto pela situação objetiva. Angela mesma vai ilustrar o ritos ao dizer que muitos alunos interrompem os estudos, pois *“acha que tá bom (a vida que leva)”*; no entanto, sem perceber isso como algo arbitrário, atribuindo o fato de dar continuidade aos estudos como mérito pessoal, ao dizer: *“Se você tiver um objetivo na vida, você consegue”*.

A aluna Raquel também não consegue perceber que o fato dela querer interromper os estudos com sua formação no Ensino Médio seja uma condição pré-determinada pelo seu *ethos* de classe. A aluna tem um *habitus* incorporado voltado ao trabalho (na olaria), e dispõe de um capital cultural familiar limitado, mas não compreende tal situação como

socialmente construída. Ela tende a compreendê-la como possível de ser superada meramente pelo esforço ou mérito: “quando a gente quer, nada é impossível, não é verdade?”.

Bourdieu (1998a, p.102) vai utilizar-se também do conceito de ritos para referir-se às “*fronteiras mágicas*”, denominação usada para demonstrar as limitações ideologicamente impostas aos indivíduos e que dificultam a construção de uma consciência crítica da sociedade que os torna incapacitados de enxergar suas contradições ou desigualdades. As “*fronteiras mágicas*” são como prisões que o rito institui para que o indivíduo não escape daquilo que lhe é “destinado”. Ou seja, se reproduzem no aluno de classe social gostos, maneiras de pensar e agir equivalentes aos outros de sua mesma condição, tendendo a fazer com que esta se perpetue. Os depoimentos a seguir podem ilustrar essa limitação que o rito impõe aos indivíduos, de modo que nem sempre os alunos podem concretizar aquilo que aspiram com relação aos estudos e trabalho:

(E): O que você quer pra você? / (A11): Eu quero fazer enfermagem. (...) (E): Onde você pretende fazer? / (A11): Em Amparo./ (E): E você não tem vontade de prestar uma faculdade mais longe, pública? / (A11): Eu tenho, mais eu não tenho condições, mesmo que seja uma pública eu acho que não vou ter condições de me manter lá e então tem que ser mais por perto (Jaqueline, 17 anos, aluna da escola da zona urbana).

(E): E o que você quer fazer o ano que vem?/ (A2): Bom, se eu não tiver condições de fazer, assim, uma faculdade, porque *eu queria fazer alguma coisa de medicina, mais como num tá ao meu alcance, né?* Porque eu teria que prestar um vestibular pra ganhar metade da bolsa... ou então fazer biologia, mexer com bicho, sabe? Mais se não, acho que eu vou fazer esses curso de secretária, auxiliar de dentista, sabe? *Essas coisas mais simplinhas.*(E): E o que você acha que vai fazer o ano que vem?/ (A2): Ou auxiliar de dentista ou massagista, não lembro o nome (Cíntia, 16 anos, aluna da escola de zona urbana).

Como podemos perceber, os dois depoimentos acima mostram a “*fronteira mágica*” que estão limitando as escolhas das duas alunas, para que elas não escapem daquilo que, de certo modo, já está pré-determinado a elas e ao seu grupo social. Os depoimentos mostram principalmente uma limitação financeira, mas não deixam de estar atrelados à limitação de capital cultural e social e ao *ethos* de classe.

A estudante Jaqueline menciona ter a vontade de fazer uma faculdade pública ou outra particular mais longe da cidade, todavia diz que mesmo sendo uma faculdade pública, não teria condições de se manter. Cíntia, aluna da zona rural, nesse mesmo

sentido, tem como plano ideal fazer um curso de Medicina. Todavia, acha que fará um curso de auxiliar de dentista, “*essas coisas mais simplinhas*”, pois para fazer Medicina, teria que “*ganhar metade da bolsa*” (sic). Mesmo conseguindo a bolsa, pode-se considerar que seria difícil essa aluna conseguir concluir um curso de Medicina, pois o custo deste ainda seria alto, além do capital cultural necessário para concluí-lo.

Nesse cenário, os dois depoimentos mostram de forma clara que os desejos dos indivíduos nem sempre correspondem a aquilo que vivenciam na realidade objetiva. Esta tende a restringir seus desejos e anseios profissionais ao produzir o *habitus* em conformidade com o que Bourdieu denomina “causalidade do provável”. Segundo Bourdieu (1998e), conforme o volume da composição dos capitais econômico, cultural e social do indivíduo, este poderá ou não saber avaliar e perceber criticamente as suas chances ou oportunidades, ou ainda, antecipar o seu futuro através de uma indução prática, analisando o embate entre o possível e o provável, uma vez que a arte do jogo do possível é adquirida dentro de certas condições sociais. Nas palavras do autor:

A competência econômica não é, portanto, uma aptidão universal e uniformemente distribuída: a arte de avaliar e perceber as chances, ver na configuração presente da situação o futuro “*apprésenté*” (como diz Husserl para opô-lo ao futuro imaginário do projeto), a aptidão para antecipar o futuro por uma espécie de indução prática ou até lançar o possível contra o provável por um risco calculado, são outras tantas disposições que não podem ser adquiridas senão sob certas condições, isto é, dentro de certas condições sociais (BOURDIEU, 1998e, p.91, destaques do autor).

Nesse sentido, consideramos que os ritos e as “fronteiras mágicas” estão sempre limitando os sonhos dos indivíduos no que se refere à continuidade dos estudos, pois estes sujeitos, na maioria das vezes, não conseguem concretizar seus planos ideais, e, muitas vezes nem ao menos os secundários.

No intuito de avaliar a pertinência desta hipótese, após oito meses de realizada a primeira entrevista com esses alunos, fizemos duas novas entrevistas, uma com uma aluna da zona rural e outra com uma aluna da zona urbana para investigarmos se essas entrevistadas e seus ex-colegas de sala estariam realmente fazendo aquilo que aspiravam no último ano do Ensino Médio. Procuramos, propositalmente, abordar o “melhor caso” observado na zona urbana, na primeira entrevista, no sentido da estudante ter ambições mais altas quanto ao trabalho e estudos após a conclusão no Ensino Médio e um caso em que seria pouco provável o ingresso no Ensino Superior, de uma aluna da escola de zona rural.

A aluna entrevistada na zona urbana foi Adriana, filha de Dalva, já abordadas neste estudo. A aluna pretendia ingressar no cursinho pré-vestibular após sua formação no Ensino Médio por seis meses e, posteriormente, no Ensino Superior, em Bragança. A garota tinha dúvidas entre os cursos de Medicina, Veterinária, Biologia e Biomedicina, embora tivesse uma preferência maior por Veterinária e recebesse apoio maior da mãe para fazer Medicina. Pretendia, ainda, ingressar num trabalho e conciliá-lo juntamente aos estudos para ajudar a mãe a pagar a faculdade.

A aluna entrevistada da escola de zona rural é Flávia, que pretendia ingressar no mercado de trabalho e fazer um curso de Psicologia em uma instituição da cidade de Amparo, no próximo ano. No entanto, pela fluência e outros aspectos de sua entrevista considerávamos que seria pouco provável que isso se efetivasse, já que a garota recebia pouco estímulo em casa para continuidade dos estudos e também estava desinformada sobre os estabelecimentos onde haveria o curso que queria, assim como a data de vestibular, inscrição etc.

Ao entrevistar Adriana, novamente recebemos novas informações. A garota havia ingressado num trabalho no começo do ano na Ciretran e estava trabalhando o dia todo, conforme havia planejado. Também estava fazendo cursinho pré-vestibular numa instituição particular da rede Objetivo e pretendia prestar o vestibular somente no fim do ano, diversamente do que nos relatou na primeira entrevista. Seu depoimento nos dá margem a compreender que isso teria se dado principalmente pela questão financeira, além de se considerar não preparada emocionalmente para estudar fora, como podemos ver no trecho de sua entrevista:

(E): Ah, você não vai prestar (vestibular) agora no meio do ano? Porque no ano passado você disse que queria começar no meio do ano... / (A15): Ah, mas mudei de idéia, vou prestar só no fim do ano mesmo. / (E): Por que? / (A15): Porque daí eu consegui um emprego bom ali, falei pra minha mãe que daí da pra guardar um pouco de dinheiro pra eu poder ajudar mais no ano que vem... / (E): E por que você quis fazer cursinho e não entrar direto? / (A15): Porque eu não queria ir embora já, no começo do ano... eu achava que não tava preparada ainda pra ir embora... (Adriana, 18 anos, aluna da escola de zona urbana).

O depoimento da aluna dá margem para que interpretemos que a questão econômica foi fator limitador de sua intenção inicial, influenciando-a na “escolha” por um dos cursos que estava em dúvida no ano passado. Ela optou pelo curso de Biologia, deixando para trás o de Medicina e Veterinária, que, antes, eram os favoritos, apontando o peso de seu trabalho nesta sua estratégia:

(A15): (...) Medicina é o dia todo, né? Aí não dá, aí eu vou prestar Biologia... / (E): Ah, e Veterinária? / (A15): Veterinária também é o dia todo, não dá. / (E): E por que não dá? / (A15): Por causa do trabalho... eu não quero largar o trabalho. / (E): Você quer continuar trabalhando, o dia todo? / (A15): É. / (E): Aí, você estudaria no período noturno? / (A15): É, eu saio da delegacia às cinco horas e a van passa aqui às seis e vinte, pra levar pra lá e depois chega aqui uma meia noite. Aí dá pra fazer, eu não preciso largar o emprego. (...) (E): E por que você quer continuar trabalhando? / (A15): Pra não ficar muito puxado pra minha mãe, né? Que ela queria até fazer empréstimo, aí eu falei “não, se eu continuar trabalhando, dá pra pagar”, aí eu pago um pouco e ela paga um pouco (Adriana, 18 anos, aluna da escola de zona urbana).

Neste trecho de sua entrevista, vemos, como já mencionado anteriormente, que o ingresso no trabalho serve, muitas vezes, como um pré-requisito para que os alunos continuem estudando, pois através dele, poderão ajudar os pais a bancarem a faculdade. Por esse motivo, a aluna opta pelo curso de Biologia ao invés dos cursos de Medicina e Veterinária, já que esses estes transcorrem durante período integral e, por isso, a estudante teria que largar o trabalho e a mãe, que, por sua vez, teria que fazer um empréstimo no banco para financiar a faculdade da filha.

Ao ser questionada sobre o porquê de não ter buscado os mesmos cursos na cidade de Amparo como, por exemplo, o curso de Biomedicina, que sabemos existir somente nessa instituição próxima ao município, a garota demonstrou ter incorporado certo capital cultural que também a auxiliou na escolha do curso de Biologia e da instituição, como ilustra o trecho da entrevista abaixo:

(E): E em Amparo não tem esses cursos que você quer? / (A15): Não vi em Amparo, eu vi só em Bragança mesmo. / (E): Você prefere USF? / (A15): É, porque dizem que é melhor que a de Amparo... não é boa também, mas é melhor... / (E): Bom então, agora você tem mais certo que você quer prestar Biologia? / (A15): É, o que eu quero mesmo agora (Adriana, 18 anos, aluna da escola de zona urbana).

Nesta fala, ela diz preferir a instituição de Bragança a de Amparo, pois sabe que a primeira é mais prestigiada do que a segunda, mesmo assim, diz que a primeira “*não é boa também, mas é melhor*”, ou seja, isso mostra que as possibilidades mais “promissoras” dos alunos da zona urbana seriam as de ingresso nessas faculdades próximas ao município, de prestígio inferior às públicas e outras particulares. A própria fala acima carrega ambiguidade: uma negação, “*não é boa*”, seguida do que queria ressaltar, “*mas é melhor*”.

Ao questionar a opinião da mãe sobre o curso que escolheu, já que essa a incentivava a fazer o curso de Medicina, disse que “*de Biologia, ela não gosta muito,*

*ela fala que tem pouco lugar pra trabalhar, aí eu falei de Biologia marinha, aí ela falou: “então tá, se é isso que você quer...”*. Nesse sentido, consideramos que a garota, apesar do apoio que recebe da mãe para fazer Medicina, percebe que a situação financeira de casa é insuficiente para realizar esse sonho. Como mencionado acima, ela diz que, fazendo o curso de Biologia, poderá trabalhar durante o dia e ajudar a mãe a bancar seus estudos, não havendo necessidade de fazer empréstimo, que, em princípio, era a intenção da mãe, caso a filha optasse por tal curso. Consideramos que a aluna Adriana, de certa forma, está sendo mais “realista” em termos de seu capital econômico na escolha de seu curso, tendo em vista que a mãe é diarista e teria que fazer um empréstimo muito alto no banco para que ela concluísse a faculdade de Medicina, mesmo recebendo apoio de seu padrasto também. Mas tal “realismo” tem uma fronteira tênue em relação ao conformismo e às disposições interiorizadas por intermédio de sua socialização.

Podemos compreender essa estratégia da aluna dentro daquilo que argumenta Nogueira e Nogueira (2002), ao dizer que através do acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso escolar, os grupos sociais constroem um conhecimento prático relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros de dentro da realidade social concreta, na qual eles agem buscando as formas mais adequadas de fazê-lo, adequando seus investimentos a um senso prático das chances de êxito. Nas palavras dos autores:

Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam ser maiores ou menores as probabilidades de êxito (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.23).

Em síntese, compreendemos que o *habitus* incorporado pela estudante Adriana durante sua socialização está envolto em contradições em termos das valorações dadas aos estudos e ao trabalho, mesmo que consideremos que mãe e padrasto valorizem mais os estudos. Entretanto, pudemos observar limitações, principalmente no capital econômico da família que, de certa forma, contribuiu para que a aluna escolhesse um curso de graduação menos prestigiado e rentável (Biologia) em comparação aos demais (Medicina e Veterinária). Portanto, o peso dos distintos capitais nas estratégias e expectativas são, muitas vezes, peculiares, não sendo possível estabelecer generalizações sem cairmos em imprecisões.

Todavia, embora Adriana não vá realizar o sonho da mãe em fazer medicina, ela ainda terá a chance de fazer um curso de graduação, uma realidade distinta daquela observada, diversas vezes, na escola de zona rural. Ao entrevistar novamente Flávia, aluna do bairro de zona rural, pudemos perceber que sua aspiração, do ano passado, de ingressar num curso de Psicologia em Amparo, foi interrompida de modo mais abrupto, devido à distribuição mais escassa dos diferentes capitais.

A garota relatou-nos que atualmente não está nem trabalhando, nem estudando. Com relação ao trabalho, disse que desde a última entrevista, só conseguiu encontrar um emprego em janeiro, na casa de doces, onde permaneceu nove dias e foi “*mandada embora*” e, depois disso, só encontrou um novo trabalho em junho, num supermercado, onde ficou quinze dias e desistiu do serviço, por ter ficado “*doente*”. Disse querer voltar a trabalhar e que os pais também a incentivariam a isso.

Quanto aos estudos, a garota disse que desistiu o ano passado de prestar o vestibular, pois estava “*desanimada*” e também descobriu não haver o curso de Psicologia na instituição em Amparo, onde considerava haver tal curso. No entanto, disse que ainda tem vontade de prestar o vestibular, no fim do ano, na mesma instituição, e o mesmo curso, pois nos relatou que “*ouviu dizer*” que nesse ano abrirá a inscrição para o curso de Psicologia na instituição. No entanto, caso não venha abrir o curso pretendido, relatou-nos que não prestará o vestibular novamente. Ao ser questionada sobre a possibilidade de prestar vestibular numa outra instituição, mostra que isso é pouco provável, assim como morar fora:

(E): Mas você só vai fazer se tiver em Amparo, caso contrário você vai ficar aqui? / (A8): É. / (E): E você já pensou na possibilidade de fazer num lugar mais longe? / (A8): Ai, não sei, acho que não... / (E): Acha mais difícil? / (A8): Acho mais difícil. / (E) Por que, por morar fora? / (A8): É também...rs. (Flávia, 17 anos, aluna da escola de zona rural).

Esse trecho pode nos levar a crer ser pouco viável que Flávia faça uma faculdade caso o curso que queira não abra nessa instituição próxima ao município. Da mesma forma, consideramos que venha a ser pouco provável que ela faça o curso de Psicologia em Amparo no próximo ano, caso abra realmente a inscrição, devido ao pouco incentivo que recebe dos pais para estudar. Ao lhe questionar sobre o estímulo que receberia deles para ingressar na faculdade e no curso de Psicologia, ela disse que eles “*não falam nada*”, mas caso ela venha a ter um emprego e possa bancar os estudos, eles a

*incentivariam*. Ou seja, eles não ajudariam a pagar o curso, talvez pela limitação de capital econômico, mas compreendemos que, primordialmente, pela questão de baixo capital cultural, já que valorizam mais o trabalho em detrimento dos estudos. Nesse contexto, o estímulo forte dos pais é para que a garota volte a trabalhar, conforme ela própria nos relatou.

Podemos concluir, nesse sentido, que essa garota tende a ingressar num trabalho e interromper os estudos, já que consideramos difícil que esta custeie sua graduação e, ainda, a condução necessária para ir até a faculdade sozinha, além da falta de incentivo dos pais.

Embora tenhamos escolhido entrevistar uma garota que provavelmente não ingressaria no Ensino Superior, para fazer o contraponto a uma aluna da zona urbana que provavelmente estaria estudando, essa aluna caracteriza, de certa forma, com exceção do fato de não estar trabalhando, o perfil típico de alunos da zona rural.

Em síntese, ao fazer estas duas novas entrevistas, pudemos perceber que as aspirações futuras dos alunos quanto ao ano subsequente, em relação aos estudos e trabalho, são maiores ou descompassadas em relação às suas condições objetivas, de modo que tenderam a concretizar, na maior parte das vezes, os planos menos cobiçados, ou seja, o plano B ou C e poucos foram os que conseguiram concretizar o plano A.

Conforme Nogueira e Nogueira (2002), a expectativa e a atitude perante o futuro escolar após a conclusão do Ensino Médio, constituem uma dimensão fundamental do *ethos* de classe. O nível cultural, as condições financeiras e a opinião familiar influenciam e podem pré-determinar o modo de pensar de cada um. A herança escolar será sempre produto de sua herança social. Por isso, também as decisões que cada sujeito toma frente à continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho tendem a ser reflexo da classe social a que pertencem. A posição social tende a pré-estabelecer na realidade objetiva e subjetiva os que ingressam ou não no ensino superior, sendo as chances dos indivíduos de classe média e classes populares bastante dificultadas, já que:

O princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário (BOURDIEU, 1998b. p.50).

A partir desse ponto de vista, podemos considerar que a expectativa e a trajetória que o estudante do Ensino Médio prevê/deseja ou objetiva para si esteja diretamente ligada à sua socialização e identidade, constituídas através da trajetória escolar, familiar e do *ethos* ou *habitus*.

Ao questionar as duas entrevistadas sobre o que estariam fazendo seus ex-colegas de sala, as respostas que nos foram fornecidas foram muito diversas daquelas observadas nos questionários e entrevistas. Sabemos que do ponto de vista da pesquisa científica, os dados obtidos pelas duas garotas quanto aos seus amigos são duvidosos. No entanto, não deixam de serem representações que as duas garotas possuem em relação à realidade que era vivenciada com os colegas em sala de aula. Por isso, apresentamos aqui informações que elas nos forneceram, que podem ser imprecisas, mas que não deixam de transparecer suas impressões da realidade vivida.

Flávia nos relatou que, em relação ao trabalho, somente três dos ex-colegas de sala não estariam trabalhando: ela, por ter ficado doente e desistir do trabalho; Gabriele, que também desistiu do emprego recentemente na farmácia onde trabalhava e Diogo, que nunca trabalhou. No restante todos estariam exercendo algum ofício. Quanto aos estudos, seria o inverso: somente dois de seus ex-colegas de sala estariam estudando: Diogo e Vanessa. O primeiro estaria cursando Biomedicina em Amparo, bem como já havia escrito em questionário e Vanessa (prima de Diogo) estaria cursando Pedagogia, também em Amparo, assim como também já havia mencionado em entrevista. Flávia tem dúvidas, ainda, em relação a dois colegas, que gostariam de fazer curso técnico gratuito em Amparo. Não sabe se eles realmente estão o cursando. Quanto aos demais, afirmou estarem somente trabalhando. No entanto, disse que ela e a colega Cíntia, também entrevistada no último ano, prestarão o vestibular neste ano, em Amparo, ela Psicologia e a colega Pedagogia.

Quanto à escola de zona urbana, as informações que recebemos de Adriana são que, com relação aos estudos, ela e mais três alunos estariam fazendo cursinho preparatório para o vestibular na escola particular da rede OBJETIVO; três alunos estariam fazendo curso de Administração na faculdade do próprio município, dois (um aluno e uma aluna) estariam fazendo curso técnico em Computação, e três alunas fazendo faculdade em instituições fora da cidade: uma colega estaria fazendo Engenharia em São Paulo, na UNINOVE, outra estaria fazendo Farmácia em Bragança,

na USF, e uma de nossas entrevistadas, Denise, estaria cursando Biomedicina em Amparo, na UNIFIA, como já havia mencionado em entrevista. Temos o conhecimento também de duas alunas e um aluno que já concluíram o curso técnico, conforme nos relataram serem seus objetivos em entrevistas. Adriana nos informou também que não sabe ao certo sobre todos os alunos, já que perdeu contato com muitos deles. Todavia, nos disse que acreditava que todos estariam trabalhando. Eis aí, portanto, as diferenças das impressões da realidade de vida relatadas por Flávia e Adriana, nas quais as perspectivas mais favoráveis de inversão do *habitus* são identificadas nos alunos de escola de zona urbana.

De modo geral, em ambas as escolas, pudemos notar uma questão de gênero no que se refere à escolha dos cursos pelos alunos, onde as meninas tenderam a escolher profissões supostamente femininas e os meninos profissões supostamente masculinas, conforme o imaginário social sexista. Nesse sentido, concordamos com Segnini (2000), ao dizer que a relação entre educação e trabalho, é, antes de mais nada, uma relação de classe, etnia e gênero. Todavia, pudemos perceber uma semelhança entre número de meninos e meninas que pretendiam dar continuidade aos estudos após a conclusão no Ensino Médio, seja no Ensino Superior ou no Ensino Técnico.

Entretanto, mesmo que as alunas afirmem que houve alunos que deram continuidade aos estudos, podemos considerar que elas acreditam que seus ex-colegas de sala tenderam mais para a interrupção dos estudos. A aluna da zona rural acredita que somente dois ou, no máximo, quatro alunos da sala estariam estudando e, portanto, a grande maioria não teria conseguido realizar seu plano A, nem B, a não ser com exceção daqueles mais “realistas” que, desde o primeiro momento, assinalaram como primeira opção que pretendiam permanecer no mercado de trabalho, não assinalando qual seria sua segunda opção.

Através da entrevista com a aluna da zona urbana, pudemos perceber que a entrevistada nos deu informações pouco mais promissoras quanto aos ex-colegas de sala, mesmo que possa se tratar apenas de impressões e não dados confirmados. Mesmo com informações mais ambiciosas, também não deixaram de ser bastante distintas daquelas fornecida nos dados dos questionários e entrevistas. Pelos dados obtidos pela aluna Adriana, quase metade dos alunos estariam estudando ou já teriam concluído

algum curso técnico. Os demais estariam fazendo faculdade, cursinho, cursos técnicos e, alguns, já teriam concluído este último.

Em síntese, podemos dizer, através dessas entrevistas e respectivas impressões das alunas no que se referem aos seus ex-colegas de sala, que os alunos por nós investigados tenderam a terem ambições iniciais maiores que aquelas permitidas por suas condições objetivas. Porém, ao se depararem com a realidade, seus planos iniciais, na maioria das vezes, tomaram outra direção, tornando-se, digamos, mais “realistas” e menos “promissores”. O ingresso, por exemplo, na instituição do município foi recorrentemente referido. Todavia a opinião de Adriana sobre a instituição é:

Se for pra fazer faculdade aqui, eu não vou fazer nada, fazer Administração ali, que não é uma coisa que eu quero, porque o povo é muito assim, “ai, eu quero estudar, quero estudar” aí, vai fazer qualquer coisa, uma coisa que não quer? Se for pra eu estudar ali, eu nem faço nada... (Adriana, 18 anos, ex-aluna da escola de zona urbana).

Esse depoimento dado por Adriana foi o mesmo de muito dos alunos entrevistados da zona urbana, entretanto, a inserção nesse curso (de Administração) e nessa instituição foi a mais reiterada no relato de Adriana ao referir-se aos ex-colegas de sala, com exceção daqueles poucos que ela considerava terem ingressado em instituições fora do município.

Segundo Bourdieu (1996b), os benefícios da escolha por um estabelecimento de ensino mostram a disponibilidade de conhecimentos sobre as diferentes formações e o rendimento atual e potencial diferenciado entre eles. Esses fatores tendem a definir bons investimentos escolares e são exemplos de que o sucesso escolar e social pode vincular-se à origem social. Nesse sentido, as classes populares e média-baixa tendem a ser prejudicadas, uma vez que:

[...] os mais desprovidos não são capazes de descobrir os ramos de ensino mais cotados- estabelecimentos, seções, opções, especialidades, etc. – senão, com atraso, quando já estariam desvalorizados se, porventura, tal desvalorização não veio a acontecer pelo simples fato de terem tornado acessíveis aos menos favorecidos (BOURDIEU, 1998e, p. 94).

Quanto maior o volume da composição dos capitais econômico, cultural e social do indivíduo, maior também é a tendência deste de saber avaliar e perceber criticamente as suas chances ou oportunidades, ou ainda, antecipar o seu futuro através de uma indução prática, analisando o embate entre o possível e o provável, uma vez que a arte do jogo do possível é, geralmente, adquirida dentro de certas condições sociais, pois

conforme a perspectiva bourdeusiana a “*competência econômica*” não é “*uniformemente distribuída*”, de modo que a “*aptidão para antecipar o futuro*” ou “*lançar o possível contra o provável*” seria uma disposição que só poderia ser adquirida conforme “*certas condições sociais*” (BOURDIEU, 1998e, p.91).

Nesse sentido, pode-se concordar com a tese de Bourdieu (1998a) de que a escola não é uma instância neutra e que favorece indivíduos pertencentes às elites econômicas e culturais, ou seja, aqueles que possuem todas as condições objetivas para investir em educação e saber fazer escolhas e antecipações do jogo entre o possível e o provável que tendem a mantê-los em suas privilegiadas posições sociais.

## Considerações Finais

Através desse trabalho, pudemos confirmar nossa hipótese inicial de que os sonhos dos indivíduos nem sempre correspondem àquilo que é vivenciado. Suas ambições e desejos são limitados pela sua realidade objetiva, de forma que grande parte dos alunos teve que restringir suas ações em conformidade com aquilo que realmente era possível e/ou mais provável de se realizar. Nesse sentido, nem sempre suas escolhas tiveram por base a razão, já que ao analisar seus primeiros anseios percebemos que consistiam em escolhas mais promissoras do que aquelas que foram realmente concretizadas, ao menos no que se diz respeito às duas alunas por nós entrevistadas num segundo momento.

Nesse contexto, foi de extrema importância analisar as expectativas dos alunos, para além dos seus discursos. Percebemos haver forte peso da lógica das práticas e daquilo que nem sempre é dito. Em muitos casos, consideramos que as ações se sobrepuseram ao discurso e o contradisseram. Verificou-se ser comum o discurso pró-continuidade dos estudos. Todavia, pela via não discursiva - na prática - dava-se prioridade ao trabalho. Ou seja, a busca de obtenção de renda de forma mais imediata e, ao mesmo tempo, mais limitada, foi percebida como mais segura ou de menor risco pelos estudantes que participaram da pesquisa.

Segundo Valle (2007), as chances de escolha do que é socialmente ofertado estão interligadas à posição do indivíduo e de seu grupo no sistema de estratificação social. Nesse sentido o autor afirma que:

Na medida em que os sistemas de classificação são engendrados pelas condições sociais e que a estrutura objetiva de distribuição dos bens materiais e simbólicos se dá de forma desigual, toda escolha tende a reproduzir as relações de dominação, certos estereótipos e as posições ocupadas num determinado campo (VALLE, 2007, p.126).

Nesse contexto, pudemos perceber que as expectativas de formação e trabalho, ao depararem-se com a realidade vivida, após a formação na Educação Básica, tendem a ser substituídas por estratégias concretas que delas se diferenciam e que estão diretamente ligadas ao *habitus* de cada um e às situações objetivas. Ou seja: ao seu modo e estilo de vida, ao *ethos* de classe, à composição dos capitais econômico, social e cultural familiar de cada aluno.

Em síntese, pudemos observar que o capital econômico dos alunos das duas escolas era semelhante: mediano, com algumas variações. Todavia, o investimento em escolarização foi maior, em certa medida, nos alunos da zona urbana. Percebemos, assim, que essa questão estava mais ligada ao capital cultural e social dos alunos do que à questão econômica propriamente dita.

O nível de escolaridade dos pais dos alunos da manhã era consideravelmente maior que a dos alunos da zona rural. Esse motivo, tal como fora explicitado, pode ser compreendido pelo fato de na zona rural haver somente ensino primário na época em que os pais estudavam, sendo difícil o acesso às escolas da cidade. Essa condição objetiva, por sua vez, contribuiu para a formação de disposições interiorizadas mais propensas ao trabalho do que à escolarização.

Também foi analisado que diversos alunos da cidade já possuíam ensino técnico, enquanto poucos da zona rural já o tinham realizado. Tal questão também pode estar relacionada à maior dificuldade de acesso a tais estabelecimentos por parte dos alunos da zona rural, já que residem longe da cidade e há poucas linhas diárias de ônibus até esta, além de trabalharem durante período integral.

Analisamos, ainda, que o local onde residem também pode influenciar os alunos nas suas estratégias e expectativas, já que na zona rural há costumes e estilos de vida distintos dos da cidade. Na zona rural, a maioria dos pais dos alunos teve um histórico de vida marcado pela interrupção dos estudos e ingresso prematuro no trabalho - a maioria ainda quando crianças. Muitos trabalhavam nas olarias e outros nas roças e lavouras. Desse modo, o trabalho sempre foi encarado de modo naturalizado pelos moradores desse bairro, que, por sua vez, acabam por passar às gerações mais novas, mais por vias indiretas que diretas, através das vivências e relações diárias, um *habitus* também voltado especialmente para o trabalho. Conforme analisamos, embora a grande maioria dos alunos de ambas as escolas exerçam alguma atividade remunerada, a questão do trabalho é encarada de modo distinto por eles.

Enquanto os alunos da cidade parecem encarar o trabalho como forma de criar mais autonomia e independência com relação aos pais, desde poder arcar com despesas de consumo ou lazer até custear uma faculdade ou ensino técnico; os alunos da zona rural parecem encará-lo de forma mais séria ou comprometida, como forma de dar rumo à sua própria vida, desvinculada da dos pais. Como observamos, algumas alunas da

zona rural já planejam casamento e algumas já têm filhos; outros citam irmãos poucos anos mais velhos que já moram sozinhos. Por fim, algumas alunas ainda se referem às irmãs mais novas que não trabalham como “*madame*” - esta por ter quatorze anos e não querer trabalhar na olaria - e outra dizia que a irmã de onze anos ficava naquele “*lengalenga*” por não ajudar a mãe em casa. Ou seja, o não trabalhar é rechaçado e o trabalhar é motivo de honra, mesmo nos casos nos quais a necessidade de renda é relativamente menor.

A questão do trabalho nos alunos da zona rural estava, assim, fortemente enraizada em seu *habitus*, de modo que muitos alunos, já ao falar sobre sua primeira opção para o ano após sua formação no Ensino Médio, quanto aos estudos e trabalho, responderam pretender permanecer tão somente trabalhando. Mesmo que muitos dissessem que pretendiam ingressar no Ensino Superior ou no Ensino Técnico, na realidade prática consideramos ter *habitus* voltado mais para o trabalho. Este elemento foi evidenciado pelas respostas menos promissoras e mais conformadas quando questionamos o que de fato, levando em conta as dificuldades cotidianas, consideravam que fossem fazer no próximo ano, assim como nas impressões da realidade do grupo social relatadas por uma das entrevistadas num segundo momento. Esta acreditava que somente dois alunos *teriam ingressado* no Ensino Superior e, “*talvez*”, dois no ensino técnico, sendo que a grande maioria estaria envolvida em atividades de trabalho, ainda que, objetivamente, fosse uma representação social e não uma informação objetiva.

Já quanto aos alunos da zona urbana, consideramos que, devido a melhores condições objetivas, principalmente, de capital cultural e social e pela relativa primazia do trabalho sobre os estudos, haveria tendência aparentemente mais provável de se concretizar aquilo que mencionaram aspirar como primeira opção, de modo a nos possibilitar a confirmar outra hipótese inicial, de que os alunos da zona urbana teriam ambições e posturas mais ambiciosas com relação aos estudos e trabalho com a conclusão do Ensino Médio. Conforme impressões ou representações sociais da colega de sala entrevistada num segundo momento, *haveria* mais alunos que teriam dado continuidade aos estudos, incluindo aqueles que estariam fazendo cursinho pré-vestibular. No entanto, o número estipulado de acordo com as respostas nos questionários de continuidade nos estudos havia sido consideravelmente maior. Além disso, em questionário e entrevistas, muitos deles mencionaram faculdades particulares

de cidades como Campinas e São Paulo. Todavia, consideramos que o *habitus* tenha os guiado mais para o ingresso numa faculdade próxima ao município, ou então, a um curso técnico ou um cursinho pré-vestibular (plano secundário da maioria deles). Pode-se dizer, assim, que a necessidade do trabalho também acabou por ser mais forte na determinação das práticas adotadas pelos alunos da zona urbana prevalecendo sobre a intenção da continuidade dos estudos.

De um modo geral, podemos dizer que as expectativas mais promissoras estipuladas pelos alunos de ambas as escolas foram as de ingressar (ou permanecer) no mercado de trabalho, em período integral, de forma a bancar o ingresso no Ensino Superior ou ensino técnico, no período noturno, enquanto que, as menos promissoras, foram de permanecer tão somente trabalhando.

Este estudo nos possibilitou notar nuances, contradições, semelhanças e diferenças entre as expectativas e estratégias adotadas pelos alunos das duas escolas. Consideramos que, para identificar diferenciações mais amplas das relações entre *habitus* e estratégias de estudo e trabalho, seria necessário ter como alvo de pesquisa também, por exemplo, alunos como os do colégio Vértice, que possuem um cotidiano intenso de estudo, permanecem na escola em período integral, estudam inclusive aos sábados, fazem aulas de alemão e leitura como atividades extracurriculares e apresentam composição dos capitais bastante distintas. Para estes, supõe-se que a probabilidade de ingresso nas faculdades e cursos mais prestigiados tenderia a se efetivar de forma “natural”, já que possuem condições objetivas palpáveis para isso, bem como o domínio dos códigos escolares, que são da sua própria cultura, a erudita. Ou seja, uma realidade bastante diversa dos alunos por nós abordados, com um *habitus* enraizado de alunos trabalhadores, de escolas públicas, de uma cidade do interior de São Paulo.

Nesse contexto, no mesmo sentido da teoria bourdeusiana, pudemos compreender que há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas do sistema de ensino (estabelecimentos e cursos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos das classes dominantes. Por mais que se democratize o acesso ao ensino, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades internas ao sistema de ensino, “as hierarquias simbólicas reforçam as estruturas de dominação social na

*medida em que restringem a mobilidade social dos indivíduos”* (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2006, p.43).

A escola, ao tratar formalmente de modo igual em direitos e deveres quem é diferente, privilegia os indivíduos, que, por sua bagagem familiar, já são privilegiado. O argumento de Bourdieu (1998b) justifica-se no fato da comunicação pedagógica exigir, para sua plena compreensão e aproveitamento, que os receptores da cultura escolar dominem o código utilizado na produção dessa comunicação, ou seja, o que já é familiar para as classes dominantes. Nas palavras de Nogueira e Nogueira:

O sistema escolar cobraria dos estudantes explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e um conjunto de habilidades lingüísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar. Da mesma forma, o mercado de trabalho valorizaria, para o acesso às posições de maior prestígio, não apenas o conhecimento técnico e específico, mas a capacidade do candidato de se comportar e se comunicar de forma elegante, ou seja, de acordo com os padrões da cultura dominante (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2006, p.43).

Nesse sentido, pudemos perceber que as ações e estratégias dos indivíduos encerram um paradoxo, uma vez que são dotadas de uma lógica específica, *“trazem a marca da razão sem serem produto de uma meta racionalizada”* (BOURDIEU, 1998e, p.83). Nem sempre resultam de um cálculo racional, são dotadas de uma finalidade objetiva, de um senso prático, ainda que não se organizem em direção a um fim explicitamente constituído ou a um projeto ou plano racionalmente projetado. As práticas resultam da dialética entre o *habitus*, que repousa em práticas anteriores, e as significações prováveis que advêm do *“mundo presumido”*, pressentido e prejulgado (BOURDIEU, 1998e, p.111).

Consideramos a partir da análise dos dados desta pesquisa, que o objetivo do Ensino Médio público das duas escolas do município por nós pesquisadas, ou melhor, a sua função, à luz da realidade concreta dos alunos é, principalmente, a de preparação, senão configuração, de uma condição mínima dada as atuais maiores exigências de qualificação do mundo do trabalho, de inserção no mercado de trabalho. Consideramos que tal inserção, sobretudo quando não acompanhada da efetividade de continuidade e/ou prolongamento dos estudos, o que foi a tendência presente dos alunos de ambas as escolas, sobretudo os da zona rural ou os de menor capital econômico das duas escolas, implica, de modo geral, em indivíduos que tendem a exercer serviços pouco qualificados e com salários baixos, ou então, em indivíduos que vão dar continuidade ao

trabalho praticado pelas suas respectivas famílias como os filhos de proprietários de olaria ou de demais comerciantes. Ou seja, os alunos tendem a reproduzir o *habitus* dos pais e o *ethos* de classe.

Salientamos assim que o *habitus* dos alunos envolve contradições ou tendências de reprodução e inversão, ainda que as primeiras tendessem a prevalecer, uma vez que suas expectativas (de estudo e trabalho) incluem tanto o conformar-se às suas condições de capital herdadas da família e posição de classe, como também à ambição e às práticas que, de alguma forma, objetivam ascensão social. Sendo assim, consideramos possível afirmar que a conclusão no Ensino Médio, frente à realidade subjetiva, tendeu a ser compreendida como meio para conciliação entre trabalho e estudos posteriores e, face à realidade objetiva, tendeu a se limitar à inserção no mercado de trabalho, sendo o prolongamento dos estudos, alternativa desejável, mas nem sempre factível. Enfim, consideramos que o aprimoramento do capital cultural incorporado possa vir a ser elemento fundamental para as probabilidades de mudanças das disposições interiorizadas e das práticas a elas correspondentes, ainda que elas sejam mais improváveis quando se leva em conta a realidade objetiva e a composição global dos capitais.

## Referências:

ALMEIDA, M.C.C. *Gravidez na adolescência e escolaridade: um estudo em três capitais brasileiras*. Universidade Federal da Bahia. Tese de Doutorado. Bahia, 2008.

ASTIGARRARA, A.A. Estratégia de acesso ao Ensino Superior entre jovens universitários com experiência de trabalho na infância. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, p.1-23, 2010.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As novas políticas para o Ensino Médio no contexto da Educação Básica. In: ZIBAS, Dagmar M. I; AGUIAR Marcio Angelo de S.; BUENO, Maria Sylvia Simões Bueno. *O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, p.353-365.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

BONADIO, L. Com mensalidade de R\$ 2,7 mil, "campeão" no Enem tem fila de espera, 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/07/com-mensalidade-de-r-27-mil-campeao-no-enem-tem-fila-de-espera.html>> Acesso em 27/09/10.

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. 2ª ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. Structures, *habitus*, pratiques. In: BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980, p. 87-109 (Collection "Le Sens Commun").

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a. p.39-72.

\_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro/ Lisboa: Nertrand Brasl/ Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. Da regra às estratégias. In: \_\_\_\_\_. *Coisas Ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990, p.77-95.

\_\_\_\_\_. Espaço social e espaço simbólico. In: *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa Campinas, SP: Papirus, 1996a. p.13-34.

\_\_\_\_\_. O novo capital. In: *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa, Campinas, SP: Papirus, 1996b. p.35-52.

\_\_\_\_\_. É possível um ato desinteressado? In: *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa Campinas, SP: Papirus, 1996c. p.137-156.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 1998a. p.43-63.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, p.39-64.

\_\_\_\_\_. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c, p. 65-69.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998d, p.71-79.

\_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998e, p.81-126.

\_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998f, p.145-184.

\_\_\_\_\_. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern, Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BOURDIEU, P.; BOLTANKI, L; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: DURAND, J. C. G. (Org.) *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Tradução de Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p.105-176.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A comparabilidade dos sistemas de ensino. Tradução de Maria Rita Garcia Loureiro e José Carlos Garcia Durand. In: DURAND, J.

C. G. (Org.). *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p.69-104.

\_\_\_\_\_. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

BRASIL, *Lei nº. 9394* de 20 de dezembro de 1.996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicações, 2001, 102 p. (Série fontes de referência. Legislação; n.38).

BURAWOY, M. *O marxismo encontra Bourdieu*. São Paulo. Editora da Unicamp, 2010.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 57-75. abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Um convite aos clássicos: o trabalho sociológico de Pierre Bourdieu. *Educação e Linguagem*. São Bernardo do Campo, ano 10, n. 16, p. 72-85, jul.-dez./2007.

DANDURANT, P.; OLIVER, E. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. *Teoria e Educação*. n.3. p.120-149, 1991.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARJADO, F.N e NOGUEIRA, F. Rede pública tem só duas escolas entre as 20 melhores do Enem 2009. Disponível em <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/07/rede-publica-tem-so-duas-escolas-entre-20-melhores-do-enem-2009.html>> Acesso em 27/09/10.

FREITAS, M. C. e GUIMARÃES, M.F. *Meninos de Barro: trabalho infantil nas olarias de Bragança Paulista*. In: Cadernos do IFAN/ Universidade São Francisco, Instituto Franciscano de Antropologia, Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). Apresentação. In: *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo*. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/arquivos2009/017759.pdf> Acesso em 27/09/2010.

\_\_\_\_\_. *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*. Disponível em: [http://saesp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/1\\_Resultados\\_Gerais\\_Rede\\_Estadual.pdf](http://saesp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/1_Resultados_Gerais_Rede_Estadual.pdf) Acesso em 27/09/2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/> Acesso em 27/09/2010.

\_\_\_\_\_. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Disponível em: <http://sistemasenem4.inep.gov.br/enemMediasEscola/> Acesso em 27/09/10.

LOPES, R. *Número de mulheres no mercado de trabalho cresce 5,34% em 2009*. Acesso em: <http://www.abril.com.br/noticias/economia/numero-mulheres-mercado-trabalho-cresce-5-34-2009-585060.shtml>/Acessado em 05/dez/2010.

MUZZETI, L.R. Consenso ou Conflito: contribuições das teorias sociológicas de Émile Durkheim e de Pierre Bourdieu. *Boletim do Departamento de Didática*, Araraquara, v. 16, n. 15. 1999.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em aberto*, Brasília, ano 9, n 46. 1990

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, n.3. p.89-112. 1991

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia de Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. *Bourdieu e a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação e Sociedade*, n.35, p.9-59, abr. 1990.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.7-36. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

PARES, Elizabeth Frias. *Geografia/História*. São Paulo, ed. OPET, 2008.

SEGNINI, L. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo v.14, n.2, abr./jun., p.72-81, 2000.

SETTON, M.G.J. A Teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.90. p.60-70, mai/ago.2002.

STEFANINI, D. M. *As relações entre educação e trabalho nas trajetórias de alunos de uma escola técnica: uma análise a partir de Bourdieu*. São Carlos: UFSCar, Dissertação de Mestrado, 2008.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./ abr. 2007.

WACQUANT, L. Esclarecer o *habitus*. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007.

WASELFISZ, J.J. *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007*. Brasília, DF: RITLA, Instituto Sangari, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

## **Apêndice A:**

### **SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA E INFORMAÇÕES SOBRE OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS**

#### **1 – Identificação e Proposta:**

Renata, mestranda do programa de pós-graduação em Educação da UFSCAR, visa realizar estudo intitulado “As expectativas de formação e trabalho de alunos de escola estadual urbana e rural do Ensino Médio do município de Socorro”, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva (Departamento de Educação – UFSCAR). Trata-se de estudo para elaboração de dissertação de mestrado.

#### **2 – Objetivos e procedimentos:**

O estudo tem como objetivo principal investigar, através da visão dos alunos, quais expectativas eles possuem em relação à continuidade dos estudos e de trabalho após conclusão do Ensino Médio.

Para a realização da pesquisa serão utilizados os seguintes procedimentos: aplicação de um questionário a uma amostra de alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas selecionadas e realização de entrevistas individuais com alguns dos alunos que tenham participado da etapa da aplicação do questionário.

#### **3 – Aspectos éticos:**

Os alunos e Direção da escola serão informados sobre os objetivos do estudo. Neste documento informamos a Direção e solicitamos a autorização para realização do estudo.

A participação dos alunos será voluntária. A autorização para a participação se dará através de Termo de Consentimento Esclarecido a ser assinado pelos seus responsáveis legais. Neste último explicitamos que será preservado o anonimato dos sujeitos e da instituição enfocada na elaboração da dissertação, cuja finalidade é estritamente acadêmica.

Data:    /    / 2009

---

Autorização da instituição (direção)

## **Apêndice B:**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### **1 – Identificação e Proposta:**

Eu, Renata Mantovani de Faria, mestranda do programa de pós-graduação em Educação da UFSCAR, estou conduzindo a pesquisa intitulada “As expectativas de formação e trabalho de alunos de escola estadual urbana e rural do Ensino Médio do município de Socorro”, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva.

#### **2 – Convite e recusa:**

Convido você a participar desta pesquisa, uma vez que sua contribuição, enquanto aluno que cursa o último ano do Ensino Médio dessa escola, é fundamental para a obtenção dos dados que pretendo coletar.

A participação é absolutamente voluntária. Você tem o direito de desistir em qualquer ponto da coleta de dados da pesquisa. Sua decisão em participar ou não desta pesquisa não terá influência na avaliação de seu desempenho escolar.

#### **3 – Procedimentos:**

Se você aceitar o convite de participação nesta pesquisa, o seguinte ocorrerá:

- Solicitarei que você e outros alunos respondam a um questionário.
- Eu o consultarei a respeito de sua disponibilidade (e também da sua família ou responsáveis legais) de conceder uma entrevista (individual ou com você e sua família ou responsáveis). Em ambas as possibilidades (entrevista individual ou com você e família/responsáveis), a entrevista somente será realizada se houver o seu aceite e de seus familiares/responsáveis em relação ao presente convite.
- No caso de realização de entrevista, serão feitas perguntas e ouvidas as respostas, sendo as mesmas anotadas ou gravadas, conforme sua preferência e dos demais por ventura presentes. Esta entrevista será realizada num ambiente onde somente eu, você e/ou família/responsáveis estarão presentes.

#### **4 – Risco/Desconforto**

Ao participar desta pesquisa, você poderá sentir-se desconfortável ou chateado ao responder alguma questão da entrevista ou do questionário, por esse motivo você estará livre para se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento ou mesmo desistir de participar deste estudo.

**5- Sigilo:**

Seus dados serão guardados em sigilo. Nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar da pesquisa. Reitera-se, portanto, não haver riscos quanto à aceitação do convite de participação nesta.

**6- Dúvidas, comentários ou questões quanto à participação ou aceitação do convite de participar:**

Se você tiver alguma questão, dúvida ou comentários sobre a participação ou aceite de participação nesta pesquisa, poderá imediatamente solucionar sua dúvida comigo, Renata Mantovani de Faria, ou com o referido orientador, o Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva a qualquer momento, quer seja na UFSCAR (Departamento de Educação) ou no endereço Rua Étore Mantovani, 364, Centro, Socorro-SP (residência da orientanda), ou ainda, pelos telefones 19-96760022 (orientanda) 16-97181453(orientador).

**ACEITE DO CONVITE DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:**

Convido-lhe a participar de forma voluntária na pesquisa “As expectativas de formação e trabalho de alunos de escola estadual urbana e rural do Ensino Médio do município de Socorro”, cujos procedimentos e outras informações foram acima detalhados. Você e seus familiares e/ou responsáveis legais serão livres para recusar a participar da pesquisa ou dela desistir a qualquer momento. A decisão tomada não afetará a vida escolar, pessoal e/ou familiar.

Você aceita o convite de participar dessa pesquisa? ( ) SIM ( ) NÃO

Data \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do aluno

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal

## Apêndice C:

### QUESTIONÁRIO

Prezado(a) aluno(a), solicito sua contribuição para a realização de uma pesquisa, respondendo às seguintes questões:

#### I) Dados de Identificação:

Nome \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ iniciais \_\_\_\_\_ (preenchimento não obrigatório): \_\_\_\_\_.

Telefone para contato: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_; Sexo: \_\_\_\_\_.

Exerce atividade remunerada? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_.

Qual função desempenha? \_\_\_\_\_.

Desde quando?(mês/ano) \_\_\_\_\_. Já havia exercido outra antes? \_\_\_\_\_.

Qual? \_\_\_\_\_. Com que idade começou a trabalhar? \_\_\_\_\_.

#### II) Questões:

1) Contando com você, quantas pessoas moram na sua casa?

\_\_\_\_\_.

2) Qual é aproximadamente a renda familiar total, somando a renda de todos que residem em sua casa, inclusive a sua?

\_\_\_\_\_.

3) Qual é a idade e a escolaridade de:

Seu pai: \_\_\_\_\_.

Sua mãe: \_\_\_\_\_.

Outro(a) responsável: \_\_\_\_\_.

irmãos: \_\_\_\_\_.

4) Qual a profissão de:

Seu pai: \_\_\_\_\_.

Sua mãe: \_\_\_\_\_.

Outro(a) responsável: \_\_\_\_\_.

Irmãos: \_\_\_\_\_.

5) A família mora em casa própria: Sim ( ); Não ( ).

6) Quantos cômodos há na casa? (contando quarto, banheiro, sala, cozinha)

\_\_\_\_\_.

7) Sua casa possui:

Televisão?\_\_\_\_\_.Quantas?\_\_\_\_\_.

Aparelho DVD?\_\_\_\_\_.Quantos?\_\_\_\_\_.

Computador?\_\_\_\_\_.Quantos?\_\_\_\_\_.

Carro?\_\_\_\_\_.Quantos?\_\_\_\_\_.

Internet?\_\_\_\_\_.

8) Seus pais costumam fazer leituras?

frequentemente ( ); às vezes ( ); raramente ( ); nunca ( )

9) O que geralmente leem?

\_\_\_\_\_.

10) Supondo que você não tenha qualquer barreira ou dificuldade para realizar seus anseios profissionais quanto ao próximo ano, o que você gostaria de fazer no ano de 2010? Enumere os itens abaixo em ordem crescente (de 1 a 8) de acordo com sua preferência.

- ( ) ingressar em Ensino Superior a distância
- ( ) ingressar no Ensino Superior presencial
- ( ) ingressar no Ensino Técnico
- ( ) ingressar em um trabalho
- ( ) ingressar em um trabalho e em um cursinho pré-vestibular.
- ( ) ingressar em um trabalho ou estágio e no Ensino Superior
- ( ) ingressar em um trabalho ou estágio e no Ensino Técnico
- ( ) ingressar em um trabalho ou estágio e no curso superior a distância.

11) O que você acha que de fato ocorrerá com você no próximo ano? Enumere de forma crescente (de 1 a 3) os itens que você considera mais prováveis que ocorra no próximo ano.

- ( ) ingresso no curso Superior a distância
- ( ) ingresso no Ensino Superior presencial
- ( ) ingresso no Ensino Técnico
- ( ) ingresso em um trabalho
- ( ) ingresso em um trabalho e em um cursinho pré-vestibular
- ( ) ingresso em um trabalho ou estágio e no Ensino Superior e
- ( ) ingresso em um trabalho ou estágio e no Ensino Superior a distância.
- ( ) ingresso em um trabalho ou estágio e no Ensino Técnico.

12) Você considera a continuidade dos estudos:

- ( ) essencial
- ( ) importante

- ( ) importante, mas não necessário
- ( ) importante, mas difícil ou inviável do ponto de vista financeiro
- ( ) sem importância

13) Você considera o ingresso no mercado de trabalho no próximo ano:

- ( ) essencial
- ( ) importante
- ( ) importante, mas não necessário, já que não possui necessidades de trabalhar.
- ( ) importante, mas difícil em função de já exercer trabalhos domésticos na própria residência.
- ( ) sem importância

14) Supondo que você não possua qualquer barreira (dificuldade) para realizar seus desejos profissionais, qual carreira (profissão) você escolheria seguir? Por que?

---

---

---

---

15) Levando agora em conta sua realidade atual, qual carreira profissional acha que vai seguir? Por que?

---

---

---

---

16) Você vai prestar vestibular neste ano ou passar por outro processo seletivo para ingressar no curso técnico ou superior a distância? Se a sua resposta for “sim”, qual o nome da instituição onde tentará ingressar no próximo ano? Por que fez essa escolha?

---

---

---

---

18) Você tem costumes de ler jornais, revistas ou livros?  
frequentemente ( ); às vezes ( ); raramente ( ); nunca ( )

19) Qual tipo de leitura geralmente faz?

---

20) Qual tipo de programa de TV que você geralmente assiste?  
novelas e filmes ( ); jornais ( ); programas de humor ( )

21) Sua família, com sua conclusão no Ensino Médio, o incentiva para:

- o ingresso no trabalho;
- a continuidade dos estudos (Curso superior, técnico etc)
- o ingresso no trabalho e continuidade dos estudos;
- nenhuma das alternativas.

22) Você considera que os professores em sala de aula, o incentiva para:

- o ingresso no trabalho;
- a continuidade dos estudos (Curso superior, técnico etc)
- ingresso no trabalho e continuidade dos estudos;
- nenhuma das alternativas.

23) Você considera que a direção e toda equipe escolar, como um todo, o incentivam para:

- o ingresso no trabalho;
- a continuidade dos estudos (Curso superior, técnico etc)
- ingresso no trabalho e continuidade dos estudos;
- nenhuma das alternativas.

24) De modo geral, você encara sua formação no Ensino Médio como preparo:

- para o ingresso no trabalho;
- para a continuidade dos estudos (Curso superior, técnico etc)
- para ingresso no trabalho e continuidade dos estudos;
- para nenhuma das alternativa.

**Você concordaria em conceder uma entrevista para melhor compreendermos os assuntos abordados neste questionário?**

Sim (  ); Não (  )

No caso afirmativo, indicar número de telefone para contato: \_\_\_\_\_

Agradecemos a sua participação.

## **Apêndice D: Roteiro da primeira entrevista**

### **Trabalho:**

- 1) Você trabalha? Como é o seu ambiente de trabalho?
- 2) Qual sua função? O que você faz no seu trabalho?
- 3) Você gosta do seu serviço? Por que trabalha nisso? Como conseguiu esse emprego?
- 4) Fale como é um dia típico no seu serviço.
- 5) Como é sua relação com o seu patrão? Fale as características de seu patrão (idade, nível de escolaridade, condição financeira etc)
- 6) E sua relação com as outras pessoas do seu trabalho? Você possui uma relação próxima com elas? Você mantém alguma outra relação com alguma dessas pessoas fora do ambiente de trabalho?
- 7) Fale sobre as características principais das pessoas que você tem maior contato em seu trabalho? (idade, nível de escolaridade, condição financeira etc)
- 8) Já trabalhou antes? Como foi esse emprego? Que função exercia nesse emprego?
- 9) Por que saiu desse emprego?
- 10) Atualmente você pensa em mudar de emprego? Por que?
- 11) Como é sua condição de trabalho atual? Tem horário de descanso? Tem carteira assinada? O que mudaria em seu trabalho?

### **Trabalho dos pais**

- 1) Seus pais trabalham? Em que local?
- 2) Qual a função que eles exercem? O que eles fazem no trabalho deles? Como é a rotina de serviço deles?
- 3) Eles gostam do trabalho deles? Por que?
- 4) Eles pensam em trocar de serviço? Por que?
- 5) Eles se relacionam bem com o patrão deles? Como é o patrão deles?
- 6) Como eles se relacionam com as pessoas do trabalho deles? Eles têm amigos no trabalho? Quem são essas pessoas? Como são essas pessoas? Fale as características delas (idade, onde moram, condição financeira, o que faz os filhos dessas pessoas etc).
- 7) Eles já trabalharam antes? Em que local?

8) Por que mudaram de emprego?

**Dia-a-dia:**

- 1) O que você faz no seu dia-a-dia? Relate um dia do seu cotidiano.
- 2) Exerce alguma atividade extra fora a escola?
- 3) O que você faz geralmente de manhã? À Tarde? À noite?
- 4) Fale sobre o cotidiano de seu pai: o que ele faz de manhã, à tarde e à noite?
- 5) Fale sobre o cotidiano de sua mãe: o que ela faz de manhã, à tarde e à noite?
- 6) Você tem momentos de lazer de segunda à sexta? O que gosta de fazer nesses horários?
- 7) Seus pais possuem momentos de lazer de segunda à sexta? O que eles gostam de fazer nesses horários?
- 8) Qual é a sua religião? Você vai à Igreja? E seus pais?

**Fim de semana:**

- 1) O que você faz nos fins de semana? O que costuma fazer na sexta, sábado e domingo à noite? E à tarde? E de manhã?
- 2) O que seus pais costumam fazer nos fins de semana? Conte um fim de semana típico de seu pai e de sua mãe (ou outro responsável, como um irmão)

**Condições Econômicas:**

- 1) Você considera sua renda familiar o suficiente para viver bem, sem passar necessidades?
- 2) Você teria condições de pagar um Ensino Superior particular? E o Ensino Técnico? E o ensino superior a distância? E seus pais?
- 3) Caso você ingresse em algumas dessas instituições, quem bancará esses custos?
- 4) Você ajuda financeiramente na sua casa?

**Relações estabelecidas:**

- 1) Como é sua relação com os seus pais? E com seus irmãos?
- 2) O que você gosta e não gosta em seus pais e irmãos?
- 3) Você os admira em algum aspecto? Por quê?

- 4) Você considera que possui opiniões ou idéias semelhantes às deles?
- 5) Quem são as pessoas que você mais mantém contato em seu dia-a-dia? Como são essas pessoas?
- 6) Você possui amigos? Como eles são? (características de idade, condições econômicas, nível de escolaridade, êxito escolar etc)
- 7) Você os admira em algum aspecto? Por quê?
- 8) Você possui tios e primos? Mantém contato com eles? Fale um pouco sobre a vida deles (o que cada um faz e nível de escolaridade)
- 9) A vida que eles levam é parecida com a sua? Por quê?
- 10) Quais são as pessoas com quem sua mãe mais se relaciona no dia-a-dia dela? Como são essas pessoas?
- 11) Quais são as pessoas com quem seu pai mais se relaciona no dia-a-dia dele? Como são essas pessoas?

### **Histórico dos pais**

- 1) Qual a escolaridade de seu pai e sua mãe?
- 2) Eles interromperam os estudos antes de concluir o Ensino Médio? Se sim, por que não deram continuidade aos estudos?
- 3) Eles eram considerados bons alunos? Já reprovaram alguma vez?
- 4) Com que idade seus pais começaram a trabalhar? Em que trabalhavam?
- 5) Qual era ou é a profissão de seus avós e nível de escolaridade? Quanto filhos tiveram?
- 6) Eles viviam em zona rural ou urbana?
- 7) Você sabe falar como era o modo de vida de cada um deles? (mãe, pai, avô, avó) (o que eles falam sobre a infância, adolescência e juventude que tiveram?)

### **Histórico do aluno:**

- 1) Você mora neste bairro? Longe ou perto da escola?
- 2) Como vem para a escola?
- 3) Você sempre morou na zona rural? Ou zona urbana?
- 4) Você sempre morou em Socorro?
- 5) Com que idade começou a ir para escola?

- 6) Você gosta de morar neste bairro? Por que?
- 7) Com que idade começou a trabalhar? Por que?

**Histórico escolar do aluno:**

- 1) Gosta da escola? Gosta de estudar?
- 2) Já reprovou ou interrompeu a escola alguma vez? Por que?
- 3) Você se considerado um bom aluno? Por que?
- 4) Como você acha que os professores o consideram: um bom ou mau aluno? Por que?
- 5) E a equipe escolar como um todo?
- 6) Você gosta dos professores e equipe escolar como um todo? Sente-se bem vindo na escola?
- 7) A escola em geral o incentiva na continuidade dos estudos? Como?
- 8) O que os professores e direção falam sobre a continuidade dos estudos e ingresso no mercado de trabalho?
- 9) O que seus pais pensam sobre a escola? Eles te ajudavam com o dever de casa?
- 10) Seus pais são rígidos com seu desempenho escolar?
- 11) Seus pais conversam com você sobre seu futuro profissional? É uma conversa cotidiana ou pouco comentada?
- 12) Com quais pessoas você fala sobre esses assuntos (continuidade dos estudos, ingresso no mercado de trabalho, suas intenções profissionais futuras)? Ou não se incomoda com esses assuntos?

**Continuidade dos estudos**

- 1) Você acha necessário dar continuidade aos seus estudos? Por que?
- 2) O que seus pais pensam sobre a continuidade dos os estudos? Eles o incentivam a isso? Por que?
- 3) O que seus pais pensam sobre o ingresso no mercado de trabalho? Eles o incentivam a isso? Por que?
- 4) Você acha que sua formação no Ensino Médio o possibilitará um emprego melhor?

- 5) O que seus pais pensam sobre o seu emprego atual? Aprovam ou acham que você pode encontrar algo melhor?
- 6) Você vai prestar algum processo seletivo este ano? Em qual instituição? Por que fez essa escolha?
- 7) Que carreira você deseja seguir? O que seus pais acham dessa profissão? Eles te aprovam ou te incentivam a fazer outra coisa?
- 8) Que profissão você acha que realmente vai seguir? Por que?
- 9) O que seus pais acham sobre essa profissão? Eles te aprovam ou te incentivam a fazer isso?
- 10) Na opinião de seus pais, o que você deveria fazer ao concluir o Ensino Médio? Eles têm preferência que você faça determinada escolha? Eles te deixam livre para fazer sua própria escolha?
- 11) O que pensam seus amigos, colegas de trabalho e primos mais próximos sobre suas intenções profissionais após sua formação no Ensino Médio? Quais são os anseios deles (parecidos ou distintos dos seus)?
- 12) O que pensam as pessoas mais próximas de seus pais sobre essa mesma questão? O que acham da continuidade dos estudos?
- 13) Essas pessoas que convivem com você o ajudam a fazer suas escolhas? Como?
- 14) Você tem algum amigo, colega ou parente que fez algum curso, ou exerce alguma profissão que te chama atenção?

## **Apêndice E: Roteiro da segunda entrevista:**

### **Estudos:**

- 1) O que você está fazendo atualmente em relação aos estudos?
- 2) Mudou alguma coisa do que você pensava no ano passado? O que você planejava o ano passado e o que ocorreu neste ano? (instituição, curso etc)
- 3) Se sim, por quê? Quais foram as dificuldades encontradas? Por que você mudou de idéia?
- 4) Alguém o influenciou nisso, dando alguma opinião? O que planeja fazer agora?
- 5) Qual a opinião de seus pais com relação ao que está fazendo agora? O que eles acham que você deve fazer?
- 6) Você tem algum plano futuro? Quais são seus planos futuros?

### **Trabalho:**

- 7) O que você está fazendo atualmente em relação ao trabalho?
- 8) Mudou alguma coisa do que você pensava no ano passado em relação ao trabalho? O que você planejava o ano passado e o que ocorreu neste ano?
- 9) Se sim, por quê? Quais foram as dificuldades encontradas? Por que você mudou de idéia?
- 10) Alguém o influenciou nisso, dando alguma opinião? O que planeja fazer agora?
- 11) Qual a opinião de seus pais em relação ao que está fazendo agora? O que eles acham que você deve fazer?
- 12) Você tem algum plano futuro? Quais são seus planos futuros?

## **Apêndice F: Síntese das entrevistas**

### **Síntese de entrevista com Diretora da Escola de Zona Urbana**

As informações descritas aqui foram obtidas através de entrevista informal com a coordenadora e vice-diretora da escola e também através da leitura do Projeto Político Pedagógico.

A escola faz parte rede estadual de ensino e encontra-se no centro do município de Socorro, por isso localiza-se num espaço com disponibilidade de muitos recursos físicos e materiais, próximo de bancos, lojas, padarias, supermercados, hospital, farmácias e clubes. Há boa iluminação nas ruas e as pessoas que residem próximo à escola são provenientes, principalmente, da classe média. Há também alunos de bairros mais afastados (zona rural) geralmente de classe média-baixa.

O prédio escolar constitui numa grande estrutura, com doze salas de aula. É a segunda maior escola da cidade e com os melhores índices de IDEB e IDESP do município, no que tange às escolas estaduais, conforme informações da ex-chefe da Divisão da Educação Básica da prefeitura de Socorro.

A escola atende, no período da manhã, salas de quinta séries a terceiro colegial, à tarde, de quinta a oitava séries e, no período noturno, EJA e Ensino Médio, com alunos maiores de 14 anos. A escola atende cerca de 1180 alunos e dispõe de quarenta e nove docentes, entre os efetivos, afastados e substitutos e quinze funcionários responsáveis por pessoal técnico e administrativo.

A escola realiza muitos eventos, tais como Festa Junina, Festival Cultural, Feira dos Livros, Agita Galera, Escola Família, dentre outros, com vista à formação do cidadão participativo da comunidade escolar.

Em relação ao incentivo dados aos alunos visando a continuidade dos seus estudos, a Coordenadora e Vice-Diretora da escola disseram não haver um projeto específico de incentivo à continuidade dos estudos ou de ingresso no mercado de trabalho. Informaram que menos de 50 % dos alunos vão para o Ensino Superior ao concluir o Ensino Básico. No entanto, mencionaram que há um projeto da escola em geral de valorização dos bons alunos, premiando-os.

A escola realiza palestras que tratam sobre faculdades, PROUNI e ENEM, como forma de manterem os alunos informados. Na escola existe também o cursinho pré-

vestibular gratuito que é oferecido ao público à noite. Há também um projeto chamado Desenvolvimento de Atividades Educativas, realizado por professores de Sociologia, em sala de aula, que enfocam informações e formação do aluno, tirando dúvidas e discutindo sobre esses temas de vestibular, faculdade, dentre outros.

Quanto ao incentivo ao mercado de trabalho, há uma parceira da escola com a empresa CIEE, que fornece estágios aos alunos.

### **Síntese de entrevista com Diretora da Escola de Zona Rural**

Com base na entrevista com a diretora da escola, pudemos identificar o perfil desta e, principalmente, do bairro e da população onde ela se encontra.

Tratando primeiramente sobre os alunos, ela nos informou que “todos” os alunos do noturno seriam “trabalhadores”, sendo comum o trabalho em olarias (segundo ela, algumas “legalizadas” e outras ainda rudimentares). Alguns são empregados de olarias e outros trabalhadores das próprias propriedades familiares. Há também os que trabalham no transporte de tijolos e água, cujos pais são caminhoneiros/proprietários de caminhão, trabalhando como autônomos.

A comunidade é praticante da comunidade religiosa, havendo um significativo número de evangélicos. Não existe situação de pobreza, como pessoas passando fome, sendo que a comunidade religiosa oferece amparo (cestas básicas) para os casos de maior dificuldade econômica.

O bairro se subdivide em três subáreas que pertencem ao perímetro rural e possui quatro mil habitantes (bairro mais populoso do município). Possui as vias principais asfaltadas, mas o acesso aos sítios é, de forma geral, precário e até mesmo intransitável em períodos de chuva em alguns locais. Nos sítios há chácaras de veraneios/férias, nos quais também são empregados os moradores.

O emprego no bairro é diferente do de outros bairros rurais do município. Nos que predominam o trabalho na lavoura, o emprego é menor e os alunos do Ensino Médio possuem trabalhos em outros locais (exemplo: na indústria de detergente Ypê, em Amparo). O bairro possui benfeitorias ainda a serem melhoradas. O bairro dispõe de centro de saúde e educacional (duas escolas: uma instituição de Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental e Médio). O lazer e atrativos próximos são quase

inexistentes. O lazer se constitui fundamentalmente no futebol e no artesanato/jardinagem nos finais de semana na Escola da Família.

A escola tem boa frequência dos alunos. É considerada um “ponto de referência” e de encontro.

Há uma heterogeneidade no que tange à situação socioeconômica dos alunos da escola. Alunos com defasagem idade/ série não a frequentam, frequentam supletivo em escolas na cidade (ou seja, há perfis de alunos não pesquisados neste estudo).

O Estado não teria interesse em manter o Ensino Médio no período noturno, segundo a diretora. Não obstante, o Ensino Médio é somente no período noturno, o que vem de encontro à demanda dos alunos “trabalhadores”. Alegou a entrevistada, que ela só consegue manter o noturno por não haver salas de aula suficientes para acomodar a todos durante o dia. Relatou que o período noturno estaria sendo priorizado, por parte do Estado, para o “EJA e tele-cursos”.

A escola incentiva a continuidade dos estudos: 83,3% dos alunos se inscreveram no ENEM (25 de 30). Segundo a diretora, eles têm interesse em melhorar suas condições de vida. Considerou ela que o trabalho nas olarias se daria de forma “não - escravizante” e que nele haveria aspectos positivos. Por outro lado, considerou ser trabalho “pesado” e comentou que meninos magros e aparentemente fracos seriam, na realidade, “fortes”, dado o trabalho pesado que realizam.

Considera haver “caminhos” e “jeitos” para alunos poderem realizar cursos superiores apesar das dificuldades econômicas. Como exemplo, cita estagiários do Escola da Família com “faculdade de graça”, estagiários do PRONAF etc. Em relação às famílias, existem as que incentivam a continuidade dos estudos e outras que não o fazem.

### **Síntese de entrevistas com alunos da escola de zona rural**

#### **Vivian (A1):**

Possui dezessete anos. Começou a trabalhar aos treze anos, em olaria. Os pais seriam contra esse “*trabalho pesado*”. Quando foi para a oitava série, mudou para o ensino noturno e começou a trabalhar durante dois períodos. Aos quinze anos, conseguiu outro emprego no período da tarde, como auxiliar de dentista no próprio bairro, com carteira

assinada. Trabalha das seis da manhã às onze horas em olaria e do meio dia às seis meia, como auxiliar de dentista. No sábado, também trabalha das seis horas ao meio dia no consultório, sendo que, recentemente, largou um emprego numa padaria (que trabalhava das oito horas ao meio dia), pois o noivo “*começou a reclamar*”. O pai é motorista de caminhão e transporta água para São Paulo todos os dias, sendo que a mãe o acompanha junto com o filho mais novo, de três anos. A mãe possui Ensino Superior, fez jornalismo, mas não trabalha na área. Ambos possuem cotidiano intenso de trabalho. O horário de descanso dos pais é somente no domingo, quando não viajam. Mora com os pais, o irmão e mais uma irmã de quatorze anos, esta última considerada “*madame*”, por ter tal idade e não trabalhar. Vivian ainda possui mais uma irmã de vinte e dois anos, mas mora com uma amiga. Nasceu no Rio Grande do Sul. Os pais vieram pra cá e conheceram alguns motoristas de caminhão e resolveram mudar em busca de melhores condições de vida. Segundo a aluna, as condições melhoraram, mas o serviço: “*é um serviço que cansa, né? A pessoa tem cinquenta anos e parece que tem sessenta, né? Porque dorme só quatro horas por dia*”. Os pais a incentivariam a dar continuidade aos estudos, mas o pai não teve tal trajetória e a mãe optou pelo trabalho com o marido, não exercendo a profissão de jornalista. Pretende se casar daqui há dois anos, quando tiver terminado de construir sua casa. No próximo ano, pretende fazer uma faculdade em Bragança, junto ao seu noivo, de vinte e sete anos, que também é motorista de caminhão e transporta água em locais próximos do município. Os cursos que almeja são: Odontologia, Pedagogia ou Direito. No entanto, considera o curso de Direito mais improvável do que os outros, pois “*direito é...não é fácil, não*”. Repete o discurso dos pais de que se ficar sem estudos sentirá falta depois. Os pais projetam esse ideal de estudos nela: “*eles não tiveram, mas querem que eu faça*”, disse. Recebe trezentos reais na olaria mais oitocentos como auxiliar de dentista.

**Cíntia (A2):**

Tem dezesseis anos. Começou a trabalhar com onze, como babá. Com quinze, fez o curso da guarda mirim e logo começou a trabalhar como guardinha mirim, onde já trabalhou em uma cantina e também num consultório de fisioterapia, mas, atualmente, trabalha como secretária: meio período num consultório de Raio-X e documentação odontológica e à tarde num novo consultório de fisioterapia. Sempre morou na zona

rural. Quanto à escolaridade, o pai possui ensino primário incompleto e a mãe ensino primário completo. O pai trabalha como pedreiro e a mãe cuida da chácara onde moram, fazendo horta, carpindo, limpando pomar, dentre outras coisas. A mãe trabalha na roça desde pequena, pois precisava *“pra cuidar dos outros irmãos”*. O pai era engraxate, este, quando pequeno, perdeu a mãe e foi trabalhar, deixando os estudos. Mora com os pais e mais duas irmãs, uma de onze e outra de nove anos. Diz que a irmã mais nova é mais *“agitada”* e, de vez em quando, ajuda a mãe com o serviço de casa, enquanto a mais velha que deveria ajudar fica naquele *“lenga-lenga”*. Aos fins de semana, prefere ficar em casa com o namorado, pois *“já se estressa muito na cidade”*. É adventista e frequenta a igreja aos sábados. Os pais costumam ficar das 8hs às 17hs na igreja aos sábados. A avó materna possui dez filhos, tem quinze netos e dois bisnetos. Todos os primos mais velhos concluíram o Ensino Médio e trabalham. Recebe quatrocentos e vinte e oito reais por mês, ajuda a família com esse dinheiro e também compra móveis de casa, pois pretende se casar posteriormente. O namorado é pintor e trabalha em olaria e não terminou os estudos; a mãe o *“deu”* quando nasceu e o pai morreu, quase foi para o orfanato, mas a avó, a quem chama de mãe, cuidou dele. O namorado teria crescido *“revoltado”* e teria usado drogas. Cogita casar-se com ele. A mãe diz que é para ela pensar melhor, pois ele seria *“meio ignorante”*. Diz que o pai a incentivava a continuar estudando e que pagaria metade da sua faculdade. A mãe também acha melhor ela continuar estudando e não casar-se tão cedo. No entanto, tem inúmeros exemplos de familiares e amigas que se casaram cedo. Quanto à escola, diz que seu desempenho caiu em função de estar cansada por trabalhar o dia todo. Quanto ao próximo ano, ela gostaria de fazer uma faculdade. Gostaria de fazer cursos, como medicina ou biologia, mas segundo a aluna: *“num tá ao meu alcance, né? Porque eu teria que prestar um vestibular pra ganhar metade da bolsa”*, por isso ela pretende fazer cursos, *“essas coisas mais simplinhas”*, como de auxiliar de dentista ou massagista para guardar um dinheiro no próximo ano, prestar vestibular e ganhar uma bolsa para ingressar na faculdade.

### **Cássia (A3):**

Tem vinte e dois anos. Atualmente é motorista de caminhão, trabalhando com transporte de água para São Paulo. Começou a trabalhar com dez anos em olaria,

durante meio período, no outro, estudava, pois, segundo ela: *“não tinha mais o que comer em casa...”*. Com dezesseis, começou a trabalhar numa firma de fabricar plásticos, na qual parou aos dezenove. Teve que interromper os estudos por conta disso, pois na firma trabalhava dois períodos (de manhã e à noite) e como não havia a sua série correspondente no período da tarde, teve que interromper os estudos por quatro anos. O dinheiro ganho era dado para a família, segundo ela, até os dezoito anos *“nem via a cara do dinheiro”*. Aos vinte começou a trabalhar, com transporte de tijolo para São Paulo, dirigindo o caminhão de seu pai. No ano de 2009, conseguiu comprar seu próprio caminhão, trabalhando como autônoma. O trabalho prejudica os estudos, uma vez que muitas vezes pega trânsito na estrada, chegando em Socorro até onze horas da noite, perdendo aula, e, quando isso ocorre, chega a dormir apenas três horas. Seu pai estudou até a quarta série e sua mãe até a sétima. O pai teve que interromper os estudos aos quinze anos, pelo fato de seu pai ter morrido e ter que ajudar a mãe. Aos oito anos, o pai e a mãe já trabalhavam em olaria. O pai também trabalha como motorista de caminhão, mas no transporte de tijolo e a mãe tem uma venda no próprio bairro. Mora junto com os pais e mais uma irmã de vinte e um anos. Voltou a estudar aos dezesseis, devido ao incentivo de sua mãe e também de seus amigos professores, os quais conheceu na *“escola aberta”*, onde ia jogar bola aos finais de semana com os amigos. Sempre morou na zona rural. Como planos futuros têm a pretensão de mudar-se para Campinas, trabalhar e fazer uma faculdade de Química Industrial. No entanto, considerou que só fará isso se conseguir terminar de construir sua casa, pois já comprou um terreno na cidade de Campinas. Por isso, quanto ao seu futuro diz: *“eu não tenho certeza de nada”*. Caso contrário, ficará em Socorro, permanecendo em seu trabalho, como motorista de caminhão, já que consegue uma renda de dois a três mil reais por mês, conforme ela: *“tem gente com a minha idade que ganha setecentos reais e tá feliz, eu com setecentos reais não consigo sobreviver, quer dizer, consigo sobreviver, mas não consigo ter uma estabilidade de vida que eu quer o...”*. Não acredita também que a faculdade possibilite um bom emprego, sobretudo em Socorro, onde disse ter pessoas com faculdade e que continuam trabalhando em olaria.

**Lucas (A4):**

Tem dezessete anos. Trabalha em olaria desde os dezesseis. Trabalha das seis horas da manhã às três da tarde. Ganha de novecentos a mil reais por mês. Os pais são separados. Sua mãe é proprietária da olaria e trabalha na parte administrativa. Coursou até a sexta série e sempre trabalhou em olaria, que antes pertencia aos seus pais. Depois que casou, ela e o marido construíram uma olaria nova. Ela se divorciou e, após o divórcio, comprou a olaria que pertencia ao seu pai. O pai sempre trabalhou também com “*olaria e caminhão*” e, atualmente, vende carvão e continua trabalhando como motorista de caminhão. Não tem conhecimento sobre a escolaridade do pai. Vive atualmente só com sua mãe, mas vai mudar para uma casa maior, onde sua irmã e o sobrinho também vão morar juntos, pois a irmã também é divorciada. A irmã casou-se aos dezoitos e tem um filho. Refere vontade de fazer Engenharia, mas considera ser o curso muito caro e menciona haver muita concorrência e dificuldade para obter emprego. Não sabe ao certo qual das engenharias, não tem informações precisas sobre as distinções entre os cursos. Pretende, com sua conclusão do Ensino Médio, fazer um curso breve, de alguns meses, disse, de soldagem, em uma escola particular do município. Objetiva assim começar a trabalhar com soldagem numa empresa, até tornar-se engenheiro, pois considerou ser mais difícil “*entrar de cara*” como engenheiro em uma empresa. No entanto, tem dúvidas se quer fazer faculdade ou não. Pois segundo ele, a faculdade não significa a garantia de um emprego e a olaria é uma garantia, além de fornecer uma “*renda boa... estável, boa... dá pra você viver sossegado*”, enquanto o ingresso no mercado de trabalho depois da faculdade seria muito concorrido. Além disso, gosta do seu trabalho, da flexibilidade quanto ao horário de serviço, de não ter um patrão controlando o horário de forma rígida como na indústria e em outros ambientes de trabalho. Tem orgulho de seu trabalho que diz que o faz bem. Verbalizou ter “*amor pelo serviço*”. Em relação à situação que vivencia e a que, por vezes, pensa em poder vir a ter, disse: “*É muito melhor um passarinho na mão que dois voando... Ninguém vai querer arriscar sendo que tá com a certeza na mão...*”. A mãe o deixa livre para decidir seu futuro de estudo e trabalho e ele acha que ela está certa, pois caso ela diga para ele fazer algo e não der certo depois, iria jogar a culpa na mãe – e a mãe também pensa semelhante. A mãe não falaria para ele nem ficar e nem deixar a olaria. No entanto, na práxis familiar cultural há forte apelo para que ele fique, pois “*mais vale um passarinho na mão que*

*dois voando*”. O estudo é visto, assim, como algo arriscado, ainda que seja idealizado, como sendo favorável ao *“subir na vida”*.

**Vanessa (A5):**

Tem dezessete anos, não trabalha *“fora”*, nem recebe salário fixo, mas ajuda os pais no mercado desde os dez anos. Já trabalhou numa imobiliária por nove meses, quando tinha quinze anos, mas como o pai ficou doente precisou voltar para o mercado para ajudar a mãe. Começou a trabalhar durante período integral desde quando começou a estudar à noite, no primeiro colegial. Trabalha nos fins de semana no mercado, ajudando os pais, ou em casa, ajudando na limpeza. Mora com a mãe, o pai e um irmão. Possui mais uma irmã, professora de português, que mora na cidade. Os pais são comerciantes, possuem um mercado no bairro e a mãe também faz lanches no fim de semana à noite, no bar ao lado do mercado, que também é de propriedade deles. Diz que a mãe descansa muito pouco, e diz *“coitada”* referindo-se a ela. Quanto à escolaridade, a mãe possui ensino médio incompleto e o pai ensino fundamental incompleto. A mãe parou de estudar sem motivo aparente. Contou que sua mãe gostaria de voltar a estudar e, posteriormente, ingressar em curso de Farmácia; disse também que a mãe gostaria de voltar a morar na zona urbana da cidade. A aluna sempre morou na zona rural, no bairro do Oratório. Quanto ao próximo ano, pretende iniciar uma faculdade, de Pedagogia, mas não quer fazer em Socorro, pois quer ir para um lugar diferente, *“eu tenho mais vontade de ir pra fora, conhecer gente nova”*. Embora tenha dito que queira fazer Pedagogia, disse não ter certeza do que realmente quer. Considerou ser uma opção pelo fato de *“gostar de criança”* e por lhe possibilitar não *“ficar parada”*. Disse: *“eu acho que ficar parada desanima um pouco e perde tempo também;”*. Pretende prestar vestibular na faculdade de Socorro e de Amparo. Também não quer fazer cursinho, como a mãe incentiva. Pretende frequentar a faculdade no período noturno e continuar trabalhando no mercado.

**Ângela (M5), mãe de Vanessa:**

Trabalha em um mercado que é de propriedade sua e de seu marido. Também possui um bar ao lado do mercado, onde trabalha seu cunhado, mas onde também trabalha fazendo lanches em fim de semana. Tem pouco tempo para descanso. O mercado abre todos os

dias, de segunda à sexta, até às oito horas da noite. Precisa também cuidar do marido, que, devido à diabetes, há um ano e meio, teve a perna amputada. Quando solteira, morava na cidade e trabalhou no guichê da rodoviária vendendo passagens, em escritório e em malharia. Possui Ensino Médio incompleto e diz ter interrompido os estudos por *“burrice”*, ao que acrescentou: *“também a gente não tinha muito incentivo dos pais pra continuar estudando, naquela época não tinha isso”*. Casou-se e veio morar no bairro do Oratório, onde o marido já tinha a venda, que, com o tempo, conseguiram transformar num mercado. A mãe de Angela é analfabeta e o pai possui ensino primário completo. Tem três irmãos: um possui ensino fundamental completo, o outro ensino médio incompleto e o mais novo ensino médio completo e também fez ensino técnico, em informática. O marido sempre morou no bairro do Oratório e ajudava no mercado até ocorrer a amputação. Quanto à escolaridade, possui ensino fundamental incompleto. Ele interrompeu os estudos, pois, segundo sua mulher, *“o pessoal do sítio não ia pra cidade estudar, nem tinha ônibus direito”*. O marido tem três irmãs, todas com ensino primário completo. Os pais dele também possuem ensino primário completo, sendo que a mãe foi estudar depois de adulta, foi uma *“herói”* (sic), disse ela. Os pais trabalhavam como comerciantes, tinham a venda, que, atualmente, é sua e do seu marido. Angela tem pretensão de voltar a estudar e ingressar em curso de Farmácia. Quanto à filha mais nova, pretende que ela faça um cursinho pré-vestibular, pois acha ela está um pouco *“perdida”*, ou, que já ingresse em uma faculdade no próximo ano, pois, segundo ela, o estudo seria *“a melhor herança que a gente pode deixar pra um filho. Sem estudo a pessoa não é nada... ninguém rouba, ninguém tira...”*

**Gabriele (A6):**

Tem dezoito anos, não trabalha, mas faz *“bicos”* vendendo DVDs piratas. Já trabalhou também *“fazendo bicos”* em lojas em fins de semana e pousadas. Com dezessete anos começou a trabalhar fixo numa farmácia, onde permaneceu por um ano. Nesse período, fez o curso técnico em Farmácia, em Bragança, pois era obrigatório para continuar no seu emprego. Mas logo parou de trabalhar, pois a farmácia fechou. Sempre morou no bairro do Oratório. Tem um filho de quatro anos de idade. Foi mãe aos quatorze anos e logo interrompeu os estudos, por um ano, pois o namorado não queria mais que frequentasse as aulas, por *“ciúmes”*, disse. Comentou que o pai teria ficado com

vergonha ao saber de sua gravidez, pois *“o povo fala, é um bafafá”*, disse. E acrescentou: *“mas ele não me obrigou a casar”*. Os pais possuem ensino primário completo. A mãe é dona de casa e o pai é dono de depósito de gás. A mãe nunca trabalhou fora, mas o pai já trabalhou como motorista de caminhão e em olaria. Mora com os pais, o filho e mais dois irmãos. O irmão mais velho já concluiu a escola e atualmente trabalha com o pai. Vivian pretende, ao terminar a escola, *“dar uma folga em casa primeiro”*, ficar seis meses parada para ter um mais tempo junto ao filho e, depois, ingressar em curso de Educação Física em Amparo. Prefere a faculdade de Amparo a que de Bragança pelo fato da mensalidade em Amparo ser mais barata. Ela acha difícil a conciliação entre estudos e trabalho e tem dúvidas sobre a viabilidade de fazê-lo: *“aí eu não sei o que eu faço, porque estudar e trabalhar ao mesmo tempo não dá, aí se eu estudar ou eu faço algum bico por casa ou então eu só trabalho”*. Ela conversaria mais sobre esse assunto com as amigas do que com os pais, pois estas estariam *“mais por dentro do assunto”*. Os pais preferem que Vivian continue trabalhando em casa e ajudando no gás, mas incentivariam a ir para outro emprego, se encontrasse algo melhor.

**Sueli (M6), mãe de Gabriele:**

Trabalha como dona de casa. Tanto ela, como o pai de Gabriele, possuem ensino primário completo. Eles interromperam os estudos, pois no bairro do Oratório, onde sempre moraram, só havia até quarta série. Para dar continuidade aos estudos era preciso ir para a cidade, sendo que as famílias não teriam condições para isso. Nunca trabalhou fora, mas, desde pequena, sempre ajudou no serviço da casa. Possui dez irmãos e nenhum terminou a escola, todos fizeram até a terceira ou quarta série. Os pais não têm nenhuma escolaridade. Os pais eram lavradores, depois construíram uma olaria para os filhos. O marido trabalha com depósito de gás e com caminhão, transportando gás para os outros bairros. Já trabalhou como motorista de caminhão, mas, há dez anos, tem o depósito de gás. Seus irmãos também concluíram até a terceira ou quarta série. Os pais também não tiveram nenhuma escolaridade e sempre trabalharam em olaria, eram donos da olaria. Os irmãos também são todos donos de olaria. Sueli gostaria que sua filha trabalhasse e fizesse uma faculdade no próximo ano, mas vai deixar que ela escolha se quer ou não continuar estudando, sem pressionar, alegou: *“acho que vai da*

*vontade dela, né? Eu acho que a gente não deve forçar, né? Se eles gostam de uma coisa, não tem o que fazer”.*

**Raquel (A7):**

Tem dezessete anos. Trabalha em olaria desde os quinze e também trabalha como manicure. Os pais são os proprietários da olaria. O dinheiro que recebe deles pelo trabalho na olaria fica guardado na poupança e usa somente o dinheiro que recebe de sua atividade como manicure. Mora com os pais e mais três irmãs mais novas. Seus pais sempre trabalharam em olaria. A escolaridade de seus pais é de nível primário completo. O pai acha que a filha deve investir seu dinheiro “*em trabalho e em alguma coisa de estudo*” e concordam com ela dizendo que não é fácil fazer uma faculdade. Desse modo, a aluna pretende fazer uma faculdade, mas não no próximo ano, pois acha que não tem condições para bancar o ensino superior e também gostaria de “*descansar um pouco*” no próximo ano: “*Ai, eu quero descansar um pouco, sei lá... é difícil. Faculdade eu penso em fazer, mas não já*”. Por isso pretende fazer um curso técnico, “*não faculdade*”, em Administração ou Contabilidade para “*ver se é isso mesmo o que eu quero*”, no próprio município, mas não possui muito conhecimento sobre os estabelecimentos nem tampouco sobre os custos dos cursos. Pretende também arrumar outro emprego na cidade. A diária de um trabalhador pago por seus pais é de quarenta e cinco reais, porém, como ela é filha, recebe também uma porcentagem dos lucros.

**Rosa (M7), mãe de Raquel:**

É proprietária e trabalha em olaria, assim como seu marido. Sempre trabalhou em olaria, onde começou a trabalhar com dezesseis anos. Possui ensino primário completo e, segundo ela, parou de estudar porque “*eu quis, não tinha vontade de estudar (...) nunca repeti, mais nunca gostei*” (risos). Declarou não ter necessidade de trabalhar na época. Começou a estudar com mais de sete anos e concluiu a quarta série com doze. Sempre morou no bairro do Oratório. Tem dois irmãos. A irmã concluiu o ensino fundamental e quanto ao irmão não se lembra ao certo se concluiu ou não esse nível de ensino. O irmão trabalha com o pai, cuidando de cavalos. Não sabe a escolaridade dos pais. A mãe é falecida e era dona de casa e o pai já trabalhou como arador de terra e depois cuidando

de cavalos. Seu marido também possui ensino primário completo e sempre trabalhou com olaria e caminhão (no transporte de tijolos). Ele teve que interromper os estudos para começar a trabalhar, com doze anos aproximadamente. Os pais do marido trabalhavam em lavoura e depois a mãe começou a trabalhar em olaria também. Ele tem mais um irmão que também fez até quarta série e mais duas irmãs, mais novas, que, por não trabalharem, atingiram níveis de ensino mais altos: uma concluiu a oitava série e a outra concluiu o ensino superior e é advogada. Quanto ao próximo ano, gostaria que sua filha fizesse algum curso: *“Ah, podia fazer um curso, né? Aqui em Socorro mesmo, longe é difícil, né? Acha que com um curso de Administração, por exemplo, a filha poderia auxiliar na olaria: “Ah, que nem, o pai dela tem olaria daí ela vai tá fazendo as coisas pra virar uma empresa, porque daí ela mesma podia cuidar, ajudar...”*

**Flávia (A8):**

Tem dezessete anos. Não trabalha. Seu primeiro e único emprego foi aos dezesseis anos, como auxiliar de caixa num supermercado pela Guardinha Mirim, mas parou depois de cinco meses, pois ficou doente, teve depressão, relacionada ao mau relacionamento com a mãe, argumentou. A mãe possui ensino primário completo e o pai Ensino Médio completo. A mãe trabalha como servente na escola municipal do bairro e já trabalhou em olaria. O pai, atualmente, trabalha em olaria, mas já trabalhou como pedreiro também. Comentou que não conversa muito com os pais sobre a continuidade dos estudos e disse: *“de vez em nunca”*. Disse que a mãe teria *“falta de interesse”* no assunto, mas, ao mesmo tempo, disse que os pais gostariam que ela continuasse estudando e trabalhando. Verbalizou que seria vontade dos pais que ela estivesse trabalhando *“ontem já”* (sic). A sua mãe, segundo argumentou, acharia que ela não *“daria conta de fazer faculdade”*, e diz que ela *“vai na escola só pra brincar”*. A aluna sempre morou no bairro do Oratório. Mora em casa com os pais e mais um irmão. No próximo ano, pretende encontrar trabalho e fazer faculdade de Psicologia em Amparo. No entanto, não tem conhecimentos sobre a data de inscrição e estabelecimentos de ensino, uma vez que foi constatado, após a entrevista, que não há o curso de Psicologia em Amparo. Segundo ela, antes estava *“mais animada”* para fazer faculdade no próximo ano, mas *“agora já não estou tanto”*, verbalizou.

**Ana (M8), mãe de Flávia:**

Trabalha como servente na escola municipal do bairro. Sua escolaridade é de nível primário completo. Ela o concluiu recentemente, através do curso de tele-sala, devido a uma exigência da prefeitura aos seus funcionários. Segundo ela, não deu continuidade aos estudos por ter uma *“cabeça fraca demais”* (sic). Todos os irmãos (quatro) concluíram até a quarta série, com exceção de uma irmã, que completou a oitava série. Começou a trabalhar com treze anos aproximadamente, em olaria. Depois, trabalhou oito anos em creche e há vinte anos trabalha na escola, como servente. A escolaridade dos pais é primário incompleto. O pai trabalha na prefeitura e a mãe (falecida) só cuidava da casa. Os irmãos, um trabalha em aterro sanitário, o outro trabalha com *“caminhão de piche”*, outro é falecido e a irmã é faxineira. O marido tem Ensino Médio completo e possui três irmãs, sendo que duas fizeram faculdade de Administração. Ele é do Paraná e veio para Socorro em busca de melhores oportunidades de vida, quando tinha aproximadamente dezoito anos. Já trabalhou como pedreiro, e, no Paraná, colhia algodão. Atualmente trabalha em olaria. Começou a trabalhar com, aproximadamente, oito anos. Ana gostaria que a filha, após a conclusão no Ensino Médio, continuasse estudando e ingressasse no mercado de trabalho *“pra ela pagar a faculdade dela”*. Alega querer que a filha continue estudando, pois: *“eu tenho só até quarta série então eu tenho que ralar, né?”* (sic). Ao que acrescentou: *Ela tem que ter uma coisa melhor que a gente, né?”*.

**Síntese de entrevistas com alunos da escola de zona urbana**

**Tamiris (A9):**

Tem dezessete anos. Trabalha como auxiliar de professora numa escola infantil particular. Começou a trabalhar com onze anos, como babá, cuidando de crianças que moravam próximas à sua casa – mas desde os oito anos frequentava tal casa, brincando com elas, quando então a mãe delas ofereceu remuneração. Considerou, porém, que teria sido apenas aos quatorze anos que teria exercido seu primeiro trabalho, *“fora mesmo”*, argumentou. Há um ano e meio trabalha na escola. Sempre morou em Socorro, tendo morado na zona rural até os cinco anos de idade. A sua mãe possui o ensino primário completo e o pai ensino primário incompleto. A mãe trabalha como passadeira

em uma lavanderia há três anos, mas já trabalhou como costureira, em malharia. O pai trabalha como motorista de um supermercado, há treze anos, entregando compras pela cidade, mas já trabalhou como servente de pedreiro. Mora com os pais e o irmão mais novo. Com a conclusão do Ensino Médio, a aluna pretende arrumar outro emprego, pois o trabalho atual *“cansa muito fisicamente, precisa ter paciência e acho que a minha já deu...(risos), saio bem estressada, sabe?”*. Desse modo, pretende juntar dinheiro para pagar uma faculdade, a qual não pretende fazer já, pois quer *“descansar um pouco”* e também pretende fazer um curso ou cursinho pré-vestibular, pois não quer *“afastar [se] totalmente”* da escola. Está em dúvida de qual curso quer, por isso também pretende *“parar”* (sic) por um ano. Pensa em Pedagogia, pois já trabalha na área, mas pensa também em Odontologia, pois tem o curso de auxiliar de dentista. Por fim, mostrou-se indecisa quanto às suas escolhas, pois também mencionou ter vontade de fazer Educação Física ou mesmo Enfermagem.

**Denise (A10):**

Tem dezessete anos. Trabalha como secretária no clube da cidade, pela Guardinha Mirim, desde os quinze anos. A escolaridade da mãe é ensino fundamental completo e, segundo ela, a mãe interrompeu os estudos porque *“teve que trabalhar porque a mãe [avó] não tinha condições de manter ela na escola”*. Sempre morou na cidade de Socorro. Mora com os pais e a irmã mais nova. A mãe trabalha como costureira numa firma: *“a vida toda trabalhou como costureira”*, contou. Em relação à escolaridade do pai, não soube precisar se seria Ensino Médio (técnico) ou ensino superior, dizendo ter dúvida. O pai trabalha com manutenção de computador na própria casa. Disse que no próximo ano pretende continuar trabalhando e pagar uma faculdade. Pretende ingressar no curso de Biomedicina, na UNIFIA, em Amparo, e, para tal, disse estar estudando *“bastante”* esse ano, inclusive começou a fazer cursinho à noite, na própria escola; porém, interrompeu o cursinho, pois não estava *“dando conta”* de vir estudar no dia seguinte cedo. Tinha pretensão de estudar na UNESP, mas *“aí não vai dar pra eu fazer porque o curso é integral, aí não tem como eu trabalhar e estudar”*, pois precisaria se *“manter sozinha”* (sic).

**Jaqueline (A11):**

Tem dezessete anos e trabalha num salão de beleza, auxiliando a dona (cabeleireira). Concluiu recentemente seu curso de cabeleireira, apesar de ter dito gostar do que faz ponderou: *“não é o que eu quero pra mim”*. Trabalha desde os quinze anos, e o atual trabalho foi o seu primeiro emprego *“fora”* (sic), pois até então ajudava sua mãe na malharia. Não tem contato com o pai desde pequena, quando os pais se separaram. Já morou em São Paulo, quando a mãe era casada e também depois de mais velha, quando os pais voltaram, todavia, os pais se separaram novamente e a aluna voltou a residir em Socorro. A escolaridade da mãe é Ensino Médio completo e ela trabalha em malharia – é proprietária desta. Mora com a mãe e irmão mais novo. Quanto ao próximo ano, pretende fazer faculdade de Biomedicina ou Enfermagem, na UNIFIA, em Amparo, mas tem preferência pela de Enfermagem, pois considera *“mais fácil”* para passar no vestibular. Segundo a aluna, a escolha desses cursos ocorreu *“meio que por eliminatória”* (sic). Ela disse: *“eu amei Medicina (sic), mas como eu não tenho condições nenhuma de fazer Medicina, procurei uma coisa que fosse meio parecido, né? E que não fosse tão cara”*.

**Camila (A12):**

Tem dezessete anos. Disse que não trabalha, que nunca trabalhou *“fora”* (sic), mas que, desde os quatorze anos, quando seu pai faleceu, cuida da casa. Mora com o avô e foi criada pela avó e pelo pai. A mãe a teve com quatorze anos e ela ficou sob os cuidados da avó paterna. Morava em São Bernardo, até o falecimento da avó, quando tinha doze anos. Depois, ela, o pai e o avô vieram para Socorro, cidade natal do avô. Já morou na zona rural no município de Socorro e, devido às dificuldade de vir para cidade estudar, ela e o avô se mudaram para o centro urbano da cidade. O avô possui Ensino Médio completo e o pai (falecido) possuía Ensino Médio incompleto. Segundo ela, o pai e o tio mais velho *“eram mais desandadinhos”* e já teriam sido presos. O avô, atualmente, é aposentado. Era funcionário da Volks. Segundo a aluna, ela sempre fez *“cursos: “Eu tenho curso de informática, tenho curso básico de contabilidade e administração”*. No final do presente ano (2010), junto com o ensino médio, estará concluindo o ensino técnico em Enfermagem, que faz em Bragança, de segunda à sexta, à noite. Foi fazer o curso por incentivo da tia, que é professora. Ela queria fazer algo relacionado a animal,

e surgiu a oportunidade de fazer técnico em Enfermagem, então foi fazer, “*porque é meio na área, não é com bicho, mas é com gente*”. Segundo ela, seria meio “*complicado*” esperar fazer uma faculdade pra “*ver se gosta daquilo que está fazendo*”, pois a faculdade de Enfermagem “*são cinco anos, e depois de dois anos você faz estágio, então demora muito pra você ver como realmente é e o curso (técnico) é dois anos só, e eu fiz acho que dois meses só de aula e depois eu já fiz o estágio, aí eu tenho de segunda, terça e sexta eu tenho aula e de quarta e quinta eu faço estágio*”. No próximo ano pretende fazer uma especialização de quatro meses em “*enfermagem no trabalho que é pra trabalhar em empresa*”. Ela pretende arrumar emprego na área do curso técnico que faz e, mais para frente, ingressar em uma faculdade; disse que “*não tem pressa*”. Não quer fazer o curso de Enfermagem, pois “*o técnico de enfermagem coloca mais a mão na massa, o enfermeiro padrão, a única coisa que ele faz mais é de passar sonda que o técnico não pode, então eu não quero isso, eu quero ter mais contato com o paciente*”, alegou.

**Jonas (A13):**

Tem dezessete anos. Não trabalha e nunca trabalhou “*fora*” (sic), mas ajuda seu pai na loja de agropecuária, há dois anos aproximadamente, quando o pai precisa de ajuda. Porém, sem um horário fixo, “*não é muita coisa*” (sic), e também não tem um salário. Ele alegou que nunca teria trabalhado (sic) em função da preferência dos pais pelo estudo: “*por enquanto meus pais preferem que eu só estude*”. A escolaridade dos pais é Ensino Médio completo. A mãe é dona de casa e também ajuda o marido na loja, mas nunca teve outro emprego. Os irmãos da mãe possuem Ensino Superior completo e, segundo ele, a mãe não foi para a faculdade pois “*ela não precisou*”, já que casou-se com seu pai ainda jovem (aos dezoito anos de idade). O pai tem uma loja de agropecuária e já foi gerente de uma loja de motos em São Caetano. Ele deixou essa atividade em São Caetano pois quis mudar-se para Socorro, onde já tinha uma chácara, porque “*achava mais sossegado aqui*” (sic). Com a conclusão do Ensino Médio, o aluno pretende ingressar na faculdade de Educação Física, pois “*sempre gostei de esportes*”, dizendo que pretende fazê-la no município de Bragança, ou, talvez, em São Caetano, onde já morou e possui parentes. Havia pensado também em fazer técnico em sistema de computador, mas teria mudado de idéias, pois Educação Física seria algo de que “*gosta mais*” (sic).

**Renato (A14):**

Tem dezesseis anos. Trabalha como mecânico (auxiliar) desde os quinze. O aluno nasceu e sempre morou em Socorro. Mora com os pais e a irmã mais nova. O pai sempre trabalhou como mecânico e hoje é gerente de oficina, na Volks. O mesmo trabalhou na Renault e na Fiat, na cidade de Santo André, quando era solteiro. A escolaridade do pai é Ensino Fundamental incompleto (cursou até a quinta série) e o aluno não soube explicar por qual motivo interrompeu seus estudos. A mãe começou a trabalhar com doze anos, como babá, mas logo passou a trabalhar como costureira, em malharia. Há seis anos trabalha em casa, porque “*ela achava melhor, dava pra cuidar da minha irmã, ficar com nós*”, verbalizou. A escolaridade da mãe é Ensino Fundamental incompleto. Segundo o aluno, ela teve que parar de estudar “*pra trabalhar*”, pois seus avós, pais de sua mãe, moravam no sítio e, em função de tal condição, não tinham como levá-la para a cidade para que lá estudasse. Com a sua formação no Ensino Médio, o aluno pretende fazer faculdade de Direito, em Bragança. Quer esse curso pois, segundo alegou, *leu algumas coisas e achou interessante*. Segundo o aluno: “*Eu vi os serviços que você pode fazer, os cargos que você pode chegar... nossa, é muita coisa que você pode prestar*” (sic). Pensava em fazer Administração, mas teria desistido da idéia, pois fez o curso técnico de Administração (de um ano), no próprio município, e não gostou, ao que também acrescentou “*e eu tava vendo, é muita gente que faz*”.

**Adriana (A15):**

Tem dezoito anos. Não trabalha atualmente. Trabalhava pela Guardinha Mirim, na OAB, onde ficou um ano e meio. Relatou que também trabalhou por seis meses em supermercado, como auxiliar de caixa. Seu primeiro trabalho foi em uma *lan house*, aos doze anos, onde trabalhou por um ano e meio, contra a vontade da mãe. Disse que não trabalha mais na Guarda Mirim pois completou dezoito anos, sendo a idade máxima permitida dezessete anos. No entanto, recebeu várias propostas de trabalho para período integral e recusou, pois teria que mudar o estudo para o período noturno, e segundo, ela, fez isso porque “*quer ter um futuro*”, ao que acrescentou: “*até mesmo os professores*” teriam lhe falado que “*não, não compensa, você é boa aluna de manhã, se você for pra*

*noite vai desandar, porque todo mundo que vai pra noite desanda’.* O pai é falecido, mas mantinha bastante contato com ele. Este trabalhava em escritório (da Sabesp) e sua escolaridade era Ensino Médio completo. Os pais se divorciaram quando Carla era ainda bebê. Ela foi criada pela mãe e pelo padrasto. A mãe possui ensino primário completo e trabalha como diarista. O padrasto possui ensino fundamental completo e trabalha com produção de leite para Parmalat. A aluna, com a conclusão no Ensino Médio, pretende ingressar no Ensino Superior, mas tem dúvida entre os cursos de Biologia, Biomedicina, Medicina ou Veterinária, na cidade de Bragança ou em Amparo, dependendo do curso. A mãe e o padrasto a incentivam a cursar Medicina, pois, segundo a aluna, a mãe lhe diz “*que é o que mais tem emprego, assim, que nunca vai deixar de ter emprego (...). Ela fala que não adianta nada eu fazer uma coisa que depois eu não vou ter emprego, que nem Administração, [que] todo mundo tá fazendo (sic), metade da minha sala vai fazer Administração*”.

**Dalva (M15), mãe de Adriana.**

Trabalha atualmente como diarista, mas já trabalhou como empregada doméstica, em malharia e como babá. Sua família morava na zona rural e mudou-se “*para a cidade*” (zona urbana) aos onze anos trabalhar como babá na casa de “*conhecidos*” (sic), onde ficou por pouco tempo, pois começou a trabalhar como empregada doméstica em outra casa. Aos quatorze anos, ela e a irmã foram para Campinas trabalhar num pensionato de universitárias, onde eram encarregadas da limpeza. Tinha a pretensão de continuar os estudos lá, mas não o fez (havia os interrompido na terceira série). Alegou que não o conseguiu, uma vez que tinha de trabalhar nos períodos da manhã e tarde e que não havia ensino noturno próximo à pensão. Voltou para Socorro aos dezesseis anos e logo recebeu uma proposta, a qual aceitou, de morar em São Paulo, na casa da irmã da freira (a dona do pensionato) e viver como filha dela e de seu marido. A “*mesada*” (sic) que recebia ela enviava à sua família. Lá recebeu muito apoio para voltar a estudar, por parte de um namorado que era engenheiro. Voltou a fazê-lo, mas interrompeu novamente, pois decidiu voltar para Socorro aos vinte e seis anos. Quando de seu retorno para a cidade, foi trabalhar em malharia. Atualmente, trabalha como diarista, pois consegue uma renda melhor. Os pais de Dalva não frequentaram escola, eram analfabetos e trabalharam como lavradores. Os irmãos concluíram o Ensino Médio. O

ex-marido possuía Ensino Médio completo e trabalhava em escritório. Tinha três irmãos e todos concluíram o Ensino Médio, sendo as irmãs, professoras. O padrasto tem Ensino Fundamental incompleto e trabalha com produção de leite para a Parmalat. Os pais do marido também não frequentaram escola e os irmãos não concluíram os estudos, só o fizeram até a oitava série. Dalva pretende que a filha ingresse em uma faculdade no próximo ano, ou que faça cursinho para *“tentar passar”* (sic) numa faculdade pública, ou ainda, que ingresse numa faculdade privada e obtenha uma bolsa de estudo. O curso que ela mais incentiva a filha é o de Medicina, pois acha *“uma profissão bonita, que se ajuda muita gente”*, mas disse que, *“com tanto que ela faça uma coisa que ela goste, o que ela escolher, por mim, eu vou apoiar (...). Eu só não quero que faça como eu. Eu quero que [Carla] estude, eu já falei, se eu tiver que virar à noite trabalhando pra garantir o estudo dela, eu faço isso, porque eu não quero que repita o mesmo erro (sic) que eu fiz”*.

### **Síntese da realização da segunda entrevista**

#### **Adriana, aluna da escola de zona urbana:**

Adriana atualmente está trabalhando e estudando. Assim, como nos relatou pretender em entrevista anterior, voltou a trabalhar e também está fazendo cursinho pré-vestibular numa instituição particular. Carla está trabalhando durante período integral desde o começo do ano, na CIRETRAN, diz estar gostando do trabalho e, à noite, vai para o cursinho. Em entrevista anterior, a aluna nos relatou que gostaria de fazer cursinho por seis meses para ingressar no Ensino Superior no meio do ano, em Bragança. Havia dúvidas sobre qual curso fazer, biologia, biomedicina, medicina e veterinária, embora tivesse uma preferência maior por veterinária e recebesse um apoio mais forte da mãe para ingressar no curso de medicina. No entanto, nesta última entrevista a aluna nos relatou ter decidido pelo curso de biologia, no período noturno, em Bragança, mas que prestaria o vestibular somente no fim do ano. Ela nos explicou que o curso de medicina e veterinária eram realizados durante período integral e, como ela não quer largar o emprego pois pretende ajudar a mãe a bancar os estudos, optou pelo curso de biologia. Desistiu do curso de biomedicina pelo fato de não haver na instituição de Bragança, mas somente em Amparo, que considera ser uma instituição de menor qualidade. Adriana

também nos relatou achar *muito puxado* para a mãe ter que fazer um empréstimo no banco para que ela cursasse medicina, por isso optou por continuar trabalhando até o fim do ano, juntar um pouco de dinheiro e ajudar a mãe a bancar a faculdade de biologia em Bragança Paulista. Ao ser questionada sobre o que gostaria de fazer após sua formação no ensino superior diz: *Biologia marinha, quero fazer biologia e depois biologia marinha (...) Eu vou fazer a faculdade e quando eu terminar, eu pretendo fazer mais uma... aí eu vou querer fazer medicina ou veterinária, um dos dois...*

Ao questionada sobre os ex-colegas de sala, e sobre o que estes estariam fazendo em relação aos estudos e ao trabalho, ela nos informou não saber ao certo de todos, mas que considerava que a grande maioria estivesse trabalhando, enquanto que poucos deveriam estar estudando.

Adriana nos informou que, assim como ela, mais três alunos estariam fazendo cursinho preparatório para o vestibular na escola particular da rede OBJETIVO; três alunos estariam fazendo curso de administração na faculdade presente no próprio município; dois (um aluno e uma aluna) estariam fazendo curso técnico, e três alunas fazendo faculdade em instituições fora do município: uma colega estaria fazendo engenharia em São Paulo, na UNINOVE, uma estaria fazendo farmácia em Bragança, na USF e uma de nossas entrevistadas: Denise estaria fazendo biomedicina em Amparo, na UNIFIA, como já havia nos mencionado em entrevista.

#### **Flávia, aluna da escola de zona rural:**

A aluna, em entrevista anterior, nos informou que gostaria, após sua formação no Ensino Médio, de encontrar um emprego e fazer o curso de psicologia na cidade de Amparo, todavia tínhamos o conhecimento de que não existia tal curso em tal instituição.

Atualmente, Flávia não está nem trabalhando, nem estudando. Com relação ao trabalho, disse que conseguiu encontrar um emprego em janeiro, onde permaneceu nove dias numa loja de doces e foi mandada embora e, posteriormente,, só encontrou um novo trabalho em junho, num supermercado, onde ficou quinze dias e desistiu do serviço por ter ficado *doente*. Diz que pretende voltar a trabalhar e que os pais também a incentivam nesse sentido. Quanto aos estudos, a garota disse que desistiu o ano passado de prestar o vestibular, mas que ainda tem vontade de prestá-lo, no fim do ano, em

Amparo, o curso de Psicologia. Diz ela que *ouviu dizer* que no próximo ano abrirá o curso pretendido em tal instituição. No entanto, caso isso não venha a acontecer, ela não prestará o vestibular. Ao questionar se os pais a incentivam a continuar os estudos, diz que eles *não falam nada*, mas caso ela venha a ter um emprego e possa bancar os estudos, eles a incentivariam. O estímulo maior dos pais é para que a garota volte a trabalhar.

Ao perguntada sobre os ex-colegas de sala, o que estariam fazendo em relação aos estudos e ao trabalho, ela nos informou que somente três não estariam trabalhando: ela, por ter ficado doente, Gabriele, desistiu do emprego na farmácia onde trabalhava e Diogo, nunca trabalhou. Já em relação aos estudos, a garota nos informou que somente dois estariam fazendo-o: Diogo e Vanessa. Diogo está cursando biomedicina e Vanessa pedagogia, ambos em Amparo. Os dois estudantes são primos e ambos já haviam mencionado que ingressariam no ensino superior: Diogo, em questionário e Vanessa, em entrevista. Flávia tem dúvidas, ainda, em relação a dois alunos que gostariam de fazer curso técnico gratuito em Amparo, não sabe se eles realmente o estão fazendo. Todavia, quanto aos demais, afirmou estarem somente trabalhando.