



## Trajetória social de alunos de um curso pré-vestibular popular

*Social trajectory of students from a free preparatory  
course for selection to university*

**Darbi Masson Suficier<sup>[a]</sup>, Luci Regina Muzzeti<sup>[b]</sup>, Fábio Tadeu Reina<sup>[c]</sup>**

<sup>[a]</sup> Mestrando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP – Brasil, e-mail: darbimassonsuficier@yahoo.com.br

<sup>[b]</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professora assistente da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, SP - Brasil, e-mail: lucirm@fclar.unesp.br

<sup>[c]</sup> Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), professor titular do Centro Universitário de Araraquara (Uniara), Araraquara, SP - Brasil, e-mail: ftreina@ig.com.br

---

### Resumo

O objetivo da pesquisa que originou este artigo foi analisar a trajetória social de alunos e alunas de um curso pré-vestibular popular e verificar suas expectativas sobre o Ensino Superior. Foram utilizados na coleta dos dados questionário com questões abertas e fechadas e entrevista semiestruturada, elaborados com base nos modelos utilizados por Muzzeti (1997). Os dados foram analisados a partir da elaboração de quadros temáticos. Apoiada nas pesquisas realizadas por Pierre Bourdieu (1997, 2007),

essa pesquisa concluiu que os estudantes entendem que a escolarização é, além de uma alternativa viável na busca pela ascensão social, a redentora dos males sociais. A escolha da profissão pela crença no talento natural ou por um dom divino gera expectativas que atestam o desconhecimento do sistema de ensino pelos estudantes e por seus pais, o que é reforçado pela crença na igualdade de oportunidades.

**Palavras-chave:** Trajetória social. Curso pré-vestibular popular. *Habitus*.

### **Abstract**

*The aim of the research that originated this article was the analysis of the social trajectory of students from a public preparatory course and the verification of their expectations about higher education. Data collection was based on a questionnaire with open and closed-ended questions and a semi-structured interview, based on the models used by Muzzetti (1997). Data were analyzed by the elaboration of thematic charts. Based on the researches conducted by Pierre Bourdieu (1997, 2007), this research concluded that the students understand that schooling is, besides being a viable alternative in the search for social ascension, the redeeming of social ills. Profession choice based on natural talent or divine gift generate expectations which attest the lack of knowledge about the school system by students and their parents, which is reinforced by the belief in opportunity equality.*

**Keywords:** Social trajectory. Public preparatory course. *Habitus*.

---

### **Introdução**

A pesquisa que originou este artigo procurou verificar as expectativas de alunos de um curso pré-vestibular popular, oriundos de uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo, mediante a análise de suas trajetórias sociais. Para a realização deste trabalho, utilizamo-nos do referencial teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu. Para o sociólogo francês, a noção de trajetória é entendida “como série

de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1996, p. 189). Assim, partimos da análise da trajetória social dos agentes pesquisados para objetivar suas escolhas e expectativas diante do sistema de ensino e do mercado escolar.

Durante essa década, diversos trabalhos (PIOTTO, 2008; SETTON, 2005) problematizaram o que foi definido como casos atípicos, trajetórias excepcionais, ou ainda, conforme aponta Zago (2006), longevidade escolar nas camadas populares. Partindo da trajetória de alunos de universidades públicas provenientes de camadas populares e sem histórico familiar de ingresso no Ensino Superior, alguns desses estudos entendem a aprovação no vestibular e a matrícula como sucesso escolar. Esses estudos desprezam aquilo que foi definido por Bourdieu e Champagne (1997) como exclusão do interior, onde o ingresso em um nível de ensino nunca antes alcançado pela família pode representar melhora nas condições materiais de existência, ainda que não necessariamente represente ascensão social. Para Zago (2006), tais interpretações do chamado “sucesso escolar” das camadas populares, entendido apenas como o ingresso no Ensino Superior, apenas reduz o problema e seu entendimento ao desprezar o que leva o agente a buscar uma vaga em uma universidade. Conforme Rocha (1995, p. 18), o que o aluno almeja no vestibular é a possibilidade de exercer futuramente uma “profissão oficialmente reconhecida como distinta”.

## A pesquisa

Para a coleta dos dados, realizada nos meses de agosto e setembro de 2007, foram utilizados questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevista semiestruturada, elaborados mediante o modelo utilizado por Muzzeti (1997). Obteve-se com o questionário a obtenção de um panorama socioeconômico do grupo e a definição do tipo de amostragem

a ser utilizada nas entrevistas. Dezenove alunos e alunas presentes em sala de aula em dias consecutivos foram convidados e aceitaram participar da pesquisa respondendo ao questionário, pelo qual se observou que a renda familiar média era de R\$ 988,00 e a escolaridade de pais e mães era de: 2,5% de analfabetos, 61,5% com o ciclo I do Ensino Fundamental, 18% com o ciclo II do Ensino Fundamental, 13% com o nível médio e 5% com nível superior.

A partir dos dados obtidos com o questionário, optou-se pela amostra de conveniência, por constatar-se uma relativa homogeneidade nas variáveis: escolaridade de pais e mães (predominância do ensino básico incompleto) e renda (não superior a R\$ 1.400,00 por família). Foram selecionados cinco estudantes para a realização das entrevistas; eles são designados aqui como Agentes A-E:

Agente A – feminino, 17 anos, pai pintor e funileiro autônomo concluiu o Ensino Médio, *mãe professora primária*;

Agente B – masculino, 18 anos, pai tratorista estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental, *mãe dona de casa estudou até a 2ª série do Ensino Fundamental*;

Agente C – masculino, 18 anos, pai operador de hidroelétrica, concluiu o Ensino Fundamental, *mãe empregada doméstica, estudou até a quarta série do Ensino Fundamental*;

Agente D – feminino, 17 anos, pai funcionário público municipal estudou até o 2º ano do Ensino Médio, *mãe funcionária pública municipal concluiu o Ensino Fundamental*;

Agente E – masculino, 17 anos, pai tratorista estudou até a 5ª série do Ensino Fundamental, *mãe balconista concluiu o ensino fundamental*.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise seguindo as indicações metodológicas apresentadas por Bourdieu (1997, 2007). Os dados foram dispostos em quadros temáticos para análise, nos quais foram efetuadas comparações entre as respostas dos agentes pesquisados.

Efetuiu-se também a comparação com resultados obtidos em outras pesquisas com estudantes das camadas populares (PIOTTO, 2008; ZAGO, 1998).

## Trajetória social

Os alunos pesquisados frequentavam um curso pré-vestibular popular vinculado a uma universidade pública, sendo provenientes de uma cidade com cerca de nove mil habitantes. Com a economia predominantemente agrícola, com forte dependência do setor sucroalcooleiro, essa pequena cidade não possui cursos de nível técnico ou de nível superior, tendo apenas uma escola de nível médio. Não há livrarias, sebos ou loja de discos, e a única biblioteca encontra-se instalada junto ao colégio de nível médio.

Para assistir às aulas do cursinho, os alunos percorriam a distância de 47 km entre sua cidade e a cidade de Araraquara, seu polo regional. O transporte era fornecido pela prefeitura do município de origem e as aulas ocorriam no período noturno. Alguns desses estudantes realizavam o trajeto de sua cidade para Araraquara duas vezes ao dia. Os cinco jovens entrevistados assim definiram a escolha do cursinho pré-vestibular popular:

*Porque eu precisava me preparar mais para o vestibular e também eu [...] por informações de que o cursinho é bom. Falei 'vou prestar a prova, se eu passar vou fazer' (Agente A).*

*Porque é um cursinho bom e também é, como se diz, comunitário (Agente B).*

*Eu escolhi porque é um projeto social. Abriu uma perspectiva de vida fora do que eu conhecia e me ensinou algumas coisas que eu ainda não tinha aprendido (Agente C).*

*Porque eu tenho um colega que fez e ele conseguiu passar no vestibular, aí ele me indicou (Agente D).*

*Por causa de ser público e eu não ter condições de pagar e por ter ouvido falar de ser muito bom (Agente E).*

Para Zago (2006), a escolha pelo curso pré-vestibular (popular ou não) é uma estratégia que objetiva preencher as lacunas da formação básica, conforme justificativa dos agentes aqui relatados. Para entendermos a percepção que esses jovens possuem de certa “carência educacional”, faz-se necessário tomarmos conhecimento da posse de capitais pelos agentes e seus familiares. Apresentaremos alguns dados sobre a posse do capital cultural, do capital social e do capital econômico por esse grupo.

Bourdieu (2002, p. 74, **grifos do autor**) nos apresenta três estados do capital cultural:

[...] *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais — quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural — de que é, supostamente, a garantia — propriedades inteiramente originais.

Assim, podemos depreender que os pais dos agentes entrevistados possuem um baixo capital cultural, o que pode ser verificado pelo seu estado institucionalizado.

*A minha mãe é nível superior e meu pai é até o terceiro ano do ensino médio. Porque ele não quis (Agente A).*

*Meu pai tem até a quarta série do fundamental e minha mãe até a segunda série do ensino fundamental. Dificuldade de quando eram mais novos (Agente B).*

*O meu pai por questão de trabalho e minha mãe também, que ela teve um período que ela trabalhava quando ela era mais jovem, então ela não teve tanta oportunidade de estudo (Agente C).*

*Meu pai porque ele precisou trabalhar cedo e não deu para ele terminar e minha mãe acho que por isso também (Agente D).*

*Meu pai é até a quinta, minha mãe oitava. É porque eles casaram cedo e abandonaram (Agente E).*

A mãe do Agente A, professora primária, chegou ao Ensino Superior, tendo concluído os cursos de Administração e Letras, realizados em faculdades privadas localizadas em cidades próximas.

Quanto ao capital social, os agentes entrevistados e seus familiares possuem relações que estão restritas à sua fração de classe. Desse modo, as amizades restringem-se ao ambiente de trabalho e à vizinhança. A rede de relações dos agentes e de seus familiares é constituída de profissionais com baixa remuneração e de pouco reconhecimento, tais como: cortadores de cana-de-açúcar, vendedores, funcionários públicos e tratoristas. Ou seja, são, em sua maioria, trabalhadores braçais e de baixa profissionalização, caracterizando uma rede de relações com baixo capital social dos agentes entrevistados e de seus familiares. Quanto à renda familiar — Agente A (pai, mãe e filho), Agente B (pai, mãe e quatro filhos), Agente C (pai, mãe e filho), Agente D (pai, mãe e três filhos), Agente E (pai, mãe e dois filhos) —, os jovens responderam:

*Lá, contando só com o da minha mãe, aí depende de quantas aulas ela pega no começo do ano. Esse ano está mais ou menos de quinhentos a oitocentos reais. Só da minha mãe a gente conta (Agente A).*

*Mil e duzentos reais (Agente B).*

*A minha renda familiar por pessoa chega mais ou menos duzentos e oitenta, trezentos reais (Agente C).*

*Mil e cem reais (Agente D).*

*Olha, é quatrocentos e trinta [pai]. Minha mãe é cinquenta por semana (Agente E).*

Assim, podemos depreender que, nessa fração de classe, há baixa posse de capitais. Isso faz com que os alunos vislumbrem por intermédio do curso pré-vestibular popular uma real possibilidade de ingresso no ensino superior público, caracterizando assim uma estratégia educativa. Por outro lado, as famílias não preveem a escolarização até o nível superior nem ascensão social por da escolarização, não indo além de uma “boa vontade cultural vazia” dos pais dos entrevistados (Bourdieu, 2002, p. 55), conforme veremos mais adiante. Nesse *campo* são restritas, senão nulas, as oportunidades de acesso a atividades ou bens culturais. Conforme dito pelos agentes entrevistados, seus avós e pais fizeram/fazem parte do mesmo *campo*, o que explica essa homogeneidade nas respostas. Suas relações sociais (capital social) e seu acesso ao capital cultural estão enraizados no *campo* ao qual estão inscritos e no seu baixo capital econômico, o que torna difícil esse rompimento com o passado de baixa escolarização e essa incorporação de capitais simbólicos no *habitus* algo doloroso.

### **Percurso escolar**

Encontramos na primeira fase de escolarização dos agentes um conjunto de informações que, não coincidentemente, torna homogêneo o grupo estudado. Nesse período da escolarização, nenhum dos agentes mudou de estabelecimento de ensino. Os entrevistados relataram ter um bom relacionamento com os outros alunos e com os professores e um ótimo desempenho escolar. No decorrer do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) três dos cinco entrevistados tiveram que mudar de estabelecimento de ensino. Um dos entrevistados mudou de cidade e dois deles mudaram devido à regionalização das vagas nas escolas conforme os bairros. Os pais do primeiro aluno estavam desempregados e mudaram de cidade, devido a uma oferta de emprego em outro município. Os agentes realizaram o Ensino Médio na mesma escola estadual, única da cidade a oferecer essa modalidade de ensino. Dos entrevistados, apenas um mudou de estabelecimento, cursando parte do ensino médio em uma cidade vizinha,



onde seu pai conseguiu um emprego. Essa família permaneceu no outro município apenas um ano, retornando à cidade de origem. Apenas uma aluna reclamou do relacionamento com os professores, dizendo ser péssimo, pois, segundo ela, “*os professores não davam atenção pra gente, a gente também não se interessava muito, a direção não colaborava nada*” (Agente A). Todos disseram ter bom relacionamento nesse período com os outros alunos e um bom desempenho escolar. Segundo Piotto (2008, p. 707), o sucesso nos anos iniciais e intermediário da escolarização contribui “para a construção de sentidos, disposições e práticas que tenderam a reforçá-los, tornando-se uma importante base para a continuidade dos estudos”.

A escola pública para estes alunos é uma escola inferior em comparação com a escola privada. Dos entrevistados, dois reclamaram do ensino oferecido pela escola pública, e todos os entrevistados disseram cursar o ensino público devido à baixa renda familiar. Esse fator impossibilitou-os de ingressar no ensino privado tão almejado pelos mesmos. Não houve nenhuma reprovação entre os entrevistados e nenhum problema de relacionamento com os outros alunos durante a trajetória escolar.

### **Estratégias e contradições da herança**

As estratégias de reprodução podem ser entendidas como ações conscientes ou inconscientemente realizadas pelos agentes que almejam, em última instância, a manter ou melhorar a sua posição ou de um determinado grupo social na estrutura de classes. Essas estratégias podem ser divididas em dois grupos: as estratégias de manutenção que visam garantir apenas a permanência da família na posição ocupada na hierarquia social; e as estratégias de reconversão, ou seja, reverter os capitais possuídos visando à manutenção — quando a posição presente está ameaçada — ou, mais comumente, a elevação na hierarquia social. Primeiramente, as estratégias são decididas pela família a fim de garantir a sua reprodução. Essas estratégias de reprodução — de fecundidade, matrimoniais, de herança, econômicas, educativas etc. (BOURDIEU; BOLTANSKI; SAINT-MARTIN,

1978) — são colocadas em prática conforme as probabilidades de sucesso vistas e sentidas pelos agentes, sendo que os membros de uma fração de classe são propensos a reproduzir em seus filhos sua condição e sua posição.

Temos que os agentes entrevistados e suas famílias utilizam algumas estratégias que objetivam elevar seu capital econômico e assim melhorar sua posição na estrutura social. Os pais dos agentes entrevistados buscam, com a escolarização dos filhos, romper com o próprio passado, visto que, o principal desejo deles é que seus filhos “*não passem pelo que eles passaram*”, segundo um dos agentes entrevistados, ou seja, que os filhos conquistem um emprego razoável, que lhes dê condições materiais que seus pais não puderam dar. Os membros de uma fração de classe são propensos a reproduzir todas as suas propriedades, ou “a operar uma reconversão” (BOURDIEU; BOLTANSKI; SAINT-MARTIN, 1978, p. 160). Isso é determinado pela avaliação das probabilidades de êxito, tanto na ascensão quanto na manutenção da posição atual. Essas probabilidades elevam-se na medida em que aumentam o número de anos estudados.

A principal estratégia utilizada pelos agentes entrevistados é a estratégia educativa. A utilização dessa estratégia pelos agentes entrevistados e por seus familiares possui tanto o caráter reprodutivo como de reconversão. Três dos agentes frequentam o curso técnico no período da manhã. Apenas dois alunos disseram cursar o técnico visando à profissionalização e a empregabilidade:

*Para o momento, enquanto eu não me ingresso numa universidade. Para estar me profissionalizando (Agente B).*

*Sim. Eu fiz pela necessidade de me profissionalizar no meu trabalho, no setor que eu exerço hoje (Agente C).*

Quando visam garantir a empregabilidade a partir do curso técnico não necessariamente objetivam ascensão social. Nesse ponto temos que a estratégia educativa é aqui utilizada pelos agentes como estratégia de reprodução, pois estão restritas às probabilidades vistas e sentidas pelos agentes e seus familiares no mercado de trabalho.

Conforme observado, diferentemente da entrada no curso técnico que visa a empregabilidade, a entrada no nível superior de ensino é vista como meio certo de se obter ascensão social. Na busca pela aprovação em um vestibular e a posterior entrada na universidade, bem como a busca pela ascensão social, os agentes e seus familiares utilizam-se de estratégia de reconversão, que no caso em particular também é uma estratégia educativa, que “nada mais são que o conjunto de ações e reações permanentes a partir das quais cada grupo se esforça para manter ou mudar sua posição na estrutura social” (BOURDIEU; BOLTANSKI; SAINT-MARTIN, 1978, p. 175). Conforme dito anteriormente, essa estratégia pode ser notada na trajetória escolar dos agentes entrevistados e no incentivo e esforço que os pais tiveram em manter e apoiar os filhos durante o percurso escolar. Os pais dos cinco alunos entrevistados sempre estiveram presentes nas reuniões escolares, auxiliaram nas tarefas de casa na medida do possível, verificavam as tarefas realizadas na escola, compraram os materiais escolares mesmo quando os recursos eram escassos e sempre apresentaram a escola para os filhos como meio de mudança de vida.

Essas estratégias, que não se fundamentam em um conhecimento sobre o sistema de ensino, são aquilo que Bourdieu (2002, p. 55) chama de “boa vontade cultural vazia”, visto que essas famílias não são dotadas de capital cultural suficiente ou necessário para auxiliar de forma efetiva seus filhos. Em consequência disso, esses agentes ficam restritos ao capital cultural legítimo transmitido pela escola, ou seja, a ação do privilégio cultural percebida nas recomendações, informações e atitudes dos pais frente ao sistema de ensino (BOURDIEU, 2002).

As estratégias, empregadas pela família, concebidas no presente estudo como “vontade cultural vazia”, mesmo com capitais simbólicos limitados (capital cultural, social etc.), cumpriram o papel de principal determinante na busca dos filhos pelo prosseguimento dos estudos, conforme dito por Bourdieu (2002, p. 50). Para Nogueira e Nogueira (2002), essas famílias percebem que as chances de sucesso são restritas, pois faltam os recursos necessários para um bom desempenho escolar. Por outro lado, a incerteza aumentaria devido ao retorno do investimento na

escolarização ser dado em longo prazo, ou seja, essas famílias estariam menos propensas a tal investimento.

Com isso, a pesquisa revelou que a estratégia educativa é utilizada como estratégia de manutenção da posição social, mas também é utilizada como estratégia de reconversão. Quando objetivam o ingresso no mercado de trabalho através da formação de nível técnico, não reconvertem seus capitais e esperam com isso apenas garantir a empregabilidade. Por sua vez, quando buscam o Ensino Superior, utilizam-se da estratégia educativa para reconverter seus capitais na busca pela melhora de sua posição social. Para isso, dedicam tempo e recebem dos pais o incentivo, traduzido em boa vontade cultural vazia e no investimento de pequenas quantias de dinheiro em livros de colorir, jogos educativos e outras necessidades mais imediatas surgidas durante suas trajetórias escolares.

### **As expectativas**

Entre os vestibulandos entrevistados, as opiniões de quais cursos de nível superior possuem prestígio coincide em um ponto: cursos de prestígio são aqueles para os quais eles iriam prestar vestibular. As motivações que os levam a concorrer a uma vaga em um determinado curso são:

*É algo que eu sempre gostei, desde pequenininha eu sempre me interessei mais pela área de biológicas e eu admiro algumas profissões que estão relacionadas à área de biológicas (Agente A).*

*Eu gosto muito de exatas e mecânica (Agente B).*

*Os motivos é por eu me identificar com o curso e saber bastante sobre o curso já, principalmente como matemática e química que são áreas que eu gosto (Agente C).*

*Porque eu quero me entender melhor, quero estudar mais a sociedade, entender melhor o que acontece, os problemas sociais (Agente D).*

*Pra mim ter um futuro melhor (Agente E).*

As motivações que os levam a escolher o curso ou a profissão, para quatro dos agentes, devem-se estritamente a questões pessoais de identificação e “gosto”. Assim como na pesquisa realizada por Presta e Almeida (2008), constatou-se que os jovens tendem a falar genericamente de suas escolhas devido às incertezas do processo seletivo. Apenas um dos entrevistados relacionou a escolha à perspectiva de uma melhora na posição social. Para os agentes e seus familiares, “passar no vestibular” e conseqüentemente ingressar em uma universidade pública é algo distante de suas realidades. Isso é evidente nas respostas que definem o que significaria para os jovens e seus familiares passar no vestibular:

*Sem palavras, é tudo o que eu quero. Eu acho que um sonho dos meus pais. Eles criaram a gente, eu e meu irmão, para um dia ser alguém na vida, então muita coisa (Agente A).*

*Ah! Tudo, né? Um grande caminho andado até o momento. Tudo também (Agente B).*

*Significará uma vitória primeiramente. Eu acredito que o vestibular é uma competição, então o que se dar melhor vence, então é uma vitória. Acho que é um orgulho. Acho que toda mãe ou pai que vê o filho passando numa universidade pública é um orgulho para eles (Agente C).*

*Uma vitória muito grande. Também (Agente D).  
Nossa, uma nova rotina e vai ser muito bom. Nossa, eles vão gostar (Agente E).*

Indagados sobre as expectativas pessoais e profissionais como futuro portador de um diploma de nível superior, os jovens responderam:

*Eu espero ser bem-sucedida e boa. Ser bem-sucedida financeiramente e também na profissão, como profissional (Agente A).*

*Me realizar profissionalmente e ter um nível melhor estruturado do que eu tenho hoje (Agente B).*

*Acho que pessoal é um conhecimento além do que a gente vê. Uma coisa mais específica de tal matéria, tal ensino. Acho que profissional acredito que um diploma hoje gera bastante emprego, abre uma porta de emprego para a pessoa (Agente C).*

*Eu quero trabalhar na área do meu curso, é o maior sonho e dinheiro não vai ser o mais importante. O mais importante vai ser eu estar feliz com aquilo que estar fazendo (Agente D).*

*Ter um bom serviço e uma vida melhor (Agente E).*

Os vestibulandos entrevistados creem que a conquista do diploma de nível superior garantirá, certamente, a realização pessoal e profissional. Segundo Bourdieu e Champagne (1997, p. 482), essa ilusão deve-se ao próprio sistema de ensino e ao processo denominado “democratização” do ensino. Para esses autores, “os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 482). Por isso, esses jovens ajustam as suas disposições diante das chances objetivas vistas e sentidas durante a trajetória escolar, buscando assim aumentar as chances de sucesso (PRESTA; ALMEIDA, 2008).

## **A família**

A família apresenta-se como a matriz formadora do *habitus* do agente enquanto sujeito, que ao longo do tempo sofrerá outras influências, saindo assim do alcance da família enquanto *corpo* (BOURDIEU, 2001). Podemos, desse modo, separar os dois objetivos principais da

família no processo de reprodução e de reconversão. Objetivos que, aparentemente, podem parecer contraditórios por caminharem juntos, mas que se fundamentam justamente no fato de ser a família categoria social objetiva e, ao mesmo tempo, subjetiva. Primeiramente, a família busca a sua reprodução enquanto *corpo social* (categoria social subjetiva), o que implica na transmissão de determinados capitais simbólicos através do *habitus* (podemos pensar desde as disposições corporais até mesmo a herança de capital cultural e social). Esse objetivo choca-se com o outro objetivo referente ao fato de a família não desejar reproduzir-se enquanto membro de um *campo* (categoria social objetiva), o que ocorre durante a utilização das estratégias de reconversão na busca pela ascensão social dos filhos e, conseqüentemente, aumento do capital econômico. Encontramos, assim, condutas que reforçam essas contradições nas falas do Agente B (concorrerá a uma vaga no curso de Engenharia) e do Agente E (concorrerá a uma vaga em Geologia ou Educação Física):

*Que eu trabalhe em escritório em geral.* (Agente B).

*Um serviço bom que tem perto da cidade.* (Agente E).

Dentre as famílias dos alunos, duas não opinavam na escolha dos filhos diante das opções do vestibular, o que poderia caracterizar apenas um desconhecimento desses pais em relação ao sistema de ensino e às profissões mais rentáveis ou caracterizaria certo “liberalismo” dos pais no que tange às **escolhas profissionais dos filhos** (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). O Agente A (concorrerá a uma vaga no curso de Fisioterapia) e o Agente C (concorrerá a uma vaga em Química ou Matemática) dizem:

*Eu já cheguei até a perguntar para o meu pai o que ele gostaria que eu fizesse, para ver se estava de acordo, mas ele fala que o que eu fizer, o que eu prestar, se eu gostar está bem* (Agente A).

*Eu acho que eles sempre tiveram uma posição, assim, de tal profissão a minha. Acho que eles sempre deixaram para mim escolher e o que eu escolher vai ser o que eles querem (Agente C).*

Por sua vez, o desejo da família de outra aluna (Agente D, que concorrerá a uma vaga em Ciências Sociais) estava direcionado ao crescimento da área de informática e sua ligação com o mercado de trabalho, visando unicamente a empregabilidade e a almejada ascensão social, chocando-se com o objetivo da agente de concorrer a uma vaga para um curso de outra área e de empregabilidade incerta, como aponta:

*Minha família quer que eu curse uma faculdade na área de informática (Agente D).*

Como podemos notar, os meninos iniciaram sua trajetória profissional antes da maioridade e as meninas estavam prolongando sua entrada no mercado de trabalho, mas o ingresso em cursos técnicos é corrente em ambos os gêneros. O “liberalismo” dos pais diante das escolhas dos filhos pode ser notado nos seguintes pontos: os agentes não possuíam horários específicos para estudar (os pais nunca estipularam); apenas um agente se referiu a um local próprio para os estudos (o quarto); as contradições da herança apresentadas acima; a confluência entre desconhecimento dos temas estudados pelos filhos (baixa escolaridade dos pais), a boa vontade cultural vazia e os riscos do investimento escolar; aceitação total dos pais em relação às escolhas dos filhos no que tange aos cursos superiores e prováveis profissões. Para Nogueira e Nogueira (2002), os pais esperariam dos filhos uma escolarização visando a empregabilidade, o que já significaria um percurso escolar mais duradouro, mesmo assim tendendo a optar pelas carreiras mais curtas e de rápida inserção profissional.

Assim como em Zago (1998), temos que a mobilização familiar tem grande importância no prosseguimento dos estudos, o que não é garantia de sobrevivência escolar. As famílias, mesmo investindo poucos recursos e temendo o fracasso dos filhos, tendem a eleger a escola como a



redentora dos males sociais. Ainda que não espere a entrada de seus filhos no nível superior, os familiares vislumbram com a escolarização dos filhos em qualquer nível superior aquele por eles alcançado como uma possibilidade de melhora nas condições materiais de existência. Conforme aponta Zago (1998, p. 70): “as ambições sobre o futuro dos filhos são limitadas, mas representam sempre a superação das condições sociais dos pais [...]”.

Entre os entrevistados, apenas um disse que, diante do sistema de ensino, as camadas populares e privilegiadas não possuem as mesmas chances. Para os outros agentes, é apenas uma questão de esforço pessoal e capacidade, ou seja, ainda se faz muito presente a crença no dom, no talento e no mérito escolar individual. Podemos notar aquilo que foi definido como paradigma do consenso, no qual a educação seria um fator de integração social e as seleções seriam ditadas pelo talento e pelo dom, pois haveria uma igualdade de oportunidades (MUZZETI, 1999). Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 16), **essa mentalidade otimista** não estaria presente apenas nas ciências sociais<sup>1</sup>, mas também no senso-comum. Assim como alguns dos agentes entrevistados acreditam, há uma crença comum de que os indivíduos competem dentro do sistema de ensino em igualdade de condições, sendo que aqueles que se destacassem através de esforço próprio ou dons individuais seriam recompensados com melhores posições na hierarquia social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Ou seja, “a escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Questionados sobre as diferenças de oportunidade e acesso existentes entre as camadas populares e as camadas privilegiadas, os alunos responderam:

---

<sup>1</sup> Até meados da década de 1960, o paradigma do consenso dominou as explicações sociológicas da educação, tendo como referência os trabalhos de Durkheim, definidos como funcionalista (MUZZETI, 1999).

*Não [há diferença], depende do esforço de cada um (Agente A).*

*Sim, geralmente os que são da camada privilegiada têm mais tempo para o estudo (Agente B).*

*Depende da vontade da pessoa, do empenho e também do raciocínio. Às vezes a pessoa não tem aquele tempo, mas ela pega bem, é um pouco além das outras, é diferenciada (Agente C).*

*Não, claro que não (Agente D).*

*Sim, acho que sim (Agente E).*

A contradição entre a crença na neutralidade escolar e as disputas dentro do *campo* educacional materializa-se na violência simbólica exercida pela escola mediante a imposição de seus valores, que são prontamente aceitos pelas classes desprivilegiadas. O esforço pessoal diante do sistema escolar a que se referem os agentes reproduz as duas formas de relacionamento com a cultura: o escolar, desvalorizado, caracterizado pelo aluno esforçado e o valorizado, brilhante e inteligente, caracterizado pelo aluno que “atende às exigências da escola sem demonstrar traços de um esforço laborioso ou tenso” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16). Tais constatações estão diretamente ligadas aos *habitus* dos agentes através da inculcação, desde a infância, dos valores escolares; e do senso comum que passou a apregoar os mesmos valores. Disso resultou a aculturação escolar dos pais e, conseqüentemente, na crença de uma escolarização redentora dos males da sociedade, ou seja, a baixa posse de capitais, principalmente o econômico.

### **Considerações finais**

Este estudo pretendeu verificar as estratégias empregadas por um grupo de alunos de um curso pré-vestibular popular provenientes de uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo que visavam o ingresso em uma IES pública. Para isso, analisamos suas trajetórias e tentamos objetivar o *habitus* desse grupo.

Pode-se observar que as contradições da herança ocorrem de forma frequente nesse grupo e, aliadas à boa vontade cultural vazia dos pais, influenciam fortemente as escolhas dos filhos e resultante em indecisões por desconhecerem o sistema de ensino e o mercado de trabalho. Isso define a escolha do curso superior por “gosto”, crença no dom ou influencia de um agente distante do meio familiar (o amigo do amigo, o professor etc.) e também a necessidade do curso técnico como suporte para outras estratégias — a busca pelo nível superior.

Notamos assim que a instituição escolar e contatos esporádicos com universitários fizeram com que esses jovens almejassem o ingresso no Ensino Superior público. A família, se não tem meios para auxiliar nesse processo de rompimento, também não impõe barreiras objetivas. Por fim, verificou-se que os comportamentos, valores, formas de se tomar decisões, trajetórias familiares de pais e avós e trajetórias escolares nos fazem vislumbrar a existência de um *habitus* desse grupo, um *habitus* dessa fração de classe. Esses jovens têm em suas trajetórias apenas a escola como modelo e referencial no que tange à cultura legitimada. Podemos notar em seu *habitus* o mesmo histórico familiar de baixa escolaridade e renda e o papel redentor que a escolarização passou a ter em suas trajetórias.

## Referências

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2001.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-191.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L.; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão. In: DURAND, J. C. G. (Org.). **Educação e hegemonia de classe**: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 105-176.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MUZZETI, L. R. **Trajetória Social, dote escolar e mercado matrimonial**: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. 1997. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

MUZZETI, L. R. Consenso ou conflito: contribuições das teorias sociológicas em Émile Durkheim e Pierre Bourdieu. **Boletim do Departamento de Didática**, v. 15, p. 43-62, 1999.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, n. 78, p.15-36, abr. 2002.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

PRESTA, S.; ALMEIDA, A. M. F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 401-424, maio/ago. 2008.

ROCHA, F. J. P. da. Vestibular: cultura e tragédia. **Educação e Sociedade**, n. 50, p. 15-43, abr. 1995.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

ZAGO, N. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. **Paidéia**, v. 8, n. 14-15, p. 63-73, ago. 1998.

Recebido: 02/02/2011

*Received:* 02/02/2011

Aprovado: 02/07/2011

*Approved:* 07/02/2011