

ESCOLARIZAÇÃO E MUDANÇAS NAS PERCEPÇÕES DE FUTURO DE JOVENS ESTUDANTES BRASILEIROS DAS CLASSES POPULARES

Pesquisa em desenvolvimento

GT 25: Educação e desigualdade social

Máximo Augusto Campos Masson (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Suzana Barros Correa Saraiva (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Resumo:

O trabalho é um estudo de caso sobre relações entre escolarização e visões de futuro de jovens das classes subalternas. A pesquisa abrangeu estudantes do ensino médio de grandes cidades brasileiras. Buscou-se compreender o desenvolvimento de suas expectativas profissionais e estratégias para concretizá-las, considerando: posição social; percepções sobre suas experiências escolares; características culturais de familiares e amigos; influências de professores; estereótipos sobre as classes populares e mudanças econômicas no Brasil. São comparados os discursos desses jovens com relatos presentes em outras análises sobre juventude brasileira. A análise fundamenta-se em Bourdieu, Lahire e Elias, empregando-se instrumentos de pesquisa como: observação etnográfica, entrevistas, e questionários. Nossas conclusões preliminares sinalizam a presença de visões de futuro distintas dos estereótipos do senso comum.

Palavras-chave: 1. Juventude. 2. Escolarização. 3. Classes Populares

Apresentação

Este trabalho¹ discute aspectos relativos à pesquisa em curso sobre percepções de jovens estudantes brasileiros sobre suas expectativas de futuro e experiências escolares e as estratégias que desenvolvem para concretizar essas expectativas. Os jovens de nosso universo de investigação são conuintes do ensino médio², pertencentes às classes populares, residentes nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro³ e matriculados em escolas sob administração de governos regionais (estaduais).

A seleção dos estudantes que foram objeto de pesquisa teve por critério o pertencimento a escolas com os seguintes aspectos: serem situadas em bairros “não nobres” das duas cidades; possuírem corpo discente residente em diferentes bairros⁴; boa parte dos estudantes estarem inseridos no mercado de trabalho; a conceituação em termos de qualidade por órgãos governamentais.

O ensino médio no Brasil desde décadas atrás, é oferecido sobretudo em redes de ensino estaduais. Segundo dados oficiais, em 2011, dos quase oito milhões e quatrocentos mil estudantes deste

¹ A pesquisa relaciona-se a estudos anteriores sobre trajetórias de estudantes (universitários ou não) e a Estágio de Pós-Doutorado realizado na Universidade de São Paulo, sob a supervisão da Profa. Dra. Sônia Maria Vanzella Castellar, a quem agradecemos pela orientação.

² O ensino médio brasileiro é equivalente ao “ensino secundário” de grande parte dos países sul-americanos sendo constituído por três anos, podendo haver mais um ano de caráter complementar.

³ São Paulo e Rio de Janeiro se constituem nas duas principais unidades da federação brasileira, seja por posição econômica, política ou ainda cultural, o que nos levou a escolher estudantes dos mesmos como objeto de pesquisa.

⁴ Apenas uma escola não comporta tal critério e sua escola decorreu da peculiaridade das trajetórias de seus estudantes.

nível de ensino, 85,5% estavam matriculados em escolas estaduais. 32,7% estudavam à noite, a maioria (97,3%) em escolas estaduais⁵.

Como outros países da América do Sul, o aumento dos matriculados no ensino médio brasileiro tem crescido com a consolidação de regime democrático liberal⁶. No entanto, as vicissitudes de duas décadas contínuas de caráter recessivo contribuíram para que as demandas por escolarização dos segmentos que historicamente não possuíam maiores trajetórias escolares, fossem respondidas mediante um ensino distinto daquele oferecido em escolas particulares ou federais, configurando uma antinomia, dominante no imaginário dos brasileiros, entre ensino público (não federal) e ensino privado.

Neste sentido, maior acesso ao ensino médio não significar necessariamente permanência - e conclusão - no mesmo⁷. A evasão escolar entre jovens de origem popular continua sendo constante, seja por motivos de ordem econômica, seja pelo desinteresse em relação ao ensino oferecido, considerado distante de suas necessidades e aspirações⁸.

Contrariando expectativas otimistas relativas à ampliação das trajetórias escolares, a expansão das oportunidades educacionais, porém ainda em condições precárias, tem possibilitado a emergência de sentimentos de frustração entre estudantes brasileiros como é salientado em diversos estudos⁹. Assim, permanecem válidas observações de Bourdieu sobre a ampliação dos percursos escolares dos segmentos sociais subalternos, a qual pode ser feita

“simplesmente marginalizando-os nas ramificações [de ensino] mais ou menos desvalorizadas” (BOURDIEU, 2003:485).

Escolas diretamente responsáveis pela reprodução dos socialmente dominados - camadas inferiores das classes médias, trabalhadores urbanos ou rurais - foram abandonadas pelas camadas mais altas das classes médias (detentoras de maior capital econômico, cultural e simbólico), provocando efeitos diretos sobre seu prestígio no campo educacional¹⁰.

Por sua vez, as classes populares possuem critérios para a escolha de uma escola distintos dos empregados pelos segmentos alocados acima no campo social. A definição de “excelência escolar” não se faz geralmente pela qualificação acadêmica do corpo docente, mas sim pelo possível grau de atenção/dedicação dos professores ou até mesmo por haver professores para todas as disciplinas escolares. Aspectos como proximidade da residência ou do trabalho, possibilidade de obtenção de vaga, comentários favoráveis de amigos ou vizinhos além de experiências anteriores de familiares se constituem em parâmetros mais empregados do que os possíveis efeitos que a escola poderia proporcionar em termos de aprendizagem e sucesso em tentativas de mobilidade social. Embora se

⁵ Conforme Censo da Educação Básica 2011 (INEP, 2012). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

⁶ Do final da ditadura militar, em 1984, a 2011, o número de matrículas do ensino médio praticamente triplicou, conforme dados oficiais (INEP, 2012).

⁷ Observe-se também que a busca por responder positivamente em termos de oferta de vagas no ensino médio atraiu para este nível indivíduos que tinham abandonado mais precocemente a escola, ampliado a já histórica defasagem série/idade na educação brasileira.

⁸ Deve-se também ter em conta a situação quase sempre ambígua e indefinida vivida pelo ensino médio, isto é, entre a tradição propedêutica e a profissionalização técnica.

⁹ Entre trabalhos produzidos mais recentemente no Brasil sobre tema, podemos mencionar, entre outros, os de: Catani (2008), Dayrell (2007), Kuenzer (2010), Kober (2009), Souza (2010), Sposito (2010), Tartuce (2010), Matos, (2003), Correa (2009), Thin (2010), Gomes (2013).

¹⁰ As classes dominantes brasileiras, ao longo de toda história do país como estado soberano, nunca se escolarizaram, exceto no tocante à educação superior, em instituições públicas. Assim, o “abandono” das escolas públicas foi empreendido principalmente pelas camadas mais altas das classes médias que em determinados momentos da história republicana brasileira foram delas demandantes.

reconheça a existência de uma diferença significativa entre as escolas a que têm acesso e as escolas frequentadas pelos socialmente superiores, o sucesso nas tentativas de ascensão social tende a ser considerado muito mais decorrente de atributos específicos dos indivíduos do que de ações institucionais.

Elementos teóricos e metodológicos

Nosso instrumental teórico tem por base, especialmente, os trabalhos de Bourdieu, Lahire e Elias. Consideramos possível a possibilidade de empregarmos categorias desses autores como: trajetória, estratégia, situação social, habitus de classe e indivíduo. As empregando, seguindo observações de Lahire sobre percursos individuais, (LAHIRE, 2008), segundo as quais, no que se aproxima dos outros dois autores, o entendimento sobre o agir de um indivíduo não deve ser feito reduzindo-o um efeito direto e mecânico das pressões conformadoras das estruturas sociais. Deve-se entender esse agir como complexo resultado de disposições internalizadas de forma não única e padronizada por processos diversos de socialização. Pode-se assim buscar compreender sociologicamente trajetórias pessoais que, à primeira vista, escapariam a determinações sociais.

Isto nos permite buscar apreender sintomas distintivos presentes em situações de socialização aparentemente similares, sobretudo quando consideramos o pertencimento de classe, gênero e etnia dos agentes sociais. Se o agir de um indivíduo está diretamente relacionado ao habitus de classe que possui, isto não significa, no entanto, compreender o conceito de Bourdieu de forma estática e não dinâmica. O habitus como salienta Bourdieu, se acompanha o agente social ao curso de toda sua trajetória de vida, não é no entanto um conjunto imutável de disposições. Ao contrário, dada sua processualidade histórica, ou seja, o ser produto da história,

é um sistema de disposição aberto, que está incessantemente diante de experiências novas e, logo, incessantemente afetado por elas. É duradouro, mas não imutável” (Bourdieu apud Bonnewitz, 2003:90).

Entendendo a realidade social de modo relacional e processual, não substancialista, como apontou em primeiro lugar, Marx¹¹, Bourdieu salientou dois aspectos importantes do conceito de habitus, que são de grande valia em nossa análise. Primeiro sua permanência. O habitus é um atributo que caracteriza o ser humano como ser social, acompanhando-o ao longo de sua existência. Segundo, sua processualidade histórica. Exatamente por resultar de relações sociais, da historicidade inerente ao social, o habitus não é rígido, não transformável. Ao contrário,

“**habitus** não é o destino que às vezes acreditou-se ser. Como produto da história, é um sistema de disposição aberto, que está incessantemente diante de experiências novas e, logo, incessantemente afetado por elas. É duradouro, mas não imutável” (Bourdieu apud Bonnewitz, 2003:90).

E observando o sublinhado por Bourdieu sobre as estruturas mentais geradoras das percepções da realidade social não serem simples “reflexo das estruturas sociais” (BOURDIEU, 2003:592), objetivamos não incorrer em esquematismos que tomam por móvel explicativo imediato das ações dos agentes sociais sua origem e/ou pertencimento de classe, determinadas diretamente por fatores

¹¹ Presente em toda a obra de Marx, a apreensão da realidade de modo relacional é sublinhada no “Método da Economia Política” (MARX, 1974). Em seu escrito de objetivos nitidamente metodológicos – El Oficio de Sociólogo (BOURDIEU, CHAMBOREDON E PASSERON, 1995) – Bourdieu ressalta os equívocos substancialistas de proposições do senso comum (e também de algumas correntes sociológicas). Observação semelhante pode ser feita sobre as obras de Norbert Elias, em especial seu trabalhos sobre a construção social do tempo (ELIAS, 1998).

estruturais, desconsiderando o espectro de práticas possíveis dos agentes sociais em dadas situações sociais.

Com essa base conceitual desenvolvemos nosso trabalho, construindo hipóteses que se referiam as seguintes temáticas: o desenvolvimento de uma relação ambígua ente estudantes e a instituição escolar, marcada pela mitificação desta última como instrumento de ascensão social e a desqualificação das escolas que efetivamente frequentam; os efeitos de ações de familiares e/ou integrantes da instituição escolar na construção de percepções estudantis mais positivas sobre expectativas profissionais e capacidades pessoais e, por fim, as possibilidades desses estudantes superarem visões estereotipadas relativas à escolarização das classes populares, as quais terminam, de algum modo, reafirmando a “ideologia do dom” criticada por Bourdieu (BOURDIEU, 1983).

A pesquisa vem sendo desenvolvida desde o segundo semestre, sendo concluído o trabalho de campo em 2012.

Trabalhamos sobre dados estatísticos de desempenho discente. Aplicamos questionários (respondidos por estudantes e professores) e técnicas de investigação sugeridas por Geertz para a realização de descrições densas de uma realidade social (GEERTZ, 1989; 2004), procurando apreender comportamentos que nos levassem à compreensão das situações sociais em que se encontram os estudantes e as percepções que desenvolvem sobre estas e correlativamente sobre suas possibilidades de futuro.

Escola, família e o “futuro”

Tendo em vista a ação, mais ou menos metódica, da família ou de outros agentes sociais que possam exercer investimentos educacionais com eficácia semelhante sobre um dado indivíduo, o grau de importância atribuída à trajetória escolar na definição das condições de vida dos agentes sociais pode, inclusive por força da compreensão que esses agentes dela venham a ter, ser minimizada.

Nessa perspectiva atentamos tanto para os efeitos resultantes de posicionamentos dos estudantes no campo social, considerando as similaridades e também as diferenças por vezes sutis existentes no tocante ao pertencimento de classe entre os que podem ser genericamente classificados como populares, como para aspectos que podem ter intervido na construção pessoal das expectativas de futuro desses jovens e que podem estar vinculados mediata ou imediatamente a elementos do capital cultural ou simbólico de seus familiares ou indivíduos afetivamente próximos como: a escolaridade de seus pais (e familiares), as imagens da escola e dos “estudos” presentes no universo simbólico de suas famílias e amigos ou até mesmo a ação de professores com os quais estabeleceram vínculos emocionais mais fortes ao longo de seus percursos escolares.

Se não é incomum que jovens populares imputem maior relevância a fatores distintos de suas trajetórias escolares para a definição do “futuro”, mesmo quando essas trajetórias são mais longas do que as de seus pais (ou familiares) e obtenham certificados escolares inéditos em suas famílias, também não vem a ser inexplicável que jovens aparentemente fadados ao insucesso escolar, possam empreender caminhos e construir perspectivas de futuro que, para o senso comum, seriam impossíveis.

Como assinala Kober (KOBBER, 2009), o término do ensino médio tende a ser um momento de definição para os jovens que o concluem. Surge-lhes um espectro diversificado de opções, diante do qual, a vontade e o desejo, aparentemente, parecem ser os grandes elementos definidores das escolhas que delinearão seus futuros.

A conclusão do ensino médio simboliza para parte significativa dos jovens que compõem o universo de nossa pesquisa o fim, em definitivo, da adolescência e, conseqüentemente, o início de uma relação de maior autonomia frente aos seus familiares. Autonomia que não significa objetivamente,

muito ao contrário em diversos casos¹², menor dependência financeira, mas sim o reconhecimento no espaço familiar de que o indivíduo toma decisões e escolhas quanto ao seu futuro profissional que são resultantes, à primeira vista, de seu livre arbítrio. O escolher e o decidir não mais seriam obrigações familiares, mas sim consequências de atos da responsabilidade pessoal de jovens, que assumem a condição de indivíduos adultos. Condição que deve ser plenamente afirmada quando se inserem, com sucesso, nos espaços profissionais de sua eleição.

Frente às diversas possibilidades, a “escolha” dos jovens não resulta de desejos ou de possíveis dons intrínsecos. Ao contrário, variáveis diversas configuram essas escolhas, entre as quais o habitus de classe de que esses agentes são portadores, elemento permanentemente, como dito acima, interveniente em suas histórias pessoais.

Se a posse de um certificado escolar é considerada um elemento fundamental para o ingresso no mercado de trabalho formal e condição quase sine qua non de aumento da capacidade de empregabilidade dos indivíduos, não deve ser estabelecida uma correlação mecânica entre a maior escolarização e garantia de acesso a ocupações mais qualificadas e, conseqüentemente, concretização de projetos pessoais de ascensão social. Em períodos de crescente universalização do acesso à escola e prolongamento da escolarização, os modos diferenciados de inserção dos agentes sociais no universo escolar podem levá-los a situações aparentemente paradoxais em que os prognósticos de sucesso aventados podem, simplesmente, não se realizarem como esperado. De modo especial, entre jovens populares a definição de uma perspectiva de futuro pode ser mediada pelo reconhecimento de que a escola que frequentaram ou ainda frequentam não veio a prepará-los, de fato, para competir, com sucesso, no mercado de trabalho ou se inserir em instituições de ensino superior de maior qualidade. Reconhecimento que por vezes pode ser dissimulado pela esperança da concretização de expectativas alternativas, quase sonhos, racionalmente inviáveis, mas que possibilitam a sublimação de uma realidade opressiva.

As relações entre escola e juventude das classes subalternas na sociedade brasileira têm sido objeto de inúmeros estudos. De modo geral, eles apontam tensões existentes no cotidiano escolar¹³ e para, conforme mencionado, um sentimento de repulsa ou fastio para com a escola e seus objetivos de aprendizagem. Não que a “repulsa à escola”, seja um não desejo de ir à escola, mas sim o privilegiar o que signifique momentos de prazer na convivência com outros estudantes, compartilhando jogos, brincadeiras, namoros, etc, mas não necessariamente aprendizado.

No entanto, observamos nas falas dos entrevistados que mudanças ocorridas a partir de meados da primeira década deste século no cenário econômico brasileiro passaram a influenciar, ainda que de modo desigual, suas percepções sobre perspectivas futuras. Ainda que não podemos ser neste momento mais conclusivos, é perceptível que os discursos de nossos entrevistados quando confrontados com relatos presentes em análises realizadas em épocas marcadas por menor crescimento econômico ou conjunturas recessivas, assinalam, por vezes, maior interesse e reconhecimento da importância da escolarização que lhes foi possível ter.

Porém, isto não nega a permanência de um processo de desvalorização/revalorização de certificados e instituições escolares, ao contrário dele faz parte, contribuindo para que os integrantes das classes dominadas manifestem suas “ambigüidades” frente à escola.

¹² Se para jovens estudantes oriundos das classes médias, a conclusão do ensino médio e a subsequente inserção em um curso superior não implica, necessariamente, em redução da sua dependência econômica familiar, para muitos (ou mesmo a maioria) dos estudantes das classes subalternas, a conclusão do ensino médio pode, simbolicamente, significar o momento de, obrigatoriamente, ingressar no mercado de trabalho e de ter diminuídas as obrigações de suas famílias para com seu sustento e sobrevivência.

¹³ As tensões do cotidiano escolar também se referem – e não tendem a diminuir – a diferentes experiências de conflito e violência, inclusive entre os próprios estudantes como demonstram os inúmeros relatos de professores que trabalham hoje em escolas das redes públicas estaduais do Brasil, afora o próprio noticiário nacional.

Se dela não são mais impedidos de ingressar ou rapidamente excluídos, o prolongamento de suas vidas escolares termina por “reintroduzi-los” em suas classes de origem, visto que suas aspirações de ascender – e escapar de suas posições de classe originais – tendem a ser quase sempre frustradas pela precarização da escolarização obtida. Assim – e como efeito imprevisto das políticas de “democratização” do ensino - desenvolvem-se obstáculos à legitimação da própria escola e da ideologia meritocrática que a acompanha e por ela é, a princípio, reafirmada. O não proporcionar, de modo efetivo, à grande parte da população a prometida e pretendida mobilidade social, dadas as características reais do ensino ofertado, faz com que a escolarização seja percebida por jovens subalternos como uma ilusão à qual estão fadados a viver, fonte de frustrações e conflitos, manifestos em uma violência difusa, mas claramente perceptível no espaço escolar.

Como sublinha Dayrell (DAYRELL, 2007), a pauperização dos sistemas públicos de ensino, notadamente os estaduais, hoje, os maiores responsáveis pela oferta deste nível de ensino, além de provocar o seu abandono pela maior parte das classes médias, termina por caracterizar as escolas estaduais de formação geral (não profissional) como “escolas de segunda classe” para “jovens estudantes pobres”. Essa pauperização contribuiria para promover um sentimento de insatisfação desses estudantes com as práticas pedagógicas vivenciadas no universo escolar, vistas como distanciadas de seus específicos interesses e demandas, não os habilitando profissionalmente e podendo propiciar, unicamente, a posse de um certificado de conclusão escolar, cujos benefícios, em termos reais, não assegurariam a inserção no mercado de trabalho em postos que não sejam aqueles mais imediatamente sujeitos às incertezas das flutuações econômicas conjunturais.

O sentimento de insatisfação dos estudantes ressaltado por Dayrell, também foi por nós percebido nas falas e/ou respostas dos estudantes por nós pesquisados.

“Não sei para que tenho aula de certas matérias. Elas servem para quê? Fazer prova? Vou tirar o diploma, mas não aprendi e nem sei de que isto me serviria” (fala de estudante, homem, dezoito anos, manhã, filho de trabalhador manual autônomo). “O professor fala muita coisa, fica falando, falando. Dá um sono” (estudante, mulher, vinte anos, turno da noite, filha de comerciária). “Não sei o que fazer ainda bem certo, o que vou escolher de profissão. Trabalho já trabalho, mas profissão é outra coisa. A escola ajudou? Não sei, quer dizer, ajuda vai dar porque sem o diploma, fica difícil, mas não sei, entrar na faculdade? Tem agora o ENEM, mas não sei se vou conseguir. Pública, é difícil. Não “tou” muito preparado não, se fizesse um cursinho quem sabe, mas não posso fazer agora” (estudante, homem, vinte e um anos, turno da noite, filho de mecânico de automóveis).

Se os trechos das falas dos entrevistados reafirmam a situação particularmente contraditória em que se encontram: concluem o ensino médio, mas encontram dificuldades significativas para concretizar o processo de mobilidade ascensional que formalmente a obtenção do certificado escolar lhes proporcionaria. Essa situação sinaliza ainda mais para a importância da apreensão das relações entre habitus e trajetórias, pois vem a ser por força dessas relações que podem ser compreendidas não somente as diferenciações entre as percepções de estudantes que vivenciaram aparentemente situações escolares bastante similares, como as estratégias por eles desenvolvidas de modo mais ou menos consciente para empreenderem trajetórias mais bem sucedidas quanto à realização de suas aspirações que, concretamente, seriam a formar de ascender socialmente.

De modo mais significativo, essas diferenciações são perceptíveis quando nos voltamos para manifestações de desejos em dar continuidade aos estudos para que possam, dessa forma, construir uma carreira profissional distinta da de seus pais ou familiares próximos, considerando que é praticamente unânime o apontar dos elos entre escolarização (não necessariamente a deles) e sucesso profissional.

Quando analisamos suas afirmações sobre o tipo de instituição em que pretendem ingressar, às áreas profissionais desejadas e os possíveis efeitos da sua trajetória escolar sobre essas escolhas,

revelam-se, em toda sua força, os determinantes sociais que pesam sobre esses estudantes, sobressaindo os efeitos decorrentes das diferenças de *habitus* de classe e do compartilhamento (ou não) do capital cultural entre a escola e suas famílias.

Incide sobre a definição de suas perspectivas profissionais, o reconhecimento de não serem dotados de uma formação escolar com as características necessárias para empreender uma disputa, em que participem outros agentes sociais mais qualificados. Para eles, estes outros, fatalmente, os superarão, conquistando posições que estão fora de suas possibilidades imediatas, por não possuírem competências e habilidades negadas pela frágil formação escolar de que são portadores.

Ao buscarem ascender socialmente, o fazem segundo suas compreensões acerca de suas possibilidades efetivas, mesmo que seus discursos mistifiquem essas possibilidades mediante o reconhecimento de serem dotados de vocações ou dons inatos, legitimando, inconscientemente, os limites que lhes foram socialmente impostos quanto às possibilidades de apropriação de determinado capital cultural.

Se a crença na escolarização como fator de mobilidade social lhes foi, indiscriminadamente, inculcada, isto não significa que as interpretações que fazem da realidade sejam idênticas. Diferenças de pertencimento de classe e experiências individuais de situações sociais singulares são vitais para a produção de expectativas sobre o futuro profissional e a percepção de suas trajetórias escolares.

Tendo em conta essas observações, apresentamos, mesmo que de forma preliminar, algumas observações relativas às visões dos estudantes sobre dois pontos importantes para a configuração de suas expectativas profissionais: as possibilidades de continuidade dos estudos e o processo escolha da carreira profissional.

Submetidos a fortes pressões econômicas, e sentindo a ausência de uma formação escolar de maior qualidade, os estudantes por nós pesquisados ao construírem visões de seus “futuros possíveis” oscilam entre realizar tais escolhas a partir de um projeto reflexivo, caracterizado por Giddens como sendo uma marca do indivíduo moderno e a afirmação mais ou menos ingênua de serem dotados de um dom que legitimaria o intento de alcançar seu pretendido sucesso profissional mediante opções cujas exigências se encontram, em grande parte acima de suas possibilidades reais. Dessa forma, inconscientemente, constroem obstáculos para sua própria mobilidade social. É necessário observar que essa “construção de obstáculos” também se faz, implícita e dissimuladamente, no cotidiano escolar, em especial nas relações entre professores e alunos, nas avaliações dos primeiros sobre as possibilidades de sucesso dos segundos, que se traduzem nos modos como procedem didaticamente em sala de aula.

Entretanto, se há, de modo ainda predominante, um subliminar discurso legitimador do insucesso e do fracasso anunciado, especialmente, quando se trata das perspectivas de ingresso em um curso superior em instituições de ensino de qualidade reconhecida, deparamo-nos no curso de nossas entrevistas, com a menção a estudantes, seja por parte de professores, seja também por parte de outros estudantes entrevistados, que ingressaram recentemente em cursos de maior destaque em instituições de maior reconhecimento acadêmico.

Analisando discursos desses estudantes, buscamos apreender se houve a intervenção diferenciadas de determinados agentes sociais como pais, familiares, amigos ou e professores no processo de definição de seus “futuros possíveis”. Havendo, procuramos delinear como essas ações contribuíram para o rompimento com práticas e visões reafirmadoras de estereótipos do senso comum sobre a escolarização das classes populares. Para o senso comum, estudantes das classes populares, salvo os dotados de excepcionais dons ou propriedades intelectuais, são incapazes de superar barreiras impostas por sua posição social, agravadas pela formação escolar de qualidade inferior que recebem. Estariam eles, assim, predestinados a uma inserção subalterna no mercado de trabalho e a reprodução, mais ou menos conformada, de sua dominação no campo social.

Ao atentarmos para as intervenções de outros agentes na construção das percepções desses estudantes, o fazemos considerando o caráter processual e dinâmico do *habitus* de classe.

Conforme Bonnewitz (2003), acentuar este aspecto do habitus dos agentes sociais torna possível conceber suas práticas como manifestações concretas, verdadeiras traduções, do

“sentido de jogo adquirido pela incorporação de um habitus: o sentido prático” (BONNEWITZ, 2003: 81),

fundamental ao viver social dos indivíduos.

Como enfatiza Bourdieu, as experiências sociais por que passam os indivíduos nele produzem efeitos transformadores. O habitus se reestrutura segundo a trajetória percorrida pelos indivíduos, isto é, em conformidade às experiências por estes vividas.

Neste sentido, são exemplares os discursos fr estudantes acima referidos, particularmente de dois deles, sobre trajetórias escolares e suas perspectivas “de futuro”, independente de incorporarem ou não ideologias meritocráticas.

Na entrevista realizada com um deles, filho de funcionários públicos estaduais de escalões intermediários e não possuidores de ensino superior, três elementos parecem ter contribuído de modo mais decisivo para que sua trajetória escolar e perspectiva de futuro não apresentem características contraditórias em grande parte de seus ex-colegas de escola. Em primeiro lugar, a incorporação de um forte componente disciplinar por força de uma prática esportiva individual, iniciada na infância, onde no curso de treinos e competições se ressaltava a importância da constância do esforço e a dedicação para realização de determinados objetivos como a vitória em torneios e campeonatos. A “disciplina adquirida” foi posteriormente transposta para os estudos quando o desejo de ingressar em um curso superior renomado lhe parece como algo efetivamente possível de ser tentado com alguma chance de sucesso.

A essa incorporação de certos hábitos disciplinares (constituintes de um habitus) se soma a presença de um familiar muito próximo na escola, na condição de funcionário administrativo (não docente) que passa a empreender cotidianamente, ainda que de modo não intencional e/ou sistemático, mas contínuo, uma visão positiva a respeito da importância não somente da escola (e da escolarização) em geral, mais especificamente da escola em que o estudante frequentava. O discurso deste familiar na fala do estudante salientava a existência de aspectos positivos que lhe poderiam ser interessantes, ainda que despercebidos pela grande maioria dos alunos. Por fim, o que foi, por várias vezes, ressaltando em sua entrevista, relata a importância da ação de um determinado professor na sua trajetória escolar. Sublinha o modo como a partir de suas aulas passou a “ver o que era dado em aula”, de uma forma mais ou menos semelhante ao que lhe era ensinado no esporte. Tal como não “decorava” golpes, mas sim entendia quando e onde aplicá-los, ou seja, compreendia as situações de luta, passou a também não “decorar matérias”, mas sim compreendê-las, buscando especialmente empregar o conhecimento adquirido em determinadas matérias como língua portuguesa. O domínio considera essencial para o sucesso em sua futura carreira profissional, resultante da realização de um curso superior em uma das principais universidades do país.

O segundo estudante salientou a ação de familiar um pouco mais velho que atuou como “modelo exemplar”, sendo o primeiro entre seus familiares próximos a ingressar em um curso universitário de elevado reconhecimento após alguns anos de preparação e dividindo-se entre trabalho e cursinho de pré-vestibular. O estudante, cuja trajetória escolar foi marcada pela pouca atenção dada aos estudos e à escola, vista muito mais como local de encontro com colegas e “jogar futebol”, sublinhou que sempre foi incentivado pela mãe para que terminasse o ensino fundamental e fizesse um determinado curso profissionalizante. Porém “fazer o curso” só era possível se também já possuísse ou estivesse cursando o ensino médio, fato que o manteve na escola. Na época em que fazia o curso desejado pela mãe, o citado familiar tinha conseguido o ingresso no ensino superior e, ao mesmo tempo, ele não se entusiasmava com a ideia de atuar profissionalmente na área do curso. O apoio do

familiar, em termos de não só entusiasma-lo para o ingresso no ensino superior, mas também financeiro, pagando um curso pré-vestibular foram elementos cruciais para sucesso em sua tentativa de realizar um curso universitário, ainda que tenha ingressado na instituição que pretendia (a mesma do primeiro estudante). Somente o consegui em sua segunda tentativa. Na primeira foi aprovado em instituição de menor reconhecimento acadêmico, embora também pública.

As falas dos estudantes salientam que não foi exatamente a escola que lhes possibilitou construir uma imagem de “futuro possível” realizável, bem como estratégias distintas da maioria de seus colegas. Ambos têm percepções, em geral, críticas das escolas que frequentaram, embora bem mais o segundo estudante do que o primeiro. Igualmente também são críticos das atitudes de boa parte de seus colegas, em especial o primeiro estudante, demonstrando, assim, maior proximidade simbólica com a escola. O segundo estudante salienta mais a importância dos elementos familiares ou não institucionais, para a concretização de estratégias de sucesso, embora a presença de “familiares” tenha ocorrido em ambos os casos, embora de modos distintos.

A escola não lhes aparece como sendo uma instituição fundamental para a ocorrência de um sentimento de possibilidades efetivas de sucesso. Também não ressaltam a posse de dons pessoais para as carreiras que escolheram. Consideram que a intervenção de determinados indivíduos foi fundamental para que pudessem “construir” suas escolhas e “conhecer” os “seus gostos”. Neste sentido, os dois estudantes ressaltam aspectos que estão presentes nas análises de Lahire sobre possibilidades de sucesso escolar de indivíduos das classes populares, possibilidades que, como resalta Bourdieu em “A Miséria do Mundo” (BOURDIEU, 2003), muito raramente ocorrem na vida dos situados em posições socialmente dominadas.

Observações Finais

Nossa pesquisa ainda se encontra em curso e estamos concluindo a análise do conjunto total do material obtido. Entretanto, podemos dizer que a formulação de estratégias estudantis para a concretização do que identificam como seus interesses, se faz em concordância às análises de Bourdieu, Lahire e Elias, mesmo quando essas estratégias, aparentemente, não se fazem seguindo uma racionalização mais sistemática.

Dado não termos discutido as falas daqueles estudantes que por circunstâncias diversas deliberadamente pretendem empreender carreiras profissionais sem buscar o ingresso em um curso superior, não foi possível apresentar o modo como formulam estratégias para a obtenção de seus “desejos de futuro”. Porém, além de salientar a importância de buscar alternativas aos determinismos estruturais e as opções subjetivistas e ultrarelativistas, importa-nos sublinhar que se a presença pontual de um ou outro agente social em determinadas situações fortuitamente constituídas, mesmo sem a definição deliberada de estratégias de sucesso, pode se contrapor, com significativo grau de sucesso ao poder de forças que atuam na configuração de situações mais ou menos veladas de insucesso escolar.

Nesse sentido, é possível apontar, como manifesto, de modo mais ou menos generalizado, nas falas dos estudantes, para os possíveis efeitos positivos nas trajetórias futuras dos estudantes das redes públicas, se a escola fosse objeto, de modo sistemático e racional, de políticas institucionais que, apreendendo o diversificado conjunto de elementos que, inter-relacionados, contribuem para o fracasso escolar, definissem estratégias para a superação do contínuo insucesso da grande maioria de estudantes brasileiros, mesmo quando estes se tornam portadores de certificados que não mais farão do que se tornarem instrumentos simbólicos da reprodução de uma condição socialmente subalterna.

Referências bibliográficas

- BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições Sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P (coord.). **A Miséria do Mundo**. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo e al. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003, 5ª edição
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução de Jeni Vaistman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. e PASSERON, J. **El Oficio de Sociólogo**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1995.
- CATANI, A. M e GILIOLI, R. de S. P. **Culturas Juvenis: Múltiplos Olhares**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- CORREA, L. M. A inconciliável relação jovens, mundo da escola e mundo do trabalho. Trabalho apresentado no XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. julho de 2009, Rio de Janeiro, disponível em http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/15_6_2009_23_21_55.pdf, acessado em 03 de setembro de 2011.
- DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100, outubro de 2007.
- ELIAS, N. **Mozart. Sociologia de Um Gênio**. Organização de Michael Schröter. Tradução de Sérgio Goés de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ELIAS, N. **Sobre o Tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989.
- GEERTZ, C. **O Saber Local. Novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelino. Petrópolis/Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004, 7ª edição.
- GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- GOMES, L. F. **Estudantes, Escola e Futuro: Um Estudo Comparativo de Percepções de Jovens Brasileiros e Argentinos de Classes Populares**. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, Curso de Mestrado em Relações Internacionais para a América Latina do Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. Rio de Janeiro, 2013.
- INEP. Censo da Educação Básica. Brasília: MEC/INEP, 2012. Disponível em [http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse.](http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse), acessado em 08 de outubro de 2012.
- INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>, acessado em 30 de novembro de 2011.

KOBER, C. M. Tempo de decidir: produção da escolha profissional entre jovens do ensino médio. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. **Anais eletrônicos**, Rio de Janeiro, julho de 2009, acessível em http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/15_6_2009_14_54_57.pdf.

KUENZER, A. Z. O Ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, julho-setembro de 2010.

LAHIRE, B. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. Tradução de Felipe de Souza Tarábola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, nº 2, p. 373-389, maio/agosto de 2008.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nas classes populares: as razões do improvável. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática. 2008;

MARX, K. Para a Crítica da Economia Política. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. In: **Marx**. Coleção Os Pensadores, volume 35. Seleção de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural Editora, 1974.

MATOS, K. S. L. de. **Juventude, Professores e Escola. Possibilidades de encontros**. Ijuí, Editora Unijui, 2003.

SOUZA, J. **Os Batalhadores Brasileiros: Nova Classe Média ou Nova Classe Trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOSITO, M. P. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, número especial, p. 095-106, 2010.

TARTUCE, G. B. P.; NUNESO, M.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 40, nº 140, agosto de 2010.

THIN, D. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, número especial, abril de 2010.

Sites acessados

www.inep.gov.br