

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

ANI MARTINS DA SILVA

**A Suplência no Nível Médio de Ensino pelo Desempenho
Acadêmico em Cursos de Graduação: um estudo de
trajetórias escolares**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**SÃO PAULO
2007**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

ANI MARTINS DA SILVA

**A Suplência no Nível Médio de Ensino pelo Desempenho
Acadêmico em Cursos de Graduação: um estudo de
trajetórias escolares**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

SÃO PAULO
2007

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor José Geraldo Silveira Bueno, pela disponibilidade e acolhimento as minhas demandas, seguras e competentes orientações.

À Prof.^a Doutora Alda Junqueira Marin, pelos conhecimentos compartilhados sobre Pierre Bourdieu, orientações e sugestões relevantes no Exame de Qualificação.

À Prof.^a Doutora Elenice Maria Cammarosano Onofre, membro da banca do Exame de Qualificação, pelas sugestões.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

À Jeni Turazza, irmã querida, referência em minha trajetória escolar.

À Maria Letícia, Magali Silveira, Maria Eloísa Famá, pelo incentivo ao Doutorado.

À Priscila da Costa, pela ajuda ao longo do trabalho.

À Eli, pela competente digitação.

DEDICATÓRIA

À Karina, filha que encanta,
sensibilidade, seriedade e
competente escolar.

RESUMO

Esta pesquisa tematiza as influências sociais e escolares manifestadas nos desempenhos de graduandos de diferentes cursos da universidade-fonte e que se assemelham por haverem concluído o ensino médio em cursos de suplência. Os fundamentos teóricos situam-se na área da Sociologia da Educação e se remetem à produção científica de Pierre Bourdieu, para quem o desempenho escolar não pode ser estudado satisfatoriamente, quando dissociado da origem social do aluno. É o capital cultural de origem familiar que define o percurso das trajetórias escolares de seus descendentes. Tal postulado teórico serviu de suporte para a elaboração da seguinte hipótese: o desempenho acadêmico de alunos de cursos de graduação, que concluíram o nível médio de ensino na modalidade EJA, depende muito mais do capital cultural de origem do aluno, ligado à sua condição de classe social, do que da qualidade do curso de suplência freqüentado. A metodologia está qualificada por coleta de dados, principalmente entrevistas, realizadas no primeiro semestre de 2006 que, submetidas a análises facultaram atingir os objetivos propostos: a) compreender a trajetória escolar em construção, enquanto vivência de atualização de sucesso ou de fracasso, no curso superior de graduação; b) conhecer as estratégias pessoais acionadas pelos graduandos para o enfrentamento das demandas da suplência e do curso de graduação, com o intuito de poder compreender e analisar as relações estabelecidas com a instituição escolar e com os conhecimentos por ela mediados; c) conhecer e analisar o significado que o graduando confere à suplência e à sua trajetória escolar pregressa e atual. Comprovou-se, no fluxo das análises das trajetórias escolares, que elas se qualificam como histórias de sucesso ou de fracasso independentemente do capital cultural de origem familiar. A hipótese, portanto, foi parcialmente comprovada. No que se refere às estratégias acionadas por cada um deles, pôde-se considerar serem elas aplicadas em proporção inversa: quanto menor o capital cultural de origem, maior o número e intensidade das estratégias. O significado atribuído à suplência: fez-se relevante para a aceleração da chegada ao 3.º grau; certifica o agente para a inserção em trabalho mais qualificado, ou possibilita a conciliação da atividade profissional com o curso de suplência.

Palavras-chave: desempenho, capital cultural, graduação, suplência, nível médio.

ABSTRACT

This research focuses on social and school influences manifested in the performances of graduating students from different courses of the university-source and who are similar to each other for having concluded their high school studies by means of replacement courses. The theoretical grounds can be found in the Sociology of Education area and refer to the scientific findings of Pierre Bourdieu, for whom the school performance cannot be satisfactorily studied when apart from the social origins of the student. It is the cultural capital of family origin that defines the path of the school trajectories of his descendants. That theoretical proposition grounded the development of the following hypothesis: the academic performance of graduating courses students, who have concluded the high school studies in the EJA modality, depends much more on the cultural capital of the student's origin, linked to his social class status, than on the quality of the replacement course he has attended. The methodology is qualified by data collection, mainly interviews - which, submitted to analyses, aimed at reaching the suggested aims: a) to understand the school trajectory that is being build, as an experience of success or failure updating, in the graduation course ; b) to get to know the personal strategies employed by the graduating students in order to face the replacement course demands, as well as the graduation course demands, with the purpose of understanding and analyzing the relationships established with the school institution and the learning intermediated by that institution; c) to get to know and analyze the meaning given by the graduating student to the replacement course and his previous and current school trajectory. It was evidenced, in the flow of the analyses of the school trajectories, that they are qualified as success or failure stories regardless of the cultural capital of family origin. Therefore, the hypothesis was partially evidenced. In regards to the strategies employed by each one of them, it was seen that they are applied in a reverse proportion: the lower the cultural capital of origin, the greater the number and the intensity of the strategies. The meaning given to the replacement course: was relevant for a quicker access to university; certifies the agent for the insertion in a more qualified position, or enables the conciliation of the professional activity with the replacement course.

Key words: performance, cultural capital, graduation, replacement course, high school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	
Mundo Social: Espaços e Campos de Diferenças	29
1.1 Estrutura do Campo Social: os Capitais	40
CAPÍTULO II	
Tempos de Caminhadas: As Marcas Sociais nas Trajetórias	
Escolares	50
2.1 Estratégias de Reprodução da Ordem Social	59
2.2 Investimento Escolar como Estratégia de Reprodução	68
2.3 Carreira Escolar e Classes Sociais	75
CAPÍTULO III	
Procedimentos Metodológicos: dos Desenhos de um Perfil	
Geral a Trajetórias Escolares Singulares	81
CAPÍTULO IV	
Histórias de Trajetórias Escolares: Narrativas pela Voz do	
Graduando	107
4.1 Júlia, entre a infração e a salvação	108
4.2 Paula, a redenção pelo matrimônio	126
4.3 Li, entre o trabalho familiar e a escola	136
4.4 José, aquele que sabe que terá oportunidades	148
CONCLUSÃO	160
BIBLIOGRAFIA	181
APÊNDICE	185

INTRODUÇÃO

Esta investigação está circunscrita ao estudo da relação entre a escolarização integrada pela suplência no nível médio de ensino e o desempenho na graduação, de alunos de diferentes origens sociais. Alunos esses que ocupam diferentes posições no mundo social, definidas pela posse de capitais econômicos, sociais e culturais, segundo o quadro teórico que servirá de suporte para o desenvolvimento da pesquisa.

A fundamentação teórica, situada na área das Ciências Sociais, tem por matriz princípios e pressupostos construídos por Pierre Bourdieu, que remetem à compreensão da estrutura e funcionamento do mundo social. Desta feita, é no quadro teórico da Sociologia da Educação desse autor que se buscou as ferramentas conceituais capazes de facultar ao pesquisador investigar como as influências sociais e escolares se manifestam nos desempenhos dos alunos que freqüentam diferentes cursos de graduação, tendo em comum a conclusão do nível médio de ensino em cursos de suplência, integrantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Trata-se, pois, de um estudo referente a alunos de cursos de graduação de uma universidade particular situada na cidade de São Paulo, designada no corpo da pesquisa como “universidade-fonte”, na medida em que, num primeiro momento, os dados selecionados para análise preliminar foram coletados no setor do vestibular e na secretaria geral dessa universidade.

O problema da investigação decorre de transformações que começam a se delinear a partir da década de 1980 e que se acentuam na década de 1990, quando a demanda para os cursos da EJA passa a apresentar um perfil heterogêneo quanto às condições econômicas, sociais e culturais do seu alunado, diferenciando-se, sobremaneira, do perfil da demanda das décadas anteriores.

A matriz dessa modalidade de ensino remonta ao início do século passado com os exames de madureza e as campanhas de alfabetização de adultos, sistematizados pelos governos federais, a partir de 1940. Entretanto, é ao longo da segunda metade do século XX que o pensamento pedagógico e as políticas públicas a inserem no contexto da educação nacional.

A bibliografia sobre o tema aponta que na Lei nº 5692/71, o então designado Ensino Supletivo, formalmente instituído por essa lei, configura-se como um subsistema do Sistema da Educação Nacional, cujos fundamentos são explicitados no Parecer nº 699, de 07/1972, do Conselho Federal de Educação, de modo a caracterizá-lo sob a forma de um esforço com vistas a contribuir para o desenvolvimento nacional. Assim sendo, a parcela da população a quem o Ensino Supletivo se destina é concebida como causa ou uma das causas pelas quais o país se qualifica como nação subdesenvolvida. Acrescenta-se a essa qualificação uma outra referente ao esforço do país que se volta para recuperar o atraso, em termos de escolaridade de jovens e adultos que, por razões diversas, não concluíram a escolaridade obrigatória ou não puderam se tornar letrados no tempo adequado e previsto para isso, ou seja, não desenvolveram habilidades que lhes facultassem incorporar em suas práticas cotidianas o exercício da leitura e da escrita.

O esforço de nosso país, no contexto geral das nações mundiais e frente ao lugar nele ocupado, teria como eixo o processo de alfabetização e de escolarização desses adultos e jovens excluídos dos sistemas escolares, para formar e melhor qualificar a mão de obra marginalizada dos processos de produção, necessários para a fundação do chamado Estado Moderno que, agora voltado para a indústria e o comércio de produtos manufaturados, passa a exigir cada vez mais um contingente de trabalhadores escolarizados. Trata-se, pois, da expansão do sistema capitalista industrial ao qual o país quer se alinhar. Nesse Projeto Nacional de alinhamento ao mercado do capital internacional, o Ensino Supletivo se configura pelo princípio da compensação: recuperar no tempo presente o que se perdeu no curso da construção da história social do país, pelo fato de os governantes anteriores não terem levado em consideração que a escolaridade da população seria fator do desenvolvimento nacional.

A demanda por esse Ensino, no 1º grau¹, caracterizava-se por uma população adulta, de baixa renda, formada por trabalhadores dos centros urbanos, especialmente do setor terciário da economia e, no curso supletivo de 2º grau, a demanda era formada por trabalhadores com certa estabilidade profissional e renda mais elevada, que buscavam a escola como etapa intermediária de acesso a níveis superiores de educação. (HADDAD, 1998:210).

¹ Denominação trazida pela Lei nº 5692/71 e alterada para Ensino Fundamental pela LDBEN nº 9394/96.

Qualificado como ensino de segunda categoria e de baixa qualidade, tinha na miséria social o seu marco condicionante, uma vez que se voltava para o atendimento de jovens e adultos excluídos, precocemente, dos sistemas educacionais de ensino. Eram os com “melhores condições” entre os mais pobres que conseguiam ter acesso aos seus programas. (HADDAD,1992).

Constata-se um fato novo a partir da década de 1980, pois os parâmetros regidos pelo princípio da compensação que estruturava esse subsistema da educação nacional deixam de se qualificar pela homogeneidade. Assim, o espaço da suplência apresenta um outro redesenho: um lugar freqüentado por um grupo bastante heterogêneo quanto à faixa etária, ao grau de letramento e, principalmente, quanto às condições econômicas, sociais e culturais, pois jovens e também adultos oriundos de estratos socialmente mais privilegiados nele se inserem.

Assim, tem-se hoje pessoas já inseridas no mercado de trabalho que buscam esse espaço, visando a melhores empregos ou cargos e, dentre elas, estão aquelas que ali estão por exigência das empresas onde prestam serviços; outras visam ascender aos bancos do ensino superior e, ainda, há aqueles que, por razões diversas, buscam essa modalidade de formação não para repor o tempo da escolaridade regular, mas para darem continuidade aos estudos, além daqueles que nunca passaram pela escola.

Enfim, a EJA é, hoje, tipificada como um lugar ocupado no sistema da educação nacional, cuja principal característica é a heterogeneidade de objetivos daqueles que a ela recorrem, de histórias de vidas construídas pelo tecido de relações sociais em que predominam a singularidade e a pluralidade, a unidade e a diversidade de significados.

O rejuvenescimento dos alunos é fato pontuado por pesquisas recentes realizadas no campo da Educação de Jovens e Adultos, atribuído à perda de qualidade do ensino regular e, mais recentemente, ao rebaixamento de idade para os exames supletivos, proposto pela LDB nº 9394/96, por meio da qual surge o que tem sido denominado de supletivização do ensino regular.

No ano de 1998, 4.6% dos estudantes brasileiros que freqüentavam programas de educação de jovens e adultos tinham menos de 15 anos, sugerindo que o ensino regular estivesse enviando para os cursos de suplência aqueles alunos que apresentavam alguma defasagem idade-série e os que ingressaram tardiamente na escola, ou a ela retornaram após abandono dos estudos. Denotava-se, assim, uma dificuldade do sistema educacional brasileiro de enfrentamento da diversidade

do alunado. Contudo, a oferta mais se ampliou no segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), indicando que, antes de prover acesso àqueles que não têm escolaridade, a EJA esteja servindo de meio de aceleração de estudos. (DI PIERRO, 2000:205).

Nascimento (2001) propôs-se, por meio da reconstituição de trajetórias, investigar os motivos pelos quais uma parcela cada vez maior de jovens opta pelo ensino supletivo. Realidade constatada ao longo dos treze anos, quando professora em curso supletivo do nível médio, da rede privada de ensino e reafirmada pela análise documental que integrou a investigação dessa autora, englobando dados da rede pública estadual e municipal do Rio Grande do Sul e da cidade de Porto Alegre.

Afirma Nascimento, em relação à percepção do rejuvenescimento da população, que mudanças significativas foram ocorrendo a partir de 1987, quando iniciou como docente no ensino supletivo. À época, os alunos não eram tão jovens e o objetivo da retomada dos estudos, após longo tempo sem estudar, centrava-se na busca de melhor colocação no mercado de trabalho ou promoção no local de trabalho.

Esse rejuvenescimento, para a pesquisadora, deve ser compreendido como um processo complexo e multifacetado, integrado por fatores sócio-econômicos, relações familiares, afetivas e culturais, desencanto pela escola regular, ausência de políticas eficientes na área da educação, repetência, traumas escolares, problemas familiares e econômicos.

A busca pela agilização da conclusão do nível médio foi um dos motivos mais alegados pelos alunos da turma pesquisada, que justificam haver optado pelo ensino supletivo, devido à interrupção dos estudos no ensino regular pelas seguintes razões: reprovações recorrentes, no nível médio; falecimento dos pais; descuido e preguiça; envolvimento com drogas; greve na escola; brincadeiras na escola; desestruturação familiar gerada pela separação dos pais. Assim, fatores de ordem social, emocional, familiar e econômica identificados nas trajetórias foram decisivos no momento da opção pelo ensino supletivo que, dada sua agilização, possibilita a entrada no mercado de trabalho ou, ainda, a ascensão ao curso superior que favorecerá, conforme os depoentes, a competição em igualdade de condições com outros jovens.

Voltando-se a esta pesquisa de doutorado, o foco da investigação é a formação escolar de jovens e adultos que ascenderam a cursos de graduação via cursos de suplência no nível médio, cujo perfil se tipifica pela heterogeneidade,

contrariando postulados do senso comum fundados na crença de que o perfil desse alunado pode ser estabelecido apenas por critério econômico de classe social; razão por que esses alunos são avaliados como pobres. Tal concepção aponta a existência de desatualização na legislação atual que traça as diretrizes para o redimensionamento ou reconstrução desse espaço de formação escolar e, conseqüentemente, da própria Lei de Diretrizes e Bases de nº. 9394/1996 pela qual se tem buscado reorganizar o próprio sistema da educação nacional, que em seu artigo nº 37 traz: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Observa-se, assim, que essa recontextualização implica duas mudanças significativas para orientar uma nova abordagem para o tema: uma referente à sua reconfiguração pela concepção dos direitos do cidadão; outra, a nova designação necessária para se fazer compreender a primeira visto ser impossível designar o novo por velhas formas.

Assim, o “Ensino Supletivo” se torna “Educação de Jovens e Adultos”, exigindo, portanto, uma outra interpretação, a partir dos fundamentos da atual LDB e da reestruturação que ela propõe para esse espaço. Nesse texto da legislação federal, mantém-se a condição dessa modalidade de formação do adulto e do jovem, conforme previsto na Lei n. 5692/1971, contudo, não mais como um subsistema do Sistema Geral da Educação Nacional e sim como uma modalidade integrante desse sistema geral, perdendo, dessa forma, a sua condição de “sub”. Por conseguinte, a ela são atribuídas novas funções, face a uma concepção de educação que também não mais se restringe à mera instrução.

Compreende-se que as funções da EJA bem como o espaço por ela ocupado reconfiguram-se pelas ações de “reparação, equalização e qualificação” da formação de seu público, conforme as Diretrizes Curriculares para a EJA (MEC/CEB, 2000). A função de *reparação* proposta pela atual legislação implica a oportunidade de entrada no circuito dos direitos civis – igualdade de oportunidade – daqueles que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos, restaurando-se, assim, o direito à escolarização que lhes foi negado. A *restauração* do negado refere-se, portanto, ao direito da pessoa; já a *equalização* aponta para a busca de um maior grau de igualdade de oportunidades, de acesso e permanência em uma escola que deve ressignificar todas as dimensões configuradas pelo campo da educação, cuja matriz é a

construção do saber, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da cultura e na abertura dos canais de participação. A *qualificação* implica a atualização de conhecimentos por toda a vida, cujo sustentáculo é a continuidade dos processos de aprendizagem – é a função permanente da EJA. (MEC/CEB, 2000).

Referindo-se especificamente à LDB nº 9394/96, Di Pierro (2000) faz críticas a ela, no tocante à EJA, dadas suas lacunas, incoerências, estreiteza conceitual, falta de inventividade e funcionalidade aos interesses privados do ensino. Saviani (1998: 214) referindo-se à Seção V dessa Lei, que versa sobre a Educação de Jovens e Adultos, coloca que “não há como fugir à constatação que se trata apenas de um novo nome para o Ensino Supletivo regulado pela Lei 5692/71”.

Os críticos apontam como principal incoerência ou ambigüidade a retomada do adjetivo “supletivo” na seção da LDB que trata da EJA, deixando margem à admissão de um sistema paralelo de ensino, sendo que, nas disposições gerais do capítulo da educação básica, firma-se a existência de um sistema único de educação escolar dotado de flexibilidade para incorporar múltiplas formas de organização escolar, inclusive modalidades aceleradas. (DI PIERRO, 2000:113).

Persiste-se, pela linguagem empregada, a concepção compensatória que atribui à EJA a função de reposição de escolaridade não realizada na infância e adolescência. Não se menciona, no texto legal, a idade mínima de ingresso, bem como a responsabilidade dos agentes do sistema produtivo na garantia de condições de acesso e permanência dos trabalhadores na educação escolar.

A idade mínima para os exames supletivos – no geral, sistema massivo de aferição de conhecimento fora do processo de ensino aprendizagem – tratados no artigo 38 da LDB, é substancialmente reduzida em comparação com a legislação anterior: de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio, mudança que, segundo os críticos, carece de fundamento pedagógico.

Todavia, essa redução é funcional aos interesses privados no ensino, pois, menos que um instrumento efetivo de democratização de oportunidades educacionais, o rebaixamento da idade mínima é mais um mecanismo de regularização do fluxo escolar e aceleração de estudos, com a conseqüente constituição de um mercado para os cursos privados preparatórios aos exames, remetendo, ainda, para a certificação de significativo contingente de jovens e adultos

defasados na relação série-idade e desmotivados para a freqüência à escola regular. (DI PIERRO, 2000:115).

Como mecanismo de regularização do fluxo escolar e aceleração de estudos, entendo que cabe relativizá-los, dada a elevada taxa de retenção e desistência ocorrida em cursos de suplência, ou ainda, o baixo desempenho dos alunos, principalmente no nível médio, nos exames supletivos e as abstenções dos candidatos nos exames, conforme observam Nascimento (2001) e Possani (1999).

Assim, os candidatos à suplência oriundos do meio social menos favorecido atualizam a experiência de exclusão do sistema formal de ensino, reafirmando o estigma que paira sobre sua demanda e sobre a EJA – educação de pouca credibilidade social, que tem ocupado posição marginal nas políticas educacionais, e que, possivelmente, se explique pelo próprio anacronismo do paradigma compensatório que orientou sua existência nos sistemas de ensino e modelou sua oferta escolar. (DI PIERRO, 2000).

Nesse contexto, ainda prevalece muito da visão do senso comum, instituída pela legislação anterior, que traçava os objetivos para o Ensino Supletivo e regia as ações essencialmente voltadas ao alunado dessa modalidade de ensino, ou seja, ao segmento da população nacional socialmente menos favorecida.

Com o ingresso crescente de alunos oriundos das classes sociais mais favorecidas, deve-se levar em conta os objetivos diferenciados desse alunado em buscar os cursos para dar continuidade às suas respectivas formações escolares, bem como as causas diferenciadas que os levaram a interromper a formação regular.

Considerar a heterogeneidade da demanda atual da EJA, no que se refere não só ao rejuvenescimento da população, mas principalmente às diferentes origens sociais do seu alunado, poderá contribuir para o atual redirecionamento das pesquisas na área, que parecem estar marcadas, conforme Arroyo (2005) pela diversidade de tentativas de configurar sua especificidade: pela reconceitualização de juventude e de vida adulta, reconhecendo principalmente o protagonismo do jovem nos espaços sociais em suas trajetórias de humanização; pelo reconhecimento da produção cultural principalmente do jovem de periferia, no campo musical, como o *rap* e o *funk* (DRAYRELL, 2005); pelo reconhecimento da moderna condição juvenil – pilar do diálogo entre a EJA e as políticas da juventude (LEÃO, 2005), dentre outros.

Di Pierro (2005), por sua vez, aborda a questão da redefinição da identidade de jovens e adultos a partir do reconhecimento da diversidade sociocultural de sua demanda, afirmando que a concepção compensatória ainda está impregnada na cultura escolar brasileira, atuando na contramão “da participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis” (p.1120).

Cabe assinalar que a pesquisadora reconhece a existência de uma diversidade e pluralidade de cursos de suplência do nível médio. Assim, as características dos espaços institucionais escolares, ou não, que ofertam os cursos trazem as mesmas marcas da origem social dos alunos que os freqüentam, cumprindo, portanto, funções diferentes. Nesse sentido, falar em cursos de suplência noturnos e gratuitos remete a alunos trabalhadores com fraco capital econômico, social e cultural – a suplência para o aluno pobre.

Programas federais de ações afirmativas, como o Programa Universidade para Todos – PROUni, e estaduais, como Escola da Família – em parceria com a UNESCO, em São Paulo, têm estimulado esses jovens a buscar a formação superior junto à rede privada de ensino. É no interior dessas instituições, freqüentadas por jovens de outras origens sociais, portanto, diferenciados quanto à posse de capitais econômicos e culturais – qualificações intelectuais de origem familiar ou escolar - que se dará o *embate* entre a trajetória escolar anterior e as exigências do mundo universitário, cuja síntese final é semestral ou anualmente traduzida, quando do encerramento do processo de avaliação das diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do curso freqüentado.

Se considerarmos, tal como postula Pierre Bourdieu & Passeron (1982), que o desempenho escolar não pode ser estudado satisfatoriamente quando dissociado da origem social do aluno, parece-me que investigar a situação escolar de alunos oriundos dessa modalidade de ensino que cursam ensino superior, procurando verificar a relação entre origem social e desempenho acadêmico, pode se constituir em contribuição para o campo da educação e das desigualdades escolares.

Nesse sentido, o problema desta pesquisa está centrado na seguinte questão: como se manifestam as influências sociais e escolares no desempenho de alunos de cursos de graduação, que concluíram o nível médio de ensino em cursos de suplência?

Ressalta-se que o capital econômico e o capital cultural, desigualmente distribuídos, configuram-se, nos postulados de Pierre Bourdieu, como princípios

fundamentais de estruturação do espaço social. No entanto, em se tratando de processos de escolarização, o sociólogo advoga que o capital cultural transmitido pela família responde pelo desempenho da comunicação pedagógica, ou seja, pelo processo ensino-aprendizagem, que tende a ser exitoso ou não a depender do capital cultural incorporado pelo aluno ao longo da socialização familiar.

Sendo assim, e como decorrência do problema desta pesquisa, faz-se relevante analisar, na reconstrução das trajetórias escolares: a) como o capital cultural de origem do aluno atuou em seu processo de escolarização anterior à graduação, e como continua atuando em seu desempenho acadêmico, ou seja, como se dá a influência desse capital no desempenho do aluno; b) quais estratégias de reconversão, com relação ao enfrentamento das demandas escolares, foram e continuam sendo utilizadas, e quais resultados têm sido alcançados, em termos de desempenho acadêmico no ensino superior.

Esta pesquisa, ancorada no quadro teórico da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, objetiva, dessa forma, reconstruir e analisar as trajetórias escolares de alunos com suplência no nível médio que ascenderam a cursos de graduação, considerando suas desiguais condições sociais.

As desigualdades sociais, expressadas na posição ocupada pelo aluno no espaço social, e suas relações com o processo de escolarização, serão investigadas com vistas a: a) compreender a trajetória escolar em construção, enquanto vivência de atualização de êxito ou de fracasso no curso de graduação; b) conhecer as estratégias pessoais acionadas pelos graduandos para o enfrentamento das demandas da suplência e do curso de graduação, para poder compreender e analisar as relações que eles têm estabelecido com a instituição escolar e com o conhecimento por ela mediado; c) conhecer e analisar o significado que o graduando confere à suplência e à sua trajetória escolar progressa e atual.

Se o êxito ou o fracasso de trajetórias escolares se explica por uma abordagem macro-estrutural que engendra formas de controle extensivo às instituições escolares e considerando, portanto, a relação dos processos de escolarização com os capitais atuantes em determinado espaço social e tempo histórico – definidores dos princípios da estruturação e do funcionamento desse espaço – tem-se como hipótese que o desempenho acadêmico de alunos de cursos de graduação, que concluíram o ensino médio na modalidade EJA, depende muito mais do capital cultural de origem do aluno, ligado à sua condição de classe social de pertencimento, do que da qualidade do curso de suplência freqüentado.

Cabe assinalar, entretanto, como advogam Bourdieu & Passeron (1982) que a trajetória escolar e o desempenho obtido são influenciados por um conjunto de fatores que devem ser analisados de forma relacional, constituindo-se em um sistema de determinações ligado à condição de classe e, dentre esses fatores, tem-se o capital cultural de origem do aluno, que mantém forte ligação com o desempenho escolar. Assim, mesmo considerando as reestruturações dos fatores e suas ações diferenciadas, ao longo das etapas escolares, entende-se que o capital cultural de origem do aluno se mantém atuante no 3º grau, cabendo investigar como se dá sua ação e como está relacionado com os resultados acadêmicos obtidos pelo aluno.

Faz-se necessário, ainda, questionar, levando-se em conta a diversidade sociocultural dos graduandos que cursaram suplência no nível médio, alguns com fraco capital cultural inicial, como a constelação de fatores atuou em seus percursos de escolarização e quais transformações de suas condições de origem ocorreram até o momento atual da trajetória escolar.

Os primeiros resultados do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão, implantado no ano de 2005 pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp - embora apresentem dados insuficientes sobre o perfil da demanda, indicam importantes elementos para a compreensão da relação entre origem social e desempenho acadêmico, bem como possíveis transformações da ação dos fatores atuantes nas trajetórias escolares.

A Universidade, ao implantar o Programa no primeiro semestre de 2005, concedeu bonificação de 30 pontos a 931 vestibulandos provenientes da escola pública e que aderiram a ele, representando em média 6% do total da nota final; 40 pontos foram atribuídos a vestibulandos que se declararam negros, pardos ou indígenas (Folha de São Paulo, 22.12.2005). Ao final do semestre, resultados da análise de desempenho dos graduandos, em um universo total de 2.829 alunos de 55 cursos, revelaram que as notas dos alunos, provenientes da rede pública de ensino, foram superiores, em 29 cursos, às dos alunos provenientes da rede privada, com média idêntica em 4 outros cursos. Esses dados apontam que, em 60% das carreiras universitárias (33 cursos), os alunos oriundos do ensino médio público obtiveram resultados superiores ou iguais aos alunos da rede privada.

Outro dado significativo é o que diz respeito à renda familiar dos beneficiários do Programa: 36,3% deles tinham à época da inscrição no processo seletivo, ano 2004, renda mensal entre 1 e 5 salários mínimos, ou seja, entre R\$ 260,00 e

R\$ 1.300,00; enquanto que, entre aqueles não beneficiários do Programa, apenas 9,2% estavam nesse patamar de renda familiar. Faz-se necessário ressaltar que a concessão de bolsa alimentação e bolsa transporte, integrantes do Programa, tem contribuído para amenizar as dificuldades financeiras dos alunos.

Observa-se, então, como característica inicial do grupo, desiguais condições em termos de recursos financeiros, condições sociais e formação escolar anterior, conhecidas por ocasião do vestibular, cujas notas e classificações finais revelaram que em apenas 7.2% das 55 carreiras universitárias esses vestibulandos obtiveram notas superiores às dos demais alunos.

As transformações nos perfis de desempenho dos alunos, ainda no 1º semestre de 2005, inclusive nos cursos de medicina, física e engenharia civil, reafirmaram, segundo o coordenador da pesquisa da comissão organizadora do vestibular, o reconhecimento do potencial da demanda do alunado proveniente do ensino público, cuja entrada nessa Universidade cresceu 22% no 1º semestre de 2005, em decorrência da inédita política de ação afirmativa por ela assumida. Todavia, tal análise é acolhida com ressalvas pelos coordenadores da comissão do vestibular, pois consideram que os estudantes que conseguiram bom desempenho representam uma espécie de elite da rede pública, por terem demonstrado no exame vestibular grande capacidade para a resolução dos problemas e boa absorção de conteúdos dos programas curriculares da educação básica.

Outras explicações são apontadas pelos responsáveis pelos estudos para a reversão das desvantagens iniciais dos alunos como, por exemplo, a maior habilidade deles para lidar com situações adversas, e a plausível hipótese de maior esforço pessoal, pois, orgulhosos de estarem em uma universidade pública, estudam com mais afinco.

Nesse quadro, se o programa implantado pela Unicamp e seus preliminares resultados podem ser considerados como um mecanismo de democratização do acesso à universidade pública, os resultados da 1ª fase do exame vestibular da Fuvest/2005 indicam o seu oposto, no tocante à Universidade de São Paulo – USP, dado que houve redução de 9,4% dos aprovados para a 2ª fase em relação ao exame de 2004, índice considerado expressivo uma vez que houve um aumento de 19,24% de inscritos provenientes da rede pública de ensino. (TAKAHASHI, 2005).

A reação dos movimentos sociais foi imediata à publicação dos resultados, que têm centrado seu foco na insistência da adoção da política de cotas pela Universidade, com a defesa da reserva de vagas para alunos egressos do ensino

público, defendendo a adoção de um plano concreto de inclusão social pela Universidade: questão atual e polêmica no campo educacional, e que tem mobilizado a opinião pública. Aos defensores da política de cotas opõem-se aqueles que se posicionam a favor da melhoria da qualidade da educação básica pública, considerada uma prioridade por ser, em princípio, universalizável e, portanto, alvo a ser perseguido para transformar a *vocação* das instituições públicas de ensino superior – acolhimento prioritário da elite intelectual do país. (Folha de São Paulo, 21.12.2005).

O pano de fundo das posições favoráveis ou não a políticas de ações afirmativas – como as cotas, o reforço escolar de universitários provenientes dos sistemas públicos de ensino e, mais recentemente, a proposição pelo governo federal do Programa Universidade para Todos – PROUni, e outros mecanismos – está na compreensão das causas das desigualdades educacionais de alunos com diferentes condições sociais de origem. As discussões atuais voltam-se não mais apenas para questões que remetem ao acesso, mas também à permanência com qualidade desses alunos na universidade, tanto na pública quanto na privada.

Os programas de ações afirmativas, que têm possibilitado o acesso ao ensino superior de jovens das camadas populares, abrem novas frentes de investigação aos pesquisadores brasileiros. A sociologia crítica, nesse caso, poderá contribuir “com os meios realistas que dispõem às ilusões sociais, às tendências imanentes da ordem social” (BOURDIEU, 1997:107), desvelando os fundamentos históricos e os determinantes sociais dos princípios de hierarquização dos agentes sociais que os colocam na condição de beneficiários dos programas de ações afirmativas ou na condição de alunos de cursos de suplência.

Futuras investigações, tendo como recorte as condições concretas de vida dos graduandos beneficiários desses programas, e suas relações com a trajetória escolar e com o desempenho acadêmico, poderão possibilitar um refinamento dos *achados*, ou seja, dos resultados de investigações já realizadas, que tomaram a classe social de pertencimento como critério da investigação.

Retomo o tema desta pesquisa, reafirmando a recente diferenciação sociocultural dos jovens que têm buscado a suplência, especialmente no nível médio de ensino. Heterogeneidade essa que não tem sido contemplada nas investigações sobre a temática da Educação de Jovens Adultos, embora possa aparecer como dado secundário, como na investigação realizada por Nogueira (2002) com jovens originários de famílias altamente favorecidas do ponto de vista econômico e social,

em que quatro das histórias escolares revelaram a freqüência em cursos supletivos de nível médio.

Assumir a existência da heterogeneidade sociocultural da demanda da suplência, considerando, portanto, as relações entre meio social de pertencimento dos estudantes e seus percursos no interior dos sistemas de ensino, nos remete a novas questões colocadas pelos sociólogos na década de 1990, cuja síntese centra-se no estudo de trajetórias escolares atípicas.

A tematização dessas relações, no campo das investigações sociológicas, foi iniciada na França na década de 60 e seu foco se estendeu até o final dos anos 70. As questões colocadas nesse período centraram-se sobre as macrorrelações entre o sistema de ensino e a origem social dos estudantes, caracterizando-se, assim, como estudos de grande escala e de ampla abrangência, cujo objetivo foi verificar como ocorria a distribuição de oportunidades escolares. (NOGUEIRA, 2004).

Na década seguinte – 1980, o estudo das biografias escolares de alunos originários de um mesmo meio social passa a ser o foco das investigações – os percursos, as práticas pedagógicas, os processos subjetivos vividos e interpretados por estudantes tornaram-se, então, objetos de pesquisas.

As investigações atuais têm se centrado no estudo de trajetórias escolares atípicas e, embora desenvolvidas a partir de diferentes contribuições teóricas e encaminhamentos metodológicos, nelas “um ponto parece constituir consenso: o de que a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social”, pois há outros fatores que devem ser considerados na construção das trajetórias como, por exemplo, a dinâmica interna da família e as características pessoais do sujeito. Fatores esses que atuam com certa autonomia em relação ao meio social. (NOGUEIRA, 2004:135).

Entretanto, este pesquisador, entende que, independente das variações teóricas e diferenças metodológicas das investigações, o meio social de pertencimento tem sido o recorte fundamental das pesquisas, tematizando principalmente a escolarização nos meios populares, centrando-se em questões relacionadas às desigualdades educacionais.

A longevidade escolar de estudantes universitários de origem popular, portanto, originários de famílias com baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural e capital social, responde pelo despertar do interesse de pesquisadores por esse segmento social, ao mesmo tempo em que tem fornecido indicadores teóricos

importantes para problematizar essa longevidade atípica nos meios populares. (ZAGO, 2006:226).

A pesquisadora, referindo-se ao acesso de estudantes de meios sociais desfavorecidos à universidade, considera redutora a avaliação indiscriminada que sejam, em si, casos de sucesso escolar, levantando questões relacionadas às condições de inserção, permanência, curso freqüentado; contudo, deixando em aberto a questão sobre o significado do sucesso escolar. Viana (1998), por sua vez, em estudo realizado sobre a longevidade escolar nas camadas populares, no qual buscou compreender o sucesso escolar, estatisticamente improvável, qualifica esse sucesso como situações de permanência no sistema escolar, tomando como indicador o acesso ao ensino superior.

Os questionamentos de Zago (2006) decorrem de pesquisas de campo realizadas entre 2001-2003, em uma universidade pública brasileira, com vinte e sete estudantes de diferentes áreas de conhecimento, de famílias com reduzido capital econômico e cultural. A autora propôs-se a investigar, por meio de entrevistas, as desigualdades relacionadas ao acesso e à permanência na instituição de ensino superior e a conhecer as estratégias adotadas pelos estudantes para prolongar seus estudos, pois cursavam, à época da realização das entrevistas, no mínimo o 2º ano dos cursos. Do grupo, apenas sete havia cursado parte dos estudos na rede privada de ensino, como bolsistas ou alunos do supletivo; vinte e um estavam na faixa etária dos dezenove aos vinte e seis anos e os demais acima de trinta anos; quase 50% do grupo eram de origem rural; na sua quase totalidade, os pais haviam cursado os primeiros anos do ensino fundamental.

A pesquisa, quanto ao acesso ao ensino superior e aos antecedentes escolares dos entrevistados, revelou: a) a pouca informação sobre o sistema do vestibular, quando cursavam o ensino médio e sobre a formação universitária (cursos e instituições); b) a decisão em prestar o vestibular foi acompanhada por elevado investimento pessoal, independentemente dos resultados escolares anteriores; c) vinte e três dos estudantes tinham passado escolar sem reprovação e quatro deles com reprovação e interrupção temporária dos estudos; d) o êxito no vestibular foi recebido com surpresa, pois todos revelaram uma posição muito crítica sobre suas chances objetivas, reafirmando o fenômeno da auto-exclusão de estudantes de escolas públicas, que desistem de entrar na universidade, mesmo sem ter antes tentado o vestibular; e) o cursinho pré-vestibular foi uma estratégia à

qual recorreram para cobrir lacunas da formação anterior, geralmente cursado no período noturno, com taxas escolares reduzidas ou gratuitas.

Outro dado da pesquisa referiu-se à escolha do curso, indicando que ela tende a recair naqueles menos competitivos, embora a formação superior seja representada como um investimento para ampliar as chances no competitivo mercado de trabalho. Segundo a pesquisadora, atuam na escolha do curso questões centrais relacionadas à condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do vestibulando:

Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão. Foi de acordo com essa avaliação que 18 entrevistados decidiram suas escolhas. (ZAGO, 2006:232).

Conclui-se, daí, que o acesso às carreiras mais prestigiosas é fortemente influenciado pela origem social do aluno e que os candidatos de origem popular tendem a não se aventurar fora do seu meio de origem, embora se pontue que a correspondência entre a origem social e a escolha da carreira não é absoluta, e sim tendencial. Fato que se confirma pela escolha, por sujeitos da pesquisa, de cursos de medicina, odontologia, direito e áreas da engenharia, com intensa mobilização do aluno e enfrentamento de reiterados vestibulares.

A autora aponta que a exclusão econômica e a cultural, associada à baixa qualidade do ensino público, têm implicado a inclusão do aluno no sistema de ensino concomitante à exclusão do conhecimento, cujos efeitos se fazem presentes não só na escolha do curso, mas também ao longo da vida acadêmica. Efeitos esses que se acentuam pela atividade remunerada do estudante, necessária à sua sobrevivência, implicando uma série de limites acadêmicos, como a participação em atividades acadêmico-científicas e tempo insuficiente para atender às demandas mais elevadas do curso freqüentado. As dificuldades financeiras limitam a participação em atividades culturais, a aquisição de livros e revistas, dentre outros. Desse modo, “refugiar-se no isolamento é a saída encontrada, como revelam vários estudantes”. (p.13).

A pesquisadora conclui, frente aos dados coletados e analisados, que o acesso de estudantes das camadas populares a cursos superiores não oculta as suas diferenças sociais em relação aos alunos de camadas sociais privilegiadas,

diferenças essas que puderam ser verificadas no exercício da vida acadêmica e na composição social dos cursos.

Um outro foco sociológico, cujo pioneirismo da temática teve a França como berço, é a investigação de jovens originários de famílias altamente favorecidas do ponto de vista social, objeto de pesquisa ainda pouco explorado no universo das investigações brasileiras. (NOGUEIRA, 2002).

A referência à temática encontra-se em investigação realizada na década de 60, pelo econometrista J. Fourastié, envolvendo 1.276 famílias com elevado capital econômico e famílias com elevado capital cultural, que foram interrogadas, por meio de questionários, sobre a escolaridade dos filhos. Concluiu-se que, embora essas categorias sociais apresentassem índices de sucesso escolar acima da média da população, elas mesmas não eram imunes ao fracasso escolar – 30% em média não haviam atingido o curso superior - e que o desempenho escolar dos filhos dos empresários se mostrou inferior aos filhos dos pais com elevado capital cultural. Em outra investigação, na década de 70, realizada pelo sociólogo Robert Ballion, envolvendo 670 alunos do ensino secundário de um estabelecimento de ensino voltado a filhos de homens de negócios e empresários, a principal conclusão foi a de que o dinheiro conseguiu, em parte, reparar o fracasso, dado que as famílias utilizam estratégias variadas de compensação e de reparação, atenuando ou remediando as conseqüências negativas do fracasso escolar de sua prole. Uma dessas estratégias é a escolha de estabelecimentos de ensino, que funcionam como refúgio para os alunos em situações de fracasso. (*apud* NOGUEIRA, 2002:50).

Essa pesquisadora abre o debate sobre a temática, no campo das investigações brasileiras, pesquisando famílias de empresários – classes superiores, de Belo Horizonte – com o objetivo de conhecer, a partir de entrevistas semi-diretivas, as histórias escolares de 25 jovens e as estratégias educativas postas em prática pelos pais, ao longo dos itinerários escolares.

Apona duas origens da pesquisa, colocando em questão a crença disseminada no “papel incondicionalmente positivo do capital econômico no destino escolar do aluno” e a questão teórica relacionada à primeira, que se configura como uma problemática clássica na Sociologia da Educação, que diz respeito à controvérsia sobre o peso relativo dos fatores culturais e dos econômicos na definição dos rumos de uma trajetória escolar, ou seja, as mediações na relação entre o meio social de pertencimento e os resultados escolares.

Referindo-se ao campo cultural, e mais especificamente ao campo literário, Bourdieu (2004c: 71-72) coloca:

[...] resta descrever a relação que se estabelece entre os agentes singulares, e, portanto, seu *habitus*, e as forças do campo, relação que se objetiva em uma trajetória e em uma obra [...] a trajetória descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor em estados sucessivos do campo literário, tendo ficado claro que é apenas na estrutura de um campo, isto é, repetindo, relacionalmente, que se define o sentido dessas posições sucessivas, publicações em tal ou qual revista, ou por tal ou qual editor, participação em tal ou qual grupo etc.

A autora reitera em sua investigação a definição de trajetória de Battagliola *et al.* (1991:3), como “encaminhamento temporal de posições sucessivamente ocupadas pelos indivíduos nos diferentes campos do espaço social” – definição de Pierre Bourdieu, com omissão do aspecto relacional na definição das posições ocupadas, conforme acima. Com base na definição assumida, afirma que um percurso biográfico deverá ser captado por meio de acontecimentos que o pontuam, com seus momentos decisivos, suas bifurcações e suas encruzilhadas.

Posto isso, passa-se a apresentar alguns aspectos conclusivos da investigação referente às trajetórias escolares observadas e às estratégias educativas das famílias, aspectos esses ainda preliminares, na medida em que a referida pesquisadora indica que sua pesquisa ainda estava em andamento:

- √ dos 25 jovens pesquisados, 13 tiveram reprovações em seu percurso escolar, desde as séries iniciais do ensino fundamental, embora concentradas no ensino fundamental II e/ou no ensino médio, totalizando 19 reprovações; freqüência a cursos supletivos no nível médio (3) e no ensino fundamental II e no ensino médio (1), alunos esses com duas ou mais reprovações no ensino regular;
- √ as reprovações ou tentativas mal sucedidas no vestibular retardaram a entrada de 11 jovens na universidade, com início do curso superior aos 19-20 anos; todos freqüentaram curso preparatório para o vestibular: 50% por 6 meses e os demais de um a dois anos;
- √ a escolha da instituição de ensino superior recaiu sobre instituições privadas, com apenas um aluno cursando a UFMG, por transferência de uma faculdade privada do interior do Estado, contrariando a crença de que os estudantes universitários da rede pública apresentam um nível socioeconômico mais

elevado do que os estudantes da universidade privada. (NOGUEIRA, 2002:54).

As reprovações, o curso de suplência, as tentativas mal sucedidas no vestibular e a opção por universidades particulares com menores índices da relação candidato-vagas compõem um conjunto de elementos que indicam que o capital econômico não condiciona, por si só, resultados de excelência no percurso de escolarização, conclui a pesquisadora, para quem “é preciso antes que os indivíduos estejam predispostos a ambicionar os destinos universitários mais favorecidos e pôr em prática os meios de conquistá-los”. (NOGUEIRA, 2002: 54).

Observa-se, ainda nos resultados da pesquisa, que o curso de Administração de Empresas foi a opção para a metade dos universitários, que apresentaram como justificativa: a ausência de alternativas mais atraentes entre os ramos universitários existentes; a idéia que tinham de ser esse um curso de fracas exigências acadêmicas; o conteúdo de natureza genérica do curso, possibilitando uma certa maleabilidade em termos de continuação dos estudos e de atuação profissional, denotando uma função puramente instrumental com a formação. Alguns trouxeram preferências pessoais para a escolha, como o gosto, personalidade, vocação, evidenciando uma harmonia entre o exercício da subjetividade – realização de inclinações pessoais – e os imperativos de ordem social que escapam ao sujeito, conforme Nogueira (2002).

Os imperativos de ordem social são incontestáveis, no caso do curso de Administração, pois foi sobre tal curso que recaiu maior número de matrículas, no ano de 2004, com 620.718 alunos em um universo total de 4.163.733 ingressantes nas instituições de ensino superior, seguido pelos cursos de Direito, Pedagogia, Engenharia e Letras, conforme o Censo Escolar de 2004 (MEC/INEP, 2006).

A autora, alicerçada em Bourdieu, aponta que a constituição do gosto e a transmissão de predisposições possibilitadoras da integração a grupos sociais ou a universos profissionais específicos são frutos de um longo e lento processo de socialização familiar, que responde pela regularidade da conduta dos estudantes na escolha dos cursos, predispondo-os a se orientarem no espaço social e a adotarem práticas, mesmo que inconscientes, consoantes a seu pertencimento de classe, “persistindo em seu ser social” – tese bourdieusiana, assumida pela pesquisadora, que acrescenta:

Isso evidentemente não invalida o importantíssimo esforço atual, por parte dos pesquisadores, para colocar em questão, à luz de uma empiria mais fina que tenta descer ao plano da subjetividade dos indivíduos, os determinismos sociológicos, para demonstrar – tomando, por exemplo, o caso em questão – que nem todo filho de empresário torna-se fatalmente empresário. (NOGUEIRA, 2002:55).

Sob esse aspecto, e como coloca Bourdieu (1993), é necessário que o “herdeiro aceite herdar a herança”, implicando a submissão ou não do indivíduo às demandas da instituição escolar, instância privilegiada da legitimação da apropriação das predisposições herdadas e incorporadas pelo indivíduo. Nesse sentido, o sujeito pode vivenciar uma situação contraditória que remete à construção de sua identidade, qual seja, continuar a história familiar e, ao mesmo tempo, se constituir como ser autônomo. Questão importante a ser considerada na reconstituição de trajetórias, pois o desempenho acadêmico pode ser influenciado por conflitos existenciais e tensões internas decorrentes da escolha do curso, atendendo, nesse caso, mais a uma demanda familiar do que à demanda do sujeito.

Por fim, e ainda em relação aos dados coletados, tem-se o ingresso no mundo do trabalho antes de atingir o curso superior (47% dos investigados) e, a partir do ingresso na universidade (53%), em empresas do próprio pai ou em empresa própria; no período diurno (52%), em razão da flexibilidade das condições de trabalho, em especial o horário, e no período noturno (48%), em razão do exercício concomitante de atividades profissionais.

A pesquisadora conclui que boa parte dos jovens de famílias com elevado capital econômico parece inserir-se precocemente no mundo do trabalho e com mais intensidade do que em relação à escola, pois essa padece de um caráter abstrato que a distancia das situações práticas enfrentadas no mundo empresarial, o que interfere no interesse pelos estudos, levando o jovem a estabelecer uma relação instrumental com o conhecimento escolar. Assim, suas trajetórias escolares se distanciam do que se convencionou chamar de “excelência escolar”, cujos indicadores – fluxo, velocidade, longevidade, opções, carreiras e instituições escolares freqüentadas, distinções acadêmicas – traduzidos no desempenho acadêmico dos jovens, mostraram-se inferiores aos obtidos em pesquisa realizada com estudantes de famílias altamente diplomadas, ou seja, com elevado capital cultural.

No tocante às estratégias familiares do grupo pesquisado, assim como seus “herdeiros”, os pais investem moderadamente na escolarização dos filhos. A

salvaguarda da posição social do grupo familiar no espaço social é perseguida mediante outras estratégias: preparação precoce dos filhos para sua sucessão, na própria empresa, ou a abertura de um pequeno negócio para o filho; escolha do estabelecimento de ensino orientada mais pelo seu valor social do que acadêmico, dada a relevância atribuída à rede de sociabilidade por famílias com elevado capital econômico, “predispostas a funcionar, no presente e no futuro, como capital social, nos termos de Bourdieu”. (NOGUEIRA, 2002:63).

No entanto, o valor simbólico do diploma é reconhecido, o que implica uma contradição interna ao grupo familiar, o que não contribui para o estabelecimento de uma relação positiva e pessoal do jovem com a escola e, principalmente, com o conhecimento em si, ou seja, a predisposição do jovem o distancia do atendimento às demandas escolares no que toca a responder positivamente às exigências implícitas e explícitas que estruturam o sistema escolar. Fenômeno que se acentua em famílias cujos pais têm baixa escolarização, mas que “se fizeram”, em termos de êxito econômico, conclui a pesquisadora.

Essas investigações são ilustrativas do modo como a origem social do aluno e suas relações com os resultados escolares por ele obtido têm sido tematizadas; expressam, ainda, transformações operadas no campo da Sociologia da Educação no que se refere a pesquisas sobre as desigualdades escolares, que têm se centrado no denominado estudo de trajetórias escolares.

Esta pesquisa de doutorado, como já colocado, tematiza essas relações, porém toma como recorte empírico trajetórias escolares integradas pela suplência no nível médio de ensino, de graduandos de diferentes origens sociais, buscando compreender as relações entre a origem social do aluno e seu desempenho acadêmico.

Nesse sentido, os capítulos I e II situam o quadro teórico de suporte à investigação, assentado nas contribuições de Pierre Bourdieu. No capítulo I, procurar-se-á explicitar as bases epistemológicas que dão sustentação ao seu empreendimento investigativo, cujos conceitos de campo, de *habitus*, de capital e de estratégias, por ele formulados, são configurados como pilares de sua filosofia de ação; conceitos esses que se ancoram na noção de espaço social. Trata-se, portanto, de um capítulo fundamental para se compreender a análise das desigualdades escolares, o que remete às suas contribuições teóricas e empíricas no campo educacional, em que o sociólogo aponta para forte relação entre desempenho escolar e origem social, como será apresentado no capítulo II. Nesse

capítulo, privilegia-se, ainda, em sua estrutura, conteúdos referentes: a) às estratégias de reprodução da ordem social, b) ao investimento educativo como estratégia de reprodução, c) à carreira escolar e suas relações com a classe social de pertencimento do aluno. O conceito de capital cultural – um dos princípios de estruturação e de funcionamento do mundo social, conforme Pierre Bourdieu – integrante da fundamentação teórica, será tomado como eixo para a reconstrução e análise das trajetórias escolares.

No capítulo III, apresentam-se os procedimentos metodológicos, situando o contexto empírico de coleta dos dados e o processo em si da coleta, cuja análise do material levantado possibilitou ao pesquisador definir os critérios para a seleção dos graduandos a serem entrevistados.

Na seqüência, tem-se o capítulo IV em que se apresentam os registros das histórias singulares das trajetórias escolares reconstruídas, demarcando-se os eventos e fatores que atuaram e continuam atuando nas trajetórias sociais e escolares de cada caso particular.

Segue-se a esse último capítulo a conclusão da pesquisa, realizada com a retomada dos objetivos na sua relação com o problema que originou a investigação e os fundamentos teóricos que lhes serviram de suporte para verificar a comprovação ou não da tese proposta.

CAPÍTULO I

MUNDO SOCIAL – Espaço e Campos de Diferenças

Acredito que as luzes estão do lado daqueles que ajudam a descobrir os antolhos...

Pierre Bourdieu

Pensar o mundo social como constituinte do universo desta pesquisa implicou a busca de um conjunto de princípios e de pressupostos teóricos capazes de oferecer ao pesquisador ferramentas conceituais que lhe facultassem compreender a estrutura e o funcionamento do mundo social. Desta busca - qualificada por encontros e desencontros, inscritos em leituras de diferentes autores que tratam do tema que se buscava investigar – resultou o encontro do pesquisador-leitor com os estudos de Pierre Bourdieu.

A sociologia desse autor resulta do trabalho coletivo de uma equipe de pesquisa e o processo dessa produção tem o período do pós-guerra como marco inicial. Avaliada como uma das mais complexas teorias no campo da ciência social, seja por seus desenvolvimentos teóricos ou pela diversidade de suas contribuições (CORCUFF, 2001:66), por vezes, sociólogos franceses negam os resultados de suas investigações, opondo-se a elas. (LAHIRE, 2004).

Descobriu-se que a unidade dessa variedade temática, focalizada por esse autor, está assegurada pela coesão de princípios e pressupostos sociológicos que possibilitam a interpretação das mais diferentes questões problemáticas inerentes às relações sociais, no contexto das sociedades modernas. São essas mesmas relações que se colocam como objeto de análise dos mais diferentes objetos sociológicos, construídos por Pierre Bourdieu. (ORTIZ, 2003:15).

Para Corcuff (2001), pode-se considerar tamanho empreendimento científico pelo que se denomina *galáxia de esforços*, pois a obra de Pierre Boudieu é marcada pela contribuição de várias áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, a economia, a lingüística, a ciência política, a psicologia e, ainda, pelo empenho em superar o modo de pensamento binário. Nessa acepção, afirma Bourdieu que o par conceitual referente à oposição objetivista/subjetivista é *um dos mais funestos*. Essa posição constante no corpo de toda a sua produção científica é, a meu ver, o dado fundamental do trabalho desse autor, cujo propósito sempre esteve voltado para a

superação do ponto de vista binário que qualifica sua produção científica, afirmando que “[...] a intenção mais constante e, a meu ver, mais importante do meu trabalho foi superá-la”. (BORDIEU, 2004a:152).

O contexto intelectual de sua formação filosófica, na década de 50, está marcado pelo enfoque fenomenológico – filosofia subjetivista, “que considera o fenômeno, isto é, aquilo que aparece para a consciência do sujeito, como a única realidade cognoscível.” (BONNEWITZ, 2003:12). O mundo social, segundo essa perspectiva, apresenta-se como constituído de matrizes eternas, excluindo a questão de suas possibilidades. As análises assentadas no enfoque fenomenológico tendem a privilegiar o sujeito – suas representações, preferências, escolhas e ações individuais –, definindo a personalidade “como um conjunto singular de dons, vícios ou virtudes, qualidades ou defeitos” (BONNEWITZ, 2003:40). Tal enfoque, por não considerar o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais, contribui para uma concepção ilusória do mundo social e do sujeito, a quem atribui excessiva autonomia e consciência, quanto à condução de suas ações e interações. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Situa-se, no pólo oposto a essa posição fenomenológica, o estruturalismo que privilegia o ponto de vista objetivista e se explica como teoria do sistema. Nascidos na França, os estudos estruturalistas tiveram a lingüística de Ferdinand Saussure como seu solo comum, estendendo-se a outros domínios do conhecimento, como aqueles referentes à semiologia, à antropologia cultural, à psicologia e à filosofia. A estrutura é concebida como um conjunto de elementos e de regras combinatórias que formam um sistema (realidades externas), um todo organizado pela interdependência entre seus elementos constitutivos, que impõe aos indivíduos sua lógica, qual seja, aquela explicitada pelas regras que controlam a sua organização. Assim, quanto menor for a consciência das regras que respondem pelo modelo de estrutura e funcionamento do sistema, maior será o grau de submissão do indivíduo à estrutura social.

Nesse contexto de orientação objetivista, cabe ao sociólogo registrar passivamente os fatos, procurando as leis ou regras objetivas que governam a realidade social e os comportamentos humanos, sem levar em consideração as representações, ou seja, a consciência subjetiva que o indivíduo tem da realidade. (BONNEWITZ, 2003; ARAÚJO, 2003).

A análise proposta por Bourdieu coloca em relação dialética esses dois movimentos da investigação sociológica, pois:

[...] de um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivistas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações cotidianas; mas, de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas. (BOURDIEU, 2004a:152).

A busca pela superação da tradição sociológica do pensamento binário, assentada em reflexões críticas sobre a posição objetivista e a subjetivista, leva Bourdieu a recorrer aos fundamentos de Marx, Weber e Durkheim; todavia, sempre orientado pela rejeição aos pensamentos acadêmicos, cujo caráter classificatório estava marcado por falsas antinomias e por falsas divisões (BOURDIEU, 2004a:41). Tal posição faz com que Bourdieu se debruce sobre conceitos-chave desses outros autores, de sorte a reformulá-los, por meio de uma síntese inovadora. Desta feita, elabora uma concepção original do mundo social, em que enfatiza a dimensão relacional das posições sociais, ocupadas pelos agentes sociais no espaço social.

A concepção de sociedade como espaço social representa, por um lado, o rompimento com a concepção assentada numa visão piramidal de sociedade – aquela que focaliza as diferentes classes sociais por relações antagônicas, na medida em que leva em conta apenas o critério econômico, qual seja, as condições materiais de existência. Por outro lado e ao mesmo tempo, as classes são definidas isoladamente, visto não se considerar a dinâmica das relações que elas estabelecem entre si. Outra ruptura é com a concepção de sociedade focalizada em termos de estratos, definidos por três princípios de classificação: poder, prestígio e riqueza. (BONNEWITZ, 2003:51-52).

O modelo de análise do espaço social, proposto por Bourdieu, opõe-se, ainda, ao modo de pensamento substancialista: aquele que não reconhece outra realidade além das que se oferecem à intuição direta, pois ingenuamente realista concebe de forma mecânica e direta a relação entre as práticas dos agentes e sua posição no espaço social, ao mesmo tempo em que as atividades ou preferências dos agentes, ou de grupos de agentes, são tratadas como essência biológica ou cultural. (BOURDIEU, 2004c:16).

Os princípios teóricos de seu empreendimento científico são sintetizados, em 1986, em conferência na Universidade de San Diego, afirmando que se tivesse de

caracterizar o seu trabalho em duas palavras, falaria de *constructivist structuralism* ou de *structuralist constructivism*:

[...] Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito –, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivas do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais. (BOURDIEU, 2004a:149).

Assim, são as relações dialéticas entre as estruturas objetivas do mundo social e as disposições estruturadas, que tendem a reproduzir essas estruturas – *processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade* – que Bourdieu toma como objeto de conhecimento do mundo social. Busca compreender e analisar as práticas do agente a partir da construção do seu princípio gerador, e não como fato acabado, constituído fora da história do sujeito e da história do grupo ou da classe social. (BOURDIEU, 1972:40 e 53, grifo do autor).

Avançando em relação ao conhecimento objetivista do mundo social, assentado no realismo da estrutura *que hipostasia os sistemas de relações objetivas*, Bourdieu coloca a necessidade de ir da regularidade estatística, ou da regularidade observada, ao princípio de produção da ordem. Tal princípio explica o engendramento das práticas dos agentes (BOURDIEU, 1972:35), pois:

As estruturas objetivas que a ciência apreende sob a forma de regularidades estatísticas (taxas de emprego, curva de salários, probabilidades de acesso ao ensino secundário, frequência de saída de férias, etc) e que conferem *fisionomia* a um meio social – espécie de paisagem coletiva com carreiras “fechadas”, “lugares” inacessíveis, “horizontes obstruídos” –, inculcam por meio das experiências diretas ou mediatas sempre convergentes essa espécie de “arte de estimar as verossimilhanças”, como dizia Leibniz, quer dizer, antecipar o futuro objetivo. Esse sentido da realidade ou das realidades é o princípio mais bem escondido de sua eficácia. (BOURDIEU, 1972:71, grifo do autor).

Esse deslocamento em relação ao lugar organizado pelo princípio das regularidades estatísticas para aquele que orienta a produção da ordem implica a elaboração de uma nova/outra metodologia que rompe com o conhecimento

espontâneo do universo social. Exige-se, nesse caso, do pesquisador um mergulho na realidade empírica, concebida como uma particularidade histórica; uma resistência à ilusão do saber imediato, que apreende o real, os fatos do mundo social, de forma fragmentada, “dilacerando a rede de relações que se tece continuamente na experiência”; e ainda uma *atenção metodológica* ao inesperado, fundada na “pertinência e coerência do sistema de indagações que ele coloca em questão.” (BOURDIEU, CHAMBORIDON & PASSERON, 2004b:23-25).

Portanto,

Todas as técnicas de ruptura, tais como a crítica lógica das noções, a comprovação estatística das falsas evidências, a contestação decisória e metodológica das aparências, hão de permanecer impotentes enquanto a sociologia espontânea não for atacada em seu próprio âmago, isto é, na filosofia do conhecimento do social e da ação humana que lhe serve de suporte. A sociologia só pode se constituir como ciência realmente separada do senso comum, com a condição de opor às pretensões sistemáticas da sociologia espontânea a resistência organizada de uma teoria do conhecimento do social cujos princípios contradizem, ponto por ponto, os pressupostos da filosofia primeira do social. (BOURDIEU, CHAMBORIDON & PASSERON, 2004b:25).

O modelo de análise por ele construído teve a estrutura aristocrática do espaço social francês, dos anos 60-70, como objeto empírico. O autor tomou como ponto central de suas investigações a análise da relação entre as estruturas objetivas – aquelas dos campos sociais – e as estruturas incorporadas pelo agente social – aquelas referentes ao *habitus*. Esses conceitos, associados àquele de capital, figuram como fundamento e fundação da sua filosofia de ação, cuja ancoragem é a noção de espaço social. Assim se expressa o autor em relação a esta noção:

Eu quis romper com a representação realista da classe como grupo bem delimitado, existente na realidade como realidade compacta, bem recortada [...] Meu trabalho consiste em dizer que as pessoas estão situadas num espaço social, que elas não estão num lugar qualquer, isto é intercambiáveis [...], e que em função da posição que elas ocupam nesse espaço muito complexo, pode-se compreender a lógica de suas práticas e determinar entre outras coisas, como elas vão classificar e se classificar, e, se for o caso, se pensar como membros de uma “classe”. (BOURDIEU, 2004a:67, grifo do autor).

Evidencia-se, no modelo relacional proposto, uma correspondência muito estreita entre o espaço das classes construídas e o espaço das práticas, em outros termos, o conjunto de posições sociais vincula-se por uma relação de homologia a

um conjunto de práticas de um agente singular, ou de uma classe de agentes; práticas que são resultantes de condicionantes sociais.

A idéia de diferença, de separação ou traço distintivo do espaço social, bem como a apreensão relacional desse espaço, é reafirmada:

[...] conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas uma em relação às outras por sua “exterioridade mútua” e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre [...]. (BOURDIEU, 2004c:18-19).

Ou, ainda:

A “realidade social” de que falava Durkheim é um conjunto de relações invisíveis, aquelas mesmas relações que constituem um espaço de posições exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras, não só pela proximidade, pela vizinhança, ou pela distância, mas também, pela posição relativa – acima abaixo ou ainda entre, no meio. (BOURDIEU, 2004a:152, grifo do autor).

Como fundamento das posições distintas, portanto das diferenças que marcam o espaço social, Bourdieu aponta o capital econômico e o capital cultural – dois princípios fundamentais de diferenciação e de distribuição dos agentes no espaço social, a depender principalmente do volume global dos dois tipos de capital e da composição de sua estrutura. Esses dois princípios orientam os critérios pelos quais se deve compreender a construção das classes sociais.

As classes sociais, na acepção do autor, não se constituem como um grupo mobilizado por objetivos comuns, e que podem se contrapor a uma outra classe/outro grupo, pois a proximidade, em si, no espaço social, e mesmo uma posição idêntica, não engendram automaticamente a unidade social e política do grupo. Assim, o que existe são classes virtuais, ou seja, espaço de inegáveis diferenças marcadas pela posição ocupada pelo agente, em função da estrutura de distribuição e da composição de diferentes tipos de capital, especialmente o capital econômico e o capital cultural. Ambos comandam as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas, para conservá-lo ou transformá-lo e, dessa forma, esses capitais também funcionam como armas, podendo ser assim configurados.

Nas sociedades mais avançadas economicamente, embora se considere que os fatores econômicos e culturais têm maior poder de diferenciação dos agentes, a força desses capitais não impede que os agentes possam ser organizados segundo

outros princípios de divisão como: as divisões étnicas, religiosas ou nacionais, por exemplo. Assim, acrescenta Bourdieu, “o mundo social pode ser dito e construído de diferentes maneiras, de acordo com diferentes princípios de visão e divisão [...]” (2004a:159-160).

O universo social, estruturado por capitais distribuídos desigualmente, funcionaria como um campo de poder, ou seja, como espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital, em que os agentes mais providos atuam no sentido de dominar o campo correspondente, intensificando as lutas sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão. As lutas - de classificação, desclassificação e reclassificação - são permanentes e perpassam os campos do espaço social global, e os agentes, classes ou as frações de classe acionam estratégias de classe em suas lutas cotidianas. Tais estratégias são acionadas e empregadas para garantir a manutenção da posição social já ocupada, ou para ascender a uma posição social superior. Tem-se, portanto, deslocamentos para posições ascendentes, estacionárias e descendentes (escala social vertical), bem como deslocamentos transversais. Todavia, essa mobilidade não só reproduz, mas também legitima as diferenças estabelecidas pelos agentes, nas suas interações cotidianas. (MENDES & SEIXAS, 2003:111).

Entende-se que os participantes nessa luta são movidos por diferentes interesses e, assim procedendo, contribuem para a reprodução do jogo social. Há, portanto, tantos interesses quantos os campos que configuram o espaço social global – econômico, cultural, político, religioso, científico, literário – de sorte que o interesse é a condição de funcionamento de um campo, pois é ele o que estimula as pessoas, o que as faz concorrer, rivalizar, lutar. Por conseguinte, o limite de um campo é o limite dos efeitos dos interesses que para ele convergem, ainda que o poder condensado em um dado campo possa ser potencializado em outro campo. Mas é preciso considerar que a luta estabelecida em cada campo configura-se por forças que tipificam seu funcionamento próprio, fundado em interesses específicos; razão pela qual o capital específico de cada campo tem seu valor no espaço a que ele está circunscrito. Assim o sendo, apenas sob certas condições, esse valor pode ser convertível noutra espécie de capital. (MENDES & SEIXAS, 2003:106; BOURDIEU, *apud* DUBAR, 2005:85).

Os campos sociais, sempre perpassados por lutas entre agentes e instituições, são resultantes da evolução das sociedades e produzidos pela divisão social do trabalho, englobando toda a vida social, e não apenas a organização da

produção. Definido o campo pela configuração de relações objetivas entre posições – situação atual e potencial na estruturação de distribuição dos diferentes tipos de poder – há uma certa homologia entre a posição ocupada pelo agente no campo e sua posição de classe. Entretanto, os campos se interpenetram, o que pode ser constatado pela tendência cada vez mais extensiva do campo econômico permear outros campos, na sociedade moderna.

Todas as sociedades, afirma Bourdieu (2004c), apresentam-se como espaços sociais, cuja organização se estrutura por diferenças que não podem ser compreendidas, verdadeiramente, a não ser construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade. Tal princípio é aquele que responde pelos modelos de estrutura da distribuição das formas de poder, ou dos tipos de capital eficientes no universo social considerado, observando-se que tais modelos de distribuição são variáveis, de acordo com os lugares e o momento, isto é, não é o mesmo em todos os espaços e tempos históricos.

Apreender a estrutura de posições diferenciadas, definidas em cada caso, pelo lugar que os agentes ocupam na distribuição de um tipo específico de capital, requer do investigador uma análise dinâmica e complexa, no sentido de apreender a conservação e a transformação na estrutura de distribuição das propriedades ativas do espaço social. Sobre essa estrutura de posições diferenciadas, assim se expressa o teórico:

É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um campo, isto é, ao mesmo tempo como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos e, como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2004c:50).

Defende que a força explicativa da análise das estruturas objetivas do mundo social tem por marco divisões – principalmente em dominantes e dominados: paradigma compartilhado com o marxismo – bem como mecanismos que tendem a assegurar (sua) a reprodução ou a transformação das mesmas. Assim, o poder explicativo de procedimentos analíticos está em saber incorporar a essa força, a análise dos esquemas de percepção, de apreciação e de ação que os agentes colocam em ação em seus julgamentos e em suas práticas, pois:

[...] sem dúvida os agentes constroem a realidade social, sem dúvida entram nas lutas e nas transações visando impor sua visão, mas eles o fazem sempre com os pontos de vista, os interesses e os princípios de visão determinados pela posição que ocupam no próprio mundo que visam transformar ou conservar. (BOURDIEU, 1991:114).

Dessa forma, os sistemas de preferências, socialmente constituídos, configuram-se como princípio gerador e unificador das escolhas do agente – instituição escolar, curso, esporte, cultura, opiniões políticas etc. – que mantém uma relação inteligível com as divisões objetivas do espaço social.

Bourdieu, todavia, ressalta que o que está em jogo no mundo social não são agentes inertes, pois, dotados de discernimento, reproduzem e transformam continuamente a ordem social. Porém, “não se trata primordialmente de consciências agindo em pleno conhecimento de causa” (1991: 114), ou dito de outra forma, não se trata de um ato intelectual que explicitamente formula seus fins e que escolhe de forma deliberada entre os possíveis. Logo, trata-se de uma operação prática do *habitus* – esquemas geradores de classificações e de práticas classificatórias, que se atualizam nas práticas dos agentes, porém sem serem explicitamente representados. *Habitus* são concebidos como produto da incorporação de uma posição diferencial, em determinado espaço social e, assim o sendo, ele está vinculado genética e estruturalmente a uma posição no espaço social, com tendência a perpetuar a diferença:

[...] é uma tendência a perpetuar uma identidade que é a diferença. Do mesmo modo ele está no princípio de estratégias de reprodução que tendem a manter as diferenças, as distâncias, as relações de ordem, concorrendo assim na prática (e não de modo consciente e deliberado) para reproduzir todo o sistema de diferenças constitutivas de ordem social. (BOURDIEU, 1991:115).

Observa-se que a noção de *habitus*, “com inúmeros usos anteriores” e por diferentes autores, como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim e Mauss (BOURDIEU, 2004a: 24), remete-se à filosofia clássica, tendo sido Aristóteles a fazer uso do termo que, em grego, era designado por *hexis* e fazia referência a “disposições adquiridas do corpo e da alma”. Traduzido para a língua latina *hexis* foi convertido em *habitus* e seus sentidos se propagaram em diferentes outras línguas. Utilizado por Durkheim, o sentido de *habitus* é assim explicado: “há em cada um de nós, um estado

profundo, do qual os outros derivam e no qual encontram sua unidade, [...] é *uma disposição geral do espírito e da vontade* que mostra as coisas de um ponto de vista determinado [...]. (DUBAR, 2005:77, grifo do autor).

Bourdieu retoma a noção de *habitus*, um dos conceitos pilares de sua filosofia de ação, e lhe atribui uma definição mais dialética e complexa, configurando-a como:

[...] sistemas de *disposição* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produtor da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1972:53-54, grifo do autor).

Nessa acepção, o *habitus* é presença ativa, síntese do passado que o produziu, atuante nas práticas e nas representações do agente. Tais práticas são orientadas pelas condições materiais de existência de um tipo particular de meio, característico de uma condição de classe, que produz *habitus*. Por conseguinte, ele é um princípio operador que expressa a interação entre dois sistemas de relações – as estruturas objetivas e as práticas – e completa o movimento de interiorização das estruturas exteriores; enquanto as práticas exteriorizam o sistema de disposições incorporadas (MICELI, 2003). Dessa forma, tem-se assegurada uma estreita correlação entre as probabilidades objetivas – por exemplo, chances de acesso a um determinado estabelecimento de ensino – e as esperanças subjetivas, pois, guiado por suas experiências, o agente tende a querer o que tem chances de conseguir, descartando estratégias que lhes pareçam arriscadas. Assim sendo, segundo Bourdieu, o *habitus*

[...] assegura simultaneamente a adesão subjetiva dos agentes à reprodução de sua posição social e sua participação ativa nessa reprodução, provocando a incorporação de uma grande quantidade, de senso comum, cuja evidência imediata é acompanhada da objetividade que assegura o consenso. (BOURDIEU, *apud* DUBAR, 2005:78).

Produto das posições sociais distintas dos agentes, os *habitus* são, portanto, diferenciados e, por operar distinções nas práticas, são diferenciadores, o que os torna também esquemas classificatórios, dado que os princípios de visão, de divisão

e de gostos ao serem socialmente qualificados passam a funcionar como categorias sociais de percepção das diferentes práticas, dos bens possuídos, das opiniões expressas, tornando-se, assim, diferenças simbólicas ou “signos” distintivos das diferenças associadas a posições sociais diferentes. (BOURDIEU, 2004c).

O *habitus* funciona como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*, por essa razão ele torna possível a realização de distintas tarefas, “graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados.” (BOURDIEU, 1972:57-58, grifo do autor).

Entretanto, e como produto da história, o *habitus* produz práticas individuais e coletivas – comuns aos membros da classe – em conformidade com os esquemas engendrados pela história, ou seja, ele não é individual, pois é produto da interiorização das mesmas estruturas fundamentais. Assim, o *habitus* individual é a expressão ou reflexo do *habitus* da classe de pertencimento do agente – “variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe” – ou um desvio em relação ao estilo próprio de uma época. (BOURDIEU, 1972:71-72).

A família responde pela formação da estrutura básica do *habitus* de seus descendentes que é, sucessivamente, reestruturado e ordenado, visto que o *habitus* adquirido na família está no princípio de estruturação das experiências escolares, especialmente no que se refere à recepção e assimilação das mensagens pedagógicas. Por sua vez, o *habitus* transformado pela ação escolar está no princípio da estruturação das experiências posteriores, como a recepção e assimilação das mensagens da indústria cultural, ou das experiências profissionais, e outras experiências.

As famílias ocupam no espaço social posições que remetem a uma determinada classe social de pertencimento, pressupondo, assim, uma hierarquização dos agentes nesse espaço, que é determinada pela posse de capitais. Assim sendo, para se compreender as desigualdades sociais, faz-se necessário avançar nas proposições teóricas de Pierre Bourdieu, especialmente no que se refere ao papel desempenhado pelos capitais na estruturação do espaço social, cuja tendência é a reprodução da estrutura desigual. Para tanto, as ações do agente, decorrentes do *habitus*, se configuram como fundamentais. Portanto, os conceitos de *habitus* e de capital devem ser apreendidos em seus aspectos dinâmicos e relacionais, como condição para a compreensão da estrutura e funcionamento do mundo social.

1.1 ESTRUTURA DO CAMPO SOCIAL – OS CAPITAIS

El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o “incorporada”.

Pierre Bourdieu

O conceito de capital, tomado por empréstimo do campo econômico, foi estendido por Bourdieu para explicar o mundo social capitalista que, crescentemente segmentado em áreas e/ou campos, funcionaria como um mercado de trocas de bens materiais e simbólicos, marcado por operações de investimento cujo objetivo são os lucros e o acúmulo de capitais, no qual as oportunidades de ação e de êxito do agente estão na dependência do volume e da estrutura dos capitais que detém.

Assim, o conceito de capital firma-se como imprescindível para a compreensão da estrutura e do funcionamento do mundo social, não apenas em sua forma econômica, mas em todas suas manifestações, conforme proposto por Bourdieu, quais sejam: o capital cultural, que se manifesta sob as formas de capital cultural incorporado, capital cultural objetivado e capital cultural institucionalizado; capital social e, conforme já enunciado, o capital econômico.

Segundo Bourdieu, o conceito de capital, sob a perspectiva da teoria econômica, reduz o universo das relações sociais ao simples intercâmbio mercantil, considerado por ele como um intercâmbio particular entre as diversas formas possíveis de intercâmbio social, e não abarca, portanto, os benefícios advindos do capital em suas diferentes manifestações, tampouco as leis de transformação de um tipo de capital em outro tipo de capital. Ainda para esse autor, o volume e a estrutura de capitais, em um determinado espaço social e tempo histórico e em suas diferentes manifestações, remetem às forças que atuam naquele espaço, principalmente no que se refere à sua distribuição, pois:

La estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital, dada en un momento determinado del tiempo, corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de fuerzas, que le son inherentes, y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas. (BOURDIEU, 2000:132).

Por conseguinte, o funcionamento do mundo social é regulado pelo capital que se configura como trabalho acumulado e se manifesta sob forma de matéria e de bem interiorizado e, nesse sentido, apropriar-se de capital significa tomar para si

a “energia social em forma de trabalho vivo ou de trabalho coisificado” (BOURDIEU, 2000:131). O mundo social como história acumulada, por essa perspectiva, resulta das ações do homem nesse mesmo mundo, ou seja, ele é produto do trabalho humano, cujos resultados são desigualmente distribuídos. Determina-se, dessa forma – pelo volume de capitais acumulados e pela sua estrutura de distribuição – uma configuração específica do espaço social, isto é, uma estrutura, cujo funcionamento está marcado por forças e poderes que são inerentes à realidade social.

Nessa acepção e conforme já enunciado, o objeto empírico que Bourdieu toma para suas investigações é a aristocrática sociedade francesa dos anos 60 e 70, para a qual define uma tipologia de classes sociais: a burguesia, a pequena burguesia e as classes populares. Essa definição é dada a partir da nomenclatura das categorias sócio-profissionais elaborada pelo INEE (*Institut Nacional de la Statistique et des Études Économiques*) e das pesquisas realizadas pelo próprio autor. O recorte daquele espaço social em três classes sociais corresponde ao eixo vertical de estruturação do espaço, definido a partir do volume global dos capitais dominantes, sobretudo o capital econômico e o capital cultural. No entanto, ao considerar a estrutura de distribuição dos capitais, no interior de cada classe, foi-lhe possível delimitar, principalmente pelo peso relativo do capital cultural em relação ao capital econômico – segundo eixo de estruturação do espaço social –, clivagens ou frações no interior das classes sociais.

Observa-se, portanto, que o capital econômico e o cultural são os determinantes da hierarquização presente nas sociedades capitalistas, pois é sua distribuição que favorece os critérios de diferenciação mais pertinentes para a construção do espaço social, possibilitando situar os agentes no topo ou na base da hierarquia e, ainda, compreender as clivagens internas no interior de grupos que ocupam a mesma posição no espaço social, a partir da análise da composição dos capitais que o agente detém. (BONNEWITZ, 2003:54-55).

Assim sendo, nas sociedades industriais, a posição social do agente se define pela posse do capital econômico – volume de bens, tais como a renda, o patrimônio, os bens materiais – e pela produção representada por terras, fábricas, trabalho; pela posse do capital cultural – qualificações intelectuais transmitidas pela família ou produzidas pelo sistema escolar; pelo capital social – conjunto das relações sociais que dispõe um indivíduo ou grupo; e pelo capital simbólico que, juntamente com o

capital social, confere reconhecimento, crédito e autoridade ao agente, face ao seu capital econômico e capital cultural.

Desse modo, as práticas que são mediadas pelo capital apropriado pelo agente ou grupo social poderão ou não ser exitosas a depender das oportunidades de acesso ao capital, pois: “El capital hace que los juegos del intercambio de la vida social, en especial de la vida económica, no discurren como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa” (BOURDIEU, 2000:131). Nesse sentido, é possível compreender que se não há surpresa no funcionamento do mundo social é porque no “jogo da vida” as cartas são previamente definidas e os lances de cada jogador estão dinamicamente interligados e são dependentes da acumulação, em especial, de capital econômico – que se dá pela transmissão hereditária – institucionalizado em forma de direitos de propriedade.

Já em relação ao capital cultural que, juntamente com o capital econômico, define os princípios básicos de diferenciação social, a transmissão entre as gerações é mascarada sob as aparências de hereditariedade biológica, impedindo que se perceba a correlação entre a classe social de origem e a classificação escolar obtida pelo agente social, por exemplo. Bourdieu denomina esse mecanismo de transmissão, que não pode ocorrer por doação, herança, compra e venda, como no caso do capital econômico, de hereditariedade social:

Trata-se, de fato, desse “segundo sistema de hereditariedade” propriamente social que tende a assegurar, mediante a transmissão consciente ou inconsciente do capital acumulado, a perpetuação das estruturas sociais ou das relações de ordem que formam a “ordem social”. (BOURDIEU, 1980:34, grifo do autor).

Tal capital, diferentemente do que ocorre com o econômico, é transmitido e incorporado de forma menos perceptível e sua verdadeira natureza como capital é desconhecida, razão por que tende a funcionar como capital simbólico, assegurando distinção aos agentes que o possuem em elevado volume. É, assim, concebido como “algo especial” e serve de base para benefícios materiais e simbólicos posteriores. A apropriação ou internalização do capital cultural além de implicar um processo de ensino e aprendizagem, ou seja, um investimento por parte da família ao longo do processo de socialização de seus descendentes, requer esforço pessoal e tempo, podendo comportar privações, renúncias e sacrifícios, e envolve também uma atividade psíquica – forma de trabalho corporal, constituída socialmente. (BOURDIEU, 2000:139).

Esse processo não é universal, pois varia segundo a sociedade, a classe social e a época, embora as medidas educativas não sejam expressamente planejadas, deixam suas marcas para sempre, como a forma própria de falar de uma região ou de uma classe social, determinando, por sua vez, o valor concreto de um capital cultural. Assim, numa interação face a face com outras pessoas, o que é aprendido e/ou interiorizado se relaciona com sistemas amplos que se estendem muito além da situação imediata do indivíduo: hábitos de limpeza, por exemplo, constituem valores muito importantes no mundo da classe média.

Em oposição aos benefícios auferidos pelo grande volume e raridade do capital cultural incorporado, há uma classe de agentes cujo “destino” social é determinado pela precariedade de capital econômico e capital cultural em um determinado espaço social e tempo histórico. Nesse sentido, Bourdieu afirma:

[...] Es decir, aquella parte del beneficio que se genera en nuestra sociedad a partir del valor de escasez de determinadas formas de capital cultural se explica, en definitiva, por el hecho de que no todos los individuos disponen, en un momento dado en el tiempo, de medios económicos y culturales para prolongar la educación de sus hijos más allá del mínimo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo menos valorada. (BOURDIEU, 2000:142).

Por conseguinte, considera-se que a categoria tempo é uma variável relevante na transmissão e aquisição de capital cultural, pois a capacidade para enfrentar as exigências de um período prolongado de apropriação do capital cultural dependerá do montante do capital econômico familiar, ou seja, o prolongamento do tempo destinado à acumulação de capital cultural – tempo livre e liberado pela família da necessidade econômica – não é possível para qualquer agente social.

Assim, investimento familiar e pessoal são condições para a transmissão e incorporação do capital cultural, sendo que o primeiro deles pode se prolongar e englobar a totalidade do tempo de socialização, resguardando ao seu descendente o tempo livre para a acumulação do capital cultural familiar e escolar. Nesse caso, é por intermédio do tempo necessário às aquisições que se estabelece a ligação entre o capital econômico e o capital cultural familiar. Assim, o prolongamento do tempo livre é condição da acumulação do capital cultural – “ficando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo”. (BOURDIEU, 1979:76).

Nas famílias com sólido capital cultural sua acumulação tem início na mais tenra idade e se dá de maneira rápida e sem esforços, marcando o período de socialização como o tempo de transmissão e de apropriação de capital, sendo essa

a forma mais bem dissimulada de sua transmissão hereditária, diferentemente daquelas formas diretas e visíveis de transmissão pela via de outras instituições, principalmente as escolares.

O legado de bens culturais – bens simbólicos selecionados, acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores – só pode ser apreendido e possuído como capital cultural incorporado por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Pressupõe-se, portanto, a posse prévia dos instrumentos de apropriação, o que faz com o que o capital cultural “retorne às mãos do capital cultural” e, desta forma, reproduz-se a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais. (BOURDIEU, 1971:297, grifo meu).

Observa-se que em relação ao capital cultural objetivado, outra forma de expressão do capital cultural, a transmissão se dá por meio de sua materialidade, ou seja, ele é objetivado em suportes materiais, o que pressupõe capital econômico. Mas, além da sua objetivação em bens culturais (dimensão externa), ainda mantém com o capital cultural incorporado uma relação de interdependência, implicando, portanto, uma apropriação simbólica (dimensão interna). Assim sendo, ambos estão submetidos às mesmas leis de transmissão e de apropriação.

Dessa forma, para apropriar-se verdadeiramente de capital cultural objetivado como, por exemplo, uma pintura ou o uso de uma máquina (capital cultural científico-técnico), o agente necessita de capacidades culturais – capital cultural incorporado, que é capital simbólico – como condição para desfrutar de um bem cultural.

O capital cultural objetivado, assim como o capital cultural incorporado, é utilizado como arma nas disputas que ocorrem no campo de produção cultural e no campo das classes sociais, subsistindo dessa forma como capital simbólico e materialmente ativo e efetivo, pois “Allí, los agentes ponen sus fuerzas en juego, y obtienen beneficios en proporción al nivel de su capacidad para el dominio del capital cultural objetivado”. (BOURDIEU, 2000:146).

Nesse sentido, por exemplo, o capital cultural objetivado sob a forma de título escolar ou acadêmico, denominado de capital institucionalizado – uma vez que pressupõe a ação da instituição escolar em sua transmissão – confere ao seu portador um valor convencional e uma competência cultural de valor duradouro. Todavia, seus benefícios materiais e simbólicos dependem do seu valor de escassez, podendo ocorrer que os investimentos realizados, em tempo e esforço, tornem-se menos rentáveis do que o previsto. Tal situação representa a expressão da conversão de capital econômico em capital cultural, cuja troca no mercado de

trabalho implica maior ou menor valorização do seu portador, a depender da instituição de ensino que responde pela certificação e do capital econômico e social familiar, o que permite comparar os possuidores do título e inclusive substituir um agente por outro no mercado de trabalho.

Bourdieu (2004c) posiciona-se criticamente em relação à análise que Max Weber fez do diploma e do exame como processo de seleção racional, considerando-a como parcial, pois as funções de racionalização apontadas por Weber, quando a escola opera os exames e os concursos, não têm necessariamente a racionalidade por princípio, no sentido utilizado, dado que se justifica em razão de divisões, de classificações sociais dos agentes, assentadas em critérios pretensamente de pureza técnica, pois:

[...] os títulos que sancionam seus resultados apresentam como garantia de competência técnica certificados de competência social [...], acobertando, dessa forma, a relação entre atitude escolar e herança cultural, ou privilégios herdados, que são legitimados pelo título escolar. (BOURDIEU, 2004c:38).

Observa-se, por conseguinte, uma tendência para manter as diferenças sociais pré-existentes, pela legitimação do capital cultural herdado previamente investido pela família e sancionado pela instituição escolar – capital cultural institucionalizado – convertido em título, que funciona como um passaporte para o “legítimo” acesso a determinados postos de trabalho, especialmente os postos dominantes.

Reitera Bourdieu (2004c) que, nos mecanismos de classificação dos alunos, se opera com critérios de separação fundados na posse ou não posse de capital cultural herdado da família, e não com critérios puramente técnicos, racionais, mascarando-se, dessa forma, a natureza social dos mesmos. Assim sendo, a hierarquia escolar, quer se trate de estabelecimento de ensino, de cursos e de disciplinas, é legitimadora das hierarquias sociais, favorecendo, dessa forma, certas classes sociais. É sob a aparência de seleções técnicas – uso de provas e processos idênticos de seleção – que ocorre a reprodução das hierarquias sociais, dissimulando assim as desigualdades sociais. Nesse sentido, a escola acaba por contribuir para a reprodução das diferenças de classes – função ideológica, operada por meio da pedagogia das diferenças e das desigualdades de classe. (MENDES & SEIXAS, 2003).

Bourdieu (1971:307) afirma que as leis do mercado escolar francês, no que se referem ao ingresso no ensino secundário e na universidade, evidenciam estreita correspondência entre a hierarquia das instituições escolares, de suas seções e disciplinas e as classes sociais de pertencimento do público, apontando que “as classes e as frações de classes mais ricas em capital cultural fazem-se cada vez mais presentes quanto mais cresce a raridade e, ao mesmo tempo, o valor escolar e o rendimento social dos títulos escolares”.

Para esse autor, a instituição escolar, ao converter as hierarquias sociais em hierarquias escolares, cumpre a função de legitimação da ordem social, cada vez mais necessária à perpetuação dessa mesma ordem, visto que a evolução das relações de força entre as classes “tende a excluir a imposição de uma hierarquia na afirmação bruta e brutal das relações de força”. (BOURDIEU, 1971:311).

A ação da instituição escolar sobre os indivíduos, que nela já chegam dotados previamente pela educação familiar, ocorre de tal forma como se tendesse a duplicar e a consagrar, por meio de suas sanções, as desigualdades iniciais, atingindo de forma bastante desigual as crianças das diferentes classes sociais, dado que a posse dos instrumentos de apropriação da cultura e dos códigos de interpretação, que são indispensáveis ao êxito da comunicação pedagógica, são distribuídos desigualmente, nas sociedades divididas em classes, acrescenta Bourdieu (1971).

Assim procedendo, a instituição escolar tende a proporcionar capital escolar, sob a forma de títulos, que valida o capital cultural familiar. Título que, no espaço social e no campo profissional, é qualificado como credencial de competências técnicas, sociais e simbólicas, e sua posse dá acesso diferencial ao mercado de trabalho, o que tem contribuído para o aumento da procura escolar, embora as vantagens auferidas no mercado dependam do valor social do seu portador. Para aqueles que não têm posse nem de capital econômico nem de capital social, o seu valor social associa-se cada vez mais ao capital institucionalizado na certificação escolar, qual seja, o capital escolar que se torna o único recurso para evitar a regressão social ou melhorar sua posição relativa no espaço social.

Observa-se que, de maneira geral, alguns títulos podem garantir a conversão do capital econômico em capital cultural, implicando o uso de estratégias que têm se constituído em uma das mais importantes variáveis de influência na explosão educativa e na inflação de títulos; estratégias essas que são determinadas pela estrutura das oportunidades de benefícios vigentes para os diferentes tipos de capital. (BOURDIEU, 2000:148).

Não obstante, no mundo social, em seus diferentes campos, os agentes colocam em ação um outro tipo de capital – o capital social – que se refere à extensão da rede de relações que podem efetivamente mobilizar para obter benefícios ou rendimento do capital econômico e cultural ou simbólico possuído.

Nesse sentido, capital social é definido como

conjunto de recursos atuais ou potenciais que são ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1980:67).

Essas ligações, complementa o autor, não se reduzem a relações objetivas, ou seja, à proximidade no espaço geográfico, no campo econômico e social, pois são fundadas em trocas materiais e simbólicas, supondo, portanto, o reconhecimento da proximidade – mínimo de homogeneidade objetiva entre os agentes ou grupos sociais – cujas trocas efetuadas visam à obtenção de lucros materiais e simbólicos como, por exemplo, a participação num grupo de prestígio (BOURDIEU, 1980:66-67). Os aspectos materiais e simbólicos, nas relações de intercâmbio, devem ser reconhecidos pelos agentes como unidos de forma inseparável, como condição para a manutenção das relações. (BOURDIEU, 2000).

Manter ou instaurar uma rede de relações implica, assim, um trabalho de investimento social, ou seja, o uso consciente ou não de estratégias pelos agentes sociais, que resultam na produção ou na reprodução das relações sociais duráveis e úteis. As estratégias de investimento social podem ser orientadas, ainda, para a transformação de relações contingenciais, como as de vizinhança, trabalho ou de parentesco, que asseguram, mais cedo ou mais tarde, um proveito imediato.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que o grupo é produzido pelas trocas efetuadas entre os agentes sociais, são determinados os limites das possíveis trocas que, se ultrapassados pelo agente, põem em risco o reconhecimento mútuo e o reconhecimento de pertencimento ao grupo. Isso significa que, no plano simbólico, as trocas são legitimadas, reafirmando o pertencimento ao grupo, ou não, pois, se ultrapassados, implicam a exclusão do agente no grupo.

Nessa dinâmica de reafirmação de pertencimento ao grupo é que se dá a reprodução do capital social, pela produção de ocasiões especiais de encontros,

pelo espaço geográfico ocupado e lugares freqüentados ou por práticas esportivas e culturais que aproximam os agentes, implicando, ainda, a reprodução do capital social, num investimento pessoal, marcado pelo dispêndio de tempo e de esforços. Portanto,

a existência de uma rede de relações não é um dado material, nem mesmo um “dado social”, constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição (representado, no caso do grupo familiar, pela definição genealógica das relações de parentesco que é característica de uma formação social), mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais e simbólicos. (BOURDIEU, 1980:68).

Assim sendo, o trabalho de relacionar-se, uma vez que não se configura como fenômeno natural nem social estabelecido de uma vez para sempre, requer um esforço incessante e uma competência específica, ou “talento”, para apropriar-se e manter essa competência que, como afirma Bourdieu, é desigualmente distribuída entre as classes sociais e entre os indivíduos de diferentes frações de classe. (BOURDIEU, 2000:153).

Ressalta-se que, embora o capital econômico sirva de base para todos os demais tipos de capital, possibilitando ao agente transformá-lo, com maior ou menor esforço, em outro tipo de capital, alguns bens e serviços podem ser obtidos somente com a mobilização do capital social, exigindo do agente o estabelecimento prévio e de longo prazo de relações que necessitam ser mantidas vivas para serem mobilizadas no momento oportuno.

A conservação da energia social, afirma Bourdieu (2000), resulta não apenas do trabalho acumulado em forma de capital, mas também do trabalho necessário para transformar um tipo de capital em outro, pressupondo sempre um trabalho específico do agente como, por exemplo, na transformação do capital econômico em capital social, quando, então, o agente deve investir tempo e esforço em suas relações de intercâmbio para, assim e mais adiante, colher os benefícios do investimento, em forma monetária ou de outra ordem.

A transformação do capital econômico em capital cultural ocorre dessa mesma forma, pois pressupõe o emprego de tempo que só é viabilizado pela posse de capital econômico. O tempo, acrescenta Bourdieu (2000), é a melhor medida para a obtenção de capital cultural, que na realidade se transmite dentro da família.

A família, portanto, situada numa determinada posição no espaço social, transmite capital cultural e um determinado *ethos* de classe – sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados –, respondendo ainda pela inserção tardia do seu descendente no mercado de trabalho. Nesse caso, o capital econômico desempenha papel decisivo, pois poderá favorecer o prolongamento da educação e da formação escolar do descendente. (BOURDIEU, 2000:160).

Nesse sentido, ressalta-se que este capítulo I configura-se como fundamental para se compreender as formulações do autor, no campo educacional, cuja análise sociológica incide sobre os mais diferentes aspectos do fenômeno educacional, em especial sobre as desigualdades escolares de agentes com diferentes bagagens sociais e culturais.

CAPÍTULO II

TEMPOS DE CAMINHADAS: Marcas Sociais nas Trajetórias Escolares

[...] aquellos a los que la escuela há liberado ponen su fe en la escuela liberadora al servicio de la escuela conservadora.

Pierre Bourdieu

A configuração do objeto particular de investigação da sociologia da educação ocorre, segundo Bourdieu (1971:295), no momento em que ela se constitui como “ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social”, ou seja, quando busca compreender a contribuição do sistema de ensino para a reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes sociais, “contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes”.

As tradicionais instituições de socialização – família e escola –, naquele momento, perdem sua histórica legitimidade, pois passam a ser significadas como produtoras e reprodutoras das desigualdades sociais, assim denunciadas pelos movimentos sociais, culturais e políticos que eclodem nos países ocidentais, nas décadas de 1960 e 1970. (DUBAR, 2005).

O pensamento que predomina nas Ciências Sociais, até meados do século XX, quanto às funções atribuídas à instituição escolar, é abalado com o surgimento de um quadro teórico inovador, que propõe uma análise e interpretação da educação escolar oposta à tradição funcionalista, pois aponta para a forte relação entre desempenho escolar e origem social, abrindo novos caminhos para a pesquisa, no que toca às desigualdades escolares.

A educação escolar – focalizada como instituição neutra, promotora de igualdade de oportunidades, de justiça social e meritocrática, que opera com critérios racionais na seleção e avaliação dos alunos que concorrem em condições competitivas relativamente igualitárias – transmuda-se para a posição mantenedora e legitimadora dos privilégios sociais, inerentes às sociedades capitalistas, a partir das pesquisas de Bourdieu & Passeron. A superação do atraso econômico e construção de uma sociedade justa, moderna e democrática, ou seja, meritocrática, centrada na razão e nos conhecimentos científicos, e fundada na autonomia

individual, são crenças que são abaladas e que se desmoronam, para muitos educadores e investigadores, com a entrada dessas pesquisas no campo da sociologia da educação.

Há, no entanto, um cenário que parece ter contribuído para as mudanças em relação à compreensão do papel da educação escolar, ocorrida a partir daquele tempo histórico, porém não restrito à sociedade francesa, qual seja: pesquisas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês, a partir da década de 50, apontavam para a origem social do aluno, e não para dons e méritos individuais, como fator relevante no desempenho escolar. No caso da França, a estabilidade das instituições de ensino secundário é abalada, no início da década de 1960, com a entrada no jogo escolar de crianças de famílias culturalmente desfavorecidas, resultado da ampliação da escolaridade obrigatória. Os efeitos da massificação do ensino, ou da igualdade de oportunidades de acesso – enganoso sinal de democratização – foram percebidos, evidenciando-se o caráter autoritário e elitista do sistema educacional e o baixo retorno social e econômico obtido pelos certificados escolares no mercado de trabalho. (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1992; BOURDIEU 2003; NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004).

É nesse contexto histórico, de denúncia do caráter profundamente desigual das sociedades industriais avançadas e de suas formas de denominação, e contrariamente às mitologias da escola libertadora (França) e da escola promotora de mobilidade social (Estados Unidos), que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron publicam, em 1967, *Les Héritiers (Os Herdeiros)* e, em 1970, *La Reproduction (A Reprodução)*.

Posteriormente, em texto de 1989, elaborado para a reedição de “A Reprodução”, portanto quase vinte anos após a publicação da obra, Bourdieu (1997) faz referência às críticas dirigidas à obra as quais ele considera extraordinariamente simplificadas, pois a análise dos complexos mecanismos por meio dos quais a instituição escolar contribuiu para reproduzir a distribuição do capital cultural e, com ele, a estrutura do espaço social, foram reduzidas à tese simples segundo a qual o sistema escolar reproduziria a estrutura social sem deformação nem transformação.

O autor afirma, em relação ao caráter reprodutor do sistema de ensino, que

[...] não há nenhuma contradição, nem teórica nem política, no fato de dizer que o sistema escolar contribui (é esta a palavra importante) para reproduzir a estrutura social, e o fato de tentar transformá-lo para neutralizar alguns de seus efeitos. Digo exatamente que

contribui, em parte que varia segundo os momentos, segundo as sociedades. Por exemplo, ele contribui sem dúvida muito mais na França hoje do que no Brasil. (BOURDIEU, 1991:04-05).

Reitera, ainda, que “A Reprodução” é um livro que descreve as coisas como elas são – refere-se à França, país com tradições aristocráticas – pois, após vinte anos, “vejo que é ainda mais verdadeiro do que acreditava” (BOURDIEU, 1997:157). Refuta, também, as críticas dirigidas à obra por se tratar de um caso histórico, e aponta estudos comparativos de escolas de elite da França e de outros países europeus, publicados em 1989 em *La Noblesse d’Estat* (A Nobreza do Estado), e outras e posteriores investigações realizadas por sociólogos americanos e japoneses: “[...] Portanto no trabalho de validação empírica, será mesmo preciso verificar indefinidamente o modelo em todos os países?” (BOURDIEU, 1991:05). O importante, acrescenta, é partir da teoria exposta em “A Reprodução” e apreender a particularidade histórica de cada espaço social.

Jean-Claude Passeron, em artigo de 1991, citado por Mendes & Seixas (2003:115), postula que a eficácia social e simbólica da ação pedagógica como ideologia dissimuladora das desigualdades sociais é derivada da dinâmica da relação entre a história social da escola e a história das relações de classe – dois modos distintos de reprodução. Dessa forma, a reprodução sociocultural deve ser considerada em uma perspectiva histórica, no que se refere às especificidades do espaço social e do tempo histórico, não cabendo, assim, postular um modelo estático e universal de reprodução das desigualdades escolares e da estrutura do espaço social, reconhecendo, contudo, que “a lógica geral do modelo possa apresentar semelhanças estruturais”.

Bourdieu & Passeron, na obra que traz uma teoria do sistema de ensino, buscaram compreender as relações entre esse sistema e o campo social, ou mais precisamente, entre a instituição escolar e as classes sociais, procurando explicitar os mecanismos e a lógica de dominação nas sociedades desenvolvidas, apontando e denunciando a função legitimadora da escola na reprodução material e simbólica das hierarquias sociais.

As “aptidões naturais” ou o “dom” que impregnavam o senso comum, ou ainda, a teoria do capital humano – revigorada atualmente no discurso economicista – a partir das investigações de Bourdieu, foram rejeitadas por investigadores, embora ainda se façam presentes no ideário de muitos educadores brasileiros e sejam explicitadas quando abordam o sucesso ou o fracasso de seus alunos.

O capital cultural - um dos princípios fundamentais de estruturação do espaço social – é tomado como variável educativa e colocado como hipótese teórica das investigações sobre as desigualdades escolares de indivíduos pertencentes a diferentes classes sociais, portanto, com volume e estrutura de capitais (econômico, social e, especialmente, cultural) diferentes, pois são desigualmente distribuídos, sendo que o último é por ele considerado como o mais rentável para o êxito da comunicação pedagógica.

O patrimônio cultural da família, transmitido aos seus descendentes de forma difusa ou explícita, ao longo da socialização, e as estratégias por ela acionadas, enquanto investimento na educação escolar, colocadas em relação com a lógica específica de funcionamento da instituição escolar, é o que possibilita compreender como se dá, nas sociedades mais desenvolvidas, a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural, portanto, da estrutura do espaço social, que tende a se perpetuar e a se transformar com a participação do sistema escolar; transformações possíveis dados os efeitos das contradições específicas do modo de reprodução escolar. (BOURDIEU, 1997:109).

Bourdieu (2004c), ao analisar as estratégias familiares e colocá-las em relação com a lógica de funcionamento da instituição escolar, delineia um modelo que permite compreender como ocorre a perpetuação da estrutura social das sociedades avançadas; e também como elas se transformam sob o efeito de contradições específicas do modo de reprodução escolar. O crescente investimento das famílias em educação, nos países mais avançados – famílias de intelectuais, de professores ou das profissões liberais – e a concentração de crianças de famílias privilegiadas em instituições escolares que levam às mais elevadas posições sociais, são estratégias familiares que se tornam compreensíveis se considerarmos sua tendência a manter seus poderes e privilégios.

Assim, entende-se que a família e a instituição escolar, a partir das análises do sociólogo francês, deixam de ser compreendidas como instituições cujas ações são exercidas de forma harmoniosa na transmissão de um patrimônio cultural, enquanto propriedade indivisa dos espaços sociais, pois ambas contribuem, de forma dissimulada, para a reprodução da estrutura do espaço social. As práticas familiares, aparentemente neutras, transmitem e reproduzem, segundo ele, poder e privilégios, que são produtos do volume e da estrutura de capitais desigualmente distribuídos no espaço social.

Dessa forma, opõem-se à definição de sistema educacional como formulada pelas teorias clássicas, que tendem a dissociar a reprodução cultural, transmissão da cultura herdada do passado entre as gerações, de sua função de reprodução social, não levando em conta o efeito das relações simbólicas na reprodução das relações de força entre os grupos ou classes constitutivas de uma determinada formação social. Segundo esses autores,

Essas teorias que, como o vemos em Durkheim, não fazem senão transpor no caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura e da transmissão cultural mais propalada entre os etnólogos, repousam sobre o postulado tácito de que as diferentes AP (ações pedagógicas) que se exercem numa formação social colaboram harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda a “sociedade” (BOURDIEU & PASSERON, 1982:25).

Nesse sentido, e conforme já enunciado, tem-se que o capital cultural e o capital econômico configuram as duas dimensões fundamentais de estruturação do espaço social, sendo que a cada uma das dimensões corresponde um conjunto de mecanismos de reprodução diferentes. No entanto, na dinâmica de funcionamento do mundo social, os mecanismos se combinam, definindo o modo de reprodução do espaço social e, como num movimento circular, fazem com que o capital retorne ao capital, de maneira que tende a perpetuar a estrutura social, ou seja, as diferenças. (BOURDIEU, 1997:108).

Bourdieu (1997), para explicar o funcionamento do mecanismo de reprodução escolar, lança mão da imagem usada pelo físico britânico Maxwell (1831-1879) quando explica as leis da termodinâmica:

Maxwell imagina un “*demon*” que entre las partículas en movimiento más o menos calientes, es decir, más o menos rápidas, que llegan ante él, hace una selección, enviando las más rápido a un recipiente en el que la temperatura se eleva, y las más lentas a otro recipiente, en el que temperatura baja. Haciendo esto, él mantiene diferencia, el orden que, de otro modo, tendería destruirse (BOURDIEU, 1997:110).

Desta feita, por analogia, o sociólogo da educação afirma que, tal qual o demônio de Maxwell, o sistema escolar lança mão de uma série de operações e/ou estratégias, cujos resultados expressam-se na tendência a manter as diferenças sociais pré-existentes, quais sejam, conservar os alunos detentores de capital cultural herdado separados daqueles desprovidos desse capital. Observa Bourdieu

que tal separação é previamente marcada pelas próprias condições de vida dos alunos uma vez que, segundo ele: “a familiaridade nos impede de ver o que escondem os atos em aparência puramente técnica levados a cabo pela instituição escolar”. (BOURDIEU, 1997:112).

Ressalta-se que a metáfora de Maxwell, como filosofia de ação, expressa uma falsa concepção de funcionamento do mundo social – visão conservadora –, e das ações dos agentes nos diferentes campos sociais, pois esses não são partículas submissas a forças mecânicas, nem são sujeitos conscientes que atuam com pleno conhecimento de causa. São agentes sociais dotados de um senso prático, de estruturas cognitivas duradouras e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a adequada resposta – “El *habitus* es esa espécie de ‘*intención in action*’, denominada no esporte ‘o sentido da jogada’, ou a arte de antecipar o futuro do jogo”. (BOURDIEU, 1997:116; 2004c:42, grifo do autor).

Dessa forma, as “partículas”, aqui os agentes sociais, por serem dotadas de determinado *habitus*, ao se movimentarem no espaço social e em seus diferentes campos, em especial o educacional, “escolhem” uma determinada direção, em função de uma “vocação” que os orienta rumo à determinada instituição escolar, faculdade, curso. Os movimentos e as direções do agente traduzem um sistema de preferências produzido pela estrutura e composição de seus capitais, cujo peso relativo do capital econômico e do capital cultural, que é integrado pelo capital informacional, é que orienta suas escolhas escolares e sociais, adotando práticas e opiniões correspondentes ao sistema de preferências – o *habitus*.

A antecipação das melhores estratégias do jogo, ou o senso do jogo, conforme aponta o autor, torna-se mais relevante e necessária, no sentido de prever o futuro, quanto mais diversificada for a oferta e a variabilidade de estabelecimentos escolares, e de formação, que podem ou não ser promissores. Considera, ainda, que no campo educacional, no presente estado do jogo, em que há diversificação e mescla de estabelecimentos de ensino, a antecipação dos movimentos da bolsa de valores escolares se torna difícil. Assim sendo, são beneficiados aqueles que, por meio de suas famílias ou de suas relações sociais, podem ter acesso a informações sobre os circuitos de formação mais rentáveis – qualidade acadêmica dos cursos e das instituições escolares, carreiras futuras, prestígio social e retorno financeiro. Esses beneficiados são, portanto, os que direcionam seus investimentos escolares, de forma a obter melhores lucros de seu capital cultural: “Essa é uma das

mediações através das quais o sucesso escolar – e social – se vincula à origem social”. (BOURDIEU, 2004c:42).

Nesse sentido, é o capital cultural global da família, sobretudo na sua forma incorporada, que constitui o patrimônio com maior impacto na definição do destino escolar do descendente, promovendo assim uma redução do peso do capital econômico na explicação das desigualdades escolares. O favorecimento do capital cultural no desempenho escolar se dá no sentido de facilitar a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares, pois funciona como uma continuação da cultura familiar para determinadas crianças; já para outras, como algo distante. Assim sendo, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos, o domínio maior ou menor da língua culta, estabelecem uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar, marcando assim diferenças nos resultados da comunicação pedagógica operada pela escola, respondendo, portanto, pelos êxitos ou não do processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, conforme aponta Bourdieu (1989), as ações diretas do investimento familiar como, por exemplo, a ajuda nos trabalhos escolares, a oferta de ensino complementar, que requerem capital econômico, tendem a se intensificar quanto mais importante for e mais peso tiver o capital cultural, em relação ao capital econômico e, ainda, à medida que as outras estratégias de reprodução forem menos eficazes ou menos rentáveis.

Bourdieu (1989), também, afirma, em relação à ação do capital cultural familiar sobre as esperanças de vida escolar e de seu êxito, que as vantagens culturais associadas ao nível cultural dos pais são cumulativas, pois, conforme suas investigações, a taxa de êxito escolar dos descendentes é maior quando os pais têm formação superior, comparativamente aos casais em que apenas um deles tem esse nível de escolaridade. Observa o autor que as diferenças das vantagens culturais se fazem mais notórias nos níveis mais avançados de escolaridade dos descendentes.

Outras vantagens ou desvantagens sociais, ligadas à origem social, estão nas escolhas e orientações precoces, que se convertem em vantagens ou desvantagens escolares e comprometem, ou não, fortemente as oportunidades de se atingir níveis superiores de escolaridade, em determinado ramo do ensino, e de nele obter êxito. Nesse sentido, a depender da situação de classe, a lógica de transmutação da herança social – integrada pelo capital cultural da família – em herança escolar, pode ser positiva ou negativa, uma vez que os resultados escolares obtidos condicionam as decisões quanto à manutenção ou não no sistema escolar ou “as escolhas” no universo possível. (BOURDIEU, 1971).

Nessa acepção, embora o grau de escolaridade dos pais seja um indicador de capital cultural esse se expressa para além dos diplomas por eles obtidos, razão por que é importante considerar também o nível cultural dos seus ascendentes, ou seja, dos avós maternos e paternos e dos demais membros da família extensiva, pois é a antiguidade de acesso à cultura que responde por sutis diferenças que separam, quanto ao êxito social e ao escolar, indivíduos que em aparência não se diferenciam quanto à posição ocupada na hierarquia social e ao capital cultural familiar.

Entretanto, a compreensão e explicitação das diferenças de êxito escolar se estendem para outros elementos que não apenas o nível cultural dos pais e dos avós maternos e paternos, embora tal nível se configure como fundamental. Assim sendo, Bourdieu propõe em seu modelo de análise que se leve em conta também as características demográficas do grupo familiar, tais como: o tamanho da família, a residência durante a adolescência e no momento de realização dos estudos superiores, as características do passado escolar dos descendentes, como o tipo de curso e a natureza do estabelecimento de ensino freqüentado. Trata-se de um conjunto de critérios que uma vez combinados e analisados possibilita inclusive calcular com muita precisão as esperanças de vida escolar, sem apelar para explicações que remetem às desigualdades inatas.

Produtos do trabalho pedagógico resultante da ação familiar das diferentes classes sociais, o saber e o saber fazer, tanto quanto as maneiras de ser, dizer e fazer, se configuram como a vantagem mais importante; entretanto, sua valorização no mercado escolar, no mercado simbólico e no mercado econômico, é tanto menor quanto mais distante estiverem das normas educativas definidas e impostas pela classe dominante. Nesse sentido, as disposições produzidas pela escola, e por ela desvalorizadas por serem escolares, se distanciam das disposições adquiridas na família, favorecedoras da aquisição da cultura escolar. (BOURDIEU, 1971).

Por conseguinte, o desejo de ascensão por meio da escola só pode existir se as chances objetivas indicarem possibilidades de êxito, pois as famílias e seus descendentes se orientam em referência às forças que as determinam: a estrutura das oportunidades de ascensão pela escola condiciona as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito. (BOURDIEU, 1966, 1982 e 1989).

Acrescenta Bourdieu (1971) que as atitudes dos pais e de seus descendentes com relação ao futuro é uma dimensão fundamental do *ethos* de classe, que se

manifesta em esperanças ou desesperanças subjetivas – transformação das oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente internalizadas - que sinalizam diferentes imagens do futuro e se apresentam diferenciadas nas classes sociais.

A experiência escolar, a intuição das derrotas ou dos êxitos das crianças do seu meio e as apreciações conscientes ou inconscientes do professor expressam a atualização do destino interiorizado. Portanto, para se compreender as disposições em relação à escola – esperanças, aspirações, vontade etc –, faz-se necessário pensá-las de maneira articulada com as condições sociais de sua produção, sem deixar de considerar que as condições objetivas – as leis do mercado escolar –, a um só tempo, determinam as aspirações e delimitam o quanto elas podem ser satisfeitas. Tal mecanismo impõe às próprias vítimas do mercado escolar o reconhecimento efetivo de suas sanções, dissimulando os requisitos sociais determinantes dessas sanções, além de delimitar seu público e fixar a legitimidade de seus produtos e de suas hierarquias. (BOURDIEU, 1971:310).

Desse modo, os agentes parecem ir ajustando seus investimentos escolares – tempo, esforço, valores financeiros investidos pela família – aos lucros que esperam obter em médio ou em longo prazo no mercado escolar, formando, ao longo do percurso, disposições positivas ou negativas em relação à instituição escolar. Essas disposições representam o produto da interiorização que o mercado escolar atribui aos produtos da educação familiar das diferentes classes sociais – do capital cultural familiar – e do valor conferido pelo mercado econômico e pelo simbólico aos produtos da ação escolar, cujas sanções são antecipadas pelo mercado. (BOURDIEU, 1971).

Na acepção acima, o capital cultural familiar e os saberes herdados, ao longo do processo de socialização, contribuem para as predisposições em relação à instituição escolar e ao capital cultural e, dessa forma, configuram a relação do indivíduo com o saber. A família, por conseguinte, não responde apenas pela transmissão do seu capital cultural, mas também por um conjunto de atitudes referentes à disposição positiva ou negativa do descendente frente à instituição escolar e aos saberes transmitidos (BOURDIEU, 1989). Entretanto, são as condições objetivas que determinarão as atitudes dos pais e dos filhos a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos. Ressalta-se que essas são atitudes que os membros das diferentes classes sociais devem à sua posição social. As aspirações e as exigências das famílias, nessa acepção, tendem

a ser limitadas pelas oportunidades objetivas – interiorização do “destino” do conjunto de classe social à qual pertencem, ou seja, da posição ocupada no espaço social. (BOURDIEU, 1971 e 1989).

Bourdieu, ancorado em dados empíricos, afirma haver, de maneira geral, plena concordância entre as aspirações – interiorização do “destino” – e as decisões tomadas pela família frente à educação escolar de seus descendentes, visto haver uma tendência pela exclusão da possibilidade de se desejar o impossível: “isso não é para nós”. Nesse sentido, em se considerando que a posse do capital econômico é elemento importante na determinação das possibilidades – o que é ou não possível – em termos de vislumbrar a possibilidade de freqüência à determinada instituição escolar, faculdade, universidade e/ou curso, é possível compreender que, para os agentes de classes sociais com fraco capital econômico e capital cultural familiar, “o não ser para nós” exprime mais do que uma impossibilidade material, mas uma interdição subjetiva, ou seja, uma proibição ou impedimento de aspirar um outro “destino” que não aquele definido pelas condições objetivas da família. (BOURDIEU, 1989:07).

2.1. ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO DA ORDEM SOCIAL

A noção de estratégia formulada por Bourdieu para explicar as ações dos agentes no espaço social e em seus diferentes campos significa, como afirmado pelo próprio autor, uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente, como supõe o estruturalismo. Assim, ao recorrer, por exemplo, à noção de inconsciente o autor afirma que:

[...] ela é produto de um senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais, em particular no caso de Cabília, e outros lugares com certeza, dos jogos infantis [...]; ele se distribui de maneira desigual, tanto numa sociedade quanto numa equipe (BOURDIEU, 2004a:81).

O autor faz uso da imagem de um jogo – “imagem menos ruim para evocar as coisas sociais” – e estabelece uma analogia entre jogos sociais e outros tipos de jogos a fim de arrolar algumas características das estratégias ou dos atos de jogo por parte do jogador: a) faz a todo instante o que deve ser feito, o que é demandado

e exigido pelo jogo, o que requer invenções e improvisações para se adaptar a situações variadas e nunca idênticas; b) ao jogar, demonstra aparente obediência às regras mantidas, porém mesmo quando as regras são explícitas, sua obediência mecânica a elas não é garantida, pois o agente atua de acordo com interesses; c) sua liberdade de invenção, ou produção de lances diversos, tem os mesmos limites do jogo – “nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação de um bom jogador”. (BOURDIEU, 2004a: 81-83).

Acrescenta Bourdieu que os atos de jogo, ou as estratégias, são produtos do *habitus*, impondo-se apenas àqueles que têm o sentido do jogo, ou seja, estão preparados para perceber suas coações e exigências – as “regras” – e colocá-las em ação, obedecendo, assim, a *certas regularidades*, sem significar necessariamente obediência a regras. (BOURDIEU, 2004a:83, grifo do autor).

Nessa acepção, os atos ou as estratégias, inscritos no jogo social em estado de possibilidades e de exigências objetivas, remetem a diferentes “jogadas” por parte dos agentes sociais, cujas chances de sucesso estão na dependência de sua classe social de pertencimento, uma vez que os próprios “lances” do agente são socialmente determinados, pois dependem do seu patrimônio – volume e estrutura de capitais constituintes do seu *habitus*. A noção de estratégia, portanto, pressupõe uma relação inconsciente entre um *habitus* e um campo objetivamente orientado para um fim que pode não ser aquele que é subjetivamente definido pelo agente. Essa é a noção que dá conta das explicações sobre a coerência das práticas, conforme proposto pelo autor.

Assim, as práticas de uma classe específica de agentes dependerão da relação entre a estrutura objetiva e a estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital – chances ligadas à classe –, em um tempo determinado. Nesse sentido, a apropriação de capitais – econômico, cultural e social – funciona como instrumento de apropriação de chances positivas ou negativas de êxito das práticas, a depender do volume e da estrutura dos capitais, num determinado espaço social.

Essa antecipação ao futuro objetivo, ou *causalidade do provável*, se explica pela ação de *habitus*:

matriz geradora de respostas previamente adaptadas [...] a todas às condições objetivas idênticas ou homólogas às condições de sua produção: guiando-se por índices que está predisposto a perceber e a decifrar, e que, de certo modo, só existem para ele, o *habitus* engendra, nesse caso práticas que se antecipam ao futuro objetivo. (BOURDIEU, 1974:111).

Observa-se que, em se tratando das práticas familiares de investimento na educação escolar de seus descendentes – antecipação ao futuro – há uma tendência para reproduzir a relação objetiva entre a classe de pertencimento da família e a instituição escolar. A trajetória da linhagem de duas a três gerações, no que se refere à história da suas relações objetivas com a instituição escolar, também comanda as práticas e a relação com essa instituição, cujas sanções funcionam como sinalizadores positivos – natural e normal –, ou negativos – improvável, inesperado ou impossível – de acesso à determinada formação, instituição ou diploma, a depender dos índices práticos presentes no universo familiar restrito ou extenso como, por exemplo, a presença de familiares, especialmente os pais, com formação universitária.

A ação do *habitus* se estende para além da geração imediata, funcionando como um suporte material da memória coletiva constituída no passado, que tende a reproduzir nos sucessores o que foi conquistado pelos predecessores – “inclinação da trajetória social da descendência”. Trata-se de uma hereditariedade social, que é um dos meios mais eficazes de perpetuação do grupo, que transcende os limites da finitude biológica, pois o *habitus* atua de forma a salvaguardar a maneira distintiva de existência do grupo. (BOURDIEU, 1974:16 e 113, grifo meu).

Nesse sentido, e por serem produtos de um princípio gerador e unificador, as estratégias e as práticas aparentemente diferentes acionadas pelos agentes, são orientadas objetivamente para a conservação ou o aumento do patrimônio e, correlativamente, para a manutenção ou melhora da posição ocupada pelo agente e pelo grupo na estrutura social, desempenhando, assim, sempre, porém em parte, funções de reprodução.

Todavia, a coerência do conjunto de práticas de um agente não é produto de um projeto consciente, exceção às estratégias propriamente sucessoriais, explicitamente constituídas com o objetivo de reproduzir o patrimônio familiar, “todas as práticas do mesmo agente são objetivamente harmonizadas entre si, fora de qualquer busca intencional da coerência, e objetivamente orquestradas, fora de qualquer acordo consciente, com os de todos os membros da mesma classe”. Esse autor concebe o sistema de estratégias de reprodução como “seqüências objetivamente ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo deve produzir para reproduzir-se enquanto grupo”, classificando-as em estratégias positivas e negativas. (BOURDIEU, 1974:114 -115).

As estratégias negativas de reprodução cujo objetivo é evitar o esfacelamento do patrimônio construído como, por exemplo, as estratégias de fecundidade – aquelas que se referem ao controle de nascimentos de herdeiros por meio da redução de pretendentes à herança – configuram-se como estratégias de longo prazo que mantêm sob controle o trabalho de reprodução social. Observa-se que o casamento tardio ou o celibato funcionam também como estratégias negativas.

As estratégias positivas de reprodução são constituídas por sete diferentes tipos: sucessórias, educativas, profiláticas, econômicas, de investimento social, matrimoniais e ideológicas que, por serem produto de mesmo princípio, são orquestradas de forma a excluir incompatibilidades entre as práticas, ou seja, são estratégias que atuam de forma interdependente e se articulam cronologicamente, pois são utilizadas em diferentes momentos do ciclo da vida.

As estratégias sucessórias, conforme já enunciado, são orientadas para a transmissão do patrimônio familiar, tendo como função precípua evitar perdas de uma geração para a outra, funcionam, ainda, como recuperadoras de eventuais fracassos das estratégias de fecundidade: número de filhos acima do previsto ou maior nascimento de meninas. A reprodução do patrimônio econômico – estratégias propriamente econômicas – é objetivada por operações de investimento, poupança e crédito.

A conservação do patrimônio biológico do grupo é perseguida por estratégias voltadas aos cuidados com a saúde – aquelas chamadas de profiláticas. A instauração e manutenção de relações sociais se configuram como estratégias de investimento social, que podem render benefícios a curto, médio ou longo prazo. Tal investimento – dinheiro, trabalho, favores etc – é transformado em obrigações duráveis, subjetivamente reconhecidas e sentidas pelos integrantes do grupo e podem, assim, ser mobilizadas e utilizadas pelo agente. A ameaça à reprodução social do grupo é mantida sob controle com o emprego de estratégias matrimoniais – um tipo específico de estratégias de investimento social – que asseguram a reprodução biológica do grupo pela manutenção de relações sociais pertinentes ao capital social da família; essas estratégias são produtos do sentido do jogo que levam a “escolher” o melhor partido possível considerando o jogo que se tem, isto é, os “trunfos e as cartas ruins” (BOURDIEU, 2004a:82). Os privilégios de determinados agentes, que dependem do volume e da estrutura de seu patrimônio, são mantidos por meio de estratégias ideológicas, cujo objetivo é tornar natural o que é socialmente determinado.

As estratégias educativas, em especial as escolares, se configuram como um conjunto de práticas conscientes e inconscientes voltadas à produção de agentes sociais dignos de receberem a herança familiar. Para o êxito dessas estratégias, o capital econômico da família desempenha papel importante, porém, esses investimentos e seus rendimentos não se restringem ao montante em dinheiro e ao tempo investido pela família na educação escolar do descendente, diferentemente do proposto pelas análises realizadas por teóricos do capital humano. Essas análises desconsideram o que é tido por Bourdieu (1974) como o mais importante e oculto dos investimentos educativos, qual seja, a transmissão doméstica do capital cultural. Esse tipo de capital – seu volume e peso relativo na estrutura do patrimônio familiar – atua de forma significativa na estrutura das chances de “lucros” a serem auferidos pela família e por seus descendentes, no conjunto de suas práticas de investimento.

Os limites dessas análises, acrescenta o autor, assentam-se numa lógica funcionalista, que tem como uma das funções da educação sua contribuição para a “produtividade nacional”, estendendo-se, assim, os benefícios dos investimentos para a sociedade como um todo, ignorando, dessa forma, o papel que o sistema educacional cumpre como reprodutor da estrutura social, o que se dá pela via do capital cultural familiar investido e incorporado pelo agente, e sancionado pela instituição escolar.

Tal compreensão das funções da educação, de acordo com Bourdieu, traz implícita uma definição do capital humano:

[...] não escapa ao economicismo e ignora, entre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social, também herdado, que pode ser posto a seu serviço. (BOURDIEU, 1974:120).

O ressurgimento do discurso economicista contemporâneo, com sua lógica funcionalista, faz-se presente na educação brasileira, principalmente a partir das reformas iniciadas na década de 1990, pelo governo federal, e se expressa, por exemplo, no sistema nacional de avaliação de cursos superiores. Os efeitos de sua lógica mercantilista se concretizam com a publicação dos resultados, acirrando a concorrência entre as instituições privadas, que os têm utilizados como “chamariz” para os seus cursos, num tempo em que, como nunca ocorrido antes, parcelas significativas da população com capital cultural precário, têm ascendido ao topo da

hierarquia educacional. Bolsas de estudos cedidas por força de sua condição de “instituição filantrópica”, bolsas do Programa Universidade Para Todos (governo federal) e bolsas do Programa Escola da Família (governo do Estado de São Paulo), têm cumprido seus papéis, num cenário marcado pela narrativa da cidadania, da igualdade de direitos, impregnada por um conjunto de vocábulos do campo econômico transpostos para a educação, e utilizados de forma acrítica por muitos educadores.

A sociologia da educação proposta por Pierre Bourdieu, nesse cenário e a meu ver, configura-se como libertadora; pois, ao mesmo tempo em que desvela os mecanismos que dão sustentação à lógica do discurso economicista, amplia a consciência do “êxito” do sistema de ensino no cumprimento de seu papel, qual seja, o de contribuir para a reprodução da estrutura social, marcada pela desigual distribuição de capitais, em especial, o capital cultural, cuja posse predispõe as ações dos agentes, no que se refere ao investimento escolar e suas chances de êxito.

No entanto, alerta Bourdieu (1974:121), para compreender o sistema completo das relações entre o sistema de ensino e as estratégias escolares nele engendradas, enquanto propensão ao investimento escolar – um dos fatores determinantes do êxito – faz-se necessário considerar, além do volume do capital cultural possuído, o peso relativo desse capital na estrutura do patrimônio familiar, sendo esse um critério diferenciador das estratégias escolares das diferentes frações de classe; e, também, do quanto a reprodução escolar da posição social ou o êxito social depende do êxito escolar.

É importante reafirmar que o rendimento econômico e social do capital escolar depende do capital econômico e social da família. Mantém-se, assim, a relação de interdependência entre os capitais que compõem o patrimônio familiar, que não podem ser isolados do conjunto das estratégias acionadas, de forma consciente ou inconsciente, com vistas a manter ou melhorar a posição do grupo ou do agente na estrutura social considerada.

As chances globais de reprodução, enquanto produtos das estratégias de reprodução, devem ser pensadas, conjuntamente, com o sistema das chances diferenciais de lucro sinalizadas pelos mercados, principalmente o mercado de trabalho e o mercado escolar, cujos rendimentos do que se investiu mantêm relação com o patrimônio possuído pelo agente, ou seja, com o volume e a composição dos

seus capitais, que atuarão nesses mercados de forma diferenciadas, de modo a reiterar os êxitos ou significar os investimentos como falácias.

Nesse sentido, ao explicitar a relação entre o investimento educativo e o investimento econômico e sua rentabilidade monetária, como fizeram os economistas, deixou-se de considerar a estrutura das chances diferenciais de lucros a serem auferidos pelos diferentes agentes ou classes sociais, cujos investimentos econômico e cultural estão relacionados ao volume e estrutura de seus capitais.

Agentes ou classes sociais acionam, nem sempre de forma consciente, diferentes estratégias de investimento escolar e, dentre essas e, no conjunto do sistema de estratégias de reprodução, as estratégias educativas. Bourdieu (1979) concebe a transmissão doméstica do capital cultural como o mais oculto e determinante social dos investimentos educativos. A família, berço da transmissão e do investimento do capital cultural, responde, ainda, pela qualificação do certificado escolar, uma vez que o seu rendimento econômico e social depende do capital social familiar: conceito que é empregado por Bourdieu para denominar o princípio de efeitos sociais, que não podem ser reduzidos às propriedades possuídas individualmente por um agente. Efeitos que:

[...] Son particularmente visibles cuando diferentes individuos obtienen beneficios muy desiguales a partir de un capital (cultural o económico) virtualmente equivalente; lo cual depende de hasta que punto están en disposición de movilizar en su favor el capital de un grupo más o menos institucionalizado y rico en capital [...]. (BOURDIEU, 2000:148, nota nº 14).

A distribuição e a evolução do capital cultural, por se configurarem como princípio de diferenciação e de efeitos sociais quase tão poderosos como o capital econômico, devem ser consideradas na compreensão da nova lógica da luta política, pois: “a privação cultural exclui a consciência da privação, porque a dominação fundada no capital cultural é muito mais estável, muito mais forte que uma dominação fundada somente no capital econômico”. (BOURDIEU, 1997:173).

Por conseguinte, uma ação política verdadeiramente democrática – condição de acesso ao verdadeiro exercício dos direitos do cidadão, e não apenas uma educação que garanta o acesso a postos de trabalho ou a posições sociais – deve se orientar por uma educação de base e permanente, que assegure o bem-estar de todos os cidadãos, o que remete à “universalização das condições econômicas e culturais de acesso à opinião política”. (BOURDIEU, 1997:78 e 102).

Esse autor considera que a sociologia crítica pode contribuir com a democracia, fazendo frente “com os meios realistas que dispõe às ilusões sociais, às tendências imanentes da ordem social”, cujas leis são históricas, e não naturais, podendo sua eficácia ser minimizada (BOURDIEU, 1997:107). A ciência social tem importantes contribuições a dar, no sentido de desvelar os fundamentos históricos e os determinantes sociais dos princípios de hierarquização e de avaliação que, conforme ele, devem sua eficácia simbólica ao fato de serem impostos como absolutos, universais e eternos, e que se manifestam no efeito do destino exercido pelos veredictos da instituição escolar. Esse desvelamento, alerta, torna-se possível se as diferentes partes da instituição por parte dos agentes não forem tomadas como evidentes pela sociologia, reiterando o caráter arbitrário e injustificável da adesão dóxica às evidências. Assim,

quanto mais tempo os princípios que orientam as práticas forem deixados ao estado inconsciente, tanto mais as interações da existência ordinária serão, segundo as palavras de Marx, “relações entre os homens mediatizados pelas coisas”: entre aquele que julga e aquele que é julgado se interpõe, sob a forma do inconsciente do “sujeito” do julgamento a estrutura da distribuição do capital econômico e do capital cultural e os princípios de percepção e de apreciação que são sua forma transformada. (BOURDIEU, 1991:116-117, grifo do autor).

A análise dos poderes e a compreensão da violência simbólica do sistema de ensino requerem do investigador o detalhamento da relação entre as características objetivas da organização que exerce a violência simbólica e as disposições socialmente constituídas dos agentes que sofrem a violência simbólica, e que contribuem para sua eficácia.

A eficácia simbólica – “verdadeira ação mágica de influência” (BOURDIEU, 1991:115), pois não é reconhecida pelo agente – ocorre por haver uma correspondência entre as categorias de percepção e de ação mobilizadas pelo agente e as estruturas objetivas da organização, o que leva os agentes (professor ou aluno) a realizar a vontade e o poder da instituição. Nesse caso, não há sofrimento dos agentes por cederem às vontades da instituição, quer se trate dos dominados ou dos dominantes:

[...] por serem a instituição feita homem, é que dominados ou dominantes, podem sofrer ou exercer plenamente suas exigências senão porque eles a incorporaram, porque com elas formam um só corpo, porque elas lhes dão corpo. (BOURDIEU, 1991:115).

A violência simbólica é exercida no encontro das estruturas objetivas da organização com as estruturas mentais dos agentes que lhes correspondem. Ela acontece com a cumplicidade ativa daqueles que a sofrem, porém não de forma consciente e voluntária, pois é a privação da possibilidade de agir com uma liberdade baseada na tomada de consciência que os coloca na condição de dominados. A liberdade, nesse caso, é concebida como “aumento de consciência”, assim proposta por Gilles Deleuze, e assumida por Bourdieu (1991:119, nota nº 4, grifo meu).

A objetivação dos esquemas implícitos do pensamento e da ação constitui um atentado difícil de justificar contra as estruturas da consciência, e uma violência contra os fundamentos da *experiência encantada do mundo*, possível de ser desvelada pela ciência sociológica que, a despeito de tudo que pode ter de libertador, suscita algumas vezes sofrimento, afirma Bourdieu (1991).

É nessa direção, e sem esquecer que o “capital cultural tem por propriedade específica a de existir sob o estado incorporado, sob formas de esquemas de percepção e de ação, de princípios de visão e de divisão, de estruturas mentais”, que se devem compreender as resistências em se romper com o mito da escola libertadora, percebendo-a, na verdade de suas funções sociais, como um dos fundamentos da dominação e da legitimação dessa mesma dominação. (BOURDIEU, 1991:117).

A ação reprodutora da instituição escolar, segundo Bourdieu, pode ser minimizada pelo fato de as leis de reprodução serem reconhecidas, porém o autor acrescenta que *em nenhum momento disse que o sistema escolar vai igualar as oportunidades, vai dar cultura a todos*, pois, ao considerar a forma como ele está organizado, o melhor que se pode fazer é não reforçar as desigualdades, as diferenças existentes entre os usuários que lhe são confiados; desigualdades essas que são de natureza social e que são transformadas em desigualdades naturais. (BOURDIEU, 1997:161).

Excluir os juízos de valor sobre os alunos, combater o denominado *efeito do destino* e a tendência dos professores em acreditar que julgam pessoas quando na verdade julgam indivíduos sociais, são proposições que favorecem a minimização da ação reprodutora da instituição escolar. Isso significa que os professores devem tomar consciência dos mecanismos mais elementares da transmissão cultural, colocando em dúvida suas crenças. Todavia, Bourdieu marca sua posição quanto à

impossibilidade de grandes transformações estruturais, dado o sistema de dominação das sociedades capitalistas, que é legitimado e reforçado pelo sistema de ensino.

2.2 O INVESTIMENTO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE REPRODUÇÃO

Bourdieu, ao abordar as estratégias de investimento escolar, integrantes das estratégias familiares de reprodução, as remete, juntamente com as estratégias escolares de reprodução, ao campo do poder, afirmando que “ter poder é possuir em potência o uso exclusivo ou privilegiado de bens e serviços formalmente disponíveis a todos: o poder dá o monopólio de certos possíveis, formalmente inscritos no universo de todo agente”. (BOURDIEU, 1974:96).

A herança, não apenas a econômica, é concebida pelo autor como um conjunto de direitos de apropriação antecipada do futuro – ter como possível a ocupação de posições sociais – que possibilita às classes e aos agentes, em função do poder possuído, qual seja, volume e estruturas dos capitais, fazerem projeções sobre as chances de acesso às diferentes ordens do sistema de ensino e, conseqüentemente, sobre os lucros materiais e simbólicos possíveis de serem auferidos pela posse do diploma outorgado por esse sistema. (BOURDIEU, 1974:96-97).

As estratégias educativas de investimento na educação escolar do descendente adquirem maior importância quanto maior for o peso relativo do capital cultural familiar em relação ao capital econômico e, ainda, quando as estratégias de herança, conjuntamente com as estratégias de fecundidade, matrimoniais e econômicas forem menos eficazes. (BOURDIEU, 2004c:36).

Entretanto, o sociólogo ressalta que a transmissão direta do capital cultural familiar é o investimento educativo melhor dissimulado e o mais determinante socialmente, respondendo pela distribuição dos agentes no sistema de ensino – diferentes vias e níveis de ensino – ou seja, os agentes não se distribuem aleatoriamente nesse sistema.

A relação mantida pelas diferentes classes e frações de classe com o sistema de ensino – suas aspirações e condutas – pode ser mais bem especificada quando se toma a tipologia de classes sociais, definidas a partir do volume e da estrutura de capitais, por ele proposta para a sociedade francesa. No topo da estrutura social,

ocupando posições dominantes, nos diferentes sub-campos do poder – econômico, político, administrativo, universitário, artístico e intelectual –, encontram-se as elites ou a burguesia. No interior de cada sub-campo, em função do volume e da estrutura do capital econômico e do capital cultural, Bourdieu estabelece uma hierarquia entre um pólo dominante – frações mais providas de capital econômico, com diferenciações internas, segundo o tempo de filiação à classe dominante: burguesia antiga e burguesia nova –, e um pólo dominado das classes dominantes – frações com posse mais elevada de capital cultural como, por exemplo, engenheiros, professores, profissões intelectuais. Tal hierarquia é homóloga àquela da organização interna do campo do poder. (MENDES & SEIXAS, 2003).

As frações dessa classe, quer sejam os dominantes ou os dominados, têm em comum um *habitus* de classe, cujas disposições são orientadas por um princípio de distinção, ou seja, buscam diferenciar-se das outras classes sociais e frações de classes nas diversas esferas da vida social: linguagem, costumes, posturas corporais, consumo em geral - alimentação, vestuário, decoração - práticas culturais tais como freqüência ao teatro, concertos, museu, cinemas e leitura.

Nesse sentido, as classes superiores buscam afirmar uma identidade própria e impor a todas as outras classes certa visão de mundo social, definindo, ainda, a cultura legítima, ou seja, a legitimidade da sua dominação simbólica em razão de serem detentoras de um expressivo volume de capitais, em seus diferentes tipos. (BONNEWITZ, 2003). Além disso, seus investimentos na educação escolar do descendente tendem a ocorrer de forma leve e descontraída, sem requerer esforços de mobilização das famílias, pois não são ameaçadas pelo fracasso escolar, dado que o sucesso escolar da prole é tido como natural e, ao mesmo tempo, não dependem do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente, pois já ocupam posições dominantes na sociedade.

Entretanto, as frações de classe detentoras de maior volume de capital econômico em relação ao capital cultural tendem a buscar na escola a certificação que garanta a legitimidade ao acesso às posições de comando favorecidas pela posse do capital econômico. Para essas famílias, a escola assume alguma importância se a empresa familiar está ameaçada ou se não pode oferecer colocação a todos os membros da família, pois, no campo do poder, é o modo de reprodução familiar que se configura, para elas, com o mais marcante, comparado ao de reprodução escolar, subordinando suas estratégias de reprodução às estratégias econômicas. Por sua vez, as frações de classe dominadas das classes

dominantes, detentoras de maior volume de capital cultural, tendem a um investimento mais intenso na educação dos filhos e em práticas culturais favoráveis à manutenção e ao aumento da raridade de seu capital cultural.

Constituídas por indivíduos com trajetórias muito distintas e de gerações heterogêneas algumas frações de classe da elite – integrada por engenheiros, quadros do setor público e professores – mantêm posições dominadas (intermediária) no interior do campo do poder, cujo acesso à classe dominante ocorreu pela via do êxito escolar. Um outro grupo, formado por profissionais liberais, tem conseguido defender o acesso a seus lugares de classe, por meio de estratégias de acumulação de capital cultural, econômico e social. A grande burguesia, ocupando posições na alta administração do Estado na direção na economia, apropriou-se dessas posições como produto, sobretudo, da reconversão de estratégias escolares, tendo apostado na formação de seus descendentes pela via das grandes escolas científicas e comerciais. (MENDES & SEIXAS, 2003).

Bourdieu aponta para o surgimento de uma nova burguesia, mais presente no setor privado, que se baseia integralmente no capital escolar, no diploma, cuja legitimidade social e simbólica “assenta uma competição escolar formalmente pura e perfeita, que inviabiliza a influência determinante de suas origens de classe e do papel crucial do capital econômico de suas famílias”. (MENDES & SEIXAS, 2003:120).

As classes dominantes detêm elevado capital social, o que lhes permite não só maximizar o rendimento econômico e simbólico dos certificados escolares no mercado de trabalho e, em caso de fracasso escolar, que tende a ser raro, mas também minimizar suas perdas. Diferentemente dos integrantes da pequena burguesia, que perseguem a busca por segurança, essas classes têm a certeza de poder contar com uma rede de proteção, qual seja, o volume elevado dos diferentes tipos de capitais, que lhes dá segurança. (BOURDIEU, 1974).

As classes médias, a pequena burguesia, - situadas entre o pólo dominante, a elite, e o pólo dominado, as classes populares – têm suas disposições comandadas pela luta para não se integrarem nem se confundirem com as classes populares e para reduzirem as distâncias que as separam das elites, já que são constituídas por frações de classe em ascensão ou em queda social, e oriundas de distintas gerações. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002 e 2004; MENDES & SEIXAS, 2003).

Podem-se distinguir nessa classe, em se tratando das sociedades capitalistas modernas, três frações de classe: a) a pequena burguesia em declínio, caracterizada pela perda do poder econômico e social, em função do declínio das profissões de seus integrantes – artesãos e pequenos comerciantes, embora a formação escolar profissionalizante de alguns agentes, como, por exemplo, eletricitistas, mecânicos, pequenos comerciantes modernizados, tenha contribuído para que tais agentes se ajustassem às demandas da economia; porém, de modo geral, essa fração de classe não tem conseguido assegurar sua reprodução, que tende ao declínio numérico crescente; b) a pequena burguesia de execução – quadros médios administrativos e técnicos, professores primários – cujas posições sociais estão associadas às conquistas de títulos escolares e às trajetórias individuais de ascensão social dos seus mais jovens integrantes, enquanto os mais velhos, originários das classes populares e com menor posse de títulos escolares, tendem a um conservadorismo que os aproxima da pequena burguesia em declínio; c) a nova pequena burguesia que, diferentemente da primeira fração, encontra-se em expansão numérica, decorrente das transformações da estrutura social face aos impactos da economia. Da mesma maneira que os agentes mais jovens da pequena burguesia de execução, cujo sucesso de suas trajetórias e a futura reprodução de sua posição de classe passa pela instituição escolar, os agentes da nova pequena burguesia com capital econômico mais elevado devem ao sistema de ensino suas trajetórias de sucesso. No pólo cultural, há agentes originários da burguesia, com capital escolar inferior a essa classe, mas superior ao das classes médias, e com importante capital social, o que permite maximizar o rendimento econômico e simbólico dos certificados escolares no mercado de trabalho e, assim como nas classes dominantes, minimizar as perdas em caso de fracasso escolar. (BOURDIEU, 1974; MENDES & SEIXAS, 2003).

As famílias das classes médias, se comparadas às das classes populares, segundo Bourdieu (1974), tendem a investir de forma intensa e sistemática na educação dos filhos, que têm chances superiores de alcançarem o sucesso escolar e, assim, satisfazerem suas expectativas, sendo que a instituição escolar oferece-lhes razoáveis chances de satisfazê-las. Porém, a mobilização da família para investir mais ou menos na educação do descendente depende do peso relativo do capital cultural no patrimônio familiar, do sucesso escolar do descendente e do peso que o sucesso escolar assume no sucesso social. (MENDES & SEIXAS, 2003:116).

Ressalta-se que parcela significativa dos indivíduos das classes médias é originária das classes populares, para esses indivíduos a escolarização cumpriu função relevante em sua ascensão social e, assim sendo, eles nutrem esperanças de ascender às elites pela mesma via – intenso investimento na educação escolar de seus descendentes, cujas condutas, em busca da elevação na escala social, são marcadas pelo ascetismo, malthusianismo e pela boa vontade cultural. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004:74).

Nas trocas sociais em que outros podem apresentar garantias reais – dinheiro, cultura ou relações – ela não pode oferecer senão garantias morais; pobre (relativamente) em capital econômico, cultural e social, não pode “justificar suas pretensões”, como se diz, e, por conseguinte, ter chances de realizá-las a não ser sob a condição de pagar com sacrifícios, privações, renúncias, em suma com virtude. (BOURDIEU, 1974:104).

Essa disposição ascética, presente tanto nas frações mais ricas em capital econômico, que tendem a orientar-se para a poupança, quanto nas frações mais ricas em capital cultural, que tendem a orientar-se mais pelo investimento escolar, revela-se, também, na boa vontade cultural e espírito econômico das frações ascendentes, na seriedade e afincamento no trabalho, cujos sacrifícios mais importantes estão relacionados à sociabilidade e às satisfações materiais e simbólicas – “luxos proibidos”. Sua relação objetiva com o mundo social exprime-se na sua *hexis* corporal - “funcionamento sistemático do corpo socializado” (BOURDIEU, 2004d:62) - que “é a de um homem que deve fazer-se pequeno para passar pela porta estreita que dá acesso à burguesia” – estrito e sóbrio, discreto e severo, em sua maneira de se vestir, de falar – hipercorreção lingüística –, em seus gestos e postura. (BOURDIEU, 1974:107-108).

O esforço e a disciplina, tidos como necessários à aquisição da cultura legítima, reconhecida e valorizada principalmente pelas frações de classe ascendentes, com capital cultural elevado, marcam a educação da prole. A boa vontade cultural traduz-se, dessa forma, não apenas no investimento econômico, mas nos encorajamentos e exortações ao esforço escolar e num *ethos* de ascensão e de aspirações ao êxito escolar por parte das famílias, o que possibilita compensar as desvantagens de um capital cultural legitimado. A fervorosa aspiração à aquisição da cultura legítima, mobiliza-os a aderir fortemente aos valores escolares. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004).

A perseguição de uma trajetória ascendente do grupo em direção ao futuro almejado, qual seja, ascender à burguesia, é buscada, ainda, por estratégias de fecundidade que, conjuntamente com as estratégias escolares, se recolocadas no sistema de estratégias de reprodução, revelam seu sentido e função, pois se trata de uma classe que só consegue realizar seu empreendimento com sucesso – formação de capital – restringindo o seu consumo e concentrando todos os seus esforços e recursos em um pequeno número de descendentes, às vezes reduzidos a um filho único. (BOURDIEU, 1974:104).

As classes médias, de acordo com Bourdieu, mostram tendência ao controle da fecundidade – malthusianismo - mais do que nas classes populares e nas elites. Tal controle é uma estratégia de redução de despesas pela redução do número de consumidores, e de concentração de todas as esperanças, esforços e investimento máximo de recursos em cada filho. Assim procedendo e, forçadas pela ambição de ascensão social, tendem a fazer investimentos educativos relativamente desproporcionais a seus recursos. (BOURDIEU, 1974:98).

Nesse sentido, as disposições dos pequenos-burgueses ascendentes potencializam suas chances objetivas por lhes acrescentar recursos morais (redução das despesas, restrição da fecundidade), não sendo suas chances totalmente definidas pela relação, em um dado momento de tempo, entre o capital possuído e o estado do mercado: “[...] é porque as disposições tendem a reproduzir não a posição da qual são o produto [...], mas o sentido, no ponto considerado, da trajetória individual e coletiva” (BOURDIEU, 1974:100). Portanto, as disposições morais podem ser diferentes entre os membros da mesma classe – disposições frente ao futuro –, segundo seu pertencimento a uma fração globalmente em ascensão ou em declínio.

Na base da estrutura social, encontram-se as classes populares, caracterizadas pela quase ausência de qualquer tipo de capital. Seus integrantes mantêm com o sistema de ensino uma relação pautada no senso do realismo, e tendem a envolver-se de forma moderada com os estudos, com investimentos relativamente baixos. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004).

Esse senso do realismo se expressa em suas aspirações e condutas escolares, orientando-se por uma lógica cujo *habitus* de classe é pontuado por uma “resignação com o universo fechado de possíveis” (MENDES & SEIXAS, 2003:122) que, sinalizado pelo senso prático – o que é ou não possível de se alcançar, de se desejar ou aspirar –, leva as famílias dessas classes a ambicionar e a investir pouco

no sistema escolar, pois a percepção das possibilidades de sucesso escolar indica que as chances para as crianças dessa classe são reduzidas (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004). Ou, ainda “[...] não podendo vislumbrar para os filhos um futuro diferente de seu próprio presente, fazem investimentos educativos extremamente reduzidos [...]”. (BOURDIEU, 1974:98).

As famílias das classes populares ocupam a posição dominada no espaço social, com fraco capital de qualquer tipo, sobretudo recursos culturais necessários a um bom desempenho escolar, mantêm um estilo de vida marcado por pressões materiais e urgências temporais, como a entrada do descendente o mais imediatamente possível no mercado de trabalho, não suportando, dada suas condições econômicas, a longa espera de possíveis retornos de investimentos educativos. Elas tendem, assim, a carreiras escolares mais curtas, e o suficiente para garantir uma inserção mais rápida no mercado de trabalho. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004).

Cumprido observar que se passaram quase trinta anos dos estudos de Bourdieu quanto às disposições das diferentes classes e frações de classe em relação à instituição escolar e suas expectativas, quanto ao mercado de trabalho que passou ao longo desses anos por profundas transformações. Dessa forma, carreiras escolares curtas têm remetido os agentes principalmente ao mundo do trabalho informal, demandando um esforço em busca de uma escolarização mais ampla, com crescentes exigências de certificações que, no caso brasileiro, corresponde ao nível médio de ensino. Título que tende a ser pouco potencializado no mercado de trabalho, dadas as condições econômico-sociais dos integrantes das classes populares.

Segundo Bourdieu (1974), a auto-eliminação objetiva e subjetiva é uma prática bastante freqüente observada nessa classe, inclusive em casos em que há chances positivas de êxito escolar futuro, sinalizado pelo desempenho escolar anterior. A auto-depreciação, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão devem ser compreendidas como uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades de êxito viáveis para o conjunto da categoria social – as classes sociais desprovidas de capital cultural.

Para Mendes & Seixas (2003:123), os veredictos do sistema de ensino, em relação às crianças dessas classes, são de inadequação e de desadaptação social,

operando classificações que representam a “transmutação de hierarquias sociais parciais e arbitrárias, em hierarquias totais”.

Na ordem social das sociedades desenvolvidas, em que sua reprodução se dá com a participação do sistema escolar, mesmo os que mais se beneficiam do seu modo de reprodução – os mais providos de capital econômico e capital cultural – são, conforme Bourdieu (2004c:45), vítimas do efeito de acumulação de estratégias engendradas e produzidas pela lógica da competição de todos contra todos. O sociólogo refere-se especialmente à França e ao Japão, cujas vítimas são “os pais extenuados, os jovens fatigados, os empregadores desiludidos com o produto de um ensino que acham mal adaptado” às demandas do mercado, o que impõe crescente tensão para manter a ordem estabelecida, que confere privilégios a alguns.

2.3 CARREIRA ESCOLAR E CLASSES SOCIAIS

Bourdieu & Passeron (1982:97) defendem que a exclusão do aluno, o não acesso a determinados níveis de ensino, ou sua exclusão diferenciada, dependem da sua classe social de pertencimento, pois:

[...] é o produto da ação contínua dos fatores que definem a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber, o capital cultural e o *ethos* de classes, e por outro lado, esses fatores se convertem e se acumulam, em cada uma das fases da carreira escolar, numa constelação particular de fatores de retransmissão que apresentam, para cada categoria considerada (classe social ou sexo), uma estrutura diferente.

O sistema de determinações ligado à condição de classe opera de forma diferenciada ao longo da carreira escolar, pois os pesos dos fatores vão se alterando em cada uma das etapas de escolarização, configurando-se em uma estrutura específica, ou seja, numa constelação singular de fatores que atuará sobre as condutas e as atitudes dos alunos. Portanto, o sucesso ou o fracasso se explica por uma causalidade estrutural ligada à origem social do aluno, não cabendo isolar a influência individual dos fatores, ou atribuir-lhe uma influência uniforme nos diferentes momentos do processo ou nas estruturas diferentes de fatores.

O sistema de determinações da carreira escolar, enquanto probabilidade objetiva de êxito em cada um dos níveis de ensino e de acesso ao nível seguinte, remete, assim, à condição de classe de origem e à estrutura dos fatores que influenciam a trajetória escolar, desde seu início até os estudos pós-universitários, quais sejam: a) a residência, que se expressa pela proximidade ou distância em relação aos equipamentos culturais e escolares, e pela estrutura das oportunidades culturais e escolares da vizinhança e dos pares; b) o sexo e outras características demográficas indicadas pela posição que o indivíduo ocupa na família, o tamanho da família, que é indicativo de uma determinada condição de classe; c) as condições de existência, no que se refere à segurança no emprego, renda e esperanças de aumentá-la, condições e local de trabalho, tempo livre etc; d) *ethos*, ou seja, as disposições em relação à escola e à cultura, as esperanças subjetivas de acesso, de êxito e de ascensão pela escola, as relações com a linguagem e com a cultura; e) o capital cultural e social, no que toca ao capital lingüístico, ao capital das relações sociais, e de prestígio, e informações sobre o sistema escolar etc. (BOURDIEU & PASSERON, 1982, gráfico nº 1, s/p).

Esse sistema de fatores, analisado de forma relacional, faculta determinar a probabilidade objetiva de êxito escolar, como a admissão ou não no nível seguinte de ensino, o acesso a determinado tipo de estabelecimento, faculdade e curso, e, conseqüentemente, a condição de classe de chegada ao término do processo de escolarização – prolongada ou interrompida. Essa condição de chegada se traduz, principalmente, pela posição ocupada na hierarquia econômica e social (renda média, carreira, posição nos diferentes campos de legitimidade e nas relações de poder); pelo *habitus* de classe (relação com a classe de origem e com a escola, em função do passado escolar e da condição de classe atingida etc); pelo capital cultural institucionalizado (diploma); e pelo capital social (relações constituídas na escola).

O modelo de análise proposto pelos sociólogos coloca a seleção e a hierarquização escolares como funções externas que o sistema de ensino preenche em seu funcionamento:

[...] o culto, puramente escolar na aparência, da hierarquia, contribui sempre para a defesa e legitimação das hierarquias sociais na medida em que as hierarquias escolares, quer se trate da hierarquia dos graus e dos títulos ou da hierarquia dos estabelecimentos e das disciplinas, devem sempre alguma coisa às hierarquias sociais que

elas tendem a re-produzir no duplo sentido do termo. (BOURDIEU & PASSERON, 1982:162-163).

A tendência à reprodução da estrutura das relações de classe ocorre pela reprodução do *habitus* que as reproduzem, pois, embora os fatores sejam reestruturados sob o efeito de sua própria ação, fazendo com que as determinações ligadas à condição de classe de origem percam o seu peso em prol das determinações escolares, estas são compreendidas como retraduições das primeiras, acrescentam os sociólogos franceses.

Assim, as relações entre os sistemas de ensino e as classes sociais estão além de uma relação puramente de comunicação, cujo capital lingüístico ou cultural do aluno é avaliado em função de sua proximidade ou distanciamento do *habitus* lingüístico da instituição escolar, determinantes, portanto, do êxito ou do fracasso da comunicação pedagógica.

Compreender as relações entre o capital cultural ou lingüístico do aluno e a comunicação pedagógica implica, conforme esses autores, evidenciar, no plano da investigação, os fatores sociais e escolares determinantes do êxito da comunicação em função da classe de origem. Instaura-se, assim, no modelo teórico adotado, uma relação sistemática entre os conceitos de capital lingüístico e grau de seleção operado pelos sistemas de ensino, que tende a ser mais excludente nas classes sociais que mais se distanciam da língua escolar, principalmente no que se refere ao domínio erudito da língua escrita.

No julgamento escolar, seu efeito ocorre em todos os níveis de ensino e carreiras universitárias, e em graus diferentes, embora seu alvo de atenção principal recaia, sobretudo nos anos iniciais da escolarização, quando o capital lingüístico do aluno – fruto da herança do capital cultural da família – é avaliado em termos de compreensão e manejo da língua, configurando-se como o ponto de atenção principal na avaliação escolar (BOURDIEU, 1966). Nesse sentido,

[...] a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão á decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas depende em certa parte de complexidade transmitida pela família. (BOURDIEU & PASSERON, 1982:82-83).

Berger & Berger (2002) concebem a linguagem como instituição social fundamental da sociedade, porque qualquer outra instituição social – o Estado, a economia, o sistema educacional – funda-se em padrões de controle subjacentes à linguagem, ou seja, esses padrões de controle assentam-se num arcabouço de

significados constituídos de classificações, conceitos e outros, construídos e atuantes por meio da linguagem.

A criança, desde muito cedo, é envolvida pela linguagem, e é por meio dela que ela objetiva a realidade, estruturando assim seu microcosmo, embora aponte realidades mais amplas, que se situam além das experiências imediatas do indivíduo. As experiências, desde a infância, são determinadas por padrões amplos prevaletentes em dada sociedade, que diferem nas classes sociais, e guardam uma relação entre o microcosmo, onde as experiências do indivíduo são desenvolvidas, e sua situação geral de classe, os efeitos dessa diferenciação manifestam-se na instituição escolar.

Se o distanciamento entre a “língua escolar” e o capital lingüístico do aluno se expressa de forma marcante nas classes sociais com fraco capital cultural, inclusive com exclusões precoces no início do processo de escolarização ou com inclusões marginais nos sistemas de ensino, as vantagens dos estudantes com elevado capital cultural são cada vez mais marcadas, à medida que vão se distanciando dos conhecimentos ensinados e controlados pela escola. Para esses, o capital cultural ou lingüístico herdado da família, e por ele incorporado, juntamente com o capital social, garante distinções e um trânsito diferenciado no espaço social.

Bourdieu & Passeron (1982) trazem um dado empírico relevante em se tratando de estudantes com fraco capital cultural ou lingüístico, sobre os quais recai forte seleção escolar, dos quais, portanto, apenas uma parcela ínfima ascende ao ensino superior. Esse dado refere-se aos efeitos da forte seleção escolar operada, pois as diferenças entre os estudantes de diferentes classes sociais tendem a se reduzir progressivamente para aqueles que permanecem no sistema de ensino, à medida que vão incorporando o capital escolar, e mesmo a se inverter, no tocante ao domínio da língua escolar. Assim, os estudantes fortemente selecionados podem obter resultados equivalentes aos dos estudantes com elevado capital cultural ou lingüístico, e resultados superiores aos dos estudantes das classes médias, esses menos fortemente selecionados, embora também desprovidos de capital lingüístico ou cultural. Desse modo,

[...] se a parte dos estudantes das classes populares que ascende à Universidade viesse a aumentar de modo sensível, o grau de seleção relativo a esses estudantes compensaria cada vez menos, enfraquecendo-se as desvantagens escolares ligadas à desigualdade da distribuição do capital lingüístico e cultural entre as classes sociais. Ver-se-ia reaparecer a correlação direta entre os

resultados escolares e a classe social de origem que, no ensino superior, só se observa plenamente nos domínios menos diretamente controlado pela escola, enquanto que, no ensino secundário, ela já se manifesta nos resultados propriamente escolares. (BOURDIEU & PASSERON, 1982:86).

Tem-se, assim, que o capital cultural de origem, que tem na competência lingüística do aluno uma de suas expressões, vai perdendo sua força de ação seletiva ao longo do *cursus* escolar e à medida que o aluno vai incorporando o capital escolar.

Desse modo, a instituição escolar parece cumprir papel relevante para os sobreviventes da seleção operada pelos sistemas de ensino, pois as condições sociais de origem do aluno podem ser, para alguns, transformadas pela ação da instituição escolar, embora a estrutura das relações de classe tenda a se reproduzir, o que se dá pela reprodução do *habitus* que as reproduzem (BOURDIEU & PASSERON, 1982, s/p.). Portanto, a condição de classe de origem – principalmente o capital cultural e social, o *ethos* de classe, as condições de existência – responde pelas probabilidades objetivas de sucesso ou fracasso escolar. Probabilidades essas que são incorporadas e que, embora tendam a se atualizar ao longo do percurso escolar, podem ser transformadas. Essa transformação pode se dar pela ação da própria escola ou ainda ser fruto de estratégias familiares com configurações específicas e, principalmente, em se tratando de curso superior, ser resultante de estratégias acionadas pelo próprio aluno, podendo romper, assim, com a condição de classe de origem.

No entanto, é o conjunto das características sociais que define a situação de distribuição dos originários das diferentes classes sociais, que deve ser levado em conta para se compreender as diferentes probabilidades que têm para os agentes sociais os diferentes destinos escolares, bem como o que significa, para eles, o fato de encontrarem-se numa situação mais ou menos provável para sua categoria social, por exemplo, o fato de precisar trabalhar para dar prosseguimento aos estudos superiores.

A permanência no sistema escolar e a possibilidade de ascender a níveis mais elevados da carreira escolar resultam, conforme Bourdieu (1989), de uma seleção direta ou indireta, cuja natureza é social, e permanece atuante, manifestando-se na escolha e no tipo de estabelecimento de ensino freqüentado, na escolha do curso e do período de estudos, no desempenho escolar e nas perspectivas futuras oferecidas pelos estudos.

A compreensão da auto-eliminação na passagem de um nível de ensino ao nível superior da carreira escolar, que não se distribui ao acaso entre as classes sociais, deve ser buscada na relação que a classe social de pertencimento do aluno mantém com o sistema de ensino, inclusive quando se resigna a um tipo de estudo desvalorizado, pois um futuro escolar só é mais ou menos provável para um indivíduo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou de sua categoria. (BOURDIEU & PASSERON, 1982:165).

Nesse sentido, o conceito de esperança subjetiva, produto da interiorização das condições objetivas, designa a interseção, ao mesmo tempo, de diferentes sistemas de relações, quais sejam: sistema de ensino ↔ estrutura das relações de classe ↔ sistema de disposições, ou *ethos* do agente ou do grupo. Relações que, segundo Bourdieu & Passeron (1982:166), podem elucidar tanto a eliminação escolar das classes populares – suas disposições em relação ao sistema –, quanto as disposições dos alunos das diferentes classes sociais – possibilidade ou impossibilidade de prosseguir em determinado tipo de estudo.

Procurou-se levantar, na vasta e complexa obra de Pierre Bourdieu, as bases epistemológicas que sustentam seu empreendimento investigativo. Apresentou-se assim, de início, os princípios e pressupostos teóricos sobre os quais se assenta sua concepção de mundo social – espaço de diferenças e de relações, campo de forças e de poder. O sociólogo propõe um modelo de análise de espaço social que expressa seu rompimento teórico e metodológico com as posições objetivista e subjetivista.

Espera-se que as bases teóricas e conceituais apresentadas possam fornecer ao pesquisador o suporte necessário para investigar como as influências sociais e escolares se manifestam no desempenho acadêmico de graduandos de diferentes origens sociais, com trajetórias escolares integradas pela suplência, no nível médio de ensino.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: dos Desenhos de um Perfil Geral a Trajetórias Escolares Singulares

O método só se vê pelos resultados
que produz [...]

Pierre Bourdieu

A investigação teve como contexto empírico uma universidade paulista, integrante da rede privada de ensino, doravante denominada “universidade-fonte”, configurada como um espaço privilegiado para a coleta de material, dada a diversidade do seu alunado, no que se refere às suas origens sociais, que apontam para uma demanda com diferentes posses de capitais econômico, social e cultural.

Essa diversidade se explica pela condição de instituição filantrópica, da universidade-fonte, o que lhe impõe por força da lei, a concessão de um percentual de bolsas de estudos integrais ou parciais; por haver aderido ao Programa Universidade para Todos – PROUni, do governo federal e ao Programa Escola da Família, do governo do Estado de São Paulo; por conceder bolsas de estudos integrais a seus funcionários. Acrescenta-se, ainda, que a sua localização em região considerada nobre, o valor das mensalidades, o tradicionalismo, os resultados de avaliações externas de seus cursos – que a têm colocado, no geral, dentre as três melhores universidades da cidade de São Paulo, em algumas áreas do conhecimento – são características que remetem a um outro perfil de aluno, comparado ao grupo anterior. Desse modo, seu espaço físico é ocupado por alunos procedentes de diferentes regiões da cidade de São Paulo e de cidades vizinhas, com distintas trajetórias sociais, marcadas por variadas condições de existência.

A diversidade de origem social do seu alunado foi tomada, portanto, como um fato, implicando o reconhecimento de diferentes trajetórias pregressas de escolarização desses alunos e, dentre essas, algumas integradas pela suplência no nível médio de ensino. As posições ocupadas pelos alunos no espaço social, suas trajetórias escolares pregressas à graduação, consideradas como expressões de concretas condições de existência, constituíram-se em elementos relevantes na análise do desempenho do aluno no curso de graduação.

A experiência da pesquisadora, docente na universidade-fonte há quinze anos, indicava-lhe que fracos desempenhos obtidos por alguns alunos poderiam estar relacionados à frequência a cursos de suplência, muito embora alunos com conclusão do nível médio na rede regular de ensino, quer pública ou privada, também apresentassem desempenhos insatisfatórios, frente às demandas do curso de Pedagogia.

As transformações operadas na demanda a cursos da Educação de Jovens e Adultos – principalmente a partir da década de 1990, quando passou a ser redesenhada por um perfil de alunos mais jovens e com melhores condições socioculturais, concomitante ao atendimento de um público mais velho e com precárias condições de existência – sinalizaram à pesquisadora a possibilidade de encontrar, nesse grupo, a mesma diversidade presente no perfil geral de alunos da universidade-fonte.

Eleger como sujeitos da pesquisa graduandos com escolarização pregressa, integrada pela suplência, significou eleger, concomitantemente, sujeitos de diferentes origens sociais; portanto, com posses diferenciadas de capitais econômico, social e cultural. E esse recorte possibilitou encaminhar os procedimentos para levantamento de dados, com vistas a definir os critérios de seleção de graduandos, cujas trajetórias escolares seriam reconstruídas e analisadas.

Os procedimentos de coleta de material – processo longo, iniciado junto ao setor de vestibular da universidade-fonte – foram realizados seqüencialmente e definidos a partir da etapa precedente. Os dados foram levantados e analisados em cada etapa, de sorte a funcionarem como indicadores da etapa posterior. Nesse sentido, a coleta de dados por meio de entrevistas representou o afunilamento do processo empírico, pois forneceu os elementos definidores dos critérios para a seleção dos futuros entrevistados.

A definição do ano-base para a coleta de material junto ao setor de vestibular e à secretaria geral da universidade-fonte incidiu sobre o ano de 2003. Para tanto, consideramos que, em tese, no momento da realização das entrevistas, os graduandos já teriam cursado, no mínimo, 50% da carga horária do curso.

Apresentamos, a seguir, os procedimentos de coleta do material.

1. Setor de Vestibular da Universidade

- a) levantamento preliminar do universo de candidatos ao vestibular do 1º e 2º semestres do ano de 2003, com histórico progresso de conclusão do nível médio de ensino, em curso de suplência;
- b) levantamento de informações gerais sobre os dois processos seletivos: cursos oferecidos, vagas, relação candidato-vaga, período em que os cursos foram ofertados, bem como os cursos eleitos pelo vestibulandos, identificados na etapa anterior;
- c) levantamento de dados específicos dos vestibulandos com suplência classificados e matriculados, tendo como fonte o questionário por eles preenchido, no ato da inscrição para o vestibular.

Nessa primeira etapa, o conjunto dos dados levantados possibilitou à pesquisadora elaborar o perfil geral da demanda com suplência, classificada em cada um dos processos seletivos.

2. Secretaria Geral da Universidade

- a) levantamento da situação curricular dos alunos identificados na etapa anterior, classificados e matriculados com o propósito de desenhar o perfil do seu desempenho acadêmico: aprovações e reprovações. Para os ingressantes no 1º processo seletivo do ano de 2003, levantamos a situação curricular até 2º semestre de 2004 e, para os ingressantes no 2º semestre daquele ano, até o 1º semestre de 2005. Nessa etapa, os dados foram organizados e analisados de modo a diferenciar: a situação curricular dos alunos “desistentes”, ou seja, daqueles que haviam trancado e/ou cancelado a matrícula, e a situação curricular dos alunos cursantes;
- b) levantamento dos resultados de desempenho (média final) da classe, nas disciplinas em que os alunos eleitos para a entrevista haviam sido reprovados. Nessa etapa, os dados foram organizados e analisados com vistas a considerar a situação do aluno, naquelas disciplinas, no conjunto do desempenho da classe. Desse modo, essa etapa ocorreu após definição dos critérios para a seleção dos futuros entrevistados e a definição dos sujeitos.

3. Seleção dos Entrevistados

A seleção dos futuros entrevistados, momento relevante da investigação, foi feita a partir da definição de critérios indicados pelos dados

levantados e analisados, até o momento que antecedeu os depoimentos. Os critérios e o perfil dos entrevistados encontram-se no final deste capítulo (item C – Seleção dos Entrevistados).

Apresentamos, a seguir, os dados levantados e analisados, organizados em três diferentes tópicos: caracterização geral da demanda com suplência; situação curricular dos alunos “desistentes”; situação curricular dos alunos cursantes.

A – CARACTERIZAÇÃO GERAL DA DEMANDA COM SUPLÊNCIA

A universidade–fonte dos dados da demanda com suplência, cujo perfil e desempenho se busca qualificar, mantinha, no ano de 2003, 27 cursos de graduação, assim ofertados: em períodos únicos, em dois ou três períodos, ou em período integral. Os processos seletivos para ingresso nos cursos eram semestrais, de modo que a demanda geral e com suplência no nível médio, apresentava-se do seguinte modo:

- √ 41.602 candidatos concorreram a 7.265 vagas, assim distribuídas nos dois exames vestibulares: 27.643 vestibulandos para 3.620 vagas, no 1.º semestre, e 13.956 vestibulandos para 3.640 vagas, no 2.º semestre. Portanto, no 2º processo seletivo, a probabilidade geral de classificação do candidato, em tese, foi duplicada, dada à redução de cerca de 50% dos concorrentes a vagas equivalentes às do 1º semestre;
- √ 532 (1,3%) do total dos candidatos informaram ter cursado suplência no nível médio e, dentre esses, foram classificados 65 (cerca de 12%). Ressalta-se que desse total de 532 vestibulandos, 320 participaram do 1.º processo seletivo, com classificação de 22 (6,8%), e 212 participaram do 2º semestre, com classificação de 43 (20%) vestibulandos;
- √ 57 classificados, do total de 65, efetivaram matrícula: os 22 classificados no 1º processo seletivo e 35 dos 43 classificados no 2º semestre.

Verificou-se, em levantamento realizado junto à secretaria geral da universidade, que ao final do 1º semestre de 2005, mantinham-se nos cursos cerca de 50% (27) dos 57 matriculados, em razão de desistências ou interrupções

temporárias dos cursos, ao longo dos semestres, conforme se segue: matrícula cancelada (13 alunos), trancada (10 alunos) e não renovada (7 alunos).

A análise da situação curricular de alguns desses alunos indica que as decisões tomadas podem estar relacionadas à quantidade de reprovações acumuladas, como especificaremos adiante.

As opções de formação oferecidas pela universidade, naquele ano, estavam em 27 cursos, porém, no 1º processo seletivo, os candidatos com suplência foram classificados em 13 dos cursos e, no 2º semestre, em 20 cursos, embora não tenhamos levantado dados sobre os cursos eleitos pelo total dos inscritos, quais sejam, os 532 candidatos com histórico de suplência no nível médio.

Segue, abaixo, tabela que apresenta os 13 cursos do 1º processo seletivo, nos quais os vestibulandos se classificaram, bem como a relação candidato-vaga, o que nos possibilita considerar as probabilidades de classificação, no geral, nos diferentes cursos e períodos.

Tabela 1A - Relação candidato-vaga nos cursos inscritos: candidatos com suplência no nível médio. Vestibular – 1º semestre de 2003

Nº	CURSO	PERÍODO	VAGAS	CAND/VAGA
1	Administração	matutino	150	5,9
2	Administração	vespertino	150	3,4
3	Administração	noturno	150	10,7
4	Arquitetura	mat/vesp	200	6,4
5	Ciências da Computação	matutino	75	6,8
6	Comércio Exterior	noturno	75	9,8
7	Comércio Exterior	matutino	75	6,7
8	Desenho Industrial	noturno	125	5,0
9	Engenharia Civil	integral	75	4,6
10	Engenharia Elétrica	integral	75	7,5
11	Educação Física	noturno	80	2,9
12	Educação Física	vespertino	40	2,1
13	Letras	matutino	75	2,3
14	Pedagogia	noturno	75	2,2
15	Psicologia	mat/vesp	225	5,7
16	Sistemas de informação	noturno	225	4,7
17	Teologia	noturno	25	1,3
Total Geral			1895	5,2

Obs: Estamos considerando 13 cursos (áreas de interesse), pois houve inscrição em Administração para os três períodos oferecidos, e em Comércio Exterior e Educação Física, em dois períodos.

Ressalta-se que dos 27 cursos oferecidos, não houve classificação ou inscrição, no 1.º semestre, em 14 dos cursos, sendo eles: Direito; Letras/Tradutor; Filosofia; Jornalismo; Engenharia Mecânica; Engenharia de Materiais; Engenharia

de Produção; Tecnologia Elétrica; Economia; Ciências Contábeis; Química; Biologia; Propaganda, Publicidade e Criação e Matemática/Física.

As chances de classificação do candidato, conforme análise da tabela, foram duplicadas ou triplicadas, no mesmo curso, a depender do período em que o candidato concorreu, com uma demanda superior para o período noturno e maior para o período matutino, se comparado ao período vespertino, como pode ser constatado nos cursos de Administração, ofertado nos três períodos, em Comércio Exterior, ofertado nos períodos matutino e noturno, e Educação Física, esse último com o dobro de vagas para o período noturno e, ainda assim, com relação candidato-vaga superior ao período vespertino.

A análise da relação candidato-vaga mostra que os classificados concorreram a cursos com elevada demanda:

- ✓ Administração/noturno (10,7);
- ✓ Administração/matutino, Arquitetura, Ciências da Computação, Comércio Exterior/noturno e matutino, Desenho Industrial, Engenharia Elétrica e Psicologia: entre 5,0 e < 10,0 (8 cursos);
- ✓ Administração/vespertino, Engenharia Civil e Sistemas de Informação: entre > 3,0 e < 5,0 (3 cursos);
- ✓ Educação Física/noturno e vespertino, Letras, Pedagogia e Teologia: entre > 1,0 e > 2,0 (5 cursos).

Nesse processo seletivo, destacaram-se dois cursos ofertados no período noturno: Administração (10,7) e Comércio Exterior (9,8), seguido de Engenharia Elétrica/período integral (7,5).

Houve, no 2º processo seletivo, geralmente menos concorrido, marcante redução na relação candidato-vaga, principalmente em 10 dos 20 cursos nos quais os candidatos foram classificados, conforme tabela abaixo:

TABELA 1B - Relação candidato-vaga nos cursos inscritos: candidatos com suplência no nível médio. Vestibular - 2º semestre de 2003

Nº	CURSOS	PERÍODO	VAGAS	CAND/VAGA
1	Administração	matutino	150	3,9
2	Administração	vespertino	150	1,3
3	Arquitetura	mat/vesp	200	4,1
4	Biologia	vespertino	75	3,6
5	Ciências Contábeis	noturno	75	2,9
6	Direito	noturno	225	10,5
7	Desenho Industrial	noturno	125	3,5
Nº	CURSOS	PERÍODO	VAGAS	CAND/VAGA

8	Engenharia Mecânica	integral	50	2,6
9	Engenharia de Materiais	Noturno	50	2,6
10	Educação Física	vespertino	40	1,1
11	Educação Física	noturno	80	1,6
12	Economia	matutino	75	1,6
13	Letras	matutino	75	1,0
14	Letras/Tradutor	vespertino	75	0,8
15	Matemática/Física	matutino	50	0,9
16	Psicologia	mat/vesp	225	2,8
17	Pedagogia	noturno	75	2,0
18	Prop., Public.e Criação	vespertino	150	3,1
19	Química	noturno	50	1,6
20	Sistemas de Informação	noturno	225	2,2
21	Tecnologia Elétrica	noturno	75	1,3
22	Teologia	noturno	25	1,0
	Total Geral		2320	2,7

Temos os seguintes dados, na análise da relação candidato-vaga:

- ✓ Direito (10,5);
- ✓ Arquitetura, Administração/matutino, Biologia, Desenho Industrial e Propaganda, Publicidade e Criação: entre > 3,0 a 4,1 (5 cursos);
- ✓ Ciências Contábeis, Engenharia Mecânica, Engenharia de Materiais, Psicologia, Sistemas de Informação e Pedagogia: entre 2,0 e < 3,0 (6 cursos);
- ✓ Letras/ Tradutor, Matemática/Física, Letras, Teologia, Educação Física, Química, Tecnologia Elétrica, Administração/vespertino e Economia: entre < 1,0 e <2,0 (10 cursos, pois houve classificação nos dois períodos para o curso de Educação Física).

Destaca-se, assim, o curso de Direito, cuja redução da relação candidato-vaga nos demais cursos se fez significativa, comparado a ele. Na relação mais baixa, há dois cursos com menos de um candidato por vaga, quais sejam: Letras/Tradutor e Matemática/Física.

Observa-se, nesse processo seletivo, não ter havido classificação ou inscrição para os cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Ciências da Computação, Comércio Exterior, Filosofia e Jornalismo.

A predominância na escolha do período do curso, nos dois semestre, recaiu sobre o noturno, para cerca de 45% dos 65 candidatos classificados e matriculados, com pouco mais de 25% para o período matutino e igual percentual para o período vespertino, e cerca de 5% dos candidatos optaram por cursos oferecidos em período integral.

Tais opções sugerem que mais de 50% dos candidatos classificados pertencem a famílias com condições financeiras favoráveis a arcar com os custos integrais ou parciais da formação, liberando-os da inserção, durante o curso, no mercado de trabalho, constituindo-se em um indicador que remete a um perfil de demanda a cursos de suplência que difere daquele para o qual essa modalidade de ensino foi criada, o que fica mais evidenciado no 2º processo seletivo, pois dos 20 cursos nos quais houve classificação, apenas 9 (nove) eram do período noturno (Cf. Tabela 1B).

Os dados analisados, no que se refere à posição da classificação dos 65 vestibulandos, conforme tabela 2A e tabela 2B, respectivamente do 1º e 2º processos seletivos, possibilitam considerar: classificaram-se na 1ª lista 50% dos 22 vestibulandos e 68% dos 43 vestibulandos; os demais foram convocados para a matrícula em listas posteriores, decorrentes de desistências dos melhores classificados. Por exemplo, no curso de Administração, com 150 vagas em cada um dos três períodos, 1 (um) dos 5 (cinco) classificados foi convocado na 1ª lista (104º lugar/período noturno), enquanto os outros 4 (quatro) obtiveram classificação em 208º e 233º (período noturno), 235º (período vespertino) e 366º (período matutino) (cf. tabela 2A).

O curso acima referido, embora qualificado como um dos mais seletivos da universidade-fonte, não teve resposta satisfatória para a convocação de matrículas, conforme se pôde verificar. Tal situação pôde se constatada em outros cursos, como em Ciências da Computação em que o candidato matriculado foi classificado na 149º posição para 75 vagas, conforme tabela abaixo, que traz a classificação dos 22 aprovados no 1º processo seletivo do ano.

Tabela 2A - Classificação do candidato matriculado: com suplência no nível médio. Vestibular - 1º semestre 2003

Nº	CURSO	PERÍODO	VAGAS	MATRICULADOS	CLASSIF./CURSO
1	Administração	Vespertino	150	1	235
2	Administração	Matutino	150	1	366
3	Administração	Noturno	150	3	104, 208, 233
4	Arquitetura	Matutino	200	1	59
5	Ciências da Computação	Matutino	75	1	149
6	Comércio Exterior	Matutino	75	1	19
7	Comércio Exterior	Noturno	75	1	111
8	Desenho Industrial	Noturno	125	1	117
9	Engenharia Civil	Integral	75	1	123

Nº	CURSO	PERÍODO	VAGAS	MATRICULADOS	CLASSIF./CURSO
10	Engenharia Elétrica	Integral	75	1	83
11	Educação Física	Noturno	80	1	83
12	Educação Física	Vespertino	40	1	35
13	Letras	Matutino	75	3	13, 105, 137
14	Psicologia	Matutino	225	1	48
15	Pedagogia	Noturno	75	1	44
16	Sistemas de Informações	Noturno	225	1	174
17	Teologia	Noturno	25	2	17, 23
Total			1895	22	

Faz-se necessário observar que, se houve desistência de vagas pelos classificados, com nível médio cursado no ensino regular, o mesmo ocorreu com 8 (oito) dos 43 classificados no 2º processo seletivo, resultando em 35 matrículas. Dessas matrículas, 27 (78%) decorreram da classificação do candidato na 1ª. lista de convocação, conforme pode ser aferido na tabela que se segue:

Tabela 2B - Classificação do candidato matriculado: com suplência no nível médio. Vestibular - 2º semestre de 2003

Nº	CURSO	PERÍODO	VAGAS	MATRICULADOS	CLASSIF./CURSO
1	Administração	Matutino	150	1	193
2	Administração	Vespertino	150	3	64, 78, 97
3	Arquitetura	Vespertino	200	1	201
4	Biologia	Vespertino	75	2	41, 45
5	Ciências Contábeis	Noturno	75	1	62
6	Direito	Noturno	225	2	206, 310
7	Desenho Industrial	Noturno	125	1	168
8	Engenharia Mecânica	Integral	50	1	94
9	Educação Física	Vespertino	40	2	29, 36
10	Educação Física	Noturno	80	2	64, 76
11	Economia	Matutino	75	2	20, 76
12	Letras	Matutino	75	1	60
13	Letras/Tradutor	Vespertino	75	1	7
14	Matemática/Física	Matutino	50	2	16, 21
15	Psicologia	Mat./Vesp.	225	3	117, 202, 311
16	Pedagogia	Noturno	50	1	54
17	Prop. Public. e Criação	Vespertino	150	2	10, 64
18	Química	Noturno	50	2	10, 64
19	Sistemas de Informação	Noturno	225	3	15, 64, 128
20	Tecnologia Elétrica	Noturno	75	2	16,21
21	Teologia	Noturno	25	1	11
Total			2320	35	

A comparação entre as classificações nos dois processos seletivos, no geral e, especificamente, nos cursos comuns aos dois semestres, pode nos levar a

concluir que os vestibulandos do 2º processo seletivo obtiveram melhores classificações. Mas, cabe lembrar a redução na relação candidato-vaga, pois para a mesma quantidade de cursos, e praticamente a mesma quantidade de vagas, a demanda foi reduzida, no 2º exame vestibular, à quase metade, tendo possibilitado classificação do candidato eventualmente eliminado no 1º semestre.

Trazemos, na seqüência, outros dados informativos dos 57 matriculados, levantados nos questionários por eles respondidos no ato da inscrição, quais sejam:

- √ Cerca de 20% dos matriculados informaram ter iniciado e interrompido curso superior; cerca de 10% eram graduados ou alunos de curso superior à época do vestibular. Portanto, pouco mais de 70% dos vestibulandos (47) enfrentavam o exame com perspectiva de, pela primeira vez, iniciar curso no 3º grau;
- √ 65% dos cursos de suplência foram realizados em escolas da rede privada de ensino; concluídos entre os anos de 2000 e 2003 (75%), entre 1982 e 1999 (23%), e no final da década de 1970 (2), possivelmente em cursos de madureza. Os estudos foram realizados majoritariamente na região sudeste do país por cerca de 80% dos matriculados, 9% na região sul, e os demais na região norte e centro-oeste, com predominância do período diurno (40%), seguido do noturno (cerca de 30%), ou nos dois períodos (30%);
- √ 50%, aproximadamente, dos matriculados (28), não freqüentaram cursos preparatórios para o vestibular; os demais (29) o freqüentaram por menos de um semestre a um ano ou mais;
- √ 60% apontaram a aptidão pessoal como o motivo para a escolha do curso, seguida da relação do curso com o trabalho atual (20%) e outros motivos (20%): prestígio do curso, demanda do mercado de trabalho e a baixa concorrência no processo seletivo;
- √ Cerca de 75% dos matriculados escolheram a universidade pela qualidade de seus cursos ou por sua tradição; os demais indicaram o valor da mensalidade, a concorrência, motivos familiares e a localização da universidade, como orientadores de suas escolhas;
- √ Cerca de 37% (21) dos matriculados não trabalhavam à época do vestibular; 30% (17) trabalhavam em período integral; cerca de 20% (12) em período parcial e, eventualmente, 12% (7). A contribuição na renda familiar era total para cerca de 30% dos matriculados, com mesmo

percentual para a participação parcial, sendo que 42% informaram não participação na renda. Na renda familiar, há predominância da faixa entre 1 mil e 3 mil reais, seguida de até 1 mil (27%); cerca de 20% entre 3 mil e 6 mil e 15% > de 6 mil a > 9 mil;

- √ Cerca de 90% utilizam-se do computador regularmente e têm endereço eletrônico e, como meio de atualização, usam a internet (45%), seguida da televisão (27%) e da leitura de jornais e revistas (28%);
- √ 75% são do sexo masculino, com faixa etária majoritária, à época do vestibular, entre 18 e 25 anos (63%), um dos quais com 18 anos incompletos; entre > de 25 anos a 35 anos (28%), e > 35 a 46 (cerca de 9%). São prioritariamente solteiros, com pequena proporção de casados, viúvos ou divorciados (26%);
- √ 40% dos pais e cerca 37% das mães têm nível superior de instrução; cerca de 33% com nível médio, e 25% dos pais e 30% das mães com ensino fundamental. No refinamento desse dado, por meio de entrevistas, dois alunos informaram que os pais (3) são analfabetos, o que denota que a informação é pouco fidedigna, principalmente, creio, se o nível de escolaridade informado foi o ensino fundamental.

Pode-se, numa síntese, considerar que os candidatos classificados e matriculados, com histórico de suplência no nível médio de ensino, em sua maioria, são do sexo masculino; são jovens entre 18 e 25 anos, solteiros, que cursaram a suplência, majoritariamente, em escolas da rede privada, na região sudeste do país; concluíram seus estudos supletivos, majoritariamente, entre os anos 2000 e 2003; esses estudos foram realizados no período diurno (40%), ou noturno (30%). A perspectiva de cursar o 3º grau do ensino, pela primeira vez, estava posta para 70% dos matriculados, com pequeno percentual (10%) de alunos com cursos já concluídos, ou que buscavam uma segunda graduação a ser cursada, concomitantemente, com o novo curso (20%); cerca de 50% não freqüentaram cursos preparatórios para o exame vestibular; dos 57 matriculados, cerca de 50% não trabalhavam à época do vestibular ou exerciam, eventualmente, atividade remunerada, não tendo, portanto, participação na renda familiar. A predominância dessa renda estava entre 1mil e 3 mil reais; 35% dessa renda ficava entre > 3 mil e > 9 mil, e (27%) informaram ser a renda de até 1 mil reais; cerca de 25% dos matriculados informaram ter veículo próprio. Dos 57 matriculados, 55% deles optaram por cursos no período matutino, ou vespertino, ou integral. Quanto ao nível

de instrução dos pais e das mães, temos, respectivamente: nível superior (40% e 37%); nível médio (33% para ambos) e ensino fundamental (25% e 30%). Portanto, 8% dos pais apresentavam escolarização superior à das mães. Como já pontuado, essas informações não são totalmente confiáveis, pois há pais e mães analfabetos no grupo. Por fim, temos a internet como fonte principal de atualização, seguida da televisão, leitura de jornais e revistas.

B – SITUAÇÃO CURRICULAR DOS ALUNOS “DESISTENTES”

Os dados que se apresentam neste tópico, como já colocado, foram levantados junto à secretaria geral da universidade—fonte, visando conhecer o desempenho acadêmico dos 57 alunos matriculados após quatro semestres a contar do início do curso, e possibilitar a definição dos critérios de desempenho para a seleção dos entrevistados. Por conseguinte, os dados abarcam dois anos: para os ingressantes no 1º semestre de 2003, eles se estendem até o 2º semestre de 2004; para os ingressantes no 2º semestre de 2003, eles se estendem até o 1º semestre de 2005.

Nesse sentido, para analisar a situação curricular dos alunos desistentes, tomou-se como ponto de partida o seguinte quadro;

- √ Dos 22 alunos matriculados no 1º semestre de 2003, 10 alunos haviam trancado (4), ou cancelado (6) a matrícula;
- √ Dos 35 alunos matriculados no 2º semestre de 2003, apenas 15 estavam freqüentando os cursos, com trancamento (6), cancelamento (7), ou abandono (7) dos cursos, esses últimos por não renovação da matrícula.

Observa-se que, dos 57 alunos matriculados, nos dois semestres, mais de 50% deles não mais se encontravam na universidade, de modo que apenas 27 permaneciam nos cursos.

O pesquisador optou por agrupar os dados nos dois tempos do processo seletivo: 1º e 2º semestres de 2003. Esse critério foi mantido também na organização dos dados referentes à situação curricular dos alunos cursantes.

A tabela que se apresenta, a seguir, traz informações da situação curricular dos 10 alunos “desistentes”, do 1º processo seletivo: classificação no vestibular/curso/período, dados sobre a suplência, desempenho no curso até o momento em que a matrícula foi trancada ou cancelada.

QUADRO 1A
Situação curricular (e outros): trancamento e cancelamento da matrícula – Vestibular 1º semestre de 2003

Nº	CURSO PERÍODO	VESTIBULAR			SUPLÊNCIA		SITUAÇÃO CURRICULAR ABRIL/2005	MATRÍCULA	
		VAGAS	CAND/VAGA	CLASSIF.	ANO/IDADE	REDE/PERÍODO		TRANCADA	CANCELADA
1	Administração (noturno)	150	10,7	233	2001 (20a)	part./diurno	1ºS/2003 (1 reprovação e 6 aprovações); 2ºS/02003 (de 8 disciplinas: 3 aprovações no 1ºS/2004); 1ºS/2004 (de 7 disciplinas: 6 aprovações no 2ºS/2004, cursava a 7ª no 1ºs/2005). Atraso de 1 semestre.	1ºS/2005	
2	Administração (noturno)	150	10,7	104	2001 (19a)	públ./noturno	1ºs/2003 (2 reprovações); 2ºS/2003 (de 7 disciplinas: aprovado em 2 no 1ºS/2004 e 1 disciplina cursava no 1ºS/2005); 1ºS/2004 (de 7 disciplinas: 1 aprovação no 2ºS/2004 e 4 disciplinas do semestre a cursar). Atraso de mais de 1 semestre.	1ºS/2005	
3	Ciência da Computação (matutino)	75	6,8	149	2002 (19a)	part./diurno	---		abr/2003
4	Comércio Exterior (matutino)	150	5,9	111	2002 (21a)	part./noturno	1ºS/2003 (2 reprovações)	2ºS/2003	
5	Educação Física (noturno)	80	2,9	83	1986 (38a)	públ./noturno	---		mar/2003
6	Engenharia Civil (integral)	75	4,6	123	2002 (18a)	part./diurno	---		fev/2003
7	Engenharia Elétrica (integral)	75	7,5	83	1999 (23a)	part./noturno	---		fev/2003
8	Letras (matutino)	75	2,3	13	1979 (46a)	part./noturno	---		fev/2003
9	Letras (matutino)	75	2,3	105	2001 (20a)	part./diurno	1ºS/2003 (1 reprovação)	2ºS/2003	
10	Psicologia (matutino/vespertino)	225	5,7	48	1999 (21a)	part./diurno	1ºS/2003 (1 reprovação); 1ºS/2004 (1 reprovação)		ago/2004

Os cancelamentos das matrículas, por 6 alunos, ocorreram: antes do início do curso (3), nos meses de março e abril (2) e, após cursar três semestres (nº 10 da tabela). Essa última decisão possivelmente não tenha ocorrido por motivo de desempenho escolar, pois a aluna, embora reprovada em duas disciplinas, obteve aprovação integral no 2º semestre de 2003. Essa aluna, convém ressaltar, obteve classificação muito boa no vestibular para o curso de Psicologia; cursou a suplência na rede privada de ensino, no período diurno, concluindo-a em 1999, aos 21 anos de idade. O grau de instrução dos seus pais era aquele referente ao nível do ensino fundamental, e a renda familiar informada estava acima de 9 mil reais. Esse perfil, acrescido ao fato de ser a aluna solteira, faz pressupor ter ela todas as condições favoráveis aos estudos; todavia, essa foi sua 2ª desistência de curso superior.

A perspectiva de reativar a matrícula estava posta pelos alunos que a trancaram, no 2º semestre de 2003 (2) e no 1º semestre de 2005 (2):

- √ curso de Comércio Exterior, período matutino (nº 4 do quadro 1A), com duas (2) reprovações no semestre cursado; sexo masculino; solteiro; atividade profissional em tempo parcial, com participação na renda familiar informada, na faixa de 6mil a 9mil reais; pais com nível superior; suplência cursada em escola particular e no período noturno, concluída em 2002, aos 21 anos; classificado na 1ª lista de convocação, em curso com elevada relação candidato-vaga; matrícula trancada no 2º semestre de 2003;
- √ curso de Letras, período matutino (nº 9 do quadro 1A), com 1 (uma) reprovação no semestre cursado; sexo feminino; solteira; exerce eventualmente atividade profissional, não participando da renda familiar informada, na faixa entre 1mil a 3mil reais; pai com nível médio e mãe com nível superior de instrução; suplência cursada em escola da rede privada e no período diurno, concluída em 2001, aos 20 anos; classificada em lista posterior do vestibular, em curso com baixa procura; matrícula trancada no 2º semestre de 2003; histórico com desistência anterior de curso superior;
- √ curso de Administração, período noturno (nº 1 do quadro 1A); cursou 4 semestres com aprovação em 21 disciplinas, com predominância de médias entre 5,5 a < 7,0 (14 disciplinas); média entre > 7,0 a 8,7 (7 disciplinas); reprovação desde o 1º semestre, com atraso de um semestre, no momento em que trancou a matrícula. Solteiro; sexo masculino; não exercício de atividade profissional; renda familiar informada de até 1mil

reais; pai com nível superior e mãe com nível médio de instrução; suplência cursada em escola particular e no período diurno, concluída em 2001, aos 20 anos; classificado em lista posterior do vestibular, em curso com elevada relação candidato-vaga; matrícula trancada no 1º semestre de 2005;

- √ curso de Administração, período noturno (nº 2 do quadro 1A); cursou 4 semestres com aprovação em 17 disciplinas, com predominância de médias entre 5,5 e < 7,0 (10 disciplinas); média entre > 7,0 e 8,7 (7 disciplinas) e, no momento em que trancou a matrícula, estava com mais de um semestre de atraso, com reprovações desde o 1º semestre cursado. Sexo masculino; solteiro; com atividade profissional em tempo parcial e total participação na renda familiar informada, entre 1mil e 3mil; pais com instrução no nível do ensino fundamental; suplência cursada em escola pública e no período noturno, concluída em 2001, aos 29 anos; classificado na 1ª lista do vestibular; matrícula trancada no 1º semestre de 2005;

A “desistência”, para 4 (quatro) dos 10 (dez) alunos do quadro 1A, estava sendo vivenciada pela segunda vez: Engenharia Elétrica (nº 7), Letras (nº 8 e 9) e Psicologia (nº 10), conforme informado por eles próprios, no ato de inscrição para o vestibular.

A situação curricular dos 20 alunos “desistentes”, classificados e matriculados no 2º semestre de 2003 aponta: trancamento (6), cancelamento (7) ou abandono do curso, por não renovação da matrícula (7), sendo que o aluno nº 12 (curso de Psicologia) trancou a matrícula e, seis meses após, cancelou-a; o nº 14 (curso de Química) trancou-a em maio de 2004, renovando-a em julho do ano seguinte, portanto, reiniciou o curso após um ano afastado, conforme pode ser visualizado no quadro 1B, que se segue.

Quadro 1B

Situação Curricular (e outros): trancamento e/ou cancelamento da matrícula – Vestibular 2º semestre de 2003

Nº	CURSO/PERÍODO	VESTIBULAR			SUPLÊNCIA		SITUAÇÃO CURRICULAR	MATRÍCULA	
		VAGAS	CAND./VAGA	CLASSIF.	ANO/IDADE	REDE/PERÍODO	(Abril/2005)	TRANCADA	CANCELADA
1	Administração (vespertino)	150	1,3	78	2000 (20a)	part./diurno	---		ago/2003
2	Administração (matutino)	150	3,9	193	2001 (18a)	part./diurno	2ºS/2003 (2 reprovações e 5 aprovações); 1ºS/2004 (de 8 disciplinas: 3 aprovações e 5 a cursar). Atraso de mais de 1 semestre.	out./2004	
3	Administração (vespertino)	150	1,3	64	2002 (31a)	públ./noturno	2ºS/2003 (2 reprovações, 3 aprovações e 3 aproveitamentos de outro curso superior em andamento).	(1)	
4	Desenho Industrial (noturno)	125	3,5	168	1998 (23a)	públ./-	---		ago/2003
5	Educação Física (vespertino)	40	1,1	29	2003 (27a)	públ./noturno	2ºS/2003 (2 reprovações e 6 aprovações).	jan/2004	
6	Educação Física (noturno)	80	1,6	36	1999 (21a)	part./-	2ºS/2003 (11 aprovações); dispensa de 15 disciplinas.	mai/2004	
7	Educação Física (noturno)	80	1,6	76	2002 (27a)	públ./diurno	2ºS/2003 (3 reprovações e 6 aprovações); 1ºS/2004 (4 aprovações e 8 a cursar). Atraso de mais de 1 semestre	(1)	
8	Engenharia Mecânica (integral)	50	2,6	94	2001 (18a)	part./diurno	2ºS/2003 (7 reprovações e 3 aprovações) Atraso de 1 semestre.	abr/2004	
9	Economia (matutino)	75	1,6	20	1999 (17a)	part./-	2ºS/2003 (3 reprovações e 3 aprovações).	(1)	
10	Letras (matutino)	75	1,0	60	2002 (26a)	públ./noturno	2ºS/2003 (aprovado nas 10 disciplinas).	mai/2004	
11	Prop.Public e Criação (noturno)	75	5,6	30	2003 (21a)	part./noturno	2ºS/2003 (9 aprovações e 1 reprovação).	(1)	
12	Psicologia (matutino)	225	2,8	117	2002 (20a)	part./noturno	2ºS/2003 (7 aprovações e 2 reprovações).	fev/2004	jul/2004
13	Psicologia (matutino)	225	2,8	202	2003 (19a)	part./noturno	2ºS/2003 (aprovado nas 9 disciplinas).		jun/2004

Nº	CURSO/PERÍODO	VESTIBULAR			SUPLÊNCIA		SITUAÇÃO CURRICULAR	MATRÍCULA	
		VAGAS	CAND./VAGA	CLASSIF.	ANO/IDADE	REDE/PERÍODO	(Abril/2005)	TRANCADA	CANCELADA
14	Química (noturno)	50	1,6	10	2000 (28a)	part./noturno	---	mai/2004	*
15	Química (noturno)	50	1,6	64	1994 (30a)	part./-	---		ago/2003
16	Sistemas de Informação(noturno)	225	2,2	64	2003 (18a)	part./diurno	2ºS/2003 (4 aprovações e 3 reprovações); 1ºS/2004 (1 aprovação em 7 disciplinas).Atraso de mais de 1 semestre	(1)	
17	Sistemas de Informação(noturno)	225	2,2	128	2001 (26a)	part./noturno	---		nov/2003
18	Sistemas de Informação(noturno)	225	2,2	247	2000 (23a)	part./noturno	2ºS/2003 (reprovado nas 7 disciplinas: cursadas/aprovação 1ºS/2004 (3) e 2ºS/2004 (4). Atraso de mais de 1 semestre.	(1)	
19	Tecnologia Elétrica (noturno)	75	1,3	16	2001 (18a)	públ./noturno	---		set/2003
20	Tecnologia Elétrica (noturno)	75	1,3	21	2000 (19a)	part./diurno	2ºS/2003 (reprovado nas 7 disciplinas).	(1)	

(1) matrícula não renovada

(*) matrícula reativada no 1º semestre de 2005

Os 20 alunos que constam do quadro apresentavam o seguinte desempenho, no momento em que a decisão de trancamento ou cancelamento foi tomada:

- √ aprovação total nas disciplinas, do semestre cursado, dos cursos de Psicologia (nº 13), de Letras (nº 10) e de Educação Física (nº 6), e 90% de aprovação nas disciplinas do curso de Propaganda, Publicidade e Criação (nº 11);
- √ aprovação em torno de 80% nas disciplinas do semestre cursado em Psicologia (nº 12); em 75% das disciplinas dos cursos de Educação Física (nº 5) e Administração (nº 3); em torno de 70% das disciplinas do curso de Administração (nº 2) e em torno de 65% do curso de Educação Física (nº 7);
- √ aprovação em 55% das disciplinas, do semestre cursado em Sistemas de Informação (nº 16); em 50% das disciplinas do curso de Economia (nº 9) e em 30 % das disciplinas do curso de Engenharia Mecânica (nº 8);
- √ reprovação total, no 1º semestre cursado, nas disciplinas dos cursos de Tecnologia Elétrica (nº 20) e Sistemas de Informação (nº 18); o último aluno foi aprovado, nos dois semestres subseqüentes, nas 7 disciplinas em que fora reprovado no 1º semestre.

Pode-se perceber na análise dos dados apresentados no quadro 1B, no que toca à situação curricular, que o índice de reprovações foi elevado, implicando em atrasos de um ou mais semestres para alguns alunos e, salvo algumas exceções, os abandonos e os trancamentos ocorreram, possivelmente, pelo excesso de reprovações, ou pela perspectiva pouco promissora de reverter a situação. Logo, o desempenho no 1º semestre cursado parece ter sido determinante para esses alunos. O abandono, entretanto, ocorreu com apenas 1 (uma) reprovação no semestre cursado (nº 11).

Ressalta-se que desses 20 alunos, 15 foram classificados na 1ª lista do vestibular, em cursos com baixa relação candidato-vaga, com exceção de Propaganda, Publicidade e Criação (5,6) e Administração/matutino (3,9). A suplência foi cursada predominante em escolas da rede privada, no período noturno (10) ou diurno (6) e em período não informado (4). A conclusão da suplência ocorreu entre os anos de 2000 e 2003 (16 alunos) e entre 1994 e 1999 (4 alunos). A faixa etária dos mesmos à época da conclusão, estava entre 17 a 25 anos (13) e entre 26 a 32 anos (7). São, majoritariamente, do sexo masculino (16) e solteiros (13); há aqueles que exerciam atividade remunerada (9), no momento do exame seletivo, e aqueles

que a exerciam, quer em tempo parcial (5); quer em tempo integral (5), ou eventualmente (1).

A escolaridade do pai e da mãe desses alunos assim se apresenta: nível superior (9 pais e 8 mães), nível médio (6 pais e 5 mães) e ensino fundamental (5 pais e 7 mães), havendo no grupo, portanto, quatro casais com níveis diferentes de escolaridade: superior e médio (2), médio e fundamental (1) e superior e fundamental (1). A renda familiar informada foi: até 1mil reais (5); 1mil a 3mil (8); de 3mil a 6mil (3); de 6mil a 9mil (1) e > a 9mil reais (3). A participação desses alunos na renda familiar assim foi informada: sem participação (11); participação parcial (3) e participação integral (6). Frequentavam curso superior: em período noturno (10), diurno (9) e integral (1).

Desses 20 alunos, 45% (9) informaram frequência anterior a cursos superiores: com curso concluído (nº 15) e com curso interrompido (6 = nºs 2, 4, 8, 9, 14 e 18); com curso de graduação concomitante, naquele momento (2 = nºs 3 e 6).

É importante observar quanto às “desistências”, serem elas práticas comuns e extensivas aos alunos de todos os cursos da universidade, pois, no 2º semestre de 2003 e 2º semestre de 2004, quando os 10 (dez) alunos ingressantes no 1º processo seletivo “desistiram” dos cursos (cf. quadro 1A), a secretaria geral da universidade atendeu a 109 solicitações de cancelamento de matrículas. Esses cancelamentos ocorreram apenas nos 5 (cinco) cursos em que esses mesmos alunos estavam matriculados. No 2º semestre de 2003 e 1º semestre de 2005, nos 3 (três) cursos frequentados pelos 4 (quatro) alunos que trancaram a matrícula foram atendidas 57 solicitações de trancamento. Essa mesma situação, se considerada nos 6 (seis) cursos iniciados pelos ingressantes no 2º semestre, aponta: 70 cancelamentos e 89 trancamentos. Sobre os abandonos de curso, não obtivemos informações.

A análise desses dados faculta a síntese geral: 30 alunos “desistentes”, do 1º processo seletivo (10) e do 2º (20), representam cerca de 9% das 325 desistências ocorridas nos cursos em que esses alunos estavam matriculados. Esses dados, portanto, não nos autorizam a fazer considerações quanto a possíveis causas específicas ao grupo dos alunos com suplência, quer em relação às decisões tomadas, quer em relação à situação curricular dos mesmos. Por conseguinte, a suplência, em si, deve ser analisada como integrante de uma trajetória escolar e de vida, influenciada por um conjunto de elementos que se inter-relacionam, de modo a “produzir” alunos em melhores ou piores condições de atender às demandas

universitárias. Cabe considerar, ainda, quanto à classificação dos alunos nos processos seletivos e possível relação com o desempenho acadêmico, não haver, na prática, sustentação para essa correlação.

C – SITUAÇÃO CURRICULAR DOS ALUNOS CURSANTES

Da totalidade dos 57 vestibulandos classificados e matriculados, 30 desses abandonaram os cursos. Nesse sentido, apenas 27 alunos se mantinham na universidade. É desse grupo que a pesquisadora selecionou os sujeitos a serem por ela entrevistados. O perfil geral desses 27 alunos foi configurado, conforme dados apresentados abaixo:

- √ Suplência cursada na rede pública (12): no período noturno (6); no diurno (4) e não informado (2), cursada na rede privada (15): no período noturno (6); no diurno (8) e não informado (1). Suplência concluída na faixa etária entre 18 a 24 anos (16); entre 25 a 29 anos (4) e entre 30 a 43 anos (7). Conclusão da suplência: entre os anos de 2000 a 2003 (22); e entre 1985 a 1999 (5);
- √ Quatro (4) desses alunos informaram desistência anterior de curso superior;
- √ Classificação na 1ª lista de convocação para a matrícula (19); em listas posteriores (8). Classificação em cursos cuja relação candidato-vaga era > 10,0 (4); entre > 4,0 e < 6,5 (5); entre < 4,0 e > 2,0 (10); e entre < 1,0 e 2,0 (8); cursos com predominância do período noturno (17);
- √ São predominantemente solteiros (21); do sexo masculino (17); exercendo atividade profissional em período integral (10), em período parcial (6) e eventual (4), sendo que 7 (sete) não trabalhavam. Desses alunos, tem-se: participação total na renda familiar (9); participação parcial (5) e não participação (13); há um equilíbrio na renda familiar informada, entre três faixas: até 1mil reais (9), entre 1mil e 3 mil (8), entre 3mil e 6mil (8), com renda > 9mil (2);
- √ Pai e mãe, respectivamente, com escolaridade no nível superior (10 e 10); no nível médio (7 e 8) e no nível fundamental (10 e 9); há 6 (seis) casais com níveis diferentes: ensino fundamental/pai (1) e ensino superior/mãe

(1); nível médio/pai (2) e nível superior/mãe (2), nível superior/pai (3) e nível médio/mãe (3);

- √ A condição de aluno bolsista integral (4) ou parcial (9) é um diferencial do grupo em relação aos 30 “desistentes”, em que apenas um aluno era bolsista parcial. Portanto, cerca de 50% dos cursantes eram bolsistas, enquanto no grupo dos “desistentes” 29 alunos assumiram o pagamento integral da mensalidade dos cursos.

Reitera-se que o levantamento da situação curricular dos alunos cursantes foi realizado tomando como referência os quatro semestres cursados: para os ingressantes no 1º semestre de 2003, até o 2º semestre de 2004 e, para os ingressantes no 2º processo seletivo do mesmo ano, até o 1º semestre de 2005. Assim, retomando os dados gerais tem-se: foram classificados 65 alunos com suplência no nível médio, dos quais 57 efetivaram matrícula e dentre esses 30 “desistiram”. Logo, permaneceram 27 alunos cursantes, cujo desempenho, após 4 semestres cursados, assim se configura:

- √ Aprovação total de 11 alunos (cerca de 40%), sendo 8 (oito) do 1º processo seletivo – cursantes de Administração (1), Comércio Exterior (1), Pedagogia (1), Teologia (2), Educação Física (1), Desenho Industrial (1), todos do período noturno, e Arquitetura e Urbanismo/vespertino (1) – e 3 (três) alunos do 2º processo seletivo, cursantes de Teologia, Direito e Pedagogia, também do período noturno.

Os alunos com aprovação integral freqüentavam, à exceção de um deles, cursos noturnos. Embora, no grupo dos 57 alunos, a faixa etária majoritária, à época do vestibular, fosse de 18 a 25 anos, no grupo dos cursantes, temos 7 (sete) alunos que, em 2003, estavam entre 27 a 43 anos, ou seja, integravam a faixa etária dos alunos mais velhos, sendo 4 (quatro) deles casados.

Os dados obtidos apontam, para o grupo com aprovação integral, haver um melhor desempenho dos alunos ingressantes no 1º processo seletivo: dos 12 cursantes, 8 obtiveram aprovação integral. Já no que se refere aos ingressantes no 2º processo seletivo tem-se: dos 15 cursantes, apenas 3 (três) obtiveram aprovação integral. Um outro marco diferencial dos alunos com aprovação integral, segundo os dados obtidos das análises, aponta serem eles filhos de pais com instrução escolar no nível fundamental do ensino: 6 casais, e 1 (um) casal em que o pai tem nível fundamental e a mãe tem nível superior de escolarização; os outros 4 (quatro) casais têm o mesmo nível de instrução: médio (2) e superior (2), e seus filhos/alunos

são os mais jovens: 18 anos (1), 22 anos (2), com exceção de 1 (um) com 34 anos. Nove dos 13 alunos bolsistas estão no grupo com aprovação integral.

A quantidade de reprovações dos 16 alunos (cerca de 60%) do grupo dos 57 matriculados variou entre 1 (uma) e mais de 5 (cinco): 4 alunos do 1º processo seletivo e 12 alunos do 2º processo seletivo, implicando, ao final do 4º semestre cursado, em atrasos de 4 a 11 disciplinas (a cursar). Oito (8) desses alunos apresentavam atraso de um ou mais semestre. A situação curricular dos 16 alunos, assim se apresenta:

- √ reprovação em apenas 1 (uma) disciplina, por 4 (quatro) alunos: Psicologia/vespertino, Administração/vespertino, Arquitetura e Urbanismo/vespertino e Propaganda, Publicidade e Criação/noturno;
- √ reprovação em 2 (duas) disciplinas, por 2 (dois) alunos: Letras/Tradutor/vespertino e Educação Física/ noturno;
- √ reprovação em 3 (três) disciplinas, por 1 (um) aluno: Letras/matutino;
- √ reprovação em 4 (quatro) disciplinas, por 2 (dois) alunos: Direito/noturno e Biologia/vespertino;
- √ 5 reprovações (3 alunos) e mais de 5 reprovações (4 alunos), respectivamente, nos cursos de Sistemas de Informação/noturno, Ciências Contábeis/noturno, Economia/matutino e Administração/noturno (esse último com 7 reprovações, sendo 6 por falta), Administração/vespertino, Sistemas de Informação/noturno, biologia/vespertino.

Tem-se, assim, dos 16 cursos, 7 (sete) no período noturno e 9 (nove) no período diurno; alunos do sexo masculino (11); solteiros (13); idade à época do vestibular de 18 e 19 anos (6), de 21 a 24 anos (6) e de 27 a 37 anos (4); pais com mesmo nível de instrução: superior (5), médio (4), fundamental (3) e com níveis diferentes: superior (3 pais) e médio (3 mães), médio (1 pai) e superior (1 mãe).

D – SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS

O pesquisador, fundamentado nos dados obtidos por meio das análises apresentadas, elegeu os seguintes critérios para selecionar os sujeitos a serem por ele entrevistados:

- a) desempenho acadêmico do aluno nos quatro semestres cursados, consoante os seguintes critérios: a) com aprovação integral nas disciplinas; b) com reprovações em até 3 disciplinas; c) com reprovações/atrasos superiores a 3 disciplinas, no período temporal considerado. Nesse caso o desempenho acadêmico será um dos fatores fundamentais para qualificar a narrativa de êxito ou de fracasso desse aluno com suplência no nível médio;
- b) escolaridade dos pais – indicador de capital cultural de origem do aluno – referentes aos ensinos fundamental, médio e superior;
- c) renda familiar informada no questionário preenchido, no ato de inscrição para o vestibular – indicador de capital econômico da família - renda de até 1 mil reais; renda de 3 a 6 mil reais e renda superior a 9 mil reais;
- d) freqüência a cursos diferentes: cursos mais seletivos e cursos menos seletivos, indicados pela relação candidato-vaga;
- e) participação no processo seletivo: 1º semestre de 2003 e 2º semestre do mesmo ano – indicador de maior ou menor concorrência nos dois vestibulares.

Esses critérios inter-relacionados facultaram ao pesquisador orientar o processo das entrevistas, para coletar outros dados que possibilitaram a reconstituição das trajetórias escolares dos entrevistados, para além dos limites dos dados quantitativos colhidos junto à universidade-fonte. Embora tenham oferecido condições para análises qualitativas, eles não possibilitam compreender as marcas positivas ou negativas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o êxito ou fracasso dos processos de escolarização desses alunos, que têm por marco a suplência no nível médio de ensino.

Apresenta-se, abaixo, quadro que se busca sintetizar o perfil dos alunos selecionados pelo pesquisador para o processo de coleta de novos/outros dados, por meio de entrevistas.

Quadro 2
Perfil dos alunos selecionados para entrevista

ALUNO	SEM/ 2003	Nº ⁽¹⁾	SEXO	IDADE ⁽²⁾	ESTADO CIVIL	INSTRUÇÃO PAI/MÃE	RENDA FAMILIAR	CURSO/ PERÍODO	REPROV
Paula	1º	13	Fem.	21	Casada	Fund./fund.	Até 1 mil	Letras (mat.)	3
Li	1º	01	Fem.	19	Solteira	Médio/médio	3 a 6 mil	Adm. (mat.)	8
Julia	2º	16	Fem.	30	Divorc.	Fund./fund.	Até 1 mil	Ped. (not.)	0
José	2º	11	Masc.	18	Solteiro	Sup./sup.	> a 9 mil	Econ. (mat.)	11

(1) conforme tabela 2A (1º semestre) e tabela 2B (2º semestre)

(2) Idade à época do vestibular

Ressalta-se quanto ao levantamento dos dados referentes aos desempenhos individual em cada um dos quatro semestres cursados, o que equivale a 50% da carga horária dos cursos, com duração de 8 semestres – ter sido possível pontuar: a) a média global das aprovações semestrais e as médias finais das disciplinais; b) as reprovações em cada disciplina e suas médias (abaixo de 5,5); c) o desempenho do grupo/classe nas disciplinas em que 3 (três) dos 4 (quatro) alunos foram reprovados, exceção à aluna do curso de Pedagogia, com aprovação integral.

Os dados do desempenho obtido pelo aluno se apresentam incorporadas na reconstrução de sua trajetória social e escolar, reconstruídas a partir do depoimento do aluno, com vistas a investigar a manifestação da influência social e escolar nos diferentes desempenhos obtidos na graduação: etapa da pesquisa subsequente àquelas apresentadas, acima.

Observa-se que os resultados obtidos das análises apresentadas propiciaram ao pesquisador selecionar os potenciais entrevistados, conforme quadro 2. Assim identificados, eles foram localizados em suas respectivas salas de aula. De forma breve, em espaço externo à sala de aula e em intervalos entre aulas, apresentei-me e, em linhas gerais, falei sobre a pesquisa e de meu interesse em suas histórias de escolarização. Mostraram-se, de início, surpresos, indagando: “como me localizou?” “Por que eu?”. Após explicar-lhes o critério de frequência a cursos de suplência e os procedimentos junto ao setor de vestibular, recoloquei o convite e trocamos telefones para o agendamento das entrevistas, pois haviam concordado em participar da pesquisa.

Os horários e locais foram indicados por cada um dos entrevistados: alguns na própria universidade (2); outros, em seus endereços residenciais (2), sendo que uma delas ocorreu em um domingo.

Como procedimento prévio à entrevista e tendo presente que a dissimetria cultural poderia intervir nos resultados - pois havia me apresentado no primeiro contato como professora da universidade-fonte - procurei estabelecer de início uma relação com vistas a reduzir o nosso distanciamento. Mostraram-se interessados no que lhes coloquei sobre a pesquisa e sobre os procedimentos iniciais, junto ao setor de vestibular da universidade – fonte. Após quinze a vinte minutos, com o roteiro em mãos (em anexo), e a devida concordância dos entrevistados, bem como pacto firmado para garantir o sigilo em relação às suas identidades, o gravador foi ligado e iniciamos a entrevista.

CAPÍTULO IV

HISTÓRIAS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES: Narrativas pela Voz do Graduando

A reconstrução das trajetórias foi orientada por critérios de organização capazes de facultar a compreensão e a análise do desempenho acadêmico do graduando, à luz da ação de fatores sociais e escolares. Esses fatores, uma vez evidenciados e analisados, possibilitaram ao pesquisados articular o que aparentemente se apresenta desarticulado, ou seja, reconstruir a teia de relações sociais e escolares que teceu e continua tecendo histórias singulares de graduandos. A singularidade dessas histórias, segundo a base teórica selecionada, inscreve-se nas desiguais condições sociais, culturais e materiais, com diferentes desempenhos acadêmicos desses graduandos que têm em comum a freqüência a cursos de suplência, no nível médio de ensino.

Nessa acepção, elegeu-se como critério de ordem de apresentação das trajetórias, o desempenho acadêmico do graduando, identificado com os seguintes nomes fictícios: Júlia (aprovação integral - curso de Pedagogia), Paula (3 reprovações – curso de Letras), Li (8 reprovações – curso de Administração), José (11 reprovações – curso de Economia). Tal critério se mostrou coincidente com a classe social de pertencimento do graduando, quais sejam: os dois primeiros são de origem popular; os outros dois são originários de famílias de classe média.

Assinalamos que as trajetórias foram estruturadas situando, inicialmente, a origem social dos graduandos, antecedida por sua apresentação. Na seqüência, tem-se a singularidade de cada história, tomada como referência para as “chamadas” de títulos, o que significa dizer que esses nem sempre são coincidentes, pois alguns eventos particulares foram destacados, dada a sua relevância no conjunto da história social do graduando, por exemplo: o emprego de Júlia na biblioteca na universidade-fonte, o casamento de Paula, os projetos de Li.

A extensão dos conteúdos de cada trajetória traz, também, as marcas das singularidades dos sujeitos – mais ou menos falantes – e, principalmente, as limitações desta pesquisadora na condução das entrevistas.

4.1 JÚLIA, entre a infração e a salvação

[...] eu vivia sempre um conflito interno, eu não aceitava aquela vida difícil.

Corpo esguio, tez morena, cabelos longos e pretos. É uma bonita mulher com 33 anos de idade, casada pela segunda vez, há 2 anos. Tem um filho com 14 anos do primeiro casamento e, há 5 meses, nasceu seu segundo filho. Vestes pretas, em nossos dois encontros, ocorridos no interior da universidade onde trabalha há 4 anos, em uma de suas bibliotecas. Falante e nervosa, pediu água durante a entrevista: *“eu nunca contei isso prá ninguém!”*, referindo-se à sua história de vida, marcada por precárias condições materiais. Sentou-se próximo à pesquisadora, sempre sorrindo e, às vezes, rindo muito. Falou de modo desenfreado, com alguns engasgos. No conjunto do seu depoimento, contrasta a figura de uma mulher forte, sensível, com elevado nível de exigência; porém, ainda insegura quanto às suas recentes conquistas.

Júlia é a 3ª filha, na ordem de nascimento, com três irmãos mais jovens que ela; portanto, seus pais tiveram seis filhos. O mais velho, com 36 anos, cursou ensino fundamental, trabalha em fábrica de materiais plásticos, em função desconhecida por ela; é casado e tem um filho com 5 anos. O 2º irmão, com 34 anos, tem nível médio de ensino e, após muito tempo desempregado, embora tenha vários cursos, trabalha como cobrador de ônibus. Sua irmã com 29 anos, nível médio de ensino, tem microempresa de animação de festas e, segundo Júlia, está resolvida profissionalmente; é casada e tem dois filhos: um com 9 anos e um bebê com 3 meses. O penúltimo irmão, 25 anos, formou-se em curso de Pedagogia, no ano de 2005; é professor. O caçula, 23 anos, com nível médio de ensino, trabalha como montador de eventos em feiras no Anhembi. Todos residem na mesma rua, próximos à residência da mãe, um ao lado do outro, na zona leste de São Paulo. Júlia reside com o marido e os filhos em casa cedida por sua mãe, onde passou a morar desde a sua separação.

ORIGEM SOCIAL

*[...] essa vida não é para mim”
(mãe de Júlia)*

Seus pais e avós são paraibanos, de origem rural, com descendência materna de índio com português (avó materna) e português (avô materno), esse tinha pele clara e olhos azuis. Os avós paternos são descendentes de negro com holandês. O pai de Júlia é negro e sua mãe é clara e loira. Seus filhos são morenos, com cabelos lisos e negros. As avós materna e paterna estão vivas.

Seus pais eram trabalhadores rurais em fazenda, ou sítio, no Estado da Paraíba, onde nasceu o irmão mais velho de Júlia, pois os outros filhos nasceram na cidade de São Paulo, para onde seu pai partiu sozinho em busca de trabalho. Após comprar um terreno e construir uma casa, retornou para buscar a esposa e o filho. Analfabeto, trabalhava no Ceasa, como carregador. O bairro onde construiu a casa era muito precário, a pobreza da família era intensa, o que marcou a infância de Júlia.

[...] lá eles eram muito pobres, minha mãe era analfabeta, meu pai também [...]. então ele veio prá São Paulo, construiu essa pequena casa, em seguida trouxe minha mãe e esse meu irmão mais velho, e os filhos foram nascendo. Meu pai trabalhava no Ceasa na época, minha mãe não trabalhava, só ficava com os filhos. Primeiro que o bairro onde eu moro era muito precário, não tinha asfalto; meus pais eram muito pobres [...].

Seus pais estão vivos, mas separados há 23 anos, sendo essa a idade do filho caçula; pois foi após a última gravidez que sua mãe decidiu não aceitar mais a volta do marido ausente e com aventuras extraconjugais: “[...] depois do nascimento do meu irmão caçula, meus pais se separaram e cada um tomou um rumo. Meu pai praticamente abandonou minha mãe e ela criou os filhos sozinha”.

Nas duas separações anteriores e nos retornos do marido arrependido, engravidou dos dois últimos filhos, pois não usava contraceptivo, por ser conservadora e católica praticante. Havia aprendido, na zona rural, que a prevenção era condenada pela Igreja, assim como aprendera o papel de mulher submissa ao marido, que deveria suportar e aceitar calada suas traições: fato que lhe era lembrado por sua mãe, avó de Júlia, em suas tentativas anteriores de separação do genro, pois a própria mãe vivera um casamento com traições e ausências do marido:

“ela (avó de Júlia) acreditava que tinha que ser assim!”. Com as pressões da família materna, a mãe de Júlia cedeu e, por duas vezes, aceitou a volta do marido: “você vai ficar mal falada!”. Por fim e contrariando os familiares, que lhe negaram qualquer apoio, levou adiante a decisão: “essa vida não é para mim!”. Júlia lembra do pai como alguém que saía muito de casa, era muito bravo, rigoroso com os irmãos e mantinha pouco contato com os filhos.

Separada, analfabeta e com 6 filhos pequenos, a mãe de Júlia começou a trabalhar com compra e revenda de roupas, de porta em porta. Júlia tinha 6 anos de idade e o sentimento de abandono e desproteção materna começou, nessa época, estendendo-se ao longo da sua escolarização inicial:

[...] às vezes minha mãe tinha que sair prá trabalhar fora, sempre assim comércio, vendia as coisas fora, então a gente ficava muito sozinho, os mais velhos ficavam sozinhos e os pequeninhos ela sempre arrumava alguém prá ficar com os pequeninhos, mas nunca dentro de casa. Então os mais velhos ficavam juntos, e os pequeninhos ficavam com outras pessoas, tipo essas pessoas que cuidam de crianças [...]. [...] A gente ficava muito sozinho, um cuidava de outro [...].

Júlia e seus dois irmãos mais velhos eram trancados pela mãe na casa, quando ela saía para trabalhar:

[...] Depois minha mãe começou a trabalhar, se tivesse comida a gente comia, se não tivesse os mais velhos iam fazendo, se não tivesse ficava o dia inteiro..., comia o que tinha. Quando ela chegava do trabalho, ela sempre chegava muito cansada, não ficava muito com a gente, dormia; e às vezes fazia comida, e assim ia se passando. [...] ela trancava, ficava trancado.

No interior da casa, trancados e sem brinquedos, inventavam brincadeiras entre si e, quando se cansavam, dormiam. Aos 9-10 anos, a mãe os deixava brincar um pouco na rua.

A mãe criou sozinha os filhos e, contrariando a família materna que lhe negara apoio na separação, que não acreditava que ela iria conseguir, falava: “não, eu vou conseguir!”. “[...] tenho que provar prá todo mundo que vou conseguir [...]”. Júlia diz ter crescido ouvindo sempre a mãe dizer:

vocês vão ter que trabalhar, ser honestos, não pegar nada de ninguém [...]", "vão ter que ser alguma coisa, vão ter que estudar, vão ter que trabalhar!". Na época não se pensava muito em estudo, pensava mais em trabalho.

Começou, aos doze anos, a trabalhar em período integral e a cursar, à noite, a 6ª série. A partir desse momento, as rupturas com os estudos começaram a ocorrer.

A luta por condições mínimas de sobrevivência foi aprendida precocemente por Júlia que não se deixou aniquilar pelas "ausências" (brinquedos, alimentação, materiais escolares, acolhimento materno); pois, embora elas tenham imprimido marcas dolorosas que eclodiram em seu depoimento, também aprendeu a lutar, a não se dobrar, a não se conformar e, principalmente, aprendeu a se calar, para não compartilhar suas dificuldades e suas dores psíquicas: esse era o modelo materno atuante na vida de Júlia.

[...] Minha família, minha mãe ensinou a ficar calada. Se tiver passando fome, você vai ter que passar calada, ninguém precisa ficar sabendo, você não tem que pedir nada prá ninguém, se alguém tiver que te dar alguma coisa, vai ser Deus, porque ninguém te dá nada. Então, às vezes, ficava aquela coisa muito sufocada. Então, eu trouxe isso prá idade adulta. [...] Então a gente cresceu com aquilo, tanto de guardar para si as coisas, não mostrar prá ninguém que a gente tá passando por problemas, e ficar ali, se manter na sua. E essa garra..., não, eu tenho que conseguir fazer tudo direitinho! Então eu acho que foi isso, os mais velhos ficaram assim, e os mais novos também, todos eles são assim exigentes. [...] Eu acho também que eu tenho que dar o melhor.

Sua mãe, hoje com 60 anos de idade, teve um novo relacionamento, muitos anos após a separação, que não vingou: "ela falou que não conseguia mais ficar casada", pois aprendera a controlar e a resolver tudo sozinha. A família se tornou evangélica há 8 anos.

A MATERNIDADE NA ADOLESCÊNCIA

Júlia, aos dezoito anos, estava casada e com um filho. Morava no interior do Estado de São Paulo e se casara grávida. Seu marido, 10 anos mais velho, com nível médio do ensino, era proprietário de microempresa de transportes. Seis meses após, por ela não ter se adaptado, voltaram para a capital. Durante dois anos, permaneceu apenas cuidando do filho e, quando ele estava com 5 anos, separou-se

do marido e foi morar com o filho em casa cedida pela mãe, construída por ela (mãe) no amplo terreno comprado pelo pai, onde havia sido construída uma casa antes de buscar a esposa e o filho na Paraíba: “[...] era um terreno muito grande, aí ela foi construindo casas nesse terreno, e me cedeu essa casa prá morar, quando eu me divorciei do meu marido”.

Coloca que a vida em comum foi difícil, pois ela, uma adolescente, com um bebê, não tinha voz ativa e o marido “fazia o que queria”, porém considerava: “eu não posso sair porque eu não estou trabalhando, dependendo dele!”. Pensava em se livrar daquela situação, pois não era o que queria para si: “[...] Mas eu ficava sozinha pensando comigo: uma hora eu me livro disso!”. O casamento durou 6 anos, mas um dia decidiu que não iria passar pelas mesmas situações que sua mãe havia passado, que seu filho não iria passar pelas muitas dificuldades que ela havia passado na infância. A decisão pela separação foi o primeiro passo para as transformações que, posteriormente, ocorreram em sua vida.

Sua separação foi litigiosa e, assim como sua mãe, precisou trabalhar para sustentar a si e ao filho. Teve vários trabalhos, antes de chegar à biblioteca da universidade. Trabalhou em lojas, em hipermercados, em hotéis, com dificuldade em conseguir emprego melhor, por não ter a escolaridade exigida; pois, aos 24 anos, havia concluído apenas o 1º grau.

Trabalhava, à época, das 06:00 às 14:00 horas, e à noite reiniciou e interrompeu curso supletivo do nível médio. Seu filho, enquanto ela estudava, ficava sob os cuidados de sua mãe ou de sua irmã. A criança era acordada por ela, quando chegava em casa à noite, para as tarefas escolares. Diz ter trabalhado muito para sustentar o filho e a casa, pois seu divórcio ocorreu três anos após a separação e seu ex-marido praticamente se ausentou nesse tempo:

Você não imagina os tipos de trabalho que eu tive que fazer, porque eu pensava: meu Deus, se eu não fizer isso, amanhã não vou ter dinheiro prá comprar as coisas pro meu filho”. “[...] então eu tive que trabalhar muito prá poder sustentar a casa; eu morava sozinha, não tinha ajuda.

Matriculou o filho em escola particular e “literalmente tirava da boca” para pagar a escola, o que deixava sua mãe indignada; porém, para Júlia, aquele era o único caminho, e o filho iria estudar:

Minha família, minha mãe ficou com muita raiva. Ela falava assim: como é que você pode fazer isso! Eu falava, mãe, esse é o único caminho, e ele vai estudar, a gente vai passar dificuldade mas, quando chegar lá frente, ele vai ter uma vida diferente pros filhos dele, ele não vai precisar ir no mercado e ficar escolhendo se compra isso, não compra aquilo, ele vai poder fazer o que ele quiser, pelo menos escolher um emprego melhor! E continuei mantendo aquilo ali, e eu não queria... No meu íntimo mesmo, eu queria mudar mas as oportunidades não apareciam [...].

As dificuldades e o sacrifício para manter o filho na escola eram imensos, o que reforçava seu desejo por uma vida diferente. Foi, então, que surgiu a oportunidade de trabalhar na universidade-fonte, o que significou a porta de entrada para as mudanças, pois queria ter alguma coisa melhor: “[...] agora é a hora, se eu não mudar agora, não vou conseguir mais”. Afinal, a chance havia chegado no seu caminho, embora em idade avançada, como ela considera.

Uma mudança, porém, já havia ocorrido, pois namorava há um ano seu atual marido, que havia conhecido em igreja evangélica. Casaram-se há 2 anos, e o marido, segurança e com nível médio de ensino, foi morar com ela. A casa é pequena, tem dois quartos, mas é confortável. O fato de não pagarem aluguel tem possibilitado ao casal comprar roupas para as crianças, algum eletrodoméstico e pagar prestação de um carro por eles adquirido. É bolsista integral na faculdade da universidade-fonte; mas há despesas com alimentação e com materiais escolares. Ao concluir o curso, as despesas serão reduzidas e será possível, então, fazer economia para dar entrada em um imóvel, acrescenta.

O filho do primeiro casamento também é bolsista em colégio mantido pela mesma mantenedora da universidade-fonte onde ela estuda, localizado no mesmo endereço. Coursou até a 5ª série em outra escola particular. Tem 14 anos e está cursando a 8ª série, sem reprovações.

A família tem computador conectado à Internet, adquirido para atender às demandas do colégio do filho: “fez sacrifício e comprou computador”, que é também utilizado por Júlia.

Os afazeres domésticos (lavar, passar, limpar) são feitos nos finais de semana, pois Júlia sai de casa pela manhã, junto com o filho, e ela só retorna à noite, após o término das aulas. Todas as refeições, inclusive o café da manhã, são feitos fora. Só cozinha nos finais de semana.

Seu marido trabalha às tardes e às noites, e cuida do bebê, com 5 meses, até às 14:00 horas. Após esse horário o bebê fica sob os cuidados de sua irmã. Pretende contratar alguém para cuidar do bebê ou colocá-lo em creche.

A família quase não tem lazer, principalmente no período em que Júlia realiza os estágios exigidos pelo curso de Pedagogia, não lhe sobra tempo durante a semana para fazer os trabalhos da faculdade. Assim, nos finais de semana, estuda e cuida da casa. Quando possível, realizam passeios curtos, como ir ao cinema, ao shopping, ao sítio onde o sogro de Júlia reside. Procura organizar suas férias do trabalho com as da faculdade e as do filho e aproveita bastante, permanecendo um tempo no sítio do sogro, e com muito cinema. Seus filmes preferidos são os de aventura. Não assiste à televisão, pois fica pouco tempo em casa, às vezes liga o aparelho e se esquece que está ligado. O marido e o filho gostam de assistir à televisão; o marido tem preferência por documentários.

Júlia diz ter “abandonado” a casa, por priorizar os estudos, as leituras, durante a semana. Nos finais de semana, dedica-se ao marido e aos filhos, que a ajudam nos afazeres domésticos e, quando é possível, paga alguém para cuidar da limpeza da casa, quando não dá “vai se virando”.

JÚLIA, A RECEPCIONISTA EM BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

Seu irmão cursava graduação em Pedagogia, na universidade-fonte, como bolsista, onde pretendia concorrer a uma vaga na área administrativa. Júlia, com a ajuda de outro irmão, entrou no site da universidade e preencheu uma ficha de emprego, informando ter o nível médio de ensino:

[...] Foi assim, foi Deus mesmo! Porque eu me inscrevi; meu irmão fez faculdade, fez Pedagogia na universidade. Aí conversava, falava da universidade, ele falava que ele queria fazer uma ficha, estava pensando em entrar, aquela coisa toda. Aí eu entrei na internet, junto com outro irmão meu, porque eu nem sabia mexer direito na internet, meu irmão mais velho que eu, preenchi a ficha; cheguei lá, coloquei que era até o 2º grau, nem coloquei que era incompleto. Aí eu fui chamada, aí meu irmão falou assim: não estou acreditando que você foi chamada! (risos).

Foi convocada para o processo seletivo: redação, teste, dinâmica de grupo e entrevista. “Passei em tudo. Falei assim: meu Deus, eu não tô acreditando!”, pois, dos doze concorrentes a três vagas, todos estavam fazendo curso preparatório para

o vestibular, alguns tinham o domínio de uma segunda língua: “[...] Eu falei meu Deus, eu não falo nada!” Diz ter informado à funcionária dos recursos humanos que não tinha o nível médio de ensino; mas, distraída, a funcionária perguntou-lhe se ela tinha interesse em continuar. A última etapa foi a entrevista e Júlia foi uma dos três selecionados. Entregou seus documentos pessoais e o certificado de conclusão do 1º grau para ser registrada como recepcionista: função a ser desempenhada na biblioteca do curso de Direito.

No primeiro dia de trabalho, o gerente de recursos humanos cobrou-lhe o certificado de conclusão do nível médio, que ela não tinha:

[...] No dia que foi prá começar a trabalhar, o chefe do Rh falou: moça, está faltando o seu certificado do ensino médio. Eu falei: mas eu não tenho! Ele falou: como é que você quer trabalhar com universitários se você não tem nem o ensino médio. Aí eu disse: não, mas eu falei que não tinha! Aí ele falou: sinto muito, mas você não vai poder trabalhar aqui. Eu falei, mas como! Tudo bem, fazer o quê, mas eu já estou registrada! Ele disse: eu sinto muito! Eu vou fazer o seguinte, vou ligar prá chefe do setor, se ela autorizar, mas acredito que não vai autorizar [...].

Naquele dia, a bibliotecária responsável havia entrado em licença médica. Júlia foi orientada pelo gerente dos recursos humanos a apresentar-se na biblioteca e iniciar o trabalho, mas “quando ela voltar, se prepara!” (risos).

Empenhou-se muito na nova função e com o retorno da bibliotecária, Júlia foi chamada para uma conversa, que não aconteceu, pois a responsável desviou-se para um outro atendimento e “foi me deixando”. Procurou, então, o gerente dos recursos humanos e se comprometeu em voltar a estudar:

eu quero continuar, mas eu preciso da ajuda de alguém, só que esse trabalho que eu tô fazendo, eu tô trabalhando à noite, então é difícil, mas eu vou procurar uma escola prá estudar, eu preciso só de uma chance, eu tô trabalhando direitinho [...] ninguém sabe disso (que não tinha a formação exigida para a função).

O gerente comprometeu-se em não falar com ninguém sobre sua incipiente formação e a convidou para conhecer uma das classes da EJA em que ele era professor, oferecida pela universidade-fonte. Ela avaliou a classe e, por ser só de adultos, considerou: “aqui eu não vou ter vergonha de estudar, as pessoas têm dificuldades como eu”. O gerente solicitou à chefe de Júlia a mudança de seu

período de trabalho, pois o curso funcionava à noite e, assim, ela passou a freqüentar o curso preparatório para os exames de suplência em nível médio: “Então, isso que me ajudou, que me incentivou, foi a força dele, eu tinha necessidade de concluir rápido”.

Assim, a partir de uma informação inverídica por ela fornecida ao empregador, quanto à sua escolaridade, aos 29 anos de idade Júlia começou a traçar um novo trajeto social, passando a vislumbrar outras possibilidades para o seu “destino social”. A retomada imediata dos estudos, imposta pelo empregador para obter o nível médio de ensino e o fato de trabalhar em uma das bibliotecas da universidade-fonte, transformaram suas perspectivas de vida:

Me dediquei muito, foi por causa disso também, porque eu queria o emprego e surgiu a chance de fazer a faculdade, e eu acreditava assim, se eu conseguir fazer pelo menos... eu nem imaginava que eu fosse chegar na universidade, se eu conseguir pelo menos fazer o nível médio, prá mim já tá excelente, pelo menos não vou perder o emprego, e até lá eu vou ter que mostrar... E ele exigia..., ele falava assim: não tem que tá fraco, estudando..., e eu estudava, estudava, até que eu consegui.

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JÚLIA: AS MARCAS SOCIAIS

Aos 7 anos idade, assim como ocorrera com seus irmãos, iniciou a 1ª série, na única escola pública do bairro, onde estudou até a 5ª série, sem reprovação e com bom desempenho.

Falou emocionada do seu início de escolarização, pois era humilhada pela professora diante da classe, por não ter os materiais escolares: “eu já estou com 33 anos e não esqueci”. Além das humilhações, sentia-se muito abandonada e desprotegida pela mãe.

Ao matricular os filhos na escola, sua mãe procurou o ex-marido para ajudar na compra dos materiais escolares e ele colaborou, apenas no início. Então, Júlia e os irmãos dispunham apenas do material fornecido pela escola, que era insuficiente: “cadê seu material?, por que você não fez? (a lição), por que você não trouxe?”, acreditando, a professora, que ela não tinha interesse em levar o material. Calada, ela nada respondia. Não tinha lápis de cor, mas apenas um caderno, um lápis, uma borracha e uma caneta que, às vezes, os irmãos pegavam e ela ficava sem material. Foi um período muito difícil, com pressões e humilhações constantes pela

professora, “que falava coisas horríveis”; usando-a como exemplo. Embora hoje diz compreender a mãe, sentia-se abandonada por ela que, ao saber pela filha o que a professora fazia, ela concordava com a professora. A pobreza era vivida e sentida por Júlia como algo muito triste e por isso não contava para a professora o motivo pelo qual não levava os materiais escolares.

[...] da 1ª à 4ª série, que foi muito difícil, a professora era muito rígida. A gente levava uns apertões, eu ficava muito chateada, eu me sentia muito abandonada. Minha mãe, coitada, trabalhava, não tinha tempo. Hoje eu entendo isso, na época não. Ela trabalhava fora, e eu me sentia meio desprotegida, porque eu falava prá ela e ela concordava com o que a professora fazia. Eu achava muito errado os apertões que ela dava, eu não tinha culpa porque não tinha material, ela judiava. Isso aí me trouxe lembranças, eu nunca vou fazer isso aí com aluno [...] às vezes nem sabe o que acontece com a criança e fica apertando ela, sacudindo, às vezes falando coisas horríveis, me usando como exemplo: não seja igual a essa que não traz as coisas! Marcou, porque eu não esqueci até hoje, já estou com 33 anos, e não esqueci.

Aprendera com a mãe que as dificuldades deveriam ser “guardadas”, não mostradas para ninguém. Assim, calada e sem acolhimento materno, com a mãe trabalhando muito e, por isso, pouco presente, Júlia viveu os quatro primeiros anos de escolaridade.

Analfabeta e com expectativas reduzidas, em relação à escolarização dos filhos, pressionada por carências materiais, para a mãe de Júlia o importante era que os filhos aprendessem a ler e a escrever para trabalhar, e não serem enganados, como ela possivelmente se sentia em suas compras e revendas de roupas:

Então, ela não era muito presente, na verdade ela queria que entrasse na escola prá saber alguma coisa, mas ela se importava mais com o trabalho. Ela se preocupava mais assim: você tem que saber ler e escrever o suficiente prá você trabalhar, prá você não ser enganado. Era isso que era suficiente prá ela. [...] mas ela não acompanhava muito, não tinha tempo, não sabia também, não era alfabetizada. [...] ela chegava do trabalho: você foi prá escola? Mas não procurava acompanhar de perto porque ela não sabia.

Júlia enfrentou sozinha as demandas escolares, não tendo a quem recorrer em situação de dificuldade, pois os irmãos mais velhos não ensinavam: “não tinha essa coisa de irmão mais velho ensinar o mais novo”. As lições eram feitas na

própria sala de aula, em casa, ou não eram feitas, pois “não tinha ninguém para ajudar, não tinha mãe, não tinha parente”.

Ao concluir a 5ª série, aos 12 anos de idade, Júlia começou a trabalhar e a estudar à noite e, embora interessada e esforçada, sentia muito sono e dormia na sala de aula, outras vezes faltava. Durante três anos, iniciou e interrompeu a 6ª série. Aos 16 anos, iniciou suplência em escola com mensalidade simbólica, ainda assim fez esforço para pagá-la. Ao final de um ano e meio, concluiu o 1º grau (6ª a 8ª séries). Foi um ensino muito rápido, com provas após duas ou três aulas e com precários conteúdos, afirma. Pela carência no bairro da escola pública que oferecia a suplência, a classe tinha uma grande quantidade de alunos.

Avalia que se desenvolveu bem até a 5ª série, pois a escola era boa. Contudo, após a 5.ª série, “fui me perdendo”, pois foi “tudo muito picado” e, na suplência de 6ª a 8ª séries, foi pior ainda e, para poder concluir, precisou ler muito, mas sempre sozinha.

Iniciou, na seqüência, aos 17 anos, o ensino médio regular, interrompe-o por ter engravidado. Dos 18 aos 23 anos não estudou, período esse de duração do seu casamento. Houve nova tentativa de reiniciar o curso aos 24 anos, sem conseguir levá-lo adiante. Cinco anos após, aos 29 anos, iniciou curso preparatório para os exames de suplência, oferecido pela universidade-fonte onde passou a trabalhar em uma de suas bibliotecas, concluindo-o um ano após.

As aulas eram rápidas, segundo Júlia, mas muito boas, assumidas por professores da própria universidade. Reiniciar os estudos não foi fácil, pois tinha dificuldade até de fazer as anotações da lousa, faltando-lhe agilidade.

[...] eu demorava a entender, quando os professores explicavam, eu tinha que levar prá casa (os mesmos exercícios, os textos) prá eu poder entender [...] às vezes, eu não entendia na sala de aula, aí eu me juntava com o grupo, procurava ficar perto de quem pegava com mais facilidade [...] foi difícil, muito difícil retornar [...] eu quase enlouqueci na época.

A dificuldade em copiar rápido e, concomitantemente, prestar atenção às explicações, dificultaram seu aprendizado inicial. Porém, além das estratégias referidas, procurava chegar antes do início das aulas para tirar dúvidas com os colegas. Lia e relia os exercícios em casa e, sempre interessada, fazia muitas perguntas aos professores: “quais eram os assuntos atuais, perguntava sobre

história, geografia, matemática, porque era tudo tão rápido e fazia tanto tempo que eu não via aquelas disciplinas que eu ficava perdida”.

Uma outra estratégia para fazer frente às demandas do curso, foi recorrer diariamente à biblioteca para consultas e leituras: “eles falavam uma coisa, eu falava: meu Deus, do quê que ele está falando!”. À época, se perguntava se iria conseguir, pois “parecia uma coisa tão impossível”, mas seu intenso esforço e dedicação tinham de valer a pena, não podia perder o emprego e a chance de cursar faculdade havia surgido; embora considerasse que concluir o ensino médio já estava excelente.

No final do ano, inscreveu-se para o exame em todas as disciplinas e, nas últimas aulas, buscou orientação com os professores, indagando-lhes sobre o que deveria estudar, pesquisar mais. “Na biblioteca, igual uma louca, li muito, li muito, aí fiz a inscrição em todas, aí fiz o teste e consegui passar em todas”.

Cursar a suplência significou a possibilidade de mudar de vida, pois diz sempre ter vivido em luta consigo mesma, pois não aceitava aquela vida difícil. A necessidade de se manter no emprego a impulsionou a reiniciar os estudos; porém, a partir da frequência à EJA, passou a sentir prazer em estudar, e o fato de trabalhar em biblioteca também fez crescer seu interesse, pois ficava admirada ao observar os alunos estudando na biblioteca do Direito. Passou a pesquisar em bibliotecas escolares e sua vontade de estudar foi crescendo. Comentava com os professores da EJA sobre suas leituras e eles indicavam outras: “estavam sempre falando, olha, lê isso, lê aquilo, que é o caminho”.

A oportunidade de trabalhar na universidade representou a porta de entrada para retomar os estudos:

[...] mas antes disso eu já queria, eu não queria mais..., eu queria estudar, queria mudar de vida, queria ter alguma coisa melhor, eu só precisava de uma chance. Na hora que apareceu essa chance, eu agarrei e falei: não, agora é a hora! Se eu não mudar agora, não vou conseguir mais!

Sente gratidão pelos professores da EJA, a quem gostaria de procurar para dizer-lhes o quanto eles a ajudaram. Diz não se esquecer, porque foram suas orientações que a levaram a passar no vestibular: “Eu lembro que eu tinha listas enormes de dicas de professores. Ah!, falta esse assunto, aí eu lia, lia, lia [...] aí eu ia ticando [...] se eu não ler esse, vai fazer muita falta [...]”.

Os resultados dos exames da suplência saíram em janeiro e Júlia já havia decidido prestar vestibular; porém, não compartilhou com ninguém do trabalho sua decisão: “vou prestar o vestibular, mas eu não sei se vou passar, mas ninguém vai ficar sabendo, se eu for reprovada!”. Continuou estudando, lendo, enquanto aguardava as inscrições para o vestibular do 2º semestre. Foi aprovada em 54º lugar, em curso com 50 vagas, no período noturno e convocada na segunda lista de chamada. Avalia que se saiu bem na redação, por ter lido muito (nota 8,0), e em gramática, pois os conteúdos da prova ela havia aprendido na EJA: “não foi tão difícil, mas eu passei na 2ª lista, tive dificuldades, mas não tanto!”.

Avalia que ter prestado o vestibular foi, em si, um privilégio, uma vitória: “gente, só de chegar até aqui, sentar aqui prá fazer esse teste, prá mim já é uma vitória”, pois as dificuldades foram muitas, foram terríveis, com noites sem dormir e muita força de vontade, “pela vontade de chegar na universidade”.

Relembra que, ao ouvir seu irmão universitário falar daquele mundo, antes dela preencher a ficha de emprego, nunca imaginou que pudesse chegar onde havia chegado: “E um dia ele falou: quem sabe você não faz um dia. Eu falava, não dá, é muito caro”! A faculdade eu nunca vou conseguir! Era um valor assim absurdo, eu nunca vou conseguir ganhar isso, quanto mais pagar”!.

Acrescenta, porém, que o interesse em preencher a ficha de emprego foi despertado por ouvir seu irmão falar daquele universo e que, ao iniciar o trabalho na biblioteca, sua vontade de cursar faculdade aumentou; embora pensasse que nunca iria conseguir: “foram dez dias de choro, de emoção, mas eu consegui!”.

[...] quando ele entrou, tudo partiu dele, porque ele falava desse mundo, que me deu interesse em preencher a ficha da universidade pela internet, porque ele falava muito, eu senti vontade na época, eu não pensava em prestar vestibular. Depois que eu entrei no trabalho, aí que eu comecei a sentir mais vontade ainda, eu achava que nunca fosse conseguir.

O CURSO SUPERIOR

“Eu sempre acerto a trilha da dificuldade”

Ouvia seu irmão falar do curso de Pedagogia, desconhecendo, de início, outras possibilidades de formação. Durante a EJA, fez pesquisas sobre profissões,

mas acabou optando pelo mesmo curso do irmão, pois, assim como foi ajudada pelo gerente de recursos humanos, pretende, no futuro, dar oportunidades a pessoas em dificuldades: “eu posso te ajudar!”. Após ter iniciado o curso diz ter percebido que “era vocação, que era maravilhoso”.

No momento da entrevista, Júlia cursava a 7ª etapa do curso com aprovação integral, devendo concluí-lo ao final do 1º semestre de 2007.

A primeira etapa do curso, ela coloca que foi difícil, muito desgastante, embora tivesse estudado muito durante o ano em que cursou a suplência.

[...] porque foi difícil no começo. Eu não tinha ensino médio, aquela trilha de estudar um ano. Então, tinha muita coisa que eu não conhecia. Então, tudo o que o professor falava, eu anotava, e falava: pelo amor de Deus, o que é isto! Não sabia o que era, aí eu ia procurar. [...] tudo eu tinha que estudar muito mais que as outras pessoas e, conseqüentemente, como era meu interesse, eu procurava, levantava, levantava, levantava... assuntos.

Júlia, diariamente, encaminhava-se à biblioteca para estudar, prática iniciada durante a suplência e mantida até os dias atuais: “a impressão que tinha é que eu sabia muito, mas eu não sabia quase nada”. Suas consultas e leituras na biblioteca versavam sobre os assuntos abordados pelos professores no dia anterior. Diz ter lido muito e aproveitado todas as disciplinas. Outra estratégia adotada era a freqüência diária às aulas, pois “todos os dias eu estava lá sentada, chovia, fazia sol, calor, frio, eu estava lá, do jeito que estava o tempo eu ia”.

No início tudo era novo e ela exigia muito de si, pois “eu tenho que aproveitar isso! Eu não posso ficar de DP (dependência), de jeito nenhum!”. Estudar, realizar os trabalhos, cumprir com os prazos, fazer tudo certinho, como aprendera com sua mãe, foram e continuam sendo suas garantias para ser aprovada.

Afirma que suas dificuldades com a leitura, embora menores, ainda estão presentes, comparando-se com algumas colegas, considera ser necessário ler duas ou três vezes alguns textos e fazer anotações. Perguntar, continua sendo uma estratégia de que lança mão quando tem dúvidas: “mas, eu vou conseguindo, eu sei que se eu for todos os dias prá faculdade, conseguir anotar, se conseguir fazer todos os trabalhos direitinho, eu sei que vou passar sem dificuldade”.

Diz sentir-se muito pressionada e que, às vezes, diante de dificuldades, até chora, pois é muito desgastante, por exemplo, ler o mesmo texto até três vezes, o que a deixa cansada emocionalmente.

Sente-se pressionada, ainda, com os prazos a cumprir na entrega de trabalhos, realizados após muitas leituras; contudo, às vezes, ao ler o trabalho finalizado: “meu Deus, o que é isto! Não tem nada a ver com o que eu queria falar!” Nessas situações diz se sentir “pequeninha”, por acreditar que a professora vai avaliar que ela não sabe nada. No entanto, o que avalia como insatisfatório, é avaliado pelo professor, por vezes, como satisfatório. Mas ela insiste que “tá ruim!”. Sobre esse seu comportamento, afirma: “não sei, não entendo, às vezes”. Isto é, não entende seu nível de exigência que, segundo Júlia, é comum a seus irmãos, e alguns são mais exigentes do que ela, o que acredita ter sido aprendido com a mãe que precisou provar aos familiares maternos que era capaz de criar os filhos sozinha,

Fazer “tudo direitinho” é o que ela se impõe: “os mais velhos ficaram assim, e os mais novos também, todos eles são assim, exigentes”, e acredita que ela tem que dar o melhor de si. Cita um de seus irmãos, com nível médio, que lê muito e sabe falar sobre política, geografia, e tenta, no possível, entender, e tudo o que faz é muito caprichado.

Júlia casou-se há 2 anos, durante o curso, e teve sua segunda gravidez, que não foi planejada. Frequentou as aulas normalmente, cumpriu com os estágios e, vinte dias após o nascimento do bebê, no mês de janeiro, iniciou o semestre letivo, frequentando as aulas duas a três vezes por semana, justificando que precisava das explicações e reflexões dos professores de algumas disciplinas:

[...] mesmo de licença, eu frequentava algumas aulas. Teve disciplina que eu senti dificuldade no começo, então naquele dia eu ia, todos os dias, mesmo amamentando [...] as meninas do meu grupo passavam e-mail, tiravam cópias, eu lia os textos, as dúvidas que eu tinha, eu tirava com os professores via e-mail, marcava horário com eles para tirar dúvidas [...].

Tem muito interesse pela leitura. Além das indicadas pelos professores, “eu leio bastante jornal, revistas, realizo pesquisas na internet”. Sua promoção de recepcionista a técnica em biblioteconomia ocorreu em função desse seu interesse: “porque eu leio muito, estou sempre informada, estou sempre auxiliando os alunos, e atenta aos acontecimentos”. As leituras são realizadas na universidade-fonte, pois Júlia não é assinante de jornal e revista. No geral, utiliza livros da própria biblioteca, adquirindo, com sacrifício, aqueles que são usados durante todo o semestre, ou quando não há na biblioteca.

SITUAÇÃO CURRICULAR E AUTO-AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO

Nos quatro semestres iniciais do curso, do 2º semestre/2003 ao 1º semestre/2005, conforme levantamento junto à secretaria geral da universidade-fonte, num total de 32 disciplinas cursadas, obteve o seguinte desempenho:

- (3) 2º semestre/2003 (1ª etapa): aprovação nas 9 disciplinas, com média entre > 5,5 a 6,5 (3); 7,5 (3); 8,0 (2) e 10,0 (1);
- (4) 1º semestre/2004 (2ª etapa): aprovação nas 8 disciplinas, com médias 6,5 (1); 7,0 a < 8,0 (4); 8,5 e 9,5 (2) e 10,0 (1);
- (5) 2º semestre/2004 (3ª etapa): aprovação nas 7 disciplinas, com médias 7,0 (4); 7,5 (1); 9,0 e 9,5 (2);
- (6) 1º semestre/2005 (4ª etapa): aprovação nas 8 disciplinas, com médias entre 6,0 a < 6,5 (4); 8,5 a < 9,0 (3) e 9,0 (1).

Embora aprovada em algumas disciplinas com médias entre 5,5 e < 7,0 (8 disciplinas) e entre 7,0 e < 8,0 (12 disciplinas), Júlia avalia o seu desempenho como estando acima da média da classe, sugerindo uma supervalorização do que consegue produzir; possivelmente, com o seu máximo esforço. Essa supervalorização pode ser evidenciada quando verbaliza:

[...] quando eu fecho as minhas médias, vejo as notas que eu tive durante o semestre, que eu vejo dois ou três 10,0, vejo 9,5, por coisa que eu fiz escrita, eu produzi, isso daí é uma vitória muito grande. É uma coisa assim que você não tem idéia. Eu fico à noite pensando: olha que coisa legal, valeu a pena!

Na sua situação curricular, ao longo dos quatro semestres cursados, obteve médias 9,5 (4) e 10,0 (2).

Sente-se compensada pelo seu esforço, com resultados finais “muito bons”, “excelentes”: “Eu acredito que tenho acima, então isso prá mim é uma vitória muito grande”. Muito exigente, valorizando muito os estudos e com intensa dedicação: “[...] então, graças a Deus, eu consigo tirar nota razoável, então prá mim é um incentivo a mais”.

Júlia concluirá o curso ao final do 1º semestre de 2007, e diz “sentir-se, ainda, meio anestesiada: nossa, eu tô aqui!”. Percebe-se muito despreparada, pois tem “muita sede de informação”. Pretende continuar estudando, fazer uma pós-graduação, embora “estou vivendo cada dia”. Cita a História como área que tem muito interesse.

Deseja atuar na área da educação, embora goste muito de trabalhar na biblioteca. Não pretende que seja em vão todo o esforço dispensado ao curso de Pedagogia; porém não vai se desligar do atual emprego e se aventurar à procura de outro. Pretende atuar na área administrativa de uma escola, pois “talvez eu não trabalhe dando aula”.

Afirma, em outro momento, que pretende lançar mão de sua história para incentivar “os meus alunos da EJA”, ou ajudá-los de outra maneira, porque a chance que teve resultou em alguma coisa. Avalia que poderá servir de exemplo, pois pretende passar pelo menos para duas, três pessoas sua experiência de vida, o que a deixará muito feliz, pois sua esperança é que eles também possam encontrar os seus caminhos: “[...] porque você está naquele meio, você se sente muito pequenininho, se não tiver alguém prá falar que você não é tão pequenininho assim, você consegue, você vai se incluir”.

Esse sentimento de pequenez foi referido, ainda, quando participou do processo de seleção para uma das vagas na universidade-fonte: “Imagina, eu cheguei lá, eu me senti pequenininha”; quando avalia como insatisfatórios, trabalhos realizados por ela no curso de Pedagogia: “[...] eu me sinto às vezes pequenininha”. E, possivelmente, no início do curso, quando adotou a estratégia de manter-se afastada da classe: “[...] porque eu queria saber falar a respeito, eu tinha medo dos outros alunos chegarem perto e começarem a falar a respeito de um assunto e eu ficar boiando [...]”. Procurou mais ouvir do que falar. Aos poucos e à medida que foi se desenvolvendo, lendo, foi se colocando e se expressando mais nos trabalhos em grupo, tendo percebido que sabia, assim como suas colegas: “eu falava, e elas achavam que eu sabia também”.

Suas dificuldades e esforços são desconhecidos pelos colegas: “não conto isso prá ninguém, a primeira pessoa que eu tô contando a minha história é para você”. Diz não saber se os colegas vão rir ou ficar com dó; porém, não é o que ela espera, mas “eu quero chegar no final e, puxa, consegui! No final, falar: minha história foi essa!”.

Calar-se, não compartilhar as dificuldades é um marco da história de Júlia desde sua infância, pois, naquele tempo, significou ocultar as dificuldades materiais, impostas pelas precárias condições de vida da família e, por isso, ela se calou diante das humilhações impostas pela professora da 1ª a 4ª série. Possivelmente, irá manter-se calada ao final do curso, pois: “minha família, minha mãe ensinou a ficar calada! [...]”. “[...] Então, eu trouxe isso pra idade adulta”

Não acredita que as pessoas se interessem muito pelas histórias dos outros, pois “se ficassem um pouco mais atentos ao vizinho, ao colega de trabalho [...]”, expressando, assim, seus desejos de compartilhar, mas a força do que foi internalizado em seu processo de socialização a impede de fazê-lo.

Júlia é a primeira mulher da família materna e paterna a atingir o nível superior de ensino, precedida por seu irmão que concluiu o curso de Pedagogia por ter conseguido, após três meses de início do semestre letivo, uma bolsa precariedade. Felizes com a conquista do irmão, a família se interrogava: “será que ele vai conseguir acompanhar!”. Orador da turma, a cerimônia da formatura representou um evento muito especial para a mãe de Júlia “[...] foi uma coisa muito linda, minha mãe falou que ela tremia tanto, ela falou que o chão sumiu dos pés dela”. A emoção da mãe, que “tem muito orgulho dos filhos”, foi tão intensa que ela ficou vários dias acamada, após a formatura do filho.

Esse irmão, conforme Júlia, teve sua vida transformada depois que entrou na faculdade, pois as portas se abriram: fez viagem de intercâmbio para a França, proporcionada pela escola de idiomas e recebeu convite para ir a Portugal. Trabalha como professor e faz algumas assessorias.

Referindo-se à família como sendo do subúrbio e muito carente, afirma: “Então, aquilo foi uma coisa muito especial, porque nenhum de nós imaginávamos que nós fossemos chegar aonde nós chegamos, e agora não, agora os outros, depois de nós, já têm vontade de concluir”. Sua irmã já tentou vestibular e diz ter muita vontade de retomar os estudos. Todos querem, agora, estudar; todos querem fazer faculdade, pois foi uma alavanca para a família, que acordou, acrescenta.

A nova geração tem a faculdade como uma perspectiva possível: “está crescendo, já pensando que vai fazer uma universidade; meu filho sabe que esse é o próximo passo: minha mãe está na universidade, então eu também vou ter que fazer!”.

O depoimento de Júlia, conforme ela própria, foi feito com muita dificuldade. Ficou nervosa, suou, pediu água, engasgou, atropelada pelas palavras e riu muito, pois, como revelou, foi a primeira vez que falou sobre sua vida, e que “mexe muito”.

4.2 PAULA, a redenção pelo matrimônio

*“[...] TV não tinha, não tinha luz,
não tinha lazer, não tinha nada!”*

Paula, graduanda em curso de Letras, é uma jovem de 24 anos de idade, casada, sem filhos, com aparência e postura senhoril, e notória timidez: “eu me considero tímida, eu tenho dificuldade em falar com as pessoas, falar em público, essas coisas assim”. Presença silenciosa, com postura corporal contida, pois, sentada, manteve-se na mesma posição, com os braços caídos sobre o colo, sem esboçar nenhum gesto. Sentou-se com certa distância física da pesquisadora, sugerindo estar pouco à vontade, com certa dificuldade para falar sobre si e sobre sua família, embora tenha se mostrado disponível para a entrevista. Tem baixa estatura, tez, olhos e cabelos claros, cortados à altura do queixo, com rosto em formato arredondado. Em nossos três encontros, um deles para retomar dados em função da não gravação da entrevista, vestia calça comprida e blusa com gola e mangas curtas, em tons claros. Voz monocórdia, com única alteração de volume e vibração em um dos momentos em que falou sobre as transformações que ocorreram em sua vida, após sua mudança da zona rural do Ceará para a cidade de São Paulo. Fisionomia com certa tensão, leve e constante sorriso, porém sem desviar os olhos do interlocutor. Usa óculos e sua primeira consulta oftalmológica ocorreu após sua chegada a São Paulo, embora os sintomas do astigmatismo e da hipermetropia já fossem sentidos no início de sua escolarização: “vista embaralhada e dores de cabeça”.

Paula fala pouco e colocou-se de forma um tanto confusa quanto a alguns eventos de sua vida: “tenho memória meio curta!”, “não sei”, “não me lembro”, “eu acho”, foram verbalizados várias vezes, o que impôs à pesquisadora, em alguns momentos, colocações mais diretas e retomada de dados. Nossos encontros ocorreram no interior da universidade-fonte, em espaço reservado, após o término de suas aulas diárias.

ORIGEM SOCIAL

“[...] a vida lá era difícil [...] lá não tinha nada”.

Paula é a primogênita de 6 filhos, todos nascidos na zona rural no Estado do Ceará, a oito horas de distância de Fortaleza; tem outros 7 irmãos de dois casamentos anteriores do seu pai, falecido aos 85 anos de idade, há 4 anos. Seus pais e avós maternos e paternos nasceram no mesmo local, referido como um sítio de área ampla, com várias casas, com outros sítios nas imediações. No mesmo local residem familiares maternos e paternos, inclusive os avós maternos: esses de descendência espanhola e portuguesa. Não conheceu os avós paternos, cuja descendência é desconhecida por ela. O sítio é de propriedade de seu pai, que “tem algumas terras por lá”, a energia elétrica e o telefone chegaram ao local, após a vinda de Paula para São Paulo, o que ocorreu em 1997: “TV não tinha, não tinha luz, não tinha nada!”.

Foi nesse local que seus pais se conheceram e se casaram: ele com 60 anos à época e 3º casamento; ela com 16/18 anos de idade. Dos cinco irmãos mais jovens da Paula, um tem 23 anos, é casado e tem uma filha com 2 anos de idade; os demais têm 22, 17, 11 anos e uma garota com 13 anos. O irmão com 22 anos reside em São Paulo, é solteiro, trabalha em padaria, tendo se mudado para a capital paulista, posteriormente à vinda de Paula. Seu pai conhecia essa capital, pois, esporadicamente, vinha para cá, permanecia uns tempos e retornava ao sítio. Sua mãe sempre viveu naquele espaço físico e apenas recentemente, após falecimento do marido, casou-se novamente e, posteriormente, passou a morar em cidade “bem pequena”; ficou viúva aos 40 anos.

Embora se refira ao pai como proprietário de terras, o que pode sugerir razoáveis condições econômicas da família, essa não se confirma, pois, em seu depoimento traz que o trabalho na roça foi iniciado precocemente por ela e seus irmãos. Trabalhou na região, em casa de famílias, como doméstica:

[...] desde cedo já comecei ir prá...,tem uma senhora lá que eu a chamo de minha avó, desde pequena eu acabei morando com ela algum tempo, ajudando com a mãe dessa senhora que chamo de avó. Acho que eu morei na casa de umas duas pessoas, trabalhando mesmo, ajudando. Aí depois disso eu já vim para cá.

Houve, ainda, tentativa de trabalhar em casa de família em Fortaleza, onde permaneceu por três dias, tendo retornado ao sítio, por não ter se adaptado. Os estudos de Paula, na cidade de São Paulo, foram custeados por seu namorado, atual marido.

Seus avós maternos são analfabetos, assim como eram os avós paternos e seu pai, que apenas assinava o nome. Sua mãe é alfabetizada, condição que a diferenciava, durante a infância de Paula, dos moradores do sítio que a procuravam para escrever e ler cartas de familiares distantes: “A minha avó, por exemplo, quando queria escrever pro filho dela que estava morando aqui, a minha tia ia à casa da minha mãe pedir prá ela fazer a carta; elas iam ditando e minha mãe ia escrevendo”.

Sua mãe usava a escrita e a leitura apenas como escriba de cartas e o ambiente familiar era desprovido de qualquer suporte de leitura, mesmo após sua entrada e de seus irmãos na escola: “lá não tinha livros”, “não tinha leituras extras”, “não tinha nada!”. Paula desconhece como sua mãe aprendeu a ler e escrever, pois não havia escola no local. Seu pai não era favorável à escolarização de mulheres, pois:

ele era o tipo de pessoa, pelo menos da parte das mulheres, a mentalidade dele, ele falava que mulher não precisava estudar, porque as mulheres que estudam, que sabiam ler, que sabiam escrever, era simplesmente para escrever pros namorados.

Apesar da posição paterna de desestímulo à escolarização das filhas, possivelmente sua mãe tenha atuado como modelo positivo para Paula, que diz sempre haver gostado de estudar e queria continuar estudando, o que não era possível na zona rural, onde cursou até a última série oferecida (5ª série). Após sua mudança do local, as outras séries do ensino fundamental foram implantadas, o que beneficiou seus irmãos, que continuaram estudando. Iniciaram ensino médio quando se mudaram com a mãe e seu atual marido para a cidade. Em maio de 2007, em contato telefônico, Paula informou que seus irmãos estavam residindo na cidade de São Paulo, exceção do casado.

Tem poucas lembranças de sua infância: brincava de casinha e com boneca, aos 5/6 anos, com primos de 2º e 3º graus e, ao crescer, com os próprios irmãos e garotos da vizinhança: jogavam bola, bolinhas de gude.

Seus pais mantinham relação tranqüila, embora com pouco diálogo entre si e com os filhos: “as pessoas não conversam muito, não têm relação muito próxima”. A diferença de idade de 45 anos entre seus pais, ele proprietário da terra, que se casou com a filha alfabetizada de seu empregado, esse mais jovem que ele próprio, são condições que possivelmente marcaram a relação do casal, que lidavam de forma diferente com a educação dos filhos: “ele batia mesmo, a minha mãe até conversava um pouco, que eu me lembre ela nunca chegou a bater em mim, nem nos meus irmãos, mas o meu pai já ia prá bater mesmo”.

O espaço físico era marcado por ausências de serviços básicos, pois “lá não tinha nada!”, bem como a falta de suportes de acesso à cultura letrada e ao lazer: “o único divertimento que a gente tinha, é que a gente ia prá igreja, pros cultos quando tinha, às vezes; ia um monte de gente em cima do caminhão, era isso o divertimento que tinha”. Os cultos dominicais presbiterianos ocorriam na igreja do próprio sítio e, mensalmente, em sítios mais distantes e, nessas ocasiões, o transporte era feito de caminhão.

A socialização de Paula esteve circunscrita a um espaço ocupado por adultos e parentes analfabetos, exceção de sua mãe. A posição social da família, sendo seu pai o proprietário da terra, sugere uma distinção apenas simbólica em relação aos outros moradores do sítio; pois “a vida lá era difícil!”, coloca Paula. Suas vivências naquele espaço físico e social inerte dificultam pensar as distâncias sociais entre sua família nuclear e os demais moradores do sítio. Embora, nos faz supor uma certa hierarquia entre os sitiantes da região, tendo Paula trabalhado em duas das residências, como doméstica, como já pontuado, sendo que uma das famílias tinha parentes em Fortaleza, onde ela tentou trabalhar, após ter concluído a 5ª série.

A formação religiosa marcou a vida de Paula e, possivelmente, foi um elemento importante na configuração familiar, religião de orientação presbiteriana, por ela continuada na cidade de São Paulo, por meio da qual conheceu seu marido, também de família presbiteriana.

A FAMÍLIA DO MARIDO E O ENCONTRO COM OUTRO MUNDO SOCIAL E CULTURAL

O marido de Paula é um jovem publicitário, com 26 anos de idade; estão casados há 3 anos e iniciaram namoro após 1,6 ano da chegada dela à capital paulista; conheceram-se numa programação religiosa fora da cidade.

O padrão cultural da família do namorado funcionou como um estímulo para Paula:

Meu sogro, há pouco tempo terminou o doutorado dele. A minha cunhada, uma delas, são duas, já terminou o doutorado, acho que está fazendo pós-doutorado, a outra, também, acho que tá fazendo dois meses que ela defendeu a tese dela. O irmão mais novo do meu marido está terminando o mestrado, e o meu marido terminou a graduação e até entrou prá fazer a pós, só que deu um probleminha e não conseguiu fazer, pretende voltar, e a minha sogra é escritora.

Paula cursava o ensino fundamental regular e público, quando iniciou namoro, tendo sido estimulada pelo namorado a agilizar sua formação para ascender ao 3º grau do ensino; o curso de nível médio e o cursinho foram pagos por ele: “[...] meu marido, que era namorado, pagou tudo, desde a EJA, a parcela do cursinho, que não era tão alta, foi ele que pagou também, tudo!”.

O incentivo e empenho do seu futuro marido podem ser compreendidos como uma estratégia para a redução da distância cultural que os separava.

Foi recebida, desde o início, muito bem pela família do marido: “a minha sogra, eu a considero como uma segunda mãe, eles sempre ajudam a gente no que precisar, sempre estão prontos a ajudar”. O casal reside no bairro do Butantã em apartamento de propriedade dos sogros de Paula.

A ida ao cinema e a passeios ao shopping ocorriam semanalmente, quando se conheceram e, casados, mantiveram essas práticas. Nas férias, viajam para a praia e não costumam fazer viagens longas, exceção à ida ao Ceará, onde Paula esteve duas vezes desde sua mudança do sítio. A maioria das pessoas que conheceu em São Paulo são da família do marido. Não formou vínculo de amizade com os colegas dos cursos anteriores e, hoje, na faculdade, dois anos após o início do curso, diz que todos da classe viraram amigos, pois: “eu era um pouco mais tímida, tinha um pouco de dificuldade em me relacionar com as pessoas, conversar [...]”.

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PAULA: AS MARCAS SOCIAIS

Iniciou o aprendizado da leitura e da escrita na casa de sua futura professora da 1ª série, pois à época não havia escola no local. Fala da escola como “uma casinha que tinha uma salinha com uma lousa”. No ano seguinte, a escola foi criada

e iniciou formalmente a 1ª série: “eu já sabia escrever um pouquinho e já sabia ler”; passou a estudar matemática, geografia, história, disciplinas que diz nunca ter sido boa, embora tenha concluído a 5ª série sem reprovação. Enfrentou as demandas escolares sozinha, pois “eu acho que não tinha ninguém que pudesse pedir ajudar”. Seus irmãos mais jovens, trabalhadores da roça, continuaram estudando, sem reprovações, e o residente em São Paulo, que “não gosta de estudar”, concluiu o ensino fundamental no sítio.

Paula concluiu a 5ª série aos 11/12 anos de idade e, após 3 anos, mudou-se para São Paulo, completando 15 anos na capital paulista. Uma de suas irmãs paterna, alfabetizada, residente em São Paulo desde seu casamento, visitava anualmente os familiares no sítio e, naquele ano, em 1997, convidou a irmã caçula de Paula para mudar-se para essa capital e, diante de sua recusa, ela veio em seu lugar.

Indagada sobre suas intenções ao mudar-se para São Paulo, afirma “eu tinha vontade de continuar estudando”, “eu queria continuar”, “a partir do momento que eu vim para cá, as portas estavam abertas prá eu continuar”.

Sua decisão representou uma primeira ruptura com sua trajetória social, marcada por relações sociais restritas e por ausência de equipamentos educacionais, culturais e de lazer, comparado com o espaço físico e espaço social da capital onde passou a residir, cuja avaliação – “lá não tinha nada” – foi-lhe possível, apenas, após sua mudança para São Paulo, pois saiu do sítio uma única vez, por três dias, como já referido.

Seus pais não perspectivavam outros espaços sociais para os filhos que não a continuação da trajetória social no campo; pois essa sempre foi a tradição das gerações anteriores. Afinal, “a falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar!” (Bourdieu, 2003:164).

Naquele contexto, marcado por precários capitais de qualquer natureza, Paula iniciou uma relação positiva com a escola e com a Língua Portuguesa e, em busca de uma escolarização mais avançada, ou por outros e inconscientes motivos, rompeu com aquele espaço físico e social.

Em São Paulo, incentivada pela irmã paterna e pelo cunhado, fez um curso de computação, pago por eles e iniciou, em escola da rede pública, a 6ª série regular do ensino fundamental, concluindo-o três anos após. Mostrou-se confusa, na primeira entrevista, sobre essas informações, parecendo não diferenciar curso regular e suplência, ou ensino fundamental e nível médio, sugerindo desconhecer a

estrutura do sistema educacional brasileiro. Em outro momento, quando falou sobre seus projetos, após concluir o curso superior, afirmou sua intenção em cursar “mestrado ou pós-graduação”. No segundo encontro, reolocamos a questão, e foi possível compreender sua trajetória escolar na capital paulista.

Ao concluir o ensino fundamental, iniciou em escola particular curso preparatório para os exames de suplência, incentivada pelo namorado:

[...] talvez se eu não o tivesse conhecido, provavelmente eu teria feito normalmente o 1º, 2º, e 3º colegial, mas aí, como eu o conheci, e a gente já depois de algum tempo já pensava em casar, então já pensei em fazer faculdade. [...] prá não demorar tanto prá entrar na faculdade, eu fiz a suplência. [...] Ele que me incentivou a fazer.

Recorreu, portanto, à suplência como estratégia para ascender mais rápido ao nível superior de ensino: “[...] até meu esposo falou: acho que compensa terminar mais rápido, fazer cursinho, tentar entrar na faculdade. Foi isso que aconteceu”. Concluiu o nível médio em 1,6 ano e, imediatamente, iniciou curso preparatório para o vestibular.

Paula recorria ao namorado para enfrentar as demandas da suplência e do cursinho, principalmente quando tinha dificuldades com conteúdos ligados à matemática, à física e à química: “era a pessoa que eu recorria prá me ajudar”, embora afirme não ter sido difícil.

Avalia a suplência como um curso que não aprendeu muito, porque não tinha literatura, não havia indicação de leituras: “não li, por exemplo, romantismo, os movimentos literários”. Diz ter aprendido mais química, física, biologia, mas não gramática e literatura.

Fez um ano de cursinho e prestou vestibular na Universidade de São Paulo-USP, não tendo sido classificada. Voltou ao cursinho por mais seis meses e prestou novamente o vestibular na USP, sem aprovação. Na universidade-fonte, onde cursa bacharelado e licenciatura em Letras, tem bolsa de 40% do valor da mensalidade.

O CURSO SUPERIOR

Paula diz que, quando morava na zona rural e mesmo após ter chegado à capital paulista, “nem sabia o que era isso direito”, ou seja, o que é uma faculdade,

ou o 3º grau de ensino. A “descoberta” da existência do 3º grau de ensino ocorreu quando iniciou namoro:

Acho que quando conheci o meu marido, porque não pensava, prá mim a faculdade era uma coisa distante [...], parece que foi ficando uma coisa próxima”, [...] acho que eles (familiares) não têm muita noção do que seja a faculdade, a mesma coisa aconteceu comigo quando eu morava lá, ou até quando eu cheguei aqui, fica essa coisa distante.

A opção pelo curso de Letras foi por sempre ter gostado, e muito, da língua portuguesa; porém a decisão foi tomada durante o curso preparatório para o vestibular. Assim como desconhecia o 3º grau de ensino, o mesmo ocorreu com o curso de Letras, pois imaginava que iria estudar a língua portuguesa e a gramática. Ao iniciá-lo, descobriu sua amplitude, pois é mais do que estudar gramática, “tem literatura, tem a lingüística, tem as literaturas inglesas e norte-americana”. O curso oferece a possibilidade de opção por uma 2ª língua: inglês ou espanhol, e Paula optou pela língua inglesa, passando a aprendê-la em curso gratuito na USP, onde se matriculou assim que foi classificada no vestibular, cursando-a paralelamente à graduação.

Diz gostar bastante do curso, mesmo com as dificuldades que teve no início, em lingüística e literatura:

Eu gosto bastante do curso, no início eu tive bastante dificuldade com a lingüística, era novo, eu nunca tinha visto antes, tive bastante dificuldade no 1º e 2º semestres; um pouco de dificuldade na literatura também [...]. A partir do 3º semestre, a lingüística já começou a ficar um pouco mais fácil, e a língua portuguesa na parte da gramática.

Paula foi reprovada, até a 4ª etapa do curso, em três diferentes disciplinas, cursadas no semestre seguinte, com aprovação. Refere que o seu desempenho, no momento da entrevista, havia melhorado bastante, em todas as disciplinas: “[...] até os professores comentam, alguns até que em fiquei em dependência no começo, falam: você tem melhorado!”.

Seu envolvimento com sua formação fica evidenciado no tempo dedicado aos estudos, aos quais se dedica todas as tardes e, na maioria das vezes, nos finais de semana; o curso tem elevado número de disciplinas. No semestre em que foi entrevistada cursava 18 disciplinas, visto haver feito opção pela licenciatura e já ter

terminado os estágios do semestre, que disse ter gostado: “Sim, eu gostei, até porque eu fiz estágio numa escola particular, e gostei dos professores, da relação dos professores com os alunos, o espaço escolar mesmo, talvez por isso, não sei”. O talvez se refere ao surgimento do interesse pela docência, pois tem pretensões de atuar como professora de língua portuguesa ou de língua inglesa. Não participa de eventos científicos ligados à sua área de formação, além daqueles oferecidos pela própria universidade, “é mesmo pelo tempo, por ter pouco tempo de sobra”.

SITUAÇÃO CURRICULAR E DESEMPENHO ACADÊMICO

Concluiu a suplência no ano de 2001 e, no 1º semestre de 2003, iniciou curso superior. Foi classificado em 137º lugar, em curso com oferta de 75 vagas, com relação candidato/vaga de 2,3, período matutino.

Nos quatro primeiros semestres do curso de Letras, com 10 disciplinas em cada semestre, acrescidas, na 4ª etapa, de outras 3 disciplinas específicas da licenciatura, opcional para o aluno, totalizaram 43 disciplinas cursadas, com 3 reprovações: Estudos Literários II (2ª etapa), Fundamentos da Literatura da Língua Inglesa I (3ª etapa) e Produção e Revisão de Textos em Língua Portuguesa III (4ª etapa).

Seu desempenho nas 40 disciplinas nas quais obteve aprovação direta, respectivamente da 1ª à 4ª etapa do curso, segue:

4. 1º semestre/2003 (1ª etapa): média global de 6,8 nas 10 aprovações: = > 6,0 (6); = > 7,0 (3); > 8,0 (1);
5. 2º semestre/2003 (2ª etapa): média global de 7,7 nas 9 aprovações: > 6,5 (1); = > 7,0 (5); > 8,0 (2); 9,5 (1);
6. 1º semestre/2004 (3ª etapa): média global de 7,6 nas 9 aprovações > 6,0 (2); = > 7,0 (3); = > 8,0 (4);
7. 2º semestre/2004 (4ª etapa): média global de 7,0 nas 12 aprovações: = > 5,5 (4); = > 6,5 (3); 7,5 (1); => 8,0 (3); 10,0 (1);

A análise semestral do desempenho da aluna mostra uma evolução no 2º semestre/2003, em relação ao semestre anterior, mesmo considerando a reprovação em Estudos Literários II (média 4,9). Ao cursá-la no semestre seguinte (3ª etapa), foi aprovada com 6,5, mantendo praticamente os resultados finais de Estudos Literários I (1ª etapa), em que obteve média 6,1. Manteve bom desempenho na 3ª etapa, com apenas 2 (duas) médias abaixo de 7,0, embora com 1 (uma)

reprovação. Na 4ª etapa, seu desempenho nas disciplinas do bacharelado decaiu, obtendo, porém, médias finais de 8,0, 8,2 e 10,0 nas três disciplinas do curso de licenciatura. Nesse semestre cursou Fundamentos da Literatura da Língua Inglesa I, em que havia sido reprovada na 3ª etapa (4,2), e foi aprovada com média 8,5; portanto, com avanços significativos na disciplina, tendo ocorrido a mesma situação com Produção e Revisão de Textos em Língua Portuguesa III, reprovada na 4ª etapa (4,7) e aprovada no semestre seguinte com média 8,3, o que sugere um empenho redobrado da aluna para vencer as dificuldades enfrentadas em determinadas disciplinas do curso, pois, no semestre seguinte (5ª etapa), foi aprovada nesta última disciplina (IV), com média 8,3.

No geral, considerando principalmente seu fraco capital cultural e escolar inicial, seu desempenho, ao cursar 50% do curso, pode ser considerado exitoso, dada a quantidade de disciplinas cursadas com aprovação, bem como suas médias finais. A estratégia utilizada para não acumular dependências foi a de cursar, no semestre seguinte, a disciplina em que fora reprovada. Assim sendo, não deixou acumular reprovações, o que possivelmente exigiu da aluna mais tempo de dedicação aos estudos. Tal fato parece revelar não apenas a busca pela aprovação, mas principalmente, creio, a busca pelo conhecimento, pois as médias finais foram, em duas das disciplinas, acima de 8,0, e não a média mínima exigida para aprovação (5,5). Em apenas 4 das 40 disciplinas, nas quais obteve aprovação direta, teve média entre 5,5 e 6,0, todas na 4ª etapa, quando cursou 14 disciplinas: quantidade que, em si, pode explicar sua queda no desempenho nas disciplinas do bacharelado. Passou, ainda, a cursar aos sábados, no período matutino, as disciplinas da licenciatura (3 disciplinas das 14 cursadas), com melhores resultados em relação às do bacharelado. Cabe lembrar, ainda, que concomitantemente, estudava inglês durante a semana na USP.

Entretanto, faz-se importante trazer o desempenho do grupo/classe nas 3 (três) disciplinas em que a aluna foi reprovada, pois suas reprovações não se configuraram como exceções, como podemos verificar abaixo:

- √ Classe com 31 alunos (2º semestre de 2003/2ª etapa) – disciplina Estudos Literários II: 9 reprovações com média entre 3,0 a < 5,0, e 22 aprovações com médias 5,5 (3); 6,0 a 7,0 (6); > 7,0 a < 8,0 (7); 8,0 a 9,5 (6). Portanto, cerca de 30% da classe foi reprovada e cerca de 10% foi aprovada com nota mínima;

- ✓ Classe com 23 alunos (1º semestre de 2004/3ª etapa) – disciplina Fundamentos da Literatura da Língua Inglesa I, cuja redução do número de alunos em relação ao semestre anterior se explica pela opção do aluno entre a língua inglesa e a língua espanhola. Desempenho da classe: desistência da disciplina no semestre (1), reprovações (3) com média entre 3,5 a < 5,0, e 19 aprovações com médias entre < 6,0 a < 7,0 (6); > 7,0 a < 8,0 (3); > 8,0 a < 10,0 (9) e 10,0 (1);

- ✓ Classe com 32 alunos (2º semestre de 2004/4ª etapa) – disciplina Produção e Revisão de Textos em Língua Portuguesa III: desistência da disciplina no semestre (1), reprovação (2) com média 4,2 e 5,3, e 29 aprovações com médias 5,5 (4); 6,0 a 7,0 (15); > 7,0 a < 8,0 (4); 8,0 a 9,0 (6). Portanto, no semestre anterior a aluna foi uma das três reprovadas e nesse semestre uma das duas reprovadas, sugerindo, no caso da Língua Portuguesa, dificuldades em acompanhar o aprofundamento dos conteúdos da disciplina, uma vez que foi aprovada com 7,4 na 2ª etapa (I), e com 7,7 na 3ª etapa (II).

Paula concluiu o curso em dezembro de 2006. Em maio de 2007, em contato telefônico, informou que continuava cursando a língua inglesa na USP; não estava trabalhando.

4.3 Li, entre o trabalho familiar e a escola

“Eu nunca fui de dar atenção pros estudos, eu sempre dei mais atenção pro trabalho dos meus pais”. “[...] Então, estudar prá mim, é estudar por cima”.

A jovem Li, com 21 anos de idade, solteira, mudou-se da Coreia para o Brasil, com os pais, aos 3 anos de idade. Simpática e sorridente, tem voz firme, olhar vivaz, sugerindo ser extrovertida e segura. Tem baixa estatura, “gordinha”, cabelos negros e longos, com tez clara.

Nosso primeiro contato aconteceu no interior do prédio da Faculdade de Administração, onde eu aguardava por sua chegada. Como não a conhecia, uma de suas colegas de classe a indicou quando ela, bastante apressada, surgiu no corredor. Apresentei-me e, de forma bastante breve, fiz-lhe o convite para a participação na pesquisa. Trocamos telefone e combinamos que eu entraria em contato para agendarmos o encontro. Li estava atrasada para apresentação à classe de um trabalho; o professor estava aguardando por ela. Bem vestida, trajava roupas pretas e calçava saltos altos.

Nosso primeiro encontro, agendado para uma 6ª feira, foi desmarcado por ela, em função de problema de saúde de uma de suas irmãs, pois precisou acompanhá-la em consulta médica. A entrevista foi reagendada para um domingo, em seu endereço residencial, no período da manhã; o bairro é de classe média alta, próximo à Avenida Paulista. Ao chegar, o porteiro solicitou que eu aguardasse, fora da entrada do prédio e, 20 minutos após, ela me convidou a entrar. Conduzimo-nos para o salão de festas do prédio, onde a entrevista aconteceu. Trajava roupa esportiva, em tom claro, e os cabelos estavam molhados, desculpando-se pelo atraso por estar no banho.

ORIGEM SOCIAL

*[...] desde pequenininha eu já tomei
uma responsabilidade grande [...] “a carga cai em cima de mim”.*

Os pais de Li migraram para o Brasil com suas duas filhas, com 2 e 3 anos de idade, há 18 anos; a terceira filha do casal, brasileira, nasceu quatro anos após. Seu pai havia trabalhado durante 15 anos em empresa multinacional de engenharia eletrônica, na Coreia. Tinha um problema de hérnia de disco e resolveu mudar-se para o Brasil por seu clima tropical, pois o frio na Coreia era intenso e não favorável ao seu problema; tem 50 anos de idade, formou-se na Coreia em curso técnico de engenharia eletrônica. Sua mãe tem 46 anos de idade e iniciou, mas não concluiu o curso superior, na Coreia. Li tinha uma tia paterna, mais velha que seu pai, que residia no Brasil há mais de 20 anos e, com ela, moravam seus avós paternos, que passaram a residir com a família de Li: “[...] o coreano, o filho mais velho tem que cuidar dos pais, o que é o caso do meu pai [...], e quando meus pais chegaram aqui no Brasil, eles vieram morar com a gente”.

Seus avós retornaram ao país de origem sete anos após, pois, envelhecidos, queriam morrer em sua pátria, o que aconteceu há 4 anos (avô) e há 1 ano (avó). Li não conheceu seu avô materno, falecido antes de sua mãe se casar; a avó está viva e também morou com a família de Li durante 4 anos, retornando à Coréia.

A vinda da avó materna para o Brasil, aconteceu após o retorno dos avós paternos para a Coréia, quando Li iniciara a pré-escola, a pedido de sua mãe, preocupada com possível esquecimento, pelas filhas, da língua coreana:

[...] Eu comecei a aprender o português, assistia televisão, ia pra escola, quando minha mãe percebeu, ela pensou: elas vão acabar esquecendo o coreano, criancinha, 5 anos eu tinha, mais ou menos. Aí minha mãe chamou a minha avó pra vir morar com a gente. [...] Então, eu falava português, em casa eu falava coreano, a minha avó até falava: se falar português em casa, não vai comer!

No Brasil, o casal abriu uma loja de roupas: ramo em que sua mãe ainda trabalha; porém, agora, como representante de confecções, sendo remunerada por comissão. O pai de Li está na Coréia há mais de um ano, tendo aberto, em sociedade com o irmão, negócio ligado à engenharia eletrônica; área na qual trabalhou antes de mudar-se para o Brasil. No final do ano, retornará ao Brasil para descansar, segundo a filha.

Li refere-se a problemas familiares, quando cursava a 8ª série, decorrente de revés financeiro da família: “As coisas aqui não deram bem”. O casal se desfez da loja.

Nos dias atuais, a família está estabilizada financeiramente. Residem em imóvel próprio, Li tem carro próprio e diz trabalhar “não por necessidade”. Trabalha meio período em fábrica de roupas de propriedade de sua prima, com produção diária de 5 a 6 mil peças, cujos modelos são feitos por Li no computador: “[...] Eu não trabalho porque preciso de dinheiro”, mas sim para ajudar sua prima, que pagaria o triplo do que paga a ela, se tivesse que contratar uma funcionária.

A condição de filha mais velha de pais coreanos, com lenta e possível resistência ao aprendizado da língua portuguesa, impôs à Li precoces responsabilidades, pois, aos 10 anos de idade, ao término das aulas, dirigia-se à loja dos pais:

[...] quando eu tinha 10 anos, meus pais não sabiam falar nada em português [...] eu saía da escola e ia pra loja ficar com eles. Então, chegava alguma coisa eu que tinha que ver, ler, desde pequenininha

eu já tomei uma responsabilidade grande prá minha idade. Com 10 anos, eu tinha que ficar lendo as coisas, contrato, tinha palavras que eu não entendia, eu falava: eu acho que é isso, mais ou menos. Até hoje acontece isso.

Embora tenha assumido integralmente o papel a ela reservado pela cultura coreana, evidenciado no conjunto do seu depoimento, as responsabilidades com a família pesaram na infância e continuam pesando: “é sempre o filho mais velho que tem que fazer tudo, a carga caia em cima de mim. Se a minha irmã tinha lição, eu tinha que me esforçar para fazer o meu e ainda ajudar ela”. Sua mãe, ainda hoje, fala pouco a língua portuguesa e só assina contratos, após leitura e explicações pela filha.

Lembra-se da infância como um período de perdas:

Eu perdi muito a parte da infância, hoje eu vejo assim, porque naquela época de tanta agitação eu acabei não percebendo isso, mas hoje eu vejo assim, tantas coisas que eu deixei de fazer, que só naquela idade que você pode fazer.

Essas perdas, como a ausência dos pais nas reuniões da escola, nas festas de apresentação, atribuídas por Li, também, ao não domínio pelos pais da língua portuguesa, a levaram a deixar de participar das festividades escolares: “[...] vou fazer prá quê, se ninguém da minha família pode ir. Então, eu deixei de fazer essas coisas”.

Ao mesmo tempo, embora reconhecendo a dificuldade dos pais por estarem em outro país, percebe-os como pessoas mais frias por serem coreanos:

Eu sinto que meus pais nunca foram de dar muita atenção [...] mas também nunca deixei pensar que meus pais não me amam, eu sei que eles têm o jeito de amar a gente. Por estarem em outro país que não entende bem a língua, eles têm que estar correndo o dobro, acho que o tempo de dar atenção prá gente foi muito pouco.

Sua irmã, um ano mais jovem, atualmente faz cursinho pré-vestibular, interrompeu os estudos no 3º ano do nível médio, concluindo-o, posteriormente, via suplência. A terceira irmã, brasileira, atualmente com quatorze anos, cursa a 8ª série. À época, após as filhas terem deixado o Paraná e retornado à São Paulo, seus pais não teriam percebido suas dificuldades em conciliar os estudos com as atividades da nova loja adquirida, da qual ela começava a participar. Li diz que

percebia as dificuldades da irmã e que chegou num ponto que ela não agüentou: “[...] então. já que as coisas estavam com muita correria na loja, ela resolveu largar”.

Na adolescência, chegou a se revoltar por ter que se dedicar tanto aos negócios da família: “[...] por que meus pais não podem falar direito o português!”. “[...] hoje em dia, quando eu estou meio sobrecarregada, eu fico pensando: mas que droga, eu queria sumir do mundo durante uma semana!”.

Aos 11 anos de idade, portanto após 7 anos no Brasil, seus pais não sabiam falar quase nada da língua portuguesa e, ainda hoje, faz-se necessário falar devagar para que compreendam, e usar um vocabulário mais fácil, segundo Li.

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE LI: AS MARCAS SOCIAIS

Na Coréia, Li havia freqüentado escola e, ao vir para o Brasil, sabia ler e escrever em coreano: “[...] porque na Coréia, com 3 anos você já é obrigado a saber ler e escrever, já ensinam. Eu vim para cá já sabendo ler e escrever em coreano.”

Aos cinco anos, passou a freqüentar a pré-escola em escola da rede privada, empenhando-se para aprender a língua portuguesa “porque eu já tinha as tarefas, eu me esforçava mais pro lado do português”. Porém, em função de suas dificuldades com a língua, cursou a pré-escola duas vezes, pois “eu não sabia falar quase nada”, tendo sido difícil no início, por misturar as línguas coreana e portuguesa, ao falar.

Lembra-se dos professores do início de sua escolarização com saudade:

eu sinto falta dos professores [...], em especial a do 1º ano [...] essa professora foi marcante prá mim, porque ela me dava uma atenção incrível, ela sabia que eu tinha dificuldade [...] me deu tanta atenção que eu não queria sair da 1ª série [...] eu gostava de estar perto dela, eu sai daquele colégio e cheguei a fazer visitas só prá visitar ela.

Após concluir a 6ª série, na escola em que iniciou a pré-escola, transferiu-se para o Colégio Rio Branco, onde cursou a 7ª e 8ª séries, com reprovação nessa última, atribuída a preocupações e pressão familiar, decorrentes de problemas com a loja:

[...] foi questão de problemas que tiveram naquela época, problemas de família, das coisas não estarem indo bem na minha casa, preocupações, pressão, eu acabei deixando de lado os estudos.

O casal vendeu a loja, e Li acompanhou o pai que fora trabalhar em Pernambuco; a mãe, com as duas outras filhas, mudou-se para o Paraná e abriu uma loja. Durante seis meses, sem estudar, Li permaneceu em companhia do pai e, por não ter se adaptado à cidade, foi ao encontro da mãe e das duas irmãs no Paraná.

No Paraná, em 1,6 ano, concluiu a 8ª série e o nível médio, em curso de suplência, apostilado. Trabalhava na loja pela manhã e à noite estudava. A mãe havia aberto uma segunda loja e retornado a São Paulo para trabalhar na fábrica de roupas da prima de Li, com quem ela trabalha hoje. Suas irmãs permaneceram no Paraná por uns tempos e apenas estudavam, enquanto Li cuidava das duas lojas. Com 18 anos de idade, abria as lojas, que eram próximas, às 6:00 horas e as fechava às 18:00 horas. Após fechar os caixas das lojas, descansava e ia para escola, ou não ia. O fato do curso ser apostilado lhe possibilitava estudar na própria loja: “[...] era bom porque com a apostila eu estudava na loja, quando dava menos movimento, e quando eu achava que estava preparada pra fazer as provas, eu ia e fazia as provas.”

Sem dificuldade, estudava sozinha, pontuando ser essa a diferença em relação ao ensino regular, pois:

não tem atenção dos professores, você não tem aulas, depende muito de você. A suplência é você mesma, não tem outra pessoa pra te explicar. [...] Então, se você não se esforçar, der a sua parte, acho que você não consegue fazer as provas.

Entretanto, reconhece que se tivesse cursado o nível médio regular, não teria tanta dificuldade na graduação:

Eu só percebo que se tivesse feito o colégio normal, eu não teria tanta dificuldade como eu tenho hoje. [...] Eu vejo que a suplência foi muito por cima, eu achava as provas muito fáceis, eu lia a apostila e fazia as provas [...].

Decidiu-se pela suplência, em função de suas responsabilidades pois, se fosse freqüentar curso regular, não seria possível cuidar das lojas, uma vez que desconsiderou compartilhar aquela responsabilidade com a irmã, apenas um ano mais jovem que ela, em quem parece não confiar:

Eu sei que faço as coisas certinhas, hoje também, eu prefiro. Meu tempo está muito apertado por causa da faculdade, mas eu prefiro fazer as coisas, do que mandar minha irmã [...] acho que se ela fizer, eu vou ter que fazer duas vezes, vou ter que corrigir o que ela fez [...] eu teria trabalho em dobro. Então, eu optei por fazer a suplência.

Ao concluir o nível médio, as lojas do Paraná foram vendidas e Li retornou a São Paulo. Após um ano, iniciou curso preparatório para o vestibular, freqüentando-o durante um ano. Sempre quis fazer faculdade, influenciada pela cultura coreana, “se você não faz faculdade, sua família pode ser do mais alto padrão, você não tendo faculdade, você é considerado mendigo”; portanto, “eu tenho que fazer a faculdade!”, pois “pra você se tornar alguma coisa, você tem que fazer faculdade”.

Quanto à escolha do curso, de início ela não sabia o quê fazer, embora não tivesse interesse pelas áreas de humanas e biológicas. Em suas leituras informativas, pesquisou sobre os cursos Economia, Contabilidade e Administração, interessando-se pelo último: “Eu vi as matérias que têm dentro, tem um pouco de tudo, eu achei que não ia ser aquela coisa enjoativa, entrei e estou gostando”.

Prestou vestibular em três universidades, e foi classificada em duas delas. Após o vestibular, viajou para a Bahia em férias, pois precisava descansar, acreditando que não havia sido aprovada. Na Bahia, acessou o e-mail e verificou que fora classificada na 3ª lista na PUC/SP, porém havia perdido o período de matrícula. Despreocupada, “curtiu a viagem” e, ao retornar a São Paulo, verificou que havia sido classificada também na 3ª lista, na universidade-fonte onde fez sua matrícula, no período da tarde.

Sua opção pelo período da tarde foi em função da baixa concorrência, nas duas universidades em que fora classificada, pois avaliou que não havia estudado o suficiente para concorrer à vaga no período noturno:

[...] acabei optando pelo período da tarde, porque sei que é mais fácil de passar, não tem tanta concorrência, e também na PUC era uma área que não tinha tanta concorrência, porque eu sabia que não estava preparada, eu não estudei tudo o que tinha que estudar pra entrar à noite em Administração.

Sua mãe não soube de sua aprovação na PUC:

[...] porque o que os coreanos querem, termina logo a faculdade porque daí casa, casa ou segue logo a sua carreira. Eles não gostam muito de atraso, então se ela soubesse que tinha passado na PUC,

ela ia me dá uma bronca [...] você vai viajar e perde uma matrícula! Eu nem contei.

Comunicou à mãe sua classificação na segunda universidade, e foi orientada a iniciar o curso: “faz, vê se você gosta, se tem algo a ver com você e, se não der certo, ou faz transferência, ou depois presta de novo. Aí entrei e fiquei”.

O CURSO SUPERIOR

Suas reprovações se iniciaram no 1º semestre do curso, em disciplinas ligadas à matemática, à estatística e à física, nas quais sempre foi e continua sendo um “desastre”, porém acrescenta que “se quisesse, hoje em dia... também não dou muito atenção pros estudos”, reconhecendo sua pouca dedicação ao curso, pois “[...] não é aquela coisa de vou sentar hoje e vou me dar três horas de estudo, não tem essa, e faz tempo que eu não faço uma coisa dessas”.

Expõe sua rotina estafante, na qual o trabalho é colocado em primeiro plano, em detrimento dos estudos, pois trabalha das 8:00 às 12:00 horas, entra na faculdade à 13:00 horas e, se tem aula vaga, retorna à loja para cuidar “das coisas” da mãe.

[...] eu acho que eu tenho que fazer isso, eu fui criada desse jeito não adianta agora eu falar que eu tenho a faculdade e vocês que se danem, se virem, eu não sei, eu não consigo. Eu até posso fazer isso, aí meus pais com muito esforço vão tentar fazer as coisas, mas eu acho que é melhor eu fazer de uma vez logo, certinho, do que deixar eles fazerem e eu ter que corrigir depois, então eu acabo deixando as coisas.

Descreve-se como uma pessoa que quer fazer várias coisas ao mesmo tempo e “eu tenho que fazer direito (?)”, porém, nem sempre consegue, o que a deixa estressada. Afirma que trabalha bastante e, embora reconheça que seu desempenho na faculdade não é bom, freqüenta regularmente as aulas, “só não tenho o hábito de estudar”.

[...] Eu não criei o hábito de estudar, ler as matérias várias vezes, fazer os exercícios no caderno, eu não consegui criar esse hábito. Hoje, também, mesmo tendo tempo prá fazer, eu fico procurando prá ver se tem outra coisa prá fazer, eu não criei o hábito de tentar estudar certinho.

No momento de nossa entrevista, estava atrasada em um semestre, com várias reprovações duplas, na mesma disciplina: “tem matéria que já peguei DP (dependência) duas vezes, tem bastante”, assumindo a responsabilidade pelo atraso, pois: “[...] se eu pegar e estudar, eu vejo que a culpa é minha, que é bobeira minha estar pegando DP!”

Diz ter facilidade para aprender, e que não tem muita dificuldade nas disciplinas nas quais tem sido reprovada, faltando-lhe, sim, dedicação aos estudos. Referindo-se ao semestre em curso, 5ª etapa, afirma estar estudando bastante, naquele momento, em que as provas finais do semestre estavam ocorrendo:

[...] eu continuo ajudando bastante meus pais, mas eu estou tentando pegar meu tempo e estudar, eu estou chegando a emagrecer dois quilos por semana, eu vou trabalhar de manhã, eu vou prá faculdade à tarde, eu chego em casa e durmo umas duas horas e acordo lá prá 10/11 horas e fico estudando até às 5 da manhã.

SITUAÇÃO CURRICULAR E DESEMPENHO ACADÊMICO

Após dois anos de conclusão do ensino médio, Li iniciou curso superior de Administração, com classificação em 235º lugar no exame seletivo para Administração, com oferta de 150 vagas, e relação candidato/vaga de 3,4, período vespertino.

No período do 1º semestre de 2003 ao 2º semestre de 2004, num total de 28 disciplinas, teve o desempenho que segue:

- √ 1º semestre/2003 (1ª etapa): reprovação (2) nas disciplinas Matemática I (1,5) e Instituições de Direito (4,7), e 5 aprovações: 5,5 e 6,0 (2); 7,5 a > 8,0 (3);
- √ 2º semestre/2003 (2ª etapa): reprovação (4) nas disciplinas Sociologia das Organizações (4,2), Direito Trabalhista (0,4), Introdução à Macroeconomia (4,2), Contabilidade Básica (4,8), e desistência em Matemática II, tendo obtido nota 7,8 na 1ª avaliação da disciplina; aprovação (3) em Teoria da Administração Contemporânea (6,0), Comportamento Organizacional (6,7) e Filosofia (7,2); aprovação em Instituições de Direito (6,5), do semestre anterior. Ao término desse semestre, tinha a cursar 6 disciplinas: do

semestre anterior (1) e desse semestre (5), portanto, apresentava atraso de um semestre;

- √ 1º semestre/2004 (3ª etapa): reprovação em Matemática Financeira (3,4), e aprovação (5): Matemática I – da 1ª etapa (6,7), Sociologia da Organizações (6,0), Matemática II (7,9), ambas da 2ª etapa, e em 2 disciplinas desse semestre – Fundamentos de Marketing (6,7) e Direito Comercial (7,7). Portanto, tinha a cursar 3 disciplinas do semestre anterior e 5 disciplinas desse semestre;
- √ 2ª semestre/2004 (4ª etapa): aprovação (3) nas disciplinas da 2ª etapa – Direito Trabalhista (6,0), Introdução à Macroeconomia (8,5) e Contabilidade Básica (7,0), e em 3 disciplinas que não havia cursado na 3ª etapa – Ética e Cidadania (6,5), Estatística Descritiva (5,5) e Teoria das Organizações (7,8). Portanto, mantinha atraso de mais de um semestre: 6 disciplinas dessa etapa, e 2 disciplinas da 3ª etapa.

Cabe pontuar que, no 1º semestre de 2005 (5ª etapa), a aluna teve aprovação integral nas 8 disciplinas que se encontravam em atraso e em 1 disciplina dessa etapa, com médias 5,5 a < 7,0 (5); 7,0 e 7,8 (2); 8,2 e 9,5 (2). Seu desempenho no semestre indica uma reação frente à situação que vinha mantendo desde o início do curso; disposição que, se mantida, poderá compensar, até a 8.ª etapa do curso, o atraso acumulado.

Quanto ao desempenho do grupo/classe nas disciplinas nas quais a aluna foi reprovada, temos:

- √ Classe com 52 alunos (1º semestre/2003) – disciplina Instituições de Direito: desistência (3), e reprovação (17) – cerca de 38% da classe – com média entre 2,0 a 5,0, e 32 aprovações com médias 5,5 (7); > 5,5 a < 7,0 (10); 7,0 a < 8,0 (10); 8,0 a 9,0 (5); aluna foi uma das reprovadas e foi a única que não compareceu à avaliação final (média 4,7); foi aprovada no semestre seguinte com 6,5;
- √ Classe com 66 alunos (1º semestre/2003) – disciplina Matemática I: não cursou (8), desistência (3), reprovação (12), com médias entre 1,0 a 4,5, e

43 aprovações com médias 5,5 (7); > 5,5 a < 7,0 (13); 7,0 a < 8,0 (6); 8,0 a < 10,0 (17); aluna foi reprovada com 1,5, e aprovada no 1º semestre/2004 com 6,7;

- ✓ Classe com 45 alunos (2º semestre/2003) – disciplina Direito Trabalhista: não cursou (2), desistência após 1ª avaliação (6) e após 2ª avaliação (11) ; reprovação (12), com médias entre 1,0 e 4,8, e 14 aprovações com médias 5,5 (2); > 5,5 a < 7,0 (9); > 7,0 (3); aluna desistiu após 2ª avaliação (média 0,5), e foi aprovada no 2º semestre/2004 (6,0);
- ✓ Classe com 45 alunos (2º semestre/2003) – disciplina Sociologia das Organizações: desistência (6), após 1ª avaliação, e antes da prova final (5); reprovação (14) com médias 1,0 a 5,2, e 25 aprovações com médias: 5,5 (7); > 5,5 a < 7,0 (10); > 7,0 a 8,5 (8); aluna foi reprovada (4,2), e aprovada no 1º semestre/2004 (6,0);
- ✓ Classe com 46 alunos (2º semestre/2003) – disciplina Matemática II: não cursou (2), desistência (12), após 1ª avaliação; reprovação (21); 11 aprovações com médias > 5,5 a < 6,0 (8); 7,5 (1); 8,0 (2), aluna desistiu (?) após 1ª avaliação (nota 7,8), e foi aprovada no 1º semestre/2004 (7,9);
- ✓ Classe com 47 alunos (2º semestre/2003) – disciplina Introdução à Macroeconomia: desistência (5), reprovação (5) com médias 2,5 a 4,7, e 37 aprovações com médias 5,5 a < 7,0 (27); 7,0 a 8,0 (10); aluna foi reprovada (4,2), e aprovada no 2º semestre/2004 (8,5);
- ✓ Classe com 45 alunos (2º semestre/2003) – disciplina Contabilidade Básica: não cursou (3); desistência (6) antes da prova final; reprovação (8), com média 2,3 a 4,9, e 28 aprovações com médias 5,5 a < 7,0 (26); 7,0 e 7,5 (2); aluna foi reprovada por não comparecimento à prova final (notas 6,3 e 3,4), com média 4,8; foi aprovada no 2º semestre/2004 (7,0);
- ✓ Classe com 61 alunos (1º semestre/2004) – disciplina Matemática Financeira: desistência (8); reprovação (7) com médias 1,5 a 4,9, e 46

aprovações com médias 5,5 a 6,0 (19); > 6,0 a < 7,0 (16); 7,0 a < 8,0 (10); 9,0 (1); aluna foi reprovada (3,4), e aprovada no 1º semestre/2005 (7,8).

PROJETOS PROFISSIONAIS

Embora sempre envolvida com o comércio e até os 15 anos sob muita influência da cultura coreana, em que ouvia com freqüência: “faz a faculdade logo, assim você casa e você vai ter loja!”, rejeita esta possibilidade, hoje: “[...] Deus me livre, me tira isso perto de mim que eu não quero, nem que chova ouro prá mim, eu não quero!”.

Tem projetos próprios, já adiados algumas vezes, o que a tem deixado meio revoltada: “que droga!”. Naquele momento, a irmã que há dois anos vinha sendo preparada por ela para assumir as responsabilidades junto à família, estava em acompanhamento neurológico, com um quadro de convulsões epiléticas. Logo, teve que adiar mais uma vez seus projetos pessoais.

Pretende atuar na área de marketing e sabe que o inglês é fundamental: língua que estudou vários anos, porém não de forma seqüencial: “[...] Então, eu falei não dá mais! Não tem como eu ficar adiando [...]”. Havia decidido trancar a faculdade e fazer, durante um ano, curso no Canadá, mas este projeto foi adiado, pois: “[...] eles nunca deixam, sempre surge alguma coisa no meio, que acabei deixando assim”.

No momento de nossa entrevista, seu projeto estava sendo adiado mais uma vez, em função do problema de saúde da irmã, a quem ela precisará acompanhar no tratamento “[...] e, também, meu pai não está aqui com a gente, minha mãe não sabe dirigir, falar português, então é difícil”.

Hoje, a responsabilidade, transformada em hábito, é sentida como algo ruim, pois se sempre preferiu fazer tudo sozinha, sente-se sufocada por ansiar dar outro encaminhamento a sua vida profissional, o que não tem conseguido fazer.

Colocou-se como sendo bastante sociável e tendo muita facilidade para estabelecer e manter relações de amizade, algumas da época da pré-escola. Gosta muito de viajar, de conhecer novos lugares, novas pessoas e novas culturas, daí sua intenção de estudar inglês fora do Brasil: “[...] Eu quero fazer isso porque vai ser ótimo para mim, adoro aprender cultura nova”. Em viagem de férias para a Bahia, conheceu pessoas do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro e foi por elas visitada

em São Paulo, assim como ela passou férias em suas casas: “tenho uma facilidade incrível para fazer amizades!”.

Nos finais de semana, fora das épocas de maior movimento no comércio e quando não está em provas na faculdade, freqüenta barzinho, balada, cinema e shopping, com os amigos.

4.4 JOSÉ, AQUELE QUE SABE QUE TERÁ OPORTUNIDADES

“[...] trabalha um pouco menos e a sobrecarga não é tão grande”. “[...] Minha meta é essa!”

O mais jovem dos entrevistados, José é um bonito sansei com 20 anos de idade, baixa estatura, magro, com traços faciais delicados e harmoniosos. Em nossos dois encontros vestia roupas claras, com corte de cabelo tradicional. Sua voz firme e segura, ao telefone, contrasta com o tom baixo, pausado, com certa timidez, quando de nossos contatos diretos, desviando quase sempre o olhar do interlocutor. O convite para participar da pesquisa foi feito pelo telefone, quando ele respondeu ao recado deixado em seu celular. Sem titubear, aceitou ser entrevistado, indicando dia da semana, horário e local, qual seja, em seu endereço residencial, cujo bairro tem como característica a concentração de orientais. Ao chegar, o porteiro do prédio solicitou que eu aguardasse e, em seguida, conheci José, que me conduziu a um salão do prédio onde a entrevista aconteceu.

ORIGEM SOCIAL

Seus avós maternos e paternos são imigrantes japoneses, que se estabeleceram em zona rural, na região de Lins, interior do estado de São Paulo. Os avós maternos continuam residindo na mesma região, com quem José sempre teve pouco contato, visitando-os anualmente quando criança; não conheceu seus avós paternos, que faleceram antes do seu nascimento.

Seus pais, ambos com 60 anos de idade, conheceram-se na capital paulista, assim ele acredita. Formada em curso superior de Odontologia, sua mãe mudou-se

para essa cidade para trabalhar e seu pai, economista, formou-se após o casamento. O casal teve três filhos do sexo masculino, sendo José o caçula; nasceu quando seus pais tinham 40 anos de idade, com diferença de 8 e 10 anos de seus irmãos, atualmente com 30 e 28 anos de idade.

A mãe tem consultório dentário e o pai é funcionário público: fiscal de renda do Estado, tendo trabalhado como bancário por muito tempo. Desempregado por um tempo, começou a estudar para concurso e foi aprovado: “ele sempre falou assim: quero ser funcionário público, que trabalha um pouco menos e a sobrecarga não é tão grande” [...] “ele fala que foi a melhor coisa que ele fez”.

O irmão mais velho de José, economista como o pai, formou-se há quase 10 anos, em Unesp do interior, também foi aprovado em concurso para fiscal de renda e iniciou trabalho no dia de nosso segundo encontro; estava desempregado. É “muito estudado, não é nenhum gênio, nem aquele aluno exemplar”, mas concluiu a graduação no tempo certo, mesmo tendo algumas reprovações ao longo do curso. O outro irmão, com 28 anos, é o único casado e tem um filho bebê; cursa Ciências da Computação, após ter desistido do curso de Administração; ele e a esposa trabalham em loja própria no centro da cidade. Para José, esse irmão “parece muito inteligente, mas não usa prá estudar” “[...] é um pouco melhor que eu, pegou só uma recuperação no colégio”.

O casal reside em imóvel próprio e foi onde José nasceu. São proprietários, no mesmo prédio, de outro apartamento, para onde José e seu irmão mais velho se mudaram há pouco tempo. As refeições são feitas na casa dos pais, durante a semana ou, às vezes, apenas nos finais de semana. As roupas e a limpeza da casa são assumidas por eles e, quando se mudaram, José começou a aprender a lavar, passar, cozinhar e limpar a casa, o que já havia sido aprendido por seu irmão por ter morado em república, quando estudante no interior do Estado. Passaram a ter mais liberdade, assim como os pais, com a separação da residência, justifica José.

Todas as despesas são assumidas pelos pais, inclusive os custos da faculdade, pois José nunca trabalhou: “tudo, por enquanto, tudo!”. Às vezes, ele faz serviços de digitação e de escritório para o pai. O carro do pai é utilizado por José durante a semana e, nos finais de semana, por seu irmão mais velho.

José namora uma jovem estudante do 2º ano do nível médio de ensino, com quem passeia em shopping, parques e frequenta cinema. Seus amigos atuais são de descendência oriental e os conheceu em curso de soroban (tipo de ábaco), sendo que, com eles, anda de kart, prepara churrascos, joga bola e bebe um pouco.

Quando possível, viaja com esses amigos para a praia, nas férias ou finais de semana. Nas últimas férias, viajou com a família para o interior; foi à praia com os amigos e o resto do tempo namorou. Tem poucos amigos na faculdade.

INFÂNCIA DE JOSÉ

Caçula dos irmãos e da família materna e paterna, foi cuidado pelos irmãos que “sempre me trataram com o maior xodó”. Teve pouco contato com os primos e com os pais: “Então, eu acho que eu vim tarde” e, mesmo entre os irmãos, pouco conversavam.

Ao iniciar a escolarização, permanecia na escola a maior parte do tempo: “eu quase não ficava em casa, eu ia pro colégio, à tarde jogava bola, quando voltava era só tomar banho, comer e dormir, eu não encontrava muito com eles”. Hoje, fala mais com os irmãos do que em sua infância. Tinha amigos no prédio onde sempre morou, embora tivesse mais amigos na escola, com quem se divertia muito. Até a 5ª série, realizava atividades extras na escola: xadrez, natação, jogo de futebol, pela manhã ou à tarde, após as aulas. Gostava da escola, não pelos estudos, mas pelos amigos de quem tem boas lembranças, mantendo ainda hoje contato com alguns. Era divertido ir para a escola, porém “nunca!” pelos estudos, enfatiza.

TRAJETÓRIA ESCOLAR E DESEMPENHO

Cursou o ensino fundamental, sem reprovações, no Colégio Arquidiocesano, indicado por paciente de sua mãe, “que é uma escola muito boa”, acrescenta. No mesmo colégio iniciou o 1º ano do nível médio, desistindo próximo ao final do ano: “eu estava mal, eu pensava que ia repetir o ano, ai eu saí de lá”. No ano seguinte, reiniciou o curso em Colégio Adventista, perto de sua residência, “mas lá não deu nada, eu acabei perdendo o ano”. Interrompeu os estudos durante seis meses, por ter ficado “meio bravo”, pois “acho que não era prá ter repetido”. Nesse período, sem estudar, ajudava a mãe no consultório. Em junho daquele ano, “de saco cheio de não fazer nada”, por sugestão de sua tia, professora em escola pública, iniciou curso supletivo em colégio particular, concluindo-o após 1,6 ano: “aí fui pro supletivo, mais por acomodação mesmo, podia ter feito o 1ª ano e ter voltado para o 2º normal, mas aí me acomodei, fiquei no supletivo mesmo”.

Era melhor aluno e estudava mais, embora sempre teve dificuldade em algumas disciplinas:

[...] sempre fui mal em história, nossa senhora, geografia não, português eu também tinha um pouco de dificuldade. [...] eu não gostava muito de química e física, matemática eu gostava, eu passava numa boa! [...]

Afirma que suas recuperações começaram na 7ª série, embora em outro momento, tenha dito que desde a 5ª série ficava de recuperação em história.

[...] Acho que 7ª série, começou daí. Eu fiquei, eu sempre tive dificuldade em matéria de humanas, me expressar com escrita eu sempre fui muito ruim, tanto é que na faculdade até hoje, quando for prova escrita eu não sou muito bom. Em história eu sempre tive dificuldade, eu gosto de história, mas sempre tive dificuldade de escrever. Mas assim... todo menino ficava de recuperação, todo mundo achava legal, ficava mas nunca chegava a reprovar.

Suas dificuldades se acentuaram no 1º ano do nível médio, quando “desandou, adolescente...”. Porém, diferentemente de seus colegas de classe, alguns “tão ruins ou pior que eu”, José se auto-eliminou do curso, no final do ano: “Eu pensei que já ia repetir, mas depois que eu descobri, todo mundo passou, não sei como o pessoal fez, se fez recuperação, só sei que o pessoal passou”.

Quanto à participação dos pais na decisão tomada, coloca:

Meu pai é um pouco rígido, meu pai nesse ponto de estudo, ele é meio chatão. Não vou falar que eles apoiaram, eu já tinha decidido. [...] A minha mãe apoiou, não um apoio assim: tá bom, você faz o que você quiser! Mas não tinha outra opção, eu já tinha escolhido, meu pai que não gostou muito. Ah!, foi normal! Vendo agora, tudo bem, mas na época eu causei um pouco de discórdia.

Na suplência, afirma que não era bem visto pelos professores que se perguntavam o quê um ex-aluno do Arquidiocesano estava fazendo ali, e José, por sua vez, se percebia como “mais estudado” que os demais alunos, embora, dependendo da matéria, suas notas fossem baixas (6,0). Seu desempenho era, conforme verbalizado por ele, o pior da classe, em algumas disciplinas, acrescentando que em matemática sua nota era 9,0 (nove), mas que “podia” passar com 10,0 (dez) em inglês: “Eu acho que a avaliação de lá não é boa não, eu acho que o pessoal só queria grana”, justificando assim seu desempenho insatisfatório.

Indagado sobre a participação dos pais em sua vida escolar, afirma que raramente solicitava ajuda para os estudos e que, quando o fazia, era em véspera de provas, “mas isso era raro, eu não usava muito disso”, embora os pais sempre estiveram disponíveis. Sobre suas dificuldades, diz que nunca foi de prestar atenção às aulas “[...] eu sempre pequei por isso”, pois não expunha aos professores suas dúvidas: “eu acho que eu sempre ficava no mundo da lua”.

O CURSO SUPERIOR

Durante um ano, concomitante à suplência, José cursou preparatório para o vestibular. Foi reprovado no primeiro vestibular, voltou ao cursinho por mais seis meses e foi aprovado no exame seletivo para o curso de Economia: área de formação de seu pai e de seu irmão mais velho. No momento da primeira entrevista, cursava a 4ª etapa do curso, com atraso de mais de um semestre: “estou meio atrasadinho”.

José diz que não se identificava com outras áreas: “área de biológicas, assim, eu não me identifico com nada de humanas e exatas”; o pai tentava guiá-lo na escolha: “Eu achava Economia legal, se bem que, agora eu não tenho a mesma visão”, acrescentando que se pudesse voltar atrás, cursaria Direito ou Administração: “talvez eu mudasse, se eu soubesse disso agora, eu mudava, com certeza!”.

A escolha do curso foi influenciada pela formação do pai e do irmão, como ele próprio reconhece; porém “acho que eu não estou no curso que sonho, acho que se eu gostasse um pouco mais, visse mais a realidade, acho que ia ficar mais interessante. A gente não vê as coisas atuais”. Diz-se frustrado pelo fato do curso ser muito teórico e muito ligado à história.

Embora não tenha gostado do curso de Economia, desde o início, avaliou-o como fácil, no 1º e 2º semestres: “Como é fácil! A gente vai empurrando, então deixa quieto. Ai começa a apertar, você começa a estudar prá umas matérias que você vê que não serve prá nada”.

Tentou falar com o pai sobre suas insatisfações com o curso que lhe teria respondido “é assim mesmo, começou, agora termina!” Como já afirmado, no momento de nosso primeiro encontro, José cursava a 4ª etapa do curso, com reprovações desde a 1ª etapa, essas desconhecidas por seus pais:

Não, não sabem, eu tento omitir, mas minha mãe fala prá eu nunca parar. Eu sei que tenho que me esforçar mais, mas ela diz que todo mundo vai a mil por hora e chega lá trava. Minha mãe falou prá eu ir levando aos poucos, mas eu tenho que estudar mais. Meu pai nem sabe, nem pode saber!

Pode-se perceber em seu depoimento que há, por parte dos pais, um conhecimento tácito de sua situação curricular, principalmente de sua mãe que parece amenizar e justificar para o próprio José sua “desconfortável” situação. Em nosso segundo encontro, no início da 5ª etapa do curso, José disse ter tido reprovação no semestre anterior e, ao ser indagado se havia conversado com seus pais, diz que para os alunos com aprovação integral no semestre, a matrícula é automática, o que não acontece quando há reprovação. Nesse caso, a universidade envia correspondência convocando o aluno para a matrícula: “[...] aí meu pai e minha mãe já viram essa carta. Acho que eles têm ciência sim”. “[...] Eles têm ciência que eu não sou um dos melhores alunos”.

Sobre as dificuldades que vem apresentando para atender às demandas do curso superior e o fato de ter cursado suplência, ele não percebe qualquer relação, embora acrescenta que “talvez um pouco de dificuldade em português, mas o importante foi ter cursado o ensino fundamental forte, que deu prá levar tudo”(?).

Ao final do primeiro encontro, ao ser perguntado se gostaria de acrescentar algo, ele entra em contradição:

A gente pensa isso agora, se pudesse voltar no tempo, se eu tivesse com essa cabeça, com certeza faria um colégio melhor, não faria o supletivo, se bem que eu fiquei parado um tempo, mesmo assim eu tentaria fazer um colégio mais forte, qualquer outro colégio melhor, sem ser supletivo, prá poder acompanhar melhor as matérias.

Se tivesse cursado o nível médio regular, poderia ter entrado “numa faculdade melhor, ou ter mais conhecimento”, acrescenta.

SITUAÇÃO CURRICULAR E AUTO-AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÊMICO

Iniciou, no 2º semestre de 2003, a graduação em Economia, 6 meses após ter concluído o nível médio. Foi classificado em 76º lugar no processo seletivo, em curso com oferta de 75 vagas, com relação candidato/vaga de 1,6, período matutino.

Nos quatro primeiros semestres, com 6 disciplinas em cada uma das 3 etapas iniciais, e 7 disciplinas na 4ª etapa, totalizando 25 disciplinas, José teve o desempenho que segue:

- √ 2º semestre/2003 (1ª etapa): reprovação em História Econômica Geral (média 4,5), com média final global de 6,4 nas 5 disciplinas nas quais foi aprovado: = > 5,5 (2); = > 6,5 (2) e 7,5 (1), está última refere-se à disciplina institucional Ética e Cidadania;
- √ 1º semestre/2004 (2ª etapa): reprovação em 3 disciplinas – Sociologia Geral (4,7), Matemática II (5,0) e Microeconomia I (3,2) –; aprovado em 3 disciplinas, com as médias 5,8, 6,3 e 6,6; cursou com aprovação (5,5) a disciplina do semestre anterior;
- √ 2º semestre/2004 (3ª etapa): reprovação em Estatística I (2,4), não tendo realizado a prova final; desistência após 1ª avaliação (nota zero) em Macroeconomia I; e aprovação em 3 disciplinas da etapa, com médias 6,0, 6,5 e 8,6; cursou as 3 disciplinas do semestre anterior, com aprovação em 2 com média 5,9 e 6,2, e reprovação pela 2ª vez em Microeconomia I; tinha a cursar 3 disciplinas da etapa;
- √ 1º semestre/2005 (4ª etapa): reprovação em 3 das 7 disciplinas da etapa – Ciências Políticas (5,0), Formação Econômica do Brasil I (3,2), não tendo realizado a prova final, e Metodologia em Pesquisa (reprovado por falta); aprovação nas 4 disciplinas das duas etapas anteriores, com médias 5,5 (3) e 5,9 (1). Portanto, ao final da 4ª etapa do curso, estava atrasado em 1 semestre, ou seja, tinha a cursar todas as disciplinas dessa etapa. No semestre seguinte (2º/2005), foi reprovado, pela 2ª vez, em uma das disciplinas e reprovado em 2 outras disciplinas da 4ª etapa, por média e por falta, acumulando, assim, mais de um semestre de atraso.

Pode-se concluir, quanto à situação curricular do aluno, um quadro de acentuadas dificuldades para fazer frente às demandas do curso, não só pelas médias das aprovações, mas pelas reprovações recorrentes, reprovações por excesso de faltas e por não comparecimento à prova final (auto-eliminação, assim

como ocorreu no 1º ano do nível médio?). Cabe considerar que, à época, o aluno não trabalhava ou estagiava, tendo, portanto, tempo para se dedicar aos estudos, sugerindo fraca relação com o curso e com os saberes da área de formação.

Situamos, a seguir, o desempenho do grupo/classe nas disciplinas nas quais foi reprovado:

- √ Classe com 80 alunos (2º semestre/2003) – disciplina História Econômica Geral: desistência (2), reprovação (29), com médias entre 1,0 a 4,7, e 79 aprovações com médias entre 5,5 a > 6,0 (23); 6,0 a 7,0 (18); > 7,0 a 8,0 (8). Portanto, as desistências e reprovações atingiram cerca de 40% da classe; o aluno foi reprovado com média 4,5, e aprovado no semestre seguinte com 5,5;
- √ Classe com 55 alunos (1º semestre/2004) – disciplina Sociologia Geral: reprovação (5), com médias entre 3,2 e 4,7, e 50 aprovações, com médias 5,5 (5); > 5,5 a < 7,0 (15); 7,0 a > 7,5 (16); 8,0 a 9,0 (14); o aluno foi reprovado com média 4,7, e aprovado no 2º semestre/2004 com 6,2;
- √ Classe com 57 alunos (1º semestre/2004) – disciplina Matemática II: desistência (2), reprovação (17) com médias 1,5 a 5,0 (cerca de 35% da classe), e 38 aprovações com médias 5,5 a < 7,0 (19); 7,0 a > 7,5 (7); 8,0 a 10,0 (12); o aluno foi reprovado com média 5,0, e aprovado no 2º semestre/2004, com 5,9;
- √ Classe com 57 alunos (1º semestre/2004) – disciplina Microeconomia I: desistência (1), reprovação (27) com médias entre 0,5 e 4,8 (cerca de 50% da classe), e 29 aprovações com médias 5,5 (5); > 5,5 a < 6,5 (10); 7,0 a 7,5 (8); 8,0 a < 10,0 (6); aluno foi reprovado com média 3,2, sendo um dos 16 alunos que não realizaram a prova final; foi aprovado no 1º semestre/2005 com média 5,5;
- √ Classe com 35 alunos (2º semestre/2004) – disciplina Estatística I: desistência (3), reprovação (8), com médias 1,7 a 4,0 (cerca de 32% da classe), e 24 aprovações com médias 5,5 a < 6,0 (10); 6,0 a < 7,0 (7); 7,0

a < 8,5 (7); aluno foi reprovado com média 2,4, e aprovado no 1º semestre/2005 com média 5,5;

- √ Classe com 46 alunos (2º semestre/2004) – disciplina Macroeconomia I: desistência (11), reprovação (3), com médias < 1,5 a < 4,0 (cerca de 30% da classe), e 32 aprovações com médias 5,5 (7); < 6,0 a 7,5 (8); 8,0 a > 9,5 (17); o aluno foi um dos desistentes, tendo tirado zero na 1ª avaliação, assim como outros três alunos; foi aprovado no 1º semestre/2005 com 5,5;
- √ Classe com 38 alunos (2º semestre/2004) – disciplina Microeconomia II: desistência (3), reprovação (2), com média 4,4 e 4,8, e 33 aprovações com médias 5,5 (5); 6,0 a <7,0 (11); 7,0 a 7,5 (12); 8,0 a > 9,5 (5); aluno desistiu após 1ª avaliação em que teve nota 3,5; foi aprovado no 1º semestre/2005 com média 5,9;
- √ Classe com 26 alunos (1º semestre/2005) – disciplina Macroeconomia II: desistência (3), reprovação (5), com médias 4,8 a 5,0, e 18 aprovações com médias 5,5 (2); > 5,5 a < 7,0 (9); 7,0 a 7,5 (6); 8,5 (1); o aluno fez uma das avaliações intermediárias, com nota zero e não compareceu à prova final; foi aprovado no 2ª semestre/2005 com 6,6;
- √ Classe com 30 alunos (1º semestre/2005) – disciplina Formação Econômica do Brasil I: reprovação (2), e 28 aprovações com médias > 5,5 (4); 6,0 a < 7,0 (8); 7,0 a < 8,0 (6); 8,0 a > 9,0 (10); aluno obteve nota 7,0 em uma das avaliações intermediárias e não compareceu à prova final – média final 3,2; foi aprovado no 2º semestre/2005 com média 7,0;
- √ Classe com 45 alunos (1º semestre/2005) – disciplina Metodologia em Pesquisa: desistência (10), reprovação (4) com médias > 3,0 e < 4,5, e aprovações (31), com médias 5,5 (5); > 5,5 a < 7,0 (14); 7,0 a < 8,0 (9); 8,5 a 9,0 (3); aluno foi reprovado por falta, não tendo comparecido às avaliações, foi aprovado no 2º semestre/2005 com 5,5;
- √ Classe com 34 alunos (1º semestre/2005) – disciplina Ciência Política: reprovação (5) com médias 2,5 e 5,0, e 29 aprovações com média 5,5 (4);

> 5,5 a < 7,0 (21); > 7,0 (4); aluno foi reprovado com média 5,0 e, no 2º semestre/2005, pela 2ª vez, com média 2,7; aprovado no 1º semestre/2006 com média 7,5.

A partir da 2ª etapa do curso, avaliado inicialmente como sendo “fácil”, conforme seu depoimento, José foi acumulando reprovações e mantendo fraco desempenho, embora possamos considerar que, em algumas disciplinas, o desempenho da classe foi insatisfatório, sugerindo composição apenas por alunos reprovadas: 1º semestre, classe com 80 alunos e, em algumas disciplinas, com 26, 30, 34 alunos, pois, as desistências do curso e trancamentos de matrículas não ocorreram de forma a reduzir de modo tão marcante o grupo/classe original.

Cabe acrescentar que o perfil de desempenho do aluno foi mantido até o 1º semestre/2006, conforme pude observar em sua situação curricular; suas reprovações são atribuídas ao desânimo e à preguiça para estudar: “eu sou meio preguiçoso para estudar”.

Reconhece que precisa voltar a estudar e que poderia ter dado conta das demandas do curso, assumindo, aparentemente, a responsabilidade por sua situação curricular. No entanto, acrescenta que há professores que, “apesar da alta patente, não são muito bons”.

Diz não gostar de escrever: “tenho uma dificuldade prá escrever que é triste!”; porém coloca que está aprendendo a estudar, que está lendo mais, mas, “acho muito difícil passar para o papel. Posso até saber as coisas, mas é difícil colocar as palavras no papel”.

Sobre suas leituras, diz ter lido uns dois ou três livros nas últimas férias: “estava lendo uns livros de uns negócios lá, leitura extra de Direito, prá esse negócio de concurso, eu estava dando uma estudadinha [...]”. Nas últimas férias leu “Estação Carandiru”, “Elite da Tropa” e um livro de autoria de Abílio Diniz, encontrados “nas coisas do meu irmão”, acrescentando que, em sua casa, todos têm costume de ler e que seus pais lêem muito romances espíritas, doutrina da qual são adeptos. José lê jornal apenas quando está com paciência, o que não ocorre diariamente. Frequenta cinema quinzenalmente para assistir a filmes de ação. Gosta de televisão, esportes e, quando possível, assiste ao Jornal Nacional.

Não participa de eventos científicos ligados à sua área de formação, além dos oferecidos pela universidade que frequenta.

Estudou inglês em curso de línguas, por muito tempo, dominando-o mais que o japonês: língua pouco falada pelos pais. No dia da entrevista iria iniciar curso de japonês. Pretende voltar a estudar a língua inglesa, cuja decisão em aprendê-la foi dos pais: “Acho que tudo que a gente faz é por causa de nossos pais. Mas agora, depois que a gente se dá conta das coisas, vê a realidade, a gente se toca”.

PROJETOS PROFISSIONAIS

Há um mês de nosso primeiro encontro, iniciou estágio no departamento de aviação civil do aeroporto de Congonhas, com “chances de ser efetivado e ganhando bem”. Se isto ocorrer, irá trabalhar em período integral e precisará freqüentar a faculdade à noite. Se não conseguir mudar de período, pois não providenciou sua transferência na data determinada pela secretaria geral da universidade-fonte, pedirá transferência para qualquer outra faculdade “só para ter o diploma”. Concorreu com uma média de 50 candidatos a cinco vagas, submetendo-se a provas de português, inglês e redação, com entrevista final; está gostando do estágio, porém, suas esperanças de efetivação não haviam se concretizado, quando nos encontramos pela segunda vez.

José está, ainda, aguardando convocação para assumir trabalho na caixa econômica estadual, pois foi aprovado em concurso, cujo prazo irá expirar ao final do ano de 2007.

Sua meta, entretanto, é prestar concurso com exigência do 3ª grau do ensino. Nesse sentido, nas férias:

eu aproveito para estudar um pouco, não da faculdade. Eu tento estudar as coisas do vestibular, ou qualquer outra área que eu goste [...]. Eu prestei uns dois concursos de nível médio, então cai muita coisa que eu preciso estudar [...] um pouco diferente da faculdade, mas eu já precisei estudar bastante esses troços.

Esses “troços” se referem a conteúdos da área previdenciária, bancária e informática e, como as matérias da faculdade não caem em concursos públicos, segundo José, elas parecem ser negligenciadas por ele que se volta aos estudos “por fora” daqueles conteúdos que poderão conduzi-lo a um emprego público “que trabalha um pouco menos”, assim como aconteceu com seu pai e seu irmão: “[...] minha meta é essa!”.

Afirma que se conseguir um bom emprego, após se formar, cursará, com certeza, Direito, porém se contradiz:

[...] Se eu tivesse a oportunidade de fazer outra coisa, se meu pai tivesse um comércio, se eu tivesse trabalhando numa área que desse retorno, talvez eu optaria em não fazer [...].

Ou seja, optaria em não cursar o nível superior de ensino, mas, “não tem como não fazer”, pois os pais sempre tiveram como projeto a formação superior dos filhos, que “vão se esforçar ao máximo prá dar tudo prá gente”. Assim, “é meio obrigação fazer curso superior, se eu parasse, ia ficar para trás, então tem que aproveitar!”.

CONCLUSÃO

As predisposições e a lógica das práticas diferenciadas dos graduandos em relação à instituição escolar, ao processo em si de escolarização – da educação básica ao ensino superior – e aos resultados escolares e acadêmicos obtidos, ganham significado quando se leva em conta a posição ocupada por suas famílias no espaço social e o conjunto de fatores atuantes nas trajetórias, relacionados a essas mesmas posições familiares.

Cabe retomar, dessa forma, as trajetórias registradas no capítulo que antecede a este para pontuar semelhanças e diferenças quanto a ação das influências sociais, no processo de socialização e de escolarização dos graduandos, o que remete à história social da família imediata e da descendência de cada um desses graduandos.

Nesse contexto, há de se considerar que:

- ✓ O processo de socialização de Júlia e de Paula foi marcado pela precariedade do capital cultural, econômico e social, pois ambas pertencem a famílias cujos pais e avós são/eram trabalhadores rurais, alocados em regiões de dois Estados do nordeste. A segunda graduanda, primogênita dos seis filhos do casal, nasceu e viveu na zona rural por quase quinze anos. Embora seu pai fosse o proprietário da terra, as limitações e ausências de serviços básicos, de equipamentos educacionais e culturais, eram extensivos a todos os moradores da região. Os pais de Júlia migraram para a capital paulista, com o primeiro filho, em busca de melhores condições de vida e, aqui, nasceram os outros cinco filhos do casal; ele era carregador do CEASA. Nas duas famílias, somente a mãe de Paula é alfabetizada, usando a escrita com função única de escriba de cartas para os moradores do sítio. Fica, portanto, evidente a precariedade de capitais a que se faz referência nesta pesquisa;

- ✓ O processo de socialização de Li e de José diferencia-se daquele que qualifica o das graduandas acima descrito, pois não se pode atribuir a esses dois outros graduandos precariedade de capital econômico, cultural e social, dado serem eles pertencentes a famílias de classe média. Assim, ambos

ocupam posição de maior relevo no espaço social, se comparados àquela ocupada pelas famílias de Júlia e de Paula. José é neto de japoneses que migraram para o Brasil e se firmaram como agricultores no interior do Estado de São Paulo; seu pai tem formação superior: economista, funcionário público estadual, como fiscal de renda; sua mãe também tem formação superior: é dentista autônoma. O casal teve três filhos: o mais velho, assim como o pai, é economista e funcionário público, o outro cursa Ciências da Computação e José é o caçula. Li é a primogênita dos três filhos de família coreana que migrou para o Brasil há dezoito anos com os pais que, aqui, se estabeleceram na área do comércio de confecções, como proprietários de loja. Seu pai é formado em curso técnico de Engenharia Eletrônica, tendo trabalhado durante quinze anos na Coreia, em empresa multinacional; sua mãe tem nível superior incompleto. A imigração foi devida a problemas de saúde do pai.

Os dados acima possibilitam afirmar haver, nas quatro trajetórias, marcantes diferenças de condições materiais das famílias e de escolaridade desses quatro graduandos. Os pais de José, em relação aos seus avós, inauguraram uma trajetória de ascensão pela conquista de títulos escolares: um projeto que se fez extensivo para os filhos. Os pais de Li, por serem coreanos, têm na escolarização um valor cultural positivo, por ela incorporado. A mãe de Júlia, analfabeta, perspectivizava para os filhos, em função das urgências materiais, uma carreira escolar curta – aprender a ler e a escrever – para que assim, eles pudessem entrar no mercado de trabalho, não vislumbrando para os filhos um futuro diferente do seu, resignando-se às suas difíceis condições de vida. Os pais de Paula perspectivizavam para os filhos a mesma trajetória social de tradição rural de suas famílias; analfabeto, era contrário à escolarização das filhas, pois ler e escrever tinha por função a correspondência com os futuros namorados.

Ressalta-se, em duas das famílias, a presença de estratégias de fecundidade, quais sejam, dos pais de José e de Li (três filhos), enquanto os outros dois casais tiveram seis filhos em razão de valores religiosos da Igreja Católica – não controle da natalidade (pais de Júlia), ou por tradição familiar (pais de Paula); ele teve três casamentos, e um total de treze filhos; a família é presbiteriana.

As condições materiais de existência e as configurações familiares implicaram diferentes perdas para os filhos, que vivenciaram a escolarização, principalmente a inicial, com os pais distanciados de suas vidas escolares.

Avançando mais nos resultados obtidos, há de se considerar as seguintes perdas, no fluxo das histórias dos graduados em foco:

- ✓ a pobreza material foi vivida por Júlia de modo doloroso e muito “*triste*”, privando-a da presença física da mãe; pois, aos seis anos de idade, seus pais se separaram e as dificuldades se acentuaram; analfabeta, sem profissão, sua mãe assumiu o sustento dos seis filhos pequenos. Desde os sete anos de idade e ao longo de quatro anos, Júlia foi tomada pelos sentimentos de abandono e desproteção materna, portanto, sem acolhimento às suas demandas afetivas, suportando sozinha as cobranças de materiais escolares e as humilhações pela professora, que a expunha diante da classe. Sua mãe, sempre muito cansada, fazia-se presente na vida escolar dos filhos apenas pela cobrança da freqüência diária à escola, o que ocorria ao final de cada dia de trabalho. Os três filhos mais velhos, desde os seis anos de idade de Júlia, permaneciam sozinhos na casa, sem brinquedos e, às vezes, sem alimento preparado; Júlia não tinha a quem pedir ajuda para as tarefas escolares;
- ✓ o inerte ambiente social em que Paula viveu, extensivo aos demais moradores da região, pode ser traduzido por “lá não tinha nada!” e, pode-se acrescentar, “não tinha televisão, não tinha luz, não tinha lazer” e não tinha qualquer suporte de leituras; porém tinha uma escola rural com oferta da 1.^a à 5.^a séries do ensino fundamental. As ausências a que ela se refere, entretanto, só puderam ser verbalizadas como tais, após sua mudança para a capital paulista, pois só se ausentara uma única vez do local em que morava, por três dias. Embora sua mãe fosse alfabetizada, afirma que não tinha a quem pedir ajuda nas tarefas escolares, dado ao acúmulo de trabalho da mãe, sempre voltada para os afazeres domésticos;
- ✓ a possível resistência ao enfrentamento de situações sociais, mediadas pela língua portuguesa, por parte dos pais de Li, implicou perdas “de tantas coisas que só naquela época se pode fazer”, exemplificadas por ela, como as apresentações nas festividades escolares: não tinha para quem se

apresentar e, ainda, a ausência dos pais nas reuniões escolares. Enfrentou sozinha o aprendizado da língua portuguesa, esforçando-se para fazer as lições escolares, tendo assumido também, por seus pais lhe terem delegado, a responsabilidade de orientar as lições escolares de sua irmã, um ano mais jovem que ela;

- ✓ a limitada convivência com os pais, os primos e os irmãos, por quem era apenas “cuidado” com o “maior xodó”, mas com poucas conversas, marcou a infância de José, vivida de modo confortável em bairro de classe média. As lembranças de ausências, principalmente dos pais, podem ser resumidas na expressão “eu acho que eu vim tarde!”. Embora tenha afirmado a disponibilidade dos pais para auxiliá-lo nos estudos, a iniciativa devia partir dele, o que raramente acontecia, pois “eu não usava muito disso”. Aos quatorze anos, sem consultar os pais, interrompeu o primeiro ano do nível médio, cursado no Colégio Arquidiocesano, no final do ano letivo, por acreditar que seria reprovado. Apenas comunicou aos pais a decisão que já havia tomado: atitude que sugere a não (pouca) participação dos pais em sua vida escolar.

Há que se ressaltar que as influências de fatores sociais nas trajetórias escolares são evidenciadas, ainda, quando se toma como critério o momento ou o tempo em que a escolaridade regular foi interrompida, os motivos pelas quais ocorreu, bem como o espaço de tempo transcorrido para a retomada dos estudos. Nesse sentido, pode-se considerar que:

- ✓ Júlia concluiu a 5ª série aos doze anos de idade, quando iniciou trabalho em período integral e passou a estudar à noite, não conseguindo, entretanto, por cansaço e sono, levar os estudos adiante. Por três anos consecutivos, iniciou e interrompeu a 6ª série. Aos dezesseis anos, retomou os estudos em curso noturno de suplência, em escola da rede privada que, mesmo com o valor simbólico da mensalidade, pagou com sacrifício. Concluiu o ensino fundamental (6ª a 8ª série) após 1,6 ano. Aos dezessete anos, iniciou o ensino médio, interrompendo-o em função da gravidez; dos dezoito aos vinte e três anos manteve-se afastada da escola – tempo de duração de seu casamento - com controle de natalidade.

Reiniciou o curso aos vinte e quatro anos, porém, o trabalho e os cuidados requeridos pelo filho, levaram-na a interrompê-lo. Aos vinte e nove anos de idade, iniciou o curso gratuito de preparação para os exames de suplência, em período noturno, concluindo-o em um ano;

- ✓ Paula concluiu a 5ª e última série do ensino fundamental, oferecida pela escola na zona rural e permaneceu três anos sem estudar. Aos quinze anos, na cidade de São Paulo, reiniciou os estudos no ensino público regular, em período diurno, concluindo-o três anos após. Na seqüência, orientada por seu namorado, atual marido, iniciou curso preparatório para os exames de suplência, em escola particular, período diurno, por ele paga, concluindo-o em 1,6 ano;
- ✓ Li, reprovada na 8ª série do ensino fundamental, no Colégio Rio Branco, interrompeu os estudos por seis meses. Atribui sua reprovação a problemas familiares provocados por revés financeiro na família. Reiniciou os estudos no Estado do Paraná, em curso de suplência apostilado, particular, concluindo a 8ª série e o nível médio em 1,6 ano;
- ✓ José foi reprovado por desistência, no 1.º ano do nível médio e, posteriormente, em outra escola, por desempenho. Portanto, teve duas reprovações na mesma série: a primeira, no Colégio Arquidiocesano onde estudou desde a 1.ª série do ensino fundamental. Permaneceu seis meses sem estudar, retomando os estudos em escola particular, período diurno, em curso de suplência, concluindo-o em 1,6 ano.

É preciso considerar ainda que, além do fator tempo, não se pode negligenciar dados referentes à natureza ou tipo de escolas freqüentadas – escolas públicas e/ou escolas privadas – bem como a presença da suplência no ensino fundamental: Júlia que teve cinco anos de escolaridade regular e só após onze anos e seis meses, aos vinte e nove anos, recorreu à suplência para concluir o último nível de ensino da educação básica. Logo, esse tempo distanciado dos bancos escolares também é significativo no seu trajeto.

Considerando-se, no fluxo das trajetórias descritas, o processo de escolarização desses graduandos, quanto a interrupções, retomadas ou

continuidade, bem como quanto aos motivos pelos quais a opção recaiu sobre os cursos de suplência, tem-se:

- √ Júlia, contrariando as probabilidades objetivas, cursou o nível médio de ensino por ser essa a condição para manter o emprego recém adquirido, aos vinte e nove anos de idade. Essa mesma razão responde pela urgência da conclusão desse nível de escolaridade que a conduziu à suplência;
- √ Paula, incentivada por seu futuro marido, recorreu à suplência como estratégia para ascender mais rapidamente ao ensino superior: ele, o atual marido, com curso superior concluído e originário de família com elevado capital cultural - mestres, doutores e pós-doutores – foi o marco que lhe assegurou a possibilidade de acesso aos capitais cultural, social e econômico até então a ela inacessíveis;
- √ Li, em função das responsabilidades impostas a ela pela cultura de origem e por sua condição de primogênita, dedicou-se ao trabalho nas duas lojas da família, no Estado do Paraná, recorrendo ao período noturno para continuar os estudos, após reprovação e seis meses afastada da escola. O curso de suplência apostilado e sem exigência de frequência, possibilitou-lhe conciliá-lo com o trabalho. A conclusão do nível médio era o caminho necessário para chegar ao curso superior, pois, na cultura coreana, “se você não faz faculdade, sua família pode ser do mais alto padrão [...] você é considerado um mendigo”, portanto, “eu tenho que fazer faculdade!”;
- √ José recorreu à suplência “por acomodação, podia ter feito o 1.º ano e ter voltado para o 2.º normal, mais aí me acomodei”, embora tenha sugerido que sua intenção era recuperar o tempo perdido (2 reprovações e seis meses sem estudar) para ascender ao 3.º grau de ensino, pois esse era o projeto dos seus pais, eles próprios com essa formação.

Na análise do desempenho escolar – educação básica – em sua relação com o rendimento acadêmico desses graduandos, evidencia-se a atualização da ação de fatores sociais e escolares, que se manifestam ao longo da própria carreira escolar. Nesse sentido, não há surpresas nos rendimentos acadêmicos dos graduandos

quando comparados àqueles obtidos em suas respectivas escolarizações progressivas. Tal fato se explica pela presença de esquemas de ação e de pensamentos que são duradouros, pois inscritos nas histórias sociais dos agentes e por eles acionados em suas práticas junto à instituição escolar, independentemente do ponto do percurso escolar em que eles se encontram.

Assim sendo, as relações construídas com a instituição escolar e com os saberes por ela mediados, bem como a percepção das facilidades e/ou dificuldades escolares - auto-avaliação - inclusive a avaliação do curso de suplência e do desempenho obtido, expressam-se de forma diferenciada para os graduandos. Tal diferença assim se configura:

- √ Júlia avalia que teve um bom desenvolvimento escolar até a 5.^a série, pois a escola era boa; porém, na suplência do ensino fundamental (6.^a a 8.^a séries), o ensino foi muito rápido e com precários conteúdos: “fui me perdendo, pois foi “tudo muito picado”, além da classe ter elevado número de alunos. Interessava-se pelos estudos e se empenhava, pois havia compreendido ser esse o único caminho para romper com a pobreza material. Ao separar-se do marido, as dificuldades aumentaram, pois matriculou o filho em escola particular, privando-se de alimentos para pagar os custos do ensino privado: “literalmente, tirava da boca”. O sacrifício e as dificuldades reforçavam seu desejo por uma vida diferente. Teve vários e difíceis empregos por não ter escolaridade mais avançada. O trabalho em uma das bibliotecas da universidade-fonte, a qualidade do curso preparatório para os exames de suplência – “as aulas eram muito boas” – e a necessidade de se manter no emprego, impulsionaram Júlia na busca do capital escolar. Passou a sentir prazer em estudar, dedicando-se com intensidade ao curso;

- √ Paula concluiu a 5.^a série sem reprovações, porém com dificuldades em matemática, geografia e história; o ensino fundamental II foi concluído com aprovação integral. Avalia a suplência como um curso em que aprendeu pouco, pois não estudou literatura e não teve indicações de leituras, como o romantismo e os movimentos literários, tendo aprendido mais física, química e biologia. Suas intenções, ao mudar-se para a capital paulista, eram de continuar os estudos: “eu queria continuar”, “a partir do momento que eu vim para cá, as portas estavam abertas pra eu continuar”. Não fez qualquer

referência à professora da zona rural, mas sim à sua mãe como escriba: “eles iam ditando e a minha mãe ia escrevendo”: condição que a diferenciava dos demais moradores do sítio, inclusive dos parentes maternos e paternos. Lembra-se da posição contrária do pai à escolarização das filhas. Foi nesse ambiente familiar e escolar – “uma casinha que tinha uma salinha com uma lousa” – que Paula construiu uma relação positiva com a Língua Portuguesa e, possivelmente, sua mãe tenha atuado como modelo para ela;

- √ Li fez a pré-escola em razão de suas dificuldades com a língua portuguesa; porém, já havia iniciado sua escolarização na Coreia. Envolveu-se muito precocemente com os negócios dos pais, afirmando que nunca deu atenção aos estudos. Assumiu integralmente o papel a ela reservado no grupo familiar, por ser a primogênita: cuidar dos pais, ajudá-los no comércio, pois “é sempre o filho mais velho que tem que fazer tudo”; responsabilidade intensificada pelas dificuldades (resistências?) deles em aprender a língua portuguesa. Não adquiriu hábitos de estudo, o que foi reafirmado em diferentes momentos do seu depoimento. Preocupações e pressão familiar respondem por sua reprovação na 8.^a série. Coursou a suplência sem dificuldade, porém, reconhece que se tivesse cursado o nível médio regular não teria tantas dificuldades na graduação como vem tendo – 8 (oito) reprovações; a suplência “foi muito por cima”, “eu achava as provas muito fáceis”. Dessa forma, pode-se depreender que a não aquisição de hábitos de estudo, a qualidade da suplência e a prioridade precoce do trabalho em detrimento dos estudos, estejam atuando em seu rendimento acadêmico. Entretanto, ela afirma que tem facilidade para aprender, apesar de suas reprovações, faltando-lhe, sim, dedicação aos estudos;

- √ José gostava de ir para a escola, mas para se encontrar com os amigos e se divertir muito e “nunca” pelos estudos. Começou a ficar de recuperação a partir da 5.^a série; apenas em matemática era aprovado “numa boa”, não gostava muito de química e física e tinha dificuldades em história e português – sempre foi “muito ruim” na escrita. Ameniza, entretanto, suas recuperações, afirmando que “todo menino ficava de recuperação, todo mundo achava legal, ficava mas nunca chegava a reprovar”; contudo, vivenciou reprovações no nível médio. Descompromissado com sua formação escolar, não assume

suas responsabilidades na produção dos fracos desempenhos por ele obtido. Descobriu, posteriormente à sua desistência do 1.º ano do nível médio, que toda classe havia sido aprovada, acrescentando “não saber como o pessoal fez” (Colégio Arquidiocesano); logo, ele também poderia ter sido aprovado. Ficou “bravo” por ter sido reprovado por desempenho, no Colégio Adventista, onde refez a série da qual havia desistido. Percebia-se como o “mais estudado”, no curso de suplência, porém, suas notas eram as mais baixas da classe em algumas disciplinas, justificando que o sistema de avaliação da escola não era bom, e mais: “eu acho que o pessoal de lá só queria grana”. Sobre o curso de Economia, afirma: “curso muito teórico”, “os professores não são bons”. Considera que se pudesse voltar no tempo, não faria a suplência, mas sim um curso melhor e regular para acompanhar melhor as disciplinas da graduação ou para entrar em uma faculdade de melhor qualidade, ou para ter mais conhecimento. Em outro momento, atribui à suplência apenas as dificuldades com a língua portuguesa. José não trabalha e havia iniciado estágio no mês que antecedeu nossa entrevista, em período parcial.

O significado que o graduando confere à instituição escolar objetiva-se, ainda, nas estratégias por ele acionadas para o enfrentamento das demandas escolares. Nas trajetórias dos graduandos, a variedade e intensidade das estratégias aparecem em proporção inversa do capital cultural familiar e escolar por eles internalizados.

Nesse sentido, os resultados escolares obtidos na suplência e no curso de graduação, assim se configuram:

- √ Júlia, desprovida de capital econômico e de capital cultural familiar; portanto, sem esperanças objetivas de prolongar sua escolarização - apenas cinco anos de escolaridade regular e longo período afastada da escola - empenhou-se arduamente no curso de suplência. Suas dificuldades iniciais foram imensas e muitas foram as estratégias conscientes por ela acionadas, com vistas a enfrentar as demandas do curso: a) refazer os exercícios em casa, pois, nem sempre os compreendia em sala de aula; b) reler os textos trabalhados pelos professores para melhor compreendê-los; c) sentar-se perto de colegas que ela percebia que aprendiam com mais facilidade; d) chegar antes do início das aulas para discutir suas dúvidas com os colegas; e) perguntar aos professores - “fazia muitas perguntas” sobre os conteúdos,

“porque tudo era tão rápido e fazia tanto tempo que eu não via aquelas disciplinas que eu ficava perdida”; f) recorrer diariamente à biblioteca, no espaço de tempo entre o término do trabalho e o início das aulas, para consultas e leituras. Faltava-lhe, de início, agilidade para fazer as anotações e demorava para compreender as explicações dos professores, surpreendendo-se, por vezes: “Meu Deus, do que ele está falando!” Estudou muito, enfatiza, e mais ainda no final do ano, com a proximidade dos exames de suplência. Comentava com os professores sobre suas leituras – estratégia – e eles lhe indicavam outras obras, que eram listadas para seu controle e lidas à medida que ia estudando. Foi nesse ano que Júlia passou a projetar a biblioteca como um local de busca de conhecimento. Assim procedendo, foi vencendo suas dificuldades e o que lhe parecia “impossível” foi alcançado, com muito esforço e dedicação – ao término do ano foi aprovada em todas as disciplinas, concluindo o nível médio treze anos após tê-lo iniciado pela primeira vez. Continuou estudando na biblioteca, à espera do vestibular, pois havia decidido cursar faculdade e, seis meses após, foi classificada para o curso de Pedagogia: “foram dez dias de choro, de emoção, mas eu consegui!”. Na graduação, continuou acionando as mesmas estratégias anteriores, porém, havia passado à condição de bolsista. Creio que o fato de haver atingido o nível superior - “a faculdade, eu nunca vou conseguir!” – se deve a esse seu esforço, dedicação e nível de exigência: herança do modelo materno que lhe impôs um cansaço emocional no enfrentamento das demandas do curso. Esse desgaste não fora referido a princípio, apesar de, tal qual no curso de suplência, precisar ler até três vezes o mesmo texto para compreendê-lo: “às vezes, até choro!”. Júlia se impôs a não reprovação, acreditando, como tem ocorrido, que: a) freqüentar diariamente as aulas; b) cumprir com os prazos na entrega dos trabalhos; c) fazer anotações das aulas; d) expor suas dúvidas aos professores; e) manter a prática diária de consultas e estudos na biblioteca, são estratégias que garantiriam suas aprovações. Por isso, “abandonou” os cuidados com a casa, pois os estudos foram colocados como prioridade. Seu compromisso, seriedade e empenho evidenciam-se, ainda, no período em que esteve em licença gestante, quando: a) freqüentou as aulas duas ou três vezes na semana; b) comunicou-se por e-mail com os colegas, para acompanhar o desenvolvimento das

- aulas; c) contatou os professores por e-mail, ou pessoalmente, para discutir dúvidas. Júlia concluiu o curso em junho de 2007, com aprovação integral;
- √ Paula, desprovida de capital econômico e cultural de origem, à semelhança de Júlia, enfrentou as demandas do curso de suplência e do curso preparatório para o vestibular, com a ajuda do namorado. Suas dificuldades eram em conteúdos das disciplinas de física, matemática e química, embora afirme não ter sido tão difícil. Ao ser classificada no processo seletivo do vestibular para o curso de Letras, Paula matriculou-se em curso de língua inglesa na USP, cursando-o paralelamente à graduação; estratégia para o enfrentamento das demandas da graduação, com opção, pelo aluno, entre a língua espanhola e a eleita por Paula. Outras estratégias foram verbalizadas por ela, como: a) o estudo diário, no período da tarde, inclusive e quase sempre, nos finais de semana; b) cursar, no semestre seguinte, a disciplina em que fora reprovada: até o 4.º semestre cursado, fora reprovada em três disciplinas. Os custos da suplência, do cursinho e 60% do valor da mensalidade da graduação (é bolsista parcial) foram/são assumidos por seu namorado, hoje seu marido. Paula, desde sua chegada à cidade de São Paulo, pôde dedicar tempo integral aos estudos, pois não trabalhou até então;
 - √ Li, com capital econômico superior ao capital cultural, aponta em seu depoimento o uso de poucas estratégias escolares: ao longo do curso de suplência – estudar nas lojas por ela gerenciadas, nos momentos de menor presença de fregueses. Ao longo dos quatro semestres cursados, Li teve 8 (oito) reprovações, como já informado. Todavia, suas facilidades para aprender foram confirmadas, ao reagir à sua situação curricular, na 5.ª etapa do curso, com aprovação integral nas 9 (nove) disciplinas cursadas; estudou bastante e nas madrugadas: “que bobeira minha estar pegando DP” (dependência/reprovação), inclusive com reprovações duplas na mesma disciplina. A escolha do período diurno, no momento da inscrição para o vestibular, ocorreu por ser menos concorrido: “é mais fácil de passar, não tem tanto concorrência [...] eu não estudei tudo o que tinha que estudar prá entrar à noite em administração”.

- √ José, assim como Li, embora provido de maior capital econômico e menor capital cultural de origem, bem como de fraco capital cultural escolar, não fez referência a nenhuma estratégia pessoal para o enfrentamento das demandas do curso de suplência e da graduação. Até a 4.^a etapa do curso de Economia apresentou desempenho altamente insatisfatório, com reprovações, inclusive por faltas e não comparecimento às avaliações (11 reprovações). Seu percurso escolar sugere fraca relação com os saberes escolares, no geral, com disposições que não têm favorecido a repetição da trajetória do pai: curso de Economia e funcionário público: posição por ele almejada.

As ações desencadeadas pelos graduandos na escolha dos cursos de graduação, ou seja, suas “preferências”, revelam a presença/ausência de capital informacional e, ainda, a submissão inconsciente aos determinantes familiares e, portanto, sociais, nas suas decisões.

Nesse sentido, pode-se notar o acionamento ou não de estratégias, pelos graduandos, quanto ao encaminhamento das “decisões” tomadas; assim como o papel desempenhado pelos seus familiares, no que se refere à escolha do curso. Por conseguinte:

- √ Júlia optou pelo curso de Pedagogia, mesma área de formação do irmão, o primeiro a alcançar o nível superior da família paterna e materna; embora, durante o curso de suplência, tenha feito pesquisas sobre profissões, por desconhecer outras possibilidades de formação, a não ser aquela do irmão; a formação irá possibilitar-lhe ajudar ou dar oportunidade a pessoas em dificuldades: “eu posso te ajudar!”, assim como foi ajudada pelo gerente de recursos humanos da universidade-fonte que, ao contratá-la, mesmo não tendo a formação requerida para a função, abriu-lhe as portas para retomar os estudos. Afirma sobre o curso que, após tê-lo iniciado, percebeu ter feito a escolha certa: “era vocação, que era maravilhoso!”;
- √ Paula foi guiada pelo namorado, com quem “descobriu” o 3.^o grau de ensino: “ a faculdade era uma coisa distante” e, se os familiares da zona rural não têm noção do que seja, “a mesma coisa aconteceu comigo

quando eu morava lá, ou até quando eu cheguei aqui”. Decidiu cursar Letras, pois sempre teve interesse pela língua portuguesa, embora tenha tomado a decisão durante o cursinho para o vestibular; acreditava que iria estudar apenas a língua e sua gramática, descobrindo sua amplitude após tê-lo iniciado. Diz estar gostando bastante;

- ✓ Li, sem interesse pelas áreas de humanas e biológicas não sabia, de início, qual curso fazer: decisão que foi tomada após leituras informativas sobre os cursos de Economia, Contabilidade e Administração. Sua decisão recaiu sobre esse último por “ter um pouco de tudo”, avaliando não ser o curso “aquela coisa enjoativa”. Afirma estar gostando do curso. Diferentemente dos graduandos anteriores, não precisou ser diretamente guiada por alguém e tampouco contar com a ajuda casual de outra pessoa;

- ✓ José, que não se identificava com a área biológica e “com nada de humanas e exatas”, foi guiado pelo pai, em sua escolha; porém, diz não estar no curso com que sonhara; contudo, antes de iniciá-lo, “o achasse legal”. Hoje, afirma, que se pudesse voltar atrás, cursaria Direito ou Administração. Tentou conversar com o pai sobre suas insatisfações com o curso: “é assim mesmo (?), começou, agora termina!”. Pode-se depreender de seu depoimento que há um acordo tácito na família, quanto à sua situação curricular: “meu pai nem sabe, nem pode saber!” e “ela (mãe) diz que todo mundo vai a mil por hora e chega lá trava. Minha mãe falou que é prá eu ir levando aos poucos.”. Sente-se acolhido, principalmente, por sua mãe, de modo que o filho caçula tem justificado suas 11 (onze) reprovações, até a 4.^a etapa do curso, por “estar indo devagar” ou “levando aos poucos”.

Depreende-se, assim, não ter havido dificuldades ou conflitos nas *escolhas* dos cursos, pois as *decisões* não foram tomadas em função de um projeto de carreira profissional: possível, em tese, para Li e José, dados os recursos financeiros de seus pais e o fato de terem o 3.^o grau de ensino como certos. Por conseguinte, há diferenças entre as situações vivenciadas por esses dois graduandos, quando comparadas à de Júlia – primeira mulher da família materna e paterna a atingir o 3.^o

grau de ensino - e à de Paula – primeira descendente materna e paterna que alcançou o 3.º grau.

Há de se diferenciar, portanto, o significado para os graduandos dessa formação, considerando suas condições sociais de origem:

- √ Júlia, que ainda criança entrou no mercado de trabalho, com reduzidas esperanças de prolongar sua escolarização, além da 5.ª série, alcançou circunstancialmente, o 3.º grau de ensino, pois suas condições objetivas de vida não indicavam possibilidades de chegar à universidade. Há um semestre do término do curso verbalizou que ainda se sentia meio anestesiada por estar na universidade: “nossa, eu tô aqui!”; “nenhum de nós (refere-se ao irmão formado em Pedagogia) imaginava que fôssemos chegar aonde nós chegamos”. Viver o imediato é uma de suas marcas, pois a precariedade material que a levou a aceitar trabalhos difíceis para alimentar o filho a cada dia seguinte não lhe possibilita, de fato, projetar outros espaços de trabalho; chega a verbalizá-los, porém, de modo contraditório. As instabilidades que marcaram sua vida, interrompidas com o trabalho na biblioteca da universidade-fonte, não lhe dão segurança para arriscar: “não vai se desligar do atual emprego e se aventurar a procurar outro”; acrescentando: “estou vivendo cada dia”, porém, tem como projeto cursar pós-graduação;
- √ Paula tem pretensões de atuar como professora de língua portuguesa ou língua inglesa, possibilidade que passou a considerar ao realizar os estágios da licenciatura, que diz ter gostado. Ao concluir a graduação também pretende cursar pós-graduação. Cabe lembrar que ela chegou ao 3.º grau estimulada pelo namorado, de família com elevado padrão cultural, contudo, seis meses após o término do curso, não estava trabalhando, mas continuava freqüentando o curso de língua inglesa na USP;
- √ Li, que optou por um curso “não enjoativo”, acabou por se interessar, ao longo do curso, pela área de marketing e, a partir desse interesse, definiu um projeto profissional, em que a língua inglesa é fundamental, estudada por ela de modo intercalado. Se para os seus pais o 3.º grau era apenas um nível a ser alcançado: “faz a faculdade logo, assim você casa e você vai ter loja!”, ela rejeita essa possibilidade, hoje. Tem adiado seu projeto de permanecer por

uns tempos no Canadá, para aprimorar a língua inglesa, dadas as responsabilidades assumidas junto à família. Por conseguinte, continua adiando seus projetos pessoais em nome dos projetos familiares;

- √ José, influenciado pela área de formação do pai e do irmão mais velho, almeja para si o mesmo encaminhamento profissional: ser funcionário público. Prestou dois concursos públicos com exigência de nível médio, com aprovação em um deles, e, no momento, dedicava-se, segundo ele, a estudar conteúdos de concurso público, nas férias. Sugere viver um conflito: não gosta do curso de Economia; mas, por um lado, precisa obter a certificação para participar de concurso com exigência desse nível de ensino: “minha meta é essa!”. Por outro lado, “se meu pai tivesse um comércio, se eu tivesse trabalhando numa área que desse retorno, talvez eu optaria em não fazer” (curso superior). É o mais jovem dos entrevistados e, no momento do vestibular, tinha dezoito anos incompletos.

A forma como Júlia e Paula se situam e se inserem no espaço social da universidade, mesmo atendendo plenamente ou com pouca defasagem as demandas do curso, não lhes assegura o sentimento de pertença a ele; fato explicitamente verbalizado por Júlia, até mesmo quando participou do processo seletivo junto ao recursos humanos da universidade-fonte. Paula, por sua vez, parece dissimular seu “desconforto” na timidez. Observa-se, quanto a esse aspecto que:

- √ Júlia sentiu-se “pequeninha” ao competir com doze candidatas a três vagas de trabalho na universidade-fonte: eles, preparando-se para o processo seletivo do vestibular, alguns com domínio de uma segunda língua e ela apenas com o ensino fundamental concluído. Afirma, ao se referir ao curso da suplência, no interior da universidade: “você está naquele meio, você se sente muito pequenininho”, afirmando ser importante ouvir (do professor) que “você vai se incluir”. Esse mesmo sentimento é verbalizado quando faz referência a trabalhos universitários realizados e avaliados, por ela, como insatisfatórios: “eu me sinto às vezes pequenininha”. Foi esse sentimento de pequenez que a levou a manter-se calada no início do curso: estratégia utilizada para evitar assuntos não dominados por ela: “eu tinha medo” (de mostrar ignorância).

Assim como, ao avaliar os alunos da EJA, quando visitou a sala de aula e considerou que não teria vergonha de estudar ali, por eles serem adultos e terem dificuldades como ela. Essa é a perversa faceta das desigualdades sociais, que imprime nos agentes marcas internas que, embora possam ocupar fisicamente determinado espaço – a universidade – subjetivamente, não se sentem pertencentes ao mesmo, pois foi interdito à sua classe social de pertencimento e internalizado pelo agente;

- √ Paula sugere, pela sua postura corporal, uma certa contenção e timidez, verbalizando suas dificuldades em conversar e falar em público. O ambiente familiar, na zona rural, era de pouco diálogo entre os pais e desses com os filhos: “as pessoas não conversavam muito, não tem relação muito próxima”; não formou vínculos de amizade com os colegas dos cursos de ensino fundamental II, da suplência do nível médio e do cursinho e, após dois anos na universidade, “todos da classe viraram amigos”, pois antes “eu era um pouco mais tímida, eu tinha um pouco de dificuldade em me relacionar com as pessoas, de conversar [...]”. Suas relações sociais se ampliaram, após o casamento, pela convivência com a família do marido. Paula falou muito pouco ao longo de nossos encontros, com certa tensão em seu semblante, sugerindo insegurança no contato, “lembrando-se” pouco dos eventos de sua trajetória social.

A complexidade do engendramento de trajetórias sociais e escolares evidencia-se nas trajetórias em foco. Compreendê-las, a partir da posição ocupada pela família no espaço social, impõe um esforço no sentido de identificar a ação conjunta dos fatores que atuam, nem sempre de forma explícita, sobre os agentes sociais.

Se a teoria funciona como um foco que ilumina o caminho do pesquisador, há de se ficar atento para não se deixar conduzir pelo imediatismo do que é percebido, nos dados levantados; pois há eventos singulares nas trajetórias sociais com repercussões na carreira escolar e no desempenho escolar do graduando, conforme se registra, abaixo:

- √ A trajetória social de Júlia tomou outra direção quando foi admitida como funcionária na universidade-fonte, o que lhe impôs a retomada dos estudos.

Seu irmão responde pela sua chegada àquele espaço físico: atuou como modelo na escolha feita por Júlia do seu curso de graduação. Os resultados por ela obtidos na suplência e na graduação, fruto de intensa mobilização de recursos pessoais, trazem as marcas materna, sem as quais possivelmente não teria alcançado o que alcançou, compensando inclusive seus precários capitais escolares. Assim como sua mãe precisou provar que era capaz de criar os filhos sozinha: Júlia se impôs provar que era capaz de se desempenhar bem na universidade. O que ela almeja é melhorar suas condições de vida; pois, diferentemente de sua mãe, analfabeta e sem profissão, não se resignou à marcante pobreza. Hoje, cinco anos após, Júlia é uma forte-frágil mulher, com nível superior de ensino, que se movimentou no espaço social, em sua dimensão transversal. Seus filhos, possivelmente, colherão os “frutos sociais” do que ela conquistou: a titulação acadêmica;

- √ Paula rompeu com a trajetória familiar de tradição rural, ao mudar-se para a cidade de São Paulo, mas o namoro e o casamento levaram-na ao rompimento com sua trajetória social, também marcada pela pobreza material e cultural, assim como Júlia. A religião foi fator determinante; pois, apesar do distanciamento cultural da família do marido, também presbiteriana, o matrimônio se concretizou. É possível pensar que, assim como o namorado assumiu os custos de seus estudos para encurtar o distanciamento cultural entre eles, Paula se empenhou para atender as expectativas nela depositadas, obtendo resultados acadêmicos muito bons, mesmo considerando suas reprovações, que foram poucas.

Investigar como as influências sociais e escolares se manifestam no desempenho de alunos, que freqüentam diferentes cursos de graduação – tendo em comum a conclusão do nível médio de ensino em cursos de suplência, integrantes da Educação de Jovens e Adultos – foi o problema que deu origem a esta pesquisa. Para tanto, foram eleitas ferramentas conceituais do quadro teórico da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu como ancoragem para o desenvolvimento da investigação.

Os resultados apontados acima, a título de conclusão, confirmam que tais influências se inscrevem nas trajetórias das histórias do desempenho desses graduandos, associadas à história social de suas respectivas famílias, o que dá

legitimidade ao quadro teórico selecionado e confirma em parte a hipótese orientadora da pesquisa.

Postulou-se que o rendimento acadêmico de alunos de cursos de graduação com suplência no nível médio de ensino dependia muito mais do capital cultural de origem no aluno (condição de classe social) do que da qualidade do curso de suplência. Todavia, os resultados revelaram que, embora: a) Júlia não dispusesse de capital cultural de origem familiar, teve uma trajetória escolar que se qualifica, no nível de ensino superior, como de sucesso em razão da ação de outros fatores que se fizeram significativos, mas não se circunscreveram à sua classe social de origem. Constatou-se que Júlia carrega consigo, na sua memória social, sob a forma de disposições, o modelo materno de quem não se deixou abater pelas dificuldades materiais vivenciadas; seu precário capital cultural, tanto de origem familiar quanto escolar, tem sido compensado com o uso de inúmeras estratégias pessoais para o enfrentamento das demandas escolares. O sucesso de Júlia, conforme apontado por ela mesma, dependeu da qualidade do curso de suplência freqüentado, pois foi, dentre os graduandos, a única que entrou na universidade sem curso preparatório para o vestibular. Logo, a qualidade da suplência se fez fundamental nos resultados acadêmicos da sua trajetória na graduação; b) Paula também, embora não dispusesse de capital cultural de origem familiar, teve uma trajetória escolar qualificada pelo sucesso, em razão de outros fatores que se fizeram significativos, mas não se circunscreveram à sua classe social de origem. Constatou-se que Paula teve no namoro e no casamento a possibilidade de romper com a trajetória social da família; as demandas escolares do curso superior têm sido enfrentadas com o uso de um conjunto de estratégias. Assim procedendo, seu esforço esteve voltado para diminuir a distância do capital cultural existente entre ela, o marido e sua família.

Nesse sentido, para Júlia e Paula, a hipótese construída não se fez suficiente para comprovar o sucesso de seus respectivos desempenhos acadêmicos. Todavia, a hipótese se fez adequada para as trajetórias das histórias de fracasso de Li e de José, no que se refere ao desempenho acadêmico de ambos. Todo o esforço de Li está em valorizar, suprir ou resolver questões de caráter familiar e não escolar, embora tenha recursos culturais que, se devidamente acionados, a levariam a uma trajetória de sucesso.

José, com fraco capital cultural de origem familiar, tem no ensino superior a possibilidade de conquista de cargo público (modelo familiar) que, associada ao fato de ser ele o caçula, com idade distanciada dos irmãos, bem como a

condescendência da família, mais especificamente da mãe, são fatores que, combinados, justificam sua história de fracasso não só no curso superior, mas ao longo de sua trajetória escolar. Logo, a hipótese se faz adequada a Li e ao José; a qualidade do curso de suplência por eles freqüentado não se fez significativa, respondendo em parte por suas dificuldades acadêmicas, conforme avaliação dos próprios graduandos.

Posto isso, e diante dos objetivos propostos: a) compreender a trajetória escolar em construção, enquanto vivência de atualização de sucesso ou de fracasso, no curso superior de graduação; b) conhecer as estratégias pessoais acionadas pelos graduandos para o enfrentamento das demandas da suplência e do curso de graduação, com o intuito de poder compreender e analisar as relações estabelecidas com a instituição escolar e com os conhecimentos por ela mediados; c) conhecer e analisar o significado que o graduando confere à suplência e à sua trajetória escolar pregressa e atual – comprovou-se que tais objetivos foram atingidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Pode-se afirmar que o capital cultural de origem do graduando, por si só, não qualifica trajetórias de fracasso ou de sucesso escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, Inês Lacerda. 2003. *Introdução à filosofia da ciência*. 3 ed. Curitiba: Ed. UFPT.
- ARROYO, Miguel Gonzales. 2005. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 19-50.
- BERGER, Peter L., BERGER, Brigitte. 2002. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice Mencarini, MARTINS, José de Souza (orgs.). *Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, pp. 169-181.
- BONNEWITZ, Patrice. 2003. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. 1966. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos da educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 39-69.
- _____. 1971. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. Tradução: Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, pp. 295-336.
- _____. 1972. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, pp. 39-72.
- _____. 1974. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 81-125.
- _____. 1979. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de Educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 71-79.
- _____. 1980. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de Educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 65-69.
- _____. 1989. A escola conservadora. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, nº 10, dez, pp. 3-15.

- _____. 1991. Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 3, pp. 113-119.
- _____. 1993. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 229-237.
- _____. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madri: Siglo Veintiuno de España Editores.
- _____. 2000. *Las formas del capital: capital economico, capital cultural y capital social*. In: BOURDIEU, Pierre. Poder, derecho y clases sociales. Editorial Desclée de Broker, pp. 131-154.
- _____. (coord.). 2003. *A miséria do mundo*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. 2004a. *Coisas ditas*. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense.
- _____. 2004c. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. 5 ed. Campinas, SP: Papirus.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. 2004b. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMPAGNE, Patrick. 1992. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 219-227.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. 1982. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF.
- _____. Ministério da Educação e da Cultura. 2000. *Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/CNE/CEB.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. 2004. *Censo da Educação Superior*, INEP. Disponível na Internet: www.edudatabrasil.inep.gov.br. Acesso em abril de 2006.
- CORCUFF, Philippe. 2001. *As novas sociologias: construções da realidade social*. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC.

- DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 53-67.
- DI PIERRO, Maria Clara. 2000. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. 2005. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, V. 26, nº 92, out., pp. 1115-1139.
- DUBAR, Claude. 2005. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: André Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes.
- HADDAD, Sérgio. 1992. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. *Em aberto*. Brasília, ano 11, nº 56, out/dez., pp.3-12.
- _____. 1998. *O ensino supletivo de 2º grau*. Faculdade de Educação da USP, Anais, pp. 209-218.
- LAHIRE, Bernard. 2004. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Tradução: Didier Martin e Patrícia C. R. Reuillard. Porto Alegre: Artmed.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. 2005. Políticas de juventude e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 69-83.
- MENDES, José Manuel; SEIXAS, Ana Maria. 2003. Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, nº 19, pp. 103-129.
- MICELI, Sérgio. 2003. A força do sentido. In: Bourdieu, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução: Sérgio Miceli et alii. São Paulo: Perspectiva, pp. VII-LXI.
- NASCIMENTO, Carmem Teresinha Brunel do. 2001. *Jovens do ensino supletivo: reconstruindo trajetórias*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- NOGUEIRA, Maria Alice. 2002. Estratégias de escolarização em famílias de empresário. In: ALMEIDA, Ana Maria F., NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 49-65.

- _____. 2004. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP: Autores Associados Ltda, nº 26, maio/jun/jul/ago., pp. 133-144.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. 2002. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP. Centro de Estudos Educação e Sociedade, nº 78, ano XXII, abril, pp. 15-36.
- _____. 2004. *Bourdieu & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ORTIZ, Renato. 2003. A porosidade das fronteiras nas ciências sociais. In: Ortiz, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, pp.7-29.
- POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. 1999. *Sombras e luzes: a exclusão na suplência organizada em ciclos na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo 1992-1998*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PUBLICAS aprovam mais com ações afirmativas. 2005. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 22 dez., pp. 11.
- SAVIANI, Dermeval. 1998. *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- TAKAHASHI, Fábio. 2005. Piora o desempenho da rede pública na FUVEST. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 21 dez., pp. 2, opinião.
- VIANA, Maria José Braga. 1998. *Longevidade escolar em família de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- ZAGO, Nadir. 2006. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP: Autores Associados Ltda, V. 11, nº 32, pp. 226-237.

Apêndice 1

Roteiro de Entrevista

√ IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Etnia:

Local de Nascimento:

Estado civil: filhos:

Residência / zona:

√ DADOS FAMILIARES

-idade:

2.1 Pai:

-profissão:

-escolaridade:

-ocupações:

- idade:

2.2 Mãe

- profissão:

- escolaridade:

- ocupações:

a) - idade:

2.3 Irmãos

- profissão:

- escolaridade:

- estado civil:

b) - idade:

- profissão:

- escolaridade:

- estado civil:

c) - idade:

- profissão:
- escolaridade:
- estado civil:

- d) - idade:
- profissão:
 - escolaridade:
 - estado civil:

- e) - idade:
- profissão:
 - escolaridade:
 - estado civil:

2.4 Avôs

a) maternos

Avô	- escolaridade:	Avó	- escolaridade:
	- profissão:		- profissão:

b) paternos

Avô	- escolaridade:	Avó	- escolaridade:
	- profissão:		- profissão:

✓ Outros membros da família:

✓ SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR

- ✓ vida familiar (relações intrafamiliares):
- ✓ organização da rotina familiar (cotidiano):
- ✓ autoridade familiar (valores, normas disciplinares):
- ✓ cultura familiar (práticas de leitura / escrita, atividades culturais):
- ✓ relações sociais:
- ✓ projetos para o(s) filho(s):

- ✓ FLUXO ESCOLAR (como aconteceu – quando? onde? estabelecimento freqüentado? período? rupturas?)

4.1 Pré-escola e/ou Ensino Fundamental

a) Pais

- ✓ participação e acompanhamento (espaço escolar na vida familiar/práticas familiares):
- ✓ investimento (material, tempo):
- ✓ relação com a instituição escolar:
- ✓ organização familiar:

b) Desempenho escolar

- (7) avaliação do desempenho (facilidades / dificuldades):
- (8) reprovações (quantas? quando? a que atribuí?):
- (9) enfrentamento da demanda escolar (exigências, reprovações):
- (10) tempo que destinava aos estudos:
- (11) organização familiar e pessoal para os estudos:
- (12) relações sociais:
- (13) sentimentos em relação à instituição escolar e à cultura escolar:
- (14) experiências / lembranças marcantes (pessoas, acontecimentos):

4.2 Ensino Médio

a) Pais

- ✓ participação e acompanhamento (espaço escolar na vida familiar/práticas familiares):
- ✓ investimento (material, tempo):
- ✓ relação com a instituição escolar:

√ organização familiar:

b) Desempenho escolar

- (15) avaliação do desempenho (facilidades / dificuldades):
- (16) reprovações (quantas? quando? a que atribui?):
- (17) enfrentamento da demanda escolar (exigências, reprovações):
- (18) tempo que destinava aos estudos:
- (19) organização familiar e pessoal para os estudos:
- (20) relações sociais:
- (21) sentimentos em relação à instituição escolar e à cultura escolar:
- (22) experiências / lembranças marcantes (pessoas, acontecimentos):

c) Suplência

- 8. motivo(s):
- 9. quanto tempo:
- 10. participação familiar na decisão:
- 11. como avalia a experiência:

4.3 Curso Superior

a) Antecedentes

- √ cursinho (onde? quanto tempo? período?):
- √ vestibular (quantos? curso(s)? faculdade privada / pública?):
- √ curso:
- √ escolha do curso:
- √ decisão em cursar faculdade (quando?):
- √ significado familiar e pessoal:

b) Dados atuais

- √ expectativas iniciais e atuais (o mundo acadêmico):
- √ avaliação do desempenho (facilidade / dificuldades iniciais e ao longo dos semestres):
- √ reprovações (quantas? quando? a que atribui?):
- √ tempo que destina aos estudos / organização:
- √ enfrentamento da demanda escolar (exigências, reprovações):
- √ relações sociais:
- √ organização e participação dos familiares:
- √ atividades científicas e culturais:
- √ sentimentos em relação à universidade, à cultura universitária e ao futuro oferecido pelos estudos / projeto de vida:

- √ **SITUAÇÃO ECONÔMICA**
 - √ atividade remunerada:
 - √ despesas com formação (curso, congressos, ...)
 - √ língua(s) estrangeira(s):
 - √ renda familiar (quantos residem? quantos participam?)