



Máximo Augusto Campos Masson

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
maxmasson@uol.com.br

Maria Teresa Vianna Van Acker

Universidade Paulista (UNIP)
mariatvanacker@gmail.com

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE JOVENS DE CLASSES POPULARES E CONSTRUÇÕES DO FUTURO

RESUMO

Abordam-se relações entre escolarização e visões de futuro de jovens das classes subalternas, a partir de pesquisa envolvendo estudantes do ensino médio de grandes cidades brasileiras. Buscou-se compreender o processo de construção das expectativas profissionais e das estratégias para concretizá-las, considerando: posição social; percepções sobre experiências escolares; características culturais de familiares e amigos; influências de professores; estereótipos sobre as classes populares e mudanças econômicas no Brasil. A análise fundamenta-se em Bourdieu, Lahire e Elias, empregando-se instrumentos de pesquisa como: observação etnográfica, entrevistas e questionários. Entre os resultados obtidos encontramos a presença de visões de futuro distintas dos estereótipos do senso comum.

Palavras-chave: Classes Populares. Perspectivas de Futuro. Habitus de Classe.

SCHOOL EXPERIENCES OF POPULAR CLASSES YOUNG PEOPLE AND CONSTRUCTIONS OF THE FUTURES

ABSTRACT

The article analyzes perceptions of high school students of the two largest Brazilian metropolises about their school trajectories and expectations of the future. We try to understand the process of construction of the professional expectations of these students and the strategies that they undertake to materialize them. We consider: social position; perceptions about school experiences; cultural characteristics of family and friends; teacher influences; stereotypes about popular classes and economic changes in Brazil. Our analysis is based on Bourdieu, Lahire and Elias. The results of the research show the presence of different visions of the future of common-sense stereotypes about the possibilities and perspectives of young people of the popular classes.

Keywords: Working class. Expectations for the future. Class Habitus.

Submetido em: 31/10/2017

Aceito em: 16/02/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p100

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa percepções de jovens estudantes brasileiros sobre suas experiências escolares e expectativas de futuro, bem como as estratégias que desenvolvem para concretizar essas expectativas. Os jovens de nosso universo de investigação são concluintes do ensino médio, pertencentes às classes populares, residentes nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro e matriculados em escolas de redes 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 bairros¹ e terem boa parte de seu alunado já inserida no mercado de trabalho.

2 A EXPANSÃO RECENTE DA ESCOLARIZAÇÃO E AS CLASSES POPULARES NO BRASIL

O ensino médio no Brasil desde décadas atrás, é oferecido principalmente em redes de ensino estaduais. Segundo dados oficiais, em 2011, dos quase oito milhões e quatrocentos mil estudantes deste nível de ensino, 85,5% estavam matriculados em escolas estaduais. 32,7% dos estudantes brasileiros estudavam à noite e a maioria destes (97,3%) frequentava escolas estaduais².

Como outros países da América do Sul, o aumento dos matriculados no ensino médio brasileiro veio a crescer com a consolidação de regime democrático liberal³. No entanto, as vicissitudes de duas décadas contínuas de caráter economicamente 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 (considerado como de “baixa qualidade”, exceto o “federal”) e ensino privado (imaginado como de “boa qualidade”).

¹ Apenas uma escola não comporta tal critério e sua escolha decorreu da peculiaridade das trajetórias de seus estudantes.

² Conforme Censo da Educação Básica 2011 (INEP, 2012). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-sinopse-sinopse>.

³ Do final da ditadura militar, em 1984, a 2011, o número de matrículas do ensino médio praticamente triplicou, conforme dados oficiais (INEP, 2012). Em parte, o aumento deveu-se ao ingresso de indivíduos que tinham abandonado precocemente a escola, fator que contribuiu para elevar a histórica defasagem série/idade encontrada tanto no ensino médio como também no ensino fundamental brasileiro.

Todavia, o maior acesso ao ensino médio por parte de estudantes das classes populares não implicava em garantia de sua conclusão. A evasão escolar entre jovens de origem popular continuou sendo constante, seja por motivos de ordem econômica, seja pelo desinteresse em relação ao ensino oferecido, considerado distante de suas necessidades e aspirações⁴.

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 estudos⁵. Nesse sentido, ainda que devam ser ressaltadas as especificidades do campo educacional brasileiro e a emergência de sinais de mudança em seu interior, permanecem válidas as observações de Bourdieu (2003, p. 485) 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”

Escolas diretamente responsáveis pela reprodução dos socialmente dominados - camadas inferiores das classes médias e 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 o prestígio dessas escolas, tanto em particular, no campo educacional, como na sociedade brasileira em geral⁶.

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 no processo de escolha da escola do que os possíveis efeitos

⁴ Deve-se também ter em conta a situação, quase sempre ambígua e indefinida. Vivida pelo ensino médio, que situa esse nível de ensino entre a tradição propedêutica e a profissionalização técnica.

⁵ Entre trabalhos produzidos mais recentemente no Brasil sobre o tema, podemos mencionar, entre outros, os de: Catani (2008), Dayrell (2007), Kuenzer (2010), Kober (2209), Souza (2010), Sposito (2010), Tartuce (2010), Matos, (2003), Correa (2009), Thin (2010), Gomes (2013).

⁶ As classes dominantes brasileiras, desde o início da história do país como estado soberano, salvo casos muito pontuais e, geralmente, circunscritos a determinadas instituições como o Colégio Pedro II (sobretudo no período monárquico), nunca se escolarizaram em instituições públicas, exceto no tocante à educação superior. 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, notadamente dos anos vinte aos setenta.

que esta poderia proporcionar em termos de aprendizagem e sucesso em tentativas de mobilidade social. Embora se reconheça a existência de uma diferença significativa entre as escolas a que têm acesso e as frequentadas pelos socialmente superiores, esforços bem sucedidos de ascensão social tendem a ser considerados muito mais decorrentes de atributos específicos dos indivíduos do que de ações institucionais.

3 ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O instrumental teórico por nós empregado teve por base, principalmente, os trabalhos de Bourdieu, Lahire e Elias. No processo de análise foram utilizadas, em particular, as categorias de: trajetória, estratégia, situação social, *habitus* de classe e indivíduo, atentando para observações de Lahire sobre percursos individuais, (LAHIRE, 2008).

Para Lahire, no que o aproxima de Bourdieu e Elias, o entendimento sobre o agir de um indivíduo não deve ser feito reduzindo-o a 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 este conceito de Bourdieu de forma estática e não dinâmica. O *habitus*, como salienta Bourdieu, é um atributo que caracteriza o ser humano como ser social. Acompanha o agente social ao curso de toda sua trajetória de vida. No entanto, não é um conjunto imutável de disposições. Ao contrário, dada sua processualidade histórica, resulta de relações sociais conformadas em diferentes conjunturas, portanto, da historicidade inerente ao social. Por ser produto da história, afirma (Bourdieu apud Bonnewitz, 2003, p. 90): “é um sistema de disposição aberto, que está incessantemente diante de experiências novas e, logo, incessantemente afetado por elas. É duradouro, mas não imutável”.

Entendendo a realidade social de modo relacional e processual, não substancialista, como Marx, em primeiro lugar, apontou⁷, Bourdieu salientou esses dois aspectos importantes do conceito de *habitus*, que foram de grande valia para nossa análise: a permanência e a processualidade histórica.

Ao acentuarmos a importância do *habitus* de classe como instrumento da análise sociológica, procuramos igualmente observar o sublinhado por Bourdieu a respeito das estruturas mentais geradoras das percepções da realidade social pelos agentes sociais. Estas não são segundo Bourdieu (2003, p. 592), simplesmente “reflexo das estruturas sociais”. Assim procedendo, objetivamos não incorrer em esquematismos que tomam por móvel explicativo imediato das ações dos agentes sociais sua origem ou pertencimento de classe, determinadas diretamente por fatores estruturais, desconsiderando o espectro de práticas possíveis dos agentes em dadas situações sociais.

Nessa perspectiva conceitual, desenvolvemos nosso trabalho partindo de três hipóteses principais. Primeira, haver uma relação ambígua entre estudantes das classes populares e a instituição escolar, ao mesmo tempo marcada pela mitificação desta última como instrumento de ascensão social e pela desqualificação das escolas que efetivamente frequentam.

Segunda, as ações de familiares e/ou integrantes da instituição escolar produzem efeitos expressivos na construção de percepções estudantis mais positivas sobre suas expectativas profissionais e capacidades pessoais⁸. Terceira, há possibilidades de estudantes das classes populares superarem visões estereotipadas relativas a sua escolarização, visões que terminam reafirmando a “ideologia do dom” criticada por Bourdieu. (BOURDIEU, 1983).

Como mencionamos em nossa apresentação, a pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas do Rio de Janeiro e São Paulo, envolvendo cerca de quinhentos estudantes, todos concluintes do ensino médio, e quarenta de seus professores.

Trabalhamos sobre dados estatísticos de desempenho discente, fornecidos, quando possível pelas próprias escolas ou por bancos de dados de órgãos governamentais, em especial os disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

⁷ Presente em toda a obra de Marx, a apreensão da realidade de modo relacional é sublinhada no “Método da Economia Política” (MARX, 1974). Em um de seus escritos mais conhecidos e de objetivos nitidamente metodológicos – El Oficio de Sociólogo (BOURDIEU, CHAMBOREDON E PASSERON, 1995) – Bourdieu resalta 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 trabalho sobre a construção social do tempo (ELIAS, 1998).

⁸ Para a construção dessa hipótese em muito contribuiu o relato de Goodson sobre sua própria experiência como estudante filho de trabalhadores manuais na Grã-Bretanha e a importância que um determinado professor teve na construção de sua carreira acadêmica (GOODSON, 2004).

Anísio Teixeira, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Procuramos apreender comportamentos que nos levassem à compreensão das percepções que os estudantes têm de suas trajetórias escolares e como as correlacionam a possibilidades de futuro. Nesse sentido, aplicamos questionários (respondidos por estudantes e professores), realizamos entrevistas também com estudantes e professores e empregamos técnicas de investigação sugeridas por Geertz para a realização de descrições densas de uma realidade social (GEERTZ, 1989; 2004).

4 ESCOLA, FAMÍLIA E O “FUTURO”

Tendo em vista os investimentos educacionais e as ações deles decorrentes realizadas por familiares ou outros agentes sociais sobre um dado indivíduo, empreendidas de forma mais ou menos metódica e possuindo maior ou menor eficácia, o papel atribuído à trajetória escolar por esse agente na definição das suas condições de vida (presentes e, sobretudo, futuras) pode variar sensivelmente. Em alguns casos, essa importância pode ser considerada pequena, senão mínima. Geralmente quando temos tal tipo de situação, a percepção do agente social acerca das características da sua própria passagem pela escola tende a não ultrapassar comentários pontuais sobre situações vividas, independente de serem consideradas “boas” ou “más”, porém não se estabelecendo maior articulação entre essas situações e o percurso escolar realizado como um todo⁹.

Portanto, considerando as possíveis consequências das diferentes formas de investimentos educacionais, procuramos apreender em maiores detalhes as características do posicionamento dos estudantes no campo social, isto é, a posição de classe que possuem, tendo em conta que podem existir similaridades de atitudes decorrentes do posicionamento no campo social, mas que também podem ocorrer, por vezes sutis, diferenças quanto às ações empreendidas por familiares ou agentes sociais afetivamente próximos aos estudantes.

Por esta razão passamos a observar intervenções na construção das expectativas de futuro dos estudantes que poderiam ser atribuídas, de maneira direta ou indireta, não somente a elementos constituintes das formas de capital cultural ou simbólico presentes

⁹ Em diversos estudos sobre discursos de trabalhadores a respeito de suas experiências escolares ou impedimento destas, entre os quais poderíamos mencionar Connel (1995) e Freitas (2011), tanto a ausência da escola como a infelicidade no universo escolar se fazem presentes em relatos de trabalhadores, mas não necessariamente relacionados, de forma menos individualizada, às condições de dominação e exploração a que se encontram submetidos.

em suas famílias e círculos de amizade (inclusive de “amigos” que pertencessem a outras classes sociais) como aos usos que faziam tanto do capital cultural como do simbólico que possuíam.

Entre esses elementos, demos destaque a: escolaridade de pais (e demais familiares), imagens da escola e dos “estudos”, presentes no universo simbólico de suas famílias e amigos e, por fim, a ação de professores ou outros agentes institucionais da escola com os quais os estudantes estabeleceram vínculos emocionais mais fortes, ao longo de seus percursos escolares.

Dessa forma, nossa estratégia investigativa se fundou na diversidade concreta que os destinos “pós-escolares” podem vir a ter para jovens das classes populares.

Se não é incomum que esses 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 familiares e obtenham certificados escolares inéditos em suas famílias, também não vem a ser inexplicável que alunos aparentemente fadados ao insucesso escolar, possam (ou tentem) empreender caminhos e construir perspectivas de futuro que, para o senso comum, seriam impossíveis.

Como assinala Kober (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, o desejo e a vontade pessoais, aparentemente, parecem ser os grandes elementos definidores das escolhas que delineariam seus futuros.

A conclusão do ensino médio simboliza para parte significativa dos estudantes que compõem o universo de nossa pesquisa o fim, em definitivo, da adolescência e, conseqüentemente, o início de uma relação de maior autonomia frente a seus familiares. Autonomia que não significa objetivamente, muito ao contrário em diversos casos¹⁰, menor dependência financeira, mas sim o reconhecimento no espaço familiar de que o indivíduo toma decisões e escolhas quanto ao seu futuro profissional, resultantes, à primeira vista, de seu livre arbítrio. O escolher e o decidir não mais seriam obrigações familiares, mas sim conseqüências de atos da responsabilidade pessoal de indivíduos que passaram à condição de adultos. Condição plenamente afirmada quando esses indivíduos se inserem, com sucesso, nos espaços profissionais de sua eleição.

¹⁰ 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.

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, como dito acima, permanentemente 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, à 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 escolar¹¹ e, conforme mencionado, para um sentimento de repulsa ou fastio em relação à escola e seus objetivos de aprendizagem. Não que a “repulsa à escola”, signifique um expresse desejo de não ir à escola, mas sim o de privilegiar, no espaço escolar, os momentos de prazer decorrentes da convivência com outros estudantes. Momentos em que são compartilhados jogos, brincadeiras, namoros, etc, mas não necessariamente o aprendizado dos conteúdos das disciplinas escolares.

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 perspectivas de futuro. Foi perceptível que, quando confrontados com relatos presentes em análises realizadas em épocas marcadas

¹¹ As tensões do cotidiano escolar também se referem 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.

por menor crescimento econômico ou conjunturas recessivas, os discursos de nossos entrevistados assinalavam, por diversas vezes, maior interesse pela escolarização que lhes foi possível ter ou até mesmo maior reconhecimento da sua importância¹².

No entanto, a ocorrência desses relatos estudantis 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 “ambiguidades” frente à escola.

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, a qual é, todo tempo, reafirmada pela instituição. 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 boa parte dos jovens subalternos, como uma ilusão que 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, terminou por caracterizar as escolas estaduais de formação geral (não profissional) como “escolas de segunda classe” para “jovens estudantes pobres”. Essa pauperização contribuiria para promover sentimentos de insatisfação desses estudantes com as práticas pedagógicas vivenciadas no universo escolar. Universo considerado distante de seus específicos interesses e demandas e que não os habilitaria profissionalmente, podendo propiciar, unicamente, a posse de um certificado de conclusão escolar. Essa certificação, em termos reais, não asseguraria maiores benefícios no tocante à inserção no mercado de trabalho, ou seja, não lhes possibilitaria o acesso a postos de trabalho menos imediatamente sujeitos às incertezas das flutuações econômicas conjunturais.

¹² É importante assinalar que as entrevistas foram realizadas em período anterior tanto aos acontecimentos de junho de 2013 como à ofensiva conservadora midiática sobre o governo Dilma Rousseff.

O sentimento de insatisfação dos estudantes ressaltado por Dayrell também estava presente nas falas dos estudantes por nós entrevistados, apesar de manifestações dúbias, entre a “crítica” e “ajuda” da escola, como se vê a seguir.

“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 e compreensão das relações entre *habitus* e trajetórias. Como acima dito, compreendendo a força dessas relações, podemos também compreender não somente as diferenças entre trajetórias de estudantes que aparentemente vivenciaram situações escolares bastante similares, como entre suas percepções de futuro e as estratégias por eles desenvolvidas, de modo mais ou menos consciente, com o objetivo realizar suas aspirações de ascensão social.

Essas diferenças entre trajetórias, percepções e estratégias dos estudantes são mais significativas, quando observamos em seus discursos manifestações do desejo de continuar estudando após a conclusão do ensino médio. Prosseguir nos estudos é visto como a condição primeira para que possam construir uma carreira profissional distinta da de seus pais ou familiares próximos. Nesse sentido, eles apontam de modo praticamente unânime a existência de fortes elos entre escolarização (não necessariamente a que tiveram) e sucesso profissional.

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 (ou de posicionamento em seu interior) 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.

Quando analisamos suas afirmações sobre as áreas profissionais em que desejam atuar, o tipo de instituição em que pretendem ingressar e os possíveis vínculos de suas

trajetórias escolares com esses desejos e escolhas, revelam-se, em toda sua força, os determinantes sociais que pesam sobre esses estudantes. Sobressaem os efeitos decorrentes das diferenças de *habitus* de classe e do grau de compartilhamento (ou distanciamento) do capital cultural existente entre suas famílias e os agentes institucionais da escola, principalmente professores e dirigentes.

Incide sobre a definição de suas perspectivas profissionais o reconhecimento de não serem dotados de uma formação escolar com as características necessárias para participarem de disputas, em que se fazem presentes outros agentes sociais mais qualificados. Para eles, o que sinaliza para forte sentimento de baixa autoestima, esses outros, fatalmente, os superarão, conquistando posições que estão fora de suas possibilidades imediatas, por não possuírem as competências e as habilidades que a frágil formação escolar de que são portadores termina por negar-lhes.

Ao buscarem ascender socialmente, o fazem segundo suas compreensões acerca de suas possibilidades efetivas. Dessa maneira, é comum que seus discursos mistifiquem essas possibilidades mediante afirmações sobre possuírem vocações ou dons inatos. Reconhecendo serem dotados de tais atributos naturais legitimam, inconscientemente, os limites que lhes foram socialmente impostos com relação às possibilidades de apropriação de determinado capital cultural.

Tendo em conta essas observações, passamos à análise de dois aspectos presentes e importantes nas visões dos estudantes para a configuração de suas expectativas profissionais: as possibilidades de prosseguimento dos estudos (em cursos superiores ou em cursos profissionalizantes pós-médios) 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 (1991) 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 cursos superiores de instituições de ensino de qualidade reconhecida, deparamo-nos, em nossas entrevistas, com relatos em que situações opostas são com ênfase mencionadas. Seja por parte de professores, seja também por parte de outros estudantes entrevistados, foram feitas menções a estudantes que teriam escapado ao destino “pré-determinado” da maioria, tendo sido recentemente aprovados em cursos de maior reconhecimento acadêmico e em instituições também de maior prestígio¹³.

Nesse sentido, procuramos realizar entrevistas com esses estudantes, tendo por intuito verificar se, em seus discursos a respeito de suas trajetórias escolares, poderia ser depreendido algum tipo de intervenção diferenciada por parte de agentes sociais a eles bastante próximos (pais, outros familiares, amigos, professores). Intervenções que pudessem ter, de alguma forma, contribuído mais decisivamente para os modos como desenvolveram suas trajetórias escolares ou para a definição de seus “futuros possíveis”.

Ao entrevistá-los, procuramos apreender ações, ou seja, atos concretos e não apenas admoestações ou estímulos de caráter genérico. Atos que, mesmo indiretamente e sem intenção racionalmente objetiva, tivessem colaborado para que esses estudantes viessem a romper, na prática, com visões afirmadoras de estereótipos do senso comum acerca das trajetórias escolares das classes populares. Em outras palavras, ações que teriam contribuído para que os estudantes se autoafirmassem e negassem em seu cotidiano os estereótipos a respeito de si mesmos e sobre as possibilidades de desenvolver trajetórias de sucesso e buscar concretizar suas expectativas de futuro, agora não mais circunscritas pelo conformismo, aparentemente cultural, mas essencialmente político. Salientamos que esses estudantes, cujos discursos e trajetórias serão adiante analisados se constituem em parcela expressivamente minoritária de todo conjunto que foi objeto de nossa pesquisa¹⁴. Assim, neste artigo, procuramos compreender o processo de constituição das especificidades que caracterizam os seus percursos escolares, os quais destoam da grande maioria dos jovens das classes subalternas.

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

¹³ Como as entrevistas foram realizadas em diferentes momentos do ano, inclusive imediatamente após a realização de processos seletivos que atualmente ocorrem em meio a atividades letivas, jovens ainda estudantes do ensino médio já sabiam, antes mesmo da conclusão formal do ensino médio, que seriam “universitários” no ano seguinte.

¹⁴ A análise do universo completo da pesquisa empreendida é apresentada em Masson (2016).

quase invariavelmente vêm a receber. Presos a um círculo vicioso, eles estariam predestinados a uma inserção subalterna no mercado de trabalho e, de modo mais ou menos resignado, à reprodução da condição de dominados no campo social.

Ao atentarmos para as intervenções de outros agentes na construção das percepções não autoestigmatizantes desses estudantes, tínhamos em conta o caráter processual e dinâmico do *habitus* de classe a que antes nos referimos.

Acentuar o aspecto dinâmico dos *habitus* dos agentes sociais significa, concomitantemente, conceber suas práticas como manifestações concretas, verdadeiras traduções, do “*sentido de jogo adquirido pela incorporação de um habitus: o sentido prático*” (BONNEWITZ, 2003, p. 81). Um jogo que, mesmo dentro de limites estruturados pelas propriedades do campo social, conforme enfatiza Bourdieu, pode produzir efeitos inéditos e transformadores nos agentes sociais¹⁵, pois o *habitus* se reestrutura segundo a trajetória percorrida pelos indivíduos, conforme os elementos pertinentes e constituintes das experiências sociais pelas quais estes passam.

Nesse sentido, alguns dos estudantes entrevistados podem ser exemplo de agentes sociais que, inconscientemente, tiveram seu *habitus* reestruturado pelas experiências vivenciadas em momentos diferentes de suas existências. Por força dessas mesmas experiências, lhes foi possível ter trajetórias escolares que fugiram de um aparente destino predefinido, previamente modelado pelas estruturas do campo social.

Pelos discursos de dois estudantes que a seguir fazemos breve análise, independente de serem ou não permeados por elementos da ideologia meritocrática, podemos verificar a intervenção diferenciada de agentes sociais a eles próximos. Agentes que provocaram, mesmo sem maior compreensão sociológica do processo de constituição das percepções de futuro dos agentes sociais, mudanças nas percepções desses estudantes, tanto em relação ao cotidiano do universo escolar como acerca deles próprios e de suas possibilidades de futuro. Não intencionalmente essas intervenções possibilitaram que esses estudantes viessem a imaginar – e buscar concretizar racionalmente - “futuros possíveis” não naturalmente atribuíveis àqueles que possuem a sua mesma origem de classe.

O primeiro desses estudantes, que aqui chamaremos de João¹⁶, era um jovem de dezoito anos, que até então não tinha exercido nenhuma atividade de trabalho contínua, tendo cursado o ensino médio no turno da manhã. Seus pais eram funcionários públicos

¹⁵ A noção de jogo aproxima Bourdieu, como ele mesmo afirmou, das análises pioneiras de Huizinga (BOURDIEU; CHARTIER, 2011).

¹⁶ Nome fictício.

estaduais, de escalões intermediários e não possuíam diplomas de ensino superior. A mãe concluiu o ensino médio, mas o pai não.

Analisando o relato feito em sua entrevista conosco, detectamos a presença de três elementos que contribuíram de modo mais decisivo para que sua trajetória escolar e perspectiva de futuro não apresentem as características encontradas em grande parte de seus, então, colegas de escola.

Em primeiro lugar, a incorporação de um forte componente disciplinar por força de uma prática esportiva individual, o judô, iniciada na infância. No curso de treinos e competições, se ressaltava-se a importância da constância do esforço e da dedicação pessoais para realização de objetivos como a vitória em torneios e campeonatos. A “disciplina adquirida” nas práticas esportivas foi posteriormente, segundo o entrevistado, “relembrada” e transposta para os estudos quando o desejo de ingressar em um curso superior renomado lhe pareceu como algo efetivamente possível de ser concretizado, acreditando, dessa forma, que teria uma chance de sucesso bastante razoável nos exames de seleção (antigos vestibulares), o que acabou ocorrendo.

A incorporação anterior de certos hábitos disciplinares – elementos integrantes e constituintes de um *habitus* - foi indiretamente estimulada desde a infância na medida em que no espaço familiar o esporte e as vitórias obtidas eram objeto de atenção, de conversas, em particular entre o estudante e o pai. Constitui-se um cenário familiar com características que lhe foram particularmente positivas. Se ao pai o sucesso escolar era algo desejável, mas para o que suas condições pessoais pouco auxiliariam o filho, o esporte lhe era algo bem mais próximo, dado também ter sido praticante quando mais jovem. Essa proximidade, fez com que o estímulo ao filho viesse acompanhado de um elogio à disciplina, não de maneira abstrata, mas direcionada para algo concreto, a execução constante e repetida de exercícios que seriam importantes para alcançar vitórias no esporte. Por sua vez, a mãe, mais escolarizada do que o pai, simbolizava – e reafirmava no cotidiano familiar - a importância do sucesso escolar que, no caso do estudante, significaria o ingresso no ensino superior por ela desejado, porém não pessoalmente alcançado.

À autodisciplina incorporada no trabalho esportivo se somaram as ações de um familiar muito próximo do estudante. Este familiar trabalhava na mesma escola do estudante, na condição de funcionário administrativo (não docente) e passou a transmitir, ainda que de modo não propriamente intencional, porém contínuo, uma visão positiva a respeito da escola e dos acontecimentos que nela ocorriam.

Essa “visão positiva”, também não assumia a forma de discursos de caráter genérico, comuns na sociedade e quase sempre ineficazes quando direcionados a integrantes das

classes dominadas. Ao contrário de generalidades, se referia especificamente ao que a escola poderia ofertar ao estudante. Segundo este, o familiar ressaltava a existência de aspectos positivos que tendiam a passar despercebidos pela grande maioria dos alunos, como, por exemplo, a participação em algum curso de rápida duração, os professores mais dedicados. O conhecimento dessas “oportunidades” foi, segundo o estudante, alterando progressivamente a sua visão acerca da escola em que era aluno. Essa passou a ter cada vez mais um significado simbólico positivo, ganhando progressivamente sentido¹⁷.

Um terceiro aspecto, várias vezes ressaltado na entrevista e por ele considerado de grande importância para sua trajetória escolar, veio a ser a atitude de uma professora de língua portuguesa. 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 em seus treinos esportivos. Tal como não “decorava” golpes, mas sim entendia quando e onde aplicá-los, ou seja, compreendia as situações de luta, passou também a não “decorar a matéria”, mas sim tentar compreendê-la, percebendo o seu sentido e possível emprego na vida cotidiana. Essa nova “visão” do conhecimento escolar, segundo ele, foi fundamental para que a preocupação com a compreensão substituísse o cansativo esforço de memorização, embora considerasse ser muito mais fácil proceder a tal substituição em determinadas disciplinas escolares como as de “humanas” e, sobretudo, língua portuguesa. Considerava que o maior domínio ou facilidade com os conteúdos dessa última teria sido fundamental para obter vaga em curso de alto prestígio de uma das principais universidades do país e, da mesma maneira, seria de grande importância para o sucesso em sua futura carreira profissional, que esperava ser o resultado natural da sua graduação.

Quanto ao segundo estudante, que denominaremos de Pedro¹⁸, examinando seu relato acerca de sua trajetória escolar, novamente encontramos a presença de agentes afetivamente próximos, cujas intervenções foram, em maior ou menor grau, decisivas para mudanças positivas em sua trajetória escolar e em suas visões sobre o futuro.

Pedro tinha vinte para vinte e um anos na época da entrevista. Tinha dois irmãos mais velhos e um mais novo. Seus pais não concluíram o ensino médio. A mãe se dedicava exclusivamente ao trabalho da casa e o pai desde jovem trabalhava em oficinas de

¹⁷ Quando perguntado sobre sua relação com seus colegas e como estes o viam, afirmou que elas eram “comuns”, não sendo considerado um “nerd” (expressão escolar para designar estudantes muito dedicados aos estudos e geralmente sem grandes relações com os colegas). Segundo ele, tinha boas relações com quase todos os colegas, porém considerava que muitos tinham “perdido oportunidades”, inclusive por não estarem atentos a aspectos positivos da escola (que teriam sido “informados” pelo seu familiar) e que isto teria consequências agora que todos estariam terminando o ensino médio.

¹⁸ Também nome fictício.

automóveis. Todos moravam juntos e exceto o mais novo, os demais irmãos já trabalhavam, inclusive o entrevistado.¹⁹

No caso desse estudante, as intervenções de dois familiares muito próximos terminaram por possibilitar que viesse a redimensionar suas anteriores experiências escolares e sua concepção de futuro pessoal não mais o imaginando como sendo, em última instância, uma obra do acaso.

O próprio Pedro reconhecia a importância das ações desses familiares, embora estabelecesse diferenças quanto aos efeitos dessas ações em sua vida, especialmente no tocante a projetos de futuro em que a formação acadêmica passou a ter peso decisivo.

O familiar a quem atribuía uma intervenção mais decisiva foi seu irmão mais velho (havia uma diferença de idade de aproximadamente seis anos entre eles). Em sua opinião, esse irmão seria o seu “modelo exemplar”. Foi o primeiro entre seus familiares próximos (não apenas pais e irmãos, mas também tios e primos) a ingressar em um curso universitário de prestígio elevado e em uma universidade pública igualmente prestigiada e isto após várias tentativas mal sucedidas de aprovação nos exames de seleção. Apesar do insucesso das primeiras tentativas, esse irmão nunca tinha desanimado de conseguir seu objetivo e dividia o seu tempo entre trabalho e o cursinho de pré-vestibular, que ele próprio pagava.

Nesse sentido, para Pedro, este irmão veio a ser tanto um “exemplo de vontade” como também de “solidariedade”. Isso porque o desejo de um futuro diferente da maioria dos parentes, ou seja, exercer uma profissão de nível superior, não veio a significar qualquer tipo de distanciamento para com seus familiares próximos, em especial, com ele, Pedro. Apenas se diferenciava pela persistência com que insistia em ingressar em um curso da área da saúde tradicionalmente “fora dos planos” dos estudantes socialmente subalternos.

As dificuldades que o irmão de Pedro enfrentava para conquistar seu intento decorriam de dois fatos. Primeiro, não tinha recursos financeiros para pagar as mensalidades cobradas por uma instituição privada, portanto, obrigatoriamente só poderia ingressar em uma instituição pública. Segundo, que era uma consequência do primeiro: nos

¹⁹ No momento da entrevista, este estudante já tinha deixado uma das escolas de nossa pesquisa há dois anos e somente o entrevistamos porque sua história foi objeto de comentários da parte de professores, sendo também conhecida, embora menos do que a de João, por alguns outros estudantes entrevistados. Posteriormente soubemos que tinha conseguido uma bolsa de iniciação científica e estava se dedicando exclusivamente ao seu curso universitário. Esta situação denota que, embora não claramente detectada na entrevista realizada, estava em curso uma estratégia familiar visando não somente mantê-lo na universidade como possibilitar que o curso fosse realizada com maior qualidade e dedicação. Um sinal da presença anterior dessa estratégia foi o fato de Pedro ter deixado momentaneamente de trabalhar e se dedicar integralmente à preparação para os exames de seleção para ingresso em curso superior.

exames para ingresso em instituições públicas de ensino superior, academicamente muito mais consideradas, o irmão concorria com candidatos que, em geral, eram mais bem preparados, vindos de escolas de melhor qualidade do que aquelas que todos irmãos de Pedro tinham frequentado.

Segundo o relato de Pedro, sua trajetória escolar foi bastante semelhante à da maioria de seus parentes próximos e amigos. Como seus irmãos, sempre estudou em escolas públicas, durante o ensino fundamental e também o ensino médio. A atenção que dava aos estudos era pouca. Para ele, a escola era muito mais um local de encontro com colegas e para “*jogar bola*”. Ao final do ensino fundamental pensou seriamente em interromper os estudos e “começar a trabalhar”

Entretanto, apesar da aparente posição secundária atribuída à trajetória escolar durante toda a adolescência, a intervenção de sua mãe, especialmente constante durante todo o segundo ciclo do ensino fundamental, foi de grande importância e impediu que ele interrompesse definitivamente sua trajetória escolar aos quinze para os dezesseis anos.

Sua mãe o incentivou a permanecer na escola, após o ensino fundamental porque queria que ele fizesse um curso profissionalizante na área de mecânica. Segundo ele, “minha mãe achava que um mecânico de qualidade era como uma espécie de médico de automóvel e queria que eu fizesse um curso para trabalhar com motores de carro”. Mas “fazer o curso” só era possível se ele também já possuísse ou estivesse cursando o ensino médio. Assim, permaneceu estudando, ingressando no ensino médio, em parte realizado no turno da noite. No segundo ano, iniciou o curso que a mãe tanto desejava e no final do mesmo ano, seu irmão mais velho tinha finalmente conseguido ingressar no ensino superior, no curso e na instituição pretendidos.

Depois de tantas tentativas frustradas, esse fato ganhou grande dimensão em sua família, dado o seu ineditismo. Ingressar em um curso prestigiado de uma universidade pública tinha deixado de ser, em sua família, um sonho quase inalcançável. Podia ser concretizado, como o irmão mais velho demonstrava.

No ano seguinte, em que concluiria o ensino médio, Pedro também começava a fazer estágios relacionados ao seu curso profissionalizante. Ao contrário da imagem positiva construída pela mãe, para Pedro as atividades desenvolvidas nos estágios se mostraram rotineiras, tão pouco estimulantes como as atividades da escola: “eu não ia deixar de terminar o curso, mas não tinha entusiasmo em trabalhar naquilo. Não queria ser profissional de mecânica.”

Nessa ocasião, ocorre a segunda intervenção que alterou, também positivamente, a trajetória de Pedro. O irmão mais velho não somente lhe perguntou se não “queria fazer

uma faculdade”, como se prontificou a pagar um curso pré-vestibular, justificando, por essa atitude a condição de “exemplo de solidariedade” que Pedro lhe atribuiu durante a entrevista.

No cursinho, Pedro teve uma “experiência discente” distinta das até então por ele vivenciadas, fossem as da escola, fossem as do curso profissionalizante. Como no caso de João, essa experiência, que terminou se constituindo em uma nova de intervenção sobre sua trajetória escolar relacionada diretamente a atitudes de professores, agora os do curso de pré-vestibular.

Diversos aspectos do modo como agiam esses professores do cursinho foram positivamente mencionados no relato de Pedro. Domínio do conteúdo dos programas, alegria nas aulas, afabilidade no trato com os alunos e, o que foi bastante sublinhado por Pedro, o entusiasmo com que “davam as aulas”, que terminava se apresentando para ele, Pedro, e outros colegas de curso, numa verdadeira crença acerca da possibilidade de sucesso nos concursos de seleção (antigos vestibulares).

Esta crença em poder conseguir “entrar na faculdade”, estimulada tanto pelos professores como pelo exemplo de seu irmão mais velho, fez, segundo o relato do próprio Pedro, com que ele “começasse realmente a estudar”, indo a todas as aulas, inclusive as “extras” em fins de semana, dedicando-se em tempo integral à preparação para as provas (vestibular). Como já tinha concluído todos os estágios profissionalizantes e não estava trabalhando podia se voltar exclusivamente para seus estudos.

Ainda no que se refere à intervenção positiva dos professores do curso pré-vestibular na trajetória de Pedro, devemos ter atenção para não nos levarmos por uma aparente e ilusória oposição entre “curso livre” versus “escola obrigatória” ou ainda pela defesa de qualquer tipo de “voluntarismo pedagógico”²⁰.

No caso de Pedro, ao contrário de tantos outros jovens estudantes que não se adaptam à “lógica pedagógica” dos cursinhos (turmas cheias, aulas por vezes tangenciando espetáculos teatrais de qualidade duvidosa, ênfase em “macetes” e dicas, apostilas sumárias, etc), o que terminava por possibilitar tal tipo de intervenção positiva era: primeiro, a crença real que passou a ter na possibilidade de realização de uma graduação após o

²⁰ Igualmente deve-se ter em conta que os “cursinhos preparatórios”, salvo iniciativas de movimentos sociais ou organizações a estes próximas, são empresas privadas, orientadas pela lógica da acumulação de capital. No caso dos cursinhos, não é possível sucesso empresarial sem resultados expressivos daqueles que neles estudaram. Toda tentativa de desânimo dos potenciais candidatos aos exames de seleção, deve ser combatida e quem realiza cotidianamente esse combate são os professores, mediante o estímulo à crença no sucesso nas provas. Como outros tantos candidatos, especialmente aqueles que não dispõem de uma trajetória escolar obtida em escolas consideradas de excelência, Pedro incorporando o *ethos* do espaço que passou a frequentar, transformou, positivamente, a sua “necessidade” de aprovação em “vontade” de estudar, de preparar-se para os exames.

sucesso do irmão mais velho; segundo, o ter passado a vivenciar um *ethos* institucional distinto daquele das escolas em que tinha realizado a educação básica ou mesmo o do curso profissionalizante. Se na escola, a descrença no valor intelectual dos alunos terminava sendo um elemento, com forte efeito depreciador, muito presente e forte, no curso profissionalizante, embora esse tivesse um objetivo mais definido, a formação proposta terminava se restringindo a capacitar possíveis futuros profissionais para reconhecerem as situações, ou seja, os “defeitos” mais comuns, que encontrariam no dia a dia de trabalho e aplicarem soluções padronizadas. Enfim, o curso profissionalizante também vinha a ser um espaço de práticas pedagógicas rotineiras e sem “grandes desafios” a enfrentar. No cursinho, ao contrário, os professores quase de modo obrigatório, por “dever de ofício”, “estimulavam” os alunos, pois sabiam que sem um efetivo compromisso destes, não conseguiriam ter sucesso na conquista da vaga no ensino superior.

No momento da inscrição nos concursos de seleção, ao contrário de seu irmão mais velho, a opção de Pedro não foi por um dos chamados, no Brasil, cursos superiores tradicionais (medicina ou odontologia, engenharias, direito). Nesse sentido, ela pode ser vista como mais adequada ao capital cultural, ao menos em sua forma escolar, de que era possuidor. Com uma formação escolar frágil e tendo somente um ano de “verdadeira dedicação ao estudo”, embora a experiência do curso profissionalizante tenha exigido ao menos um domínio mínimo em química e física, o que, segundo o próprio, terminou por influenciar sua escolha de curso superior na área das ciências físico-químicas²¹.

Novamente diferindo de seu irmão mais velho, Pedro, em seu primeiro concurso de acesso ao ensino superior, conseguiu ser classificado para uma vaga no curso que pretendia, porém não na instituição que desejava: a mesma universidade onde seu irmão já era estudante. Apesar de ter obtido vaga em uma instituição pública, esta não possuía tanto reconhecimento acadêmico e Pedro, após cursar dois períodos letivos, fez novo concurso, ingressando, então, na instituição que queria.

²¹ Comparando, grosso modo, João e Pedro, é possível presumir que a proximidade do primeiro estudante, ainda na escola de ensino médio, com uma professora de língua portuguesa pode lhe ter direcionado para o campo das “ciências humanas” ou áreas afins (contribuindo dessa forma para o surgimento de um “gosto” de ordem cultural). Já no caso do segundo, não houve este “direcionamento anterior”, somente ocorrendo, parcialmente, algum grau de influência em função das características do curso profissionalizante (contribuindo para a configuração de um “gosto” que já tinha sido estimulado, mesmo algo ingenuamente, pela mãe). Num momento em que Pedro teria que fazer uma “escolha racional”, objetivando o sucesso mais imediato possível, optar por um curso “menos tradicional” poderia ser mais coerente, inclusive considerando que a estratégia familiar de apoio onde o papel do irmão mais velho foi crucial, talvez não fosse possível de ser reproduzida em caso de insucesso nos processos seletivos.

Como João, Pedro e seu irmão rompiam assim com os “destinos previamente estabelecidos” que pareciam, como outros tantos de seus familiares e “companheiros de classe” fadados a cumprir.

5 OBSERVAÇÕES FINAIS

Os relatos dos dois estudantes salientam que não foi a escola que lhes possibilitou construir uma imagem de “futuro possível” realizável, embora elementos – professores e familiares - direta ou indiretamente relacionados ao universo escolar tivessem um papel significativo na construção desses “futuros” e, por consequência, no desenvolvimento de estratégias que tornaram viáveis trajetórias diferentes daquelas da maioria de seus colegas, jovens estudantes pertencentes às classes populares.

O reconhecimento da ação favorável de professores por parte desses estudantes, não significa uma visão elogiosa das escolas que frequentaram, bem ao contrário. Ambos têm percepções muito críticas do cotidiano escolar que vivenciaram, em particular, Pedro. A escola, como instituição em que passaram infância e adolescência, não é por eles considerada como tendo exercido um papel ou função fundamental para concretizarem o sucesso que almejam ter em futuro próximo, ainda que o discurso de João indique uma maior proximidade simbólica com a instituição escolar. Isso, provavelmente, decorre das relações que estabeleceu tanto com a familiar que era funcionária da sua escola como de uma de suas professoras, mais positivas do que as vivenciada por Pedro, que não fez menção especial a nenhum dos seus professores das escolas de ensino fundamental e médio.

Nem João nem Pedro referem-se a possíveis dons pessoais que teriam sido decisivos na escolha das carreiras que pretendem realizar. Consideram que as intervenções de determinados agentes sociais (familiares e professores, sendo que no caso de Pedro, os do cursinho) foram fundamentais na construção de suas escolhas profissionais e para “conhecer os seus gostos”.

Nesse sentido, os discursos dos dois estudantes reafirmam as análises de Lahire (LAHIRE, 2008b) sobre possibilidades de sucesso escolar de indivíduos das classes populares, mesmo quando os agentes sociais que empreendem essas estratégias não seguem uma racionalização concretamente mais sistemática, correlacionando por longos períodos meios e fins na busca pelo alcançar de seus objetivos.

Como por tantas vezes ressaltou Bourdieu (1992; 1998; 2010; 2001b; 2003; 2010b; 2011), essas possibilidades muito raramente ocorrem na vida dos agentes situados em

posições socialmente dominadas, fazendo dos dois estudantes, exceções que tendem a reafirmar as regras sociais da dominação.

Mesmo não havendo uma relação mecânica e direta entre sucesso ou insucesso escolar e posição de classe, não podemos desconsiderar a existência de condições efetivas para que seja possível a realização de estratégias individuais ou coletivas (geralmente de ordem familiar), visando à conquista de “futuros possíveis” como a concretização dos intentos almejados.

Nesse sentido, desde que as analisemos fora de enfoques fundados em determinismos estruturais ou subjetivismos ultra relativistas, as trajetórias dos dois estudantes são exemplares e ilustrativas.

Primeiro, porque ressaltam a importância dos elementos materiais para o sucesso das trajetórias escolares. Sem a presença de condições materiais objetivas nenhum dos dois jovens conseguiria ingressar em cursos superiores de instituições públicas, tendendo a reproduzir sua condição social original.

Ambos estavam alocados em posições subalternas no campo social, isto é, no polo dominado do campo social e apesar das diferenças de posição de classe (João, situado entre as camadas mais baixas das classes médias; Pedro, oriundo da classe operária), as rendas de suas famílias não eram significativamente diferentes. Contudo, ainda que “pobres”, essas puderam prescindir da colaboração, isto é, das rendas que poderiam advir do trabalho dos dois jovens, para assegurar o sustento comum. Portanto, mesmo como primeira experiência em suas famílias, os estudantes puderam contar com o apoio crucial de seus familiares para alcançar seus objetivos de sucesso escolar e futura mobilidade social. Situação diversa da maioria dos seus colegas de escola, ainda que usual nas camadas médias e superiores das frações pequeno-burguesas e burguesas da sociedade.

Segundo, porque sublinham a importância e o poder de forças que atuam na configuração das trajetórias escolares, ainda que quase sempre de modo aparentemente fortuito e até mesmo velado como, por exemplo, professores e familiares de estudantes das classes populares. A importância que se pode apreender dos diversos momentos dos discursos dos estudantes sobre o papel dos professores nos leva a refletir sobre as possibilidades, quase utópicas nas palavras de Bourdieu, de uma “pedagogia racional” (BOURDIEU, 2010). Uma pedagogia que, levando em consideração as diferenças de capital cultural, simbólico e econômico existentes entre as diversas classes e segmentos sociais, entendesse a escola de maneira sistemática e racional, questionando as formas diversas como se manifesta o senso comum conservador em seu interior, mesmo quando sob uma forma “douta” (BOURDIEU, 2003), tornando - a objeto de políticas públicas.

Políticas que viessem a conter estratégias institucionais, desenvolvidas a partir da apreensão do diversificado conjunto de elementos que, inter-relacionados, contribuem para o fracasso escolar de grande parte de estudantes brasileiros, oriundos das classes populares. Fracasso que pode ser de forma explícita, quando se faz por meio do estímulo à evasão escolar, ou mascarada, quando se dissimula, na posse, geralmente proporcionada por redes estaduais, de certificados escolares que muitas vezes nada ~~nao~~ mais são do que instrumentos simbólicos da reprodução de uma condição socialmente subalterna.

REFERÊNCIAS

BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições Sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **O Desencantamento do Mundo**: estruturas econômicas e estruturas temporais. Tradução de Sílvia Mazza. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **Questões de Sociologia**. Tradução de Jeni Vaistman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

_____. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro/Lisboa. Bertrand Brasil/DIFEL, 1989.

_____. **Contrafogos**. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **Contrafogos 2**. Por um movimento social europeu. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001

_____. **A Miséria do Mundo**. Tradução de Mateus Soares Azevedo e outros. Petrópolis: Vozes, 2003, 5ª edição.

_____. **Esboço de Auto-análise**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Sociología de Argelia y Tres Estudios de Etnologia Cabilia**. Edição a cargo de Enrique Martin Criado. Madri: Centro de Investigaciones Sociológicas: Boletim Oficial Del Estado, 2006.

_____. **Escritos de Educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, Aparecida Joly Gouveia e alters. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O Sociólogo e o Historiador**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autentica, 2011

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. e PASSERON, J. **El Oficio de Sociólogo**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1995.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Barão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992, 3ª edição.

_____. **Los Herederos. Los Estudiantes y la cultura**. Tradução de Marcos Meyer. México: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

BURAWOY, M. **O Marxismo Encontra Bourdieu**. Tradução de Fernando Rogério Jardim. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. de S. P. **Culturas Juvenis: Múltiplos Olhares**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

CONNELL, R. W., ASHENDEN, D. J., KESSLER, S e DOWSETT, G. W. **Estabelecendo a Diferença: Escolas, Famílias e Divisão Social**. Tradução de Ruy Dias Pereira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 7ª ed.

CORREA, L. M. A inconciliável relação jovens, mundo da escola e mundo do trabalho. Trabalho apresentado no XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. **Anais...** julho de 2009, Rio de Janeiro. Disponível em:

http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/15_6_2009_23_21_55.pdf.

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. **Sobre o Tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FREITAS, L. A Instituição do Fracasso: a educação da ralé. In: Jessé Souza, **A Ralé Brasileira: Quem É e Como Vive**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989.

_____. **O Saber Local**. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscélino. 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.

GOODSON, I. F (org). **Historias de Vida del Profesorado**. Tradução de Aida Sánchez de Serdio. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, 2004.

INEP. **Censo da Educação Básica**. Brasília: MEC/INEP, 2012. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>.

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.

_____. **Sucesso escolar nas classes populares: as razões do improvável.** Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática. 2008b;

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.

MASSON, M. A. C. Trajetórias Estudantis, Formação Escolar e Percepções sobre o Futuro Profissional. In: **Relatório de Atividades de Estágio de Pós-doutorado**, Máximo Augusto Campos Masson. São Paulo: FEUSP, 2016, p. 08-55.

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.