



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MURILO MARRECO PEDROSO

**A PERSPECTIVA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR ENTRE ESTUDANTES DA
REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE: ANÁLISE DE CONTEXTOS
DISPOSICIONAIS E MOTIVAÇÕES**

PORTO ALEGRE

2020

MURILO MARRECO PEDROSO

**A PERSPECTIVA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR ENTRE ESTUDANTES DA
REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE: ANÁLISE DE CONTEXTOS
DISPOSICIONAIS E MOTIVAÇÕES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Célia Elizabete Caregnato.

PORTO ALEGRE

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Pedroso, Murilo Marreco

A perspectiva de acesso ao ensino superior entre estudantes da rede pública de Porto Alegre: análise de contextos disposicionais e motivações. / Murilo Marreco Pedroso. -- 2020.

93 f.

Orientadora: Célia Elizabete Caregnato.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Sociologia da Educação. 2. Desigualdades escolares. 3. Capital social. 4. Trajetórias estudantis. 5. Ensino médio. I. Caregnato, Célia Elizabete, orient. II. Título.

MURILO MARRECO PEDROSO

**A PERSPECTIVA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR ENTRE ESTUDANTES DA
REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE: ANÁLISE DE CONTEXTOS
DISPOSICIONAIS E MOTIVAÇÕES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Célia Elizabete Caregnato.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Célia Elizabete Caregnato – UFRGS/PPGEDU
Orientadora

Prof. Dr. Leandro Raizer – UFRGS/FACED
Examinador

Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro – UFRGS/PPGEDU
Examinador

Dr. Bernardo Sfredo Miorando
Examinador

*“De fato, o mundo social é um objeto de conhecimento para aqueles que dele fazem parte,
os quais, nele abarcados,
o compreendem, e o produzem,
ainda que o façam a partir do ponto de vista que eles ocupam nele.”*

Meditações Pascalianas, Pierre Bourdieu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a HaShem pela possibilidade de experimentar a vivência tão desafiadora da pós-graduação, à minha amada esposa Ana e à minha família pelo apoio e cuidado infinito. Este trabalho seria impossível sem a orientação da professora Célia Caregnato e do sociólogo Harlon Romariz. Agradeço à UFRGS, à nossa querida FACED e a todos os colegas dos grupos GEU e GESET. O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), que é imprescindível para a manutenção da pesquisa científica.

Dedico às mais de 250 mil vítimas fatais de complicações ocasionadas pela COVID-19 e pelo governo brasileiro.

RESUMO

Este estudo analisa a transição escolar do Ensino Médio público para o Ensino Superior entre estudantes do 3º ano do município de Porto Alegre (RS), explorando a relação entre capitais socioeconômicos e culturais e contextos disposicionais de estudantes que projetam o ingresso no ensino superior. Para isso, discute-se o modo como capitais socioeconômicos e culturais, presentes nos processos de socialização e formação disposicional, se relacionam com a projeção de ingresso ao ensino superior entre estudantes do ensino médio público, tendo como lócus empírico a realidade de Porto Alegre (RS). Buscou-se, por meio de metodologias quantitativa e qualitativa, elaborar uma abordagem que explicita a relação entre os aspectos culturais coletados a partir dos dados do *survey* aplicado, obtidos por amostra estratificada, e por meio de técnicas básicas de inferência. Ademais, por meio de uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, foi possível explorar e pensar em outras hipóteses explicativas para a formação dessas expectativas de acesso. O conteúdo qualitativo da investigação foi desenvolvido por meio de inspiração teórica-metodológica em Bernard Lahire, adaptando o conceito de disposições para pensar em contextos disposicionais que propiciam sua constituição e estruturação da ação. A pesquisa procura compreender os contextos disposicionais comuns dos estudantes participantes da pesquisa, munido do conceito de Pierre Bourdieu de capital cultural, desenvolvido neste estudo na categoria de “capital cultural-informacional”, a fim de analisar a formação das expectativas de longevidade. No caso da realidade socioescolar com a qual lidamos, podemos identificar perfis que dialogam com a noção de batalhadores, da divisão de classes sociais brasileira feita pelo sociólogo Jessé Souza, como resultado da necessidade de equacionar processos históricos e simbólicos de segregação social e cultural específicas do contexto brasileiro.

Palavras-chave: Sociologia da Educação. Ensino Médio. Capital Social. Socialização. Escolarização.

ABSTRACT

This study analyzes the school transition from public secondary education to higher education among high school students in the city of Porto Alegre (RS), exploring the relationship between socioeconomic and cultural capital and dispositional contexts of students who plan to join in higher education. For that, have been discuss the way how socioeconomic and cultural capital, present in the processes of socialization and dispositional formation, are related to the admission projection to higher education among high school students public, taking the reality of Porto Alegre city as the empirical locus. It was sought by through quantitative and qualitative methodologies to elaborate an approach that explains the relationship between cultural aspects collected from by the survey, obtained by stratified sample, and through basic inference statistic techniques. In addition, through a qualitative approach, with semi-structured interviews, it was possible to explore and think about other explanatory hypotheses for the arrangement of these expectations of access. The qualitative content of the investigation was developed over theoretical and methodological inspiration in Bernard Lahire, adapting the concept of dispositions to think in dispositional contexts that provide the dispositional constitution and its structuring of action. The research seeks to understand the common dispositional contexts of the students involved in the research, equipped with the concept of cultural capital by Pierre Bourdieu, developed here in the category "cultural-informational capital", to analyze the formation of expectations of school longevity and the dispositions of contexts common to the individuals surveyed. In the case of the socio-educational reality we are dealing with, we can identify profiles that dialogue with the notion of "fighters, or strugglers", in the terms of Jessé Souza, as the result of the need to address historical and symbolic processes of social and cultural segregation specific to the Brazilian context.

Keywords: Sociology of Education. Upper Secondary Education. Social Capital. Socialization. Schooling.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAP – Colégio de Aplicação da UFRGS

Carris – Companhia Carris Porto-Alegrense

CMPA – Colégio Militar de Porto Alegre

CV – Concurso Vestibular

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GESET – Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais

OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNIRITTER – Centro Universitário Ritter dos Reis

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida no ensino superior, por sexo e cor ou raça, com indicação do coeficiente de variação, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Municípios das Capitais, 2017	23
Tabela 2 – Composição da amostra estratificada e número de questionários aplicados	49
Tabela 3 – Teste t entre as médias na Escala de Capital Cultural-Informacional entre estudantes que projetaram e não projetaram entrar no Ensino Superior	53

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Gráfico 1 – Percentual de matrículas na educação básica, segundo o nível de ensino, Brasil, Rio Grande do Sul e Porto Alegre, 2018	25
Gráfico 2 – Percentual de matrículas do Ensino Médio Regular, por faixa etária, Brasil, Rio Grande do Sul e Porto Alegre (2018)	26
Gráfico 3 – Número de matrículas no Ensino Médio regular, Porto Alegre, 1999 /2018	26
Gráfico 4 – Número de matrículas no ensino médio regular segundo a série/ano, Porto Alegre, anos selecionados (2007-2018)	27
Figura 1 – Histograma da Escala de Capital Cultural-Informacional	51
Figura 2 – Gráfico de dispersão da Escala de Capital Cultural-Informacional	52
Quadro 1 – Lista das escolas selecionadas para compor a amostra do <i>survey</i>	48
Quadro 2 – Relação dos contextos disposicionais e os indivíduos	63
Quadro 3 – Relação das motivações, expectativas e autopercepções	71

LISTA DE SÍMBOLOS

- df Graus de liberdade
 p Probabilidade
 IC Intervalo de confiança
 t Distribuição t

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR BRASILEIRO E DO RIO GRANDE DO SUL.....	19
2.1 A EXPANSÃO RECENTE DO ENSINO MÉDIO E A SITUAÇÃO NA CIDADE DE PORTO ALEGRE.....	23
3 CAPITAL CULTURAL, CONTEXTOS DISPOSICIONAIS E A REFLEXÃO SOBRE OS BATALHADORES	30
3.1 A CULTURA LEGÍTIMA E A REPRODUÇÃO DO CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO.....	30
3.2 PLURALIDADE DISPOSICIONAL: ENTRE INDIVÍDUOS E ESPAÇOS SOCIALIZADORES.....	39
3.3 OS BATALHADORES BRASILEIROS COMO CLASSIFICAÇÃO SOCIOLÓGICA ..	45
4 CAPITAL CULTURAL-INFORMACIONAL E A EXPECTATIVA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	48
4.1 ESCALA DE CAPITAL CULTURAL-INFORMACIONAL.....	50
5 CONTEXTOS DISPOSICIONAIS E MOTIVAÇÕES DOS JOVENS QUE ASPIRAM O ENSINO SUPERIOR	55
5.1 PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES ENTREVISTADOS.....	58
5.2 CONTEXTOS DISPOSICIONAIS.....	62
5.2.1 Contexto familiar.....	64
5.2.2 Contexto escolar.....	67
5.2.3 Outros contextos.....	68
5.3 MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS.....	71
5.3.1 Reconhecimento e realização pessoal: contexto disposicional de valorização do êxito escolar.....	71
5.3.2 Valorização familiar e retorno: contexto disposicional de investimento e apoio familiar.....	73
5.3.3 Dimensão moral e ascética: contexto disposicional de crença na diferenciação no espaço cultural/geográfico.....	74
6 CONCLUSÃO	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	85
ANEXOS	94

1 INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a transição escolar do ensino médio público para o ensino superior entre estudantes do terceiro ano do município de Porto Alegre (RS). Objetivou-se explorar capitais socioeconômicos, culturais e contextos disposicionais de estudantes que projetam o ingresso no ensino superior, com foco qualitativo em estudantes batalhadores que fizeram essas projeções.

A pesquisa apresentada aqui se insere, teórica e epistemologicamente, na tradição sociológica da socialização, onde Bourdieu desenvolveu seu pensamento. Nesse ensejo teórico de Bourdieu há uma valorização das ações e práticas dos indivíduos, interpretando os elementos empíricos a partir de uma elaboração teórica – que é estrutural – e conferindo ao passado e às socializações dos indivíduos um peso interpretativo (BOURDIEU, 2002; 2011). Dessa forma, olha-se para as ações e práticas dos indivíduos como realidades explicadas pelo seu passado e pelos seus campos de atuação; de forma lógica, pode-se pensar em suas perspectivas como ações futuras, também estruturadas (BOURDIEU; CHAMBOREDON, 2015).

Em diálogo com o universo teórico de Bourdieu e Lahire, colocou-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta de partida: *como se configuram os capitais socioeconômicos e culturais e os contextos disposicionais entre alunos do terceiro ano do ensino médio público de Porto Alegre na relação com a perspectiva de ingresso no ensino superior?*

Buscou-se analisar como a perspectiva de acesso tem relação com o capital cultural dos estudantes do terceiro ano do ensino médio, bem como de seus contextos familiares. Além disso, pensa-se em termos de capital cultural expandido (LAREAU; WEININGER, 2003), por meio da análise da relação da perspectiva de ingresso no ensino superior — que aqui será chamado de capital informacional — referindo-se ao nível de informação que tais estudantes possuem em relação às políticas de acesso, permanência e financiamento. Dessa forma, articulam-se tanto capitais culturais como capitais informacionais como explicativos, em certa medida, da perspectiva de acesso ao ensino superior.

A presente pesquisa apresenta dados e análises para discutir o modo como capitais socioeconômicos e culturais, presentes nos processos de socialização e formação disposicional, se relacionam com a projeção de ingresso ao ensino superior entre estudantes do ensino médio público, tendo como lócus empírico a realidade de Porto Alegre (RS). Buscou-se, por meio de metodologias quantitativa e qualitativa, elaborar uma abordagem que explicita essa relação. No primeiro momento, utiliza-se dados de um *survey*; na sequência,

dados de seis entrevistas com então estudantes do ensino médio público em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul.

O objetivo é interpretar aspectos culturais a partir dos dados do *survey*, obtidos por amostra estratificada, e por meio de técnicas básicas de inferência. Ademais, por meio de uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, foi possível explorar e pensar em outras hipóteses explicativas para a formação dessas expectativas de acesso. O conteúdo qualitativo da investigação foi desenvolvido por meio de uma inspiração teórica-metodológica em Bernard Lahire (2002b; 2004), adaptando o conceito de disposições para pensar em contextos disposicionais que propiciam a constituição disposicional e sua estruturação da ação.

Essa análise está diretamente alinhada com a relação entre capitais culturais, sistema de ensino e estrutura das classes sociais. A cultura escolar é vista como uma construção social, resultado do arbitrário cultural submetido pelas classes dominantes; assim, legitima a reprodução e manutenção dessa estrutura, por se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Assim, a compreensão e assimilação dos conteúdos e práticas escolares dependem do domínio do código necessário à decifração dessa comunicação, variando conforme a distância entre o arbitrário cultural da escola e a cultura familiar de origem dos alunos (BOURDIEU, 2014).

A dissertação situa-se no âmbito da pesquisa-matriz, intitulada “Desigualdade, diversidade e reconhecimento na educação: novos públicos na escolarização média e superior”, que empreendeu um *survey* a partir de uma amostra entre escolas municipais, estaduais e federais em Porto Alegre. Os questionários¹ foram aplicados entre abril e dezembro de 2018 em 14 escolas, com um total de 480 respondentes.

A pesquisa, coordenada pela prof^a. Dra. Célia Elizabete Caregnato, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET), analisa o ensino superior — partindo da concepção que o campo da educação superior é desigual e estratificado no acesso, no financiamento, na capacidade de permanência, assim como na inserção em carreiras profissionais. Assim, a pesquisa maior a qual este trabalho está vinculado investiga públicos estudantis na educação superior ou em transição para esse nível, considerando diversidades e desigualdades que sustentam estratificações educacionais.

¹ Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, sob o nº 1886.072.

Esta pesquisa foi realizada pelo autor enquanto participante desse grupo, contribuindo como egresso da graduação em Ciências Sociais. Este trabalho foi elaborado por um pesquisador natural de Belém do Pará, graduando-se inicialmente na UFPA. Nascido em família de classe popular e parte da geração de novos públicos no ensino superior. As atividades do grupo de pesquisa desde a graduação e essa pesquisa de mestrado construíram-se em diálogo e cooperação com os membros do grupo GESET, em especial com a orientadora, prof^a. Célia Caregnato.

Um foco importante das pesquisas do grupo é analisar aspectos da desigualdade e da diversidade sociocultural nos processos de escolarização de nível médio e superior. A partir das disposições e posições sociais dos indivíduos, na relação com processos valorativos — de reconhecimento, de crítica e de legitimação — vividos pelos estudantes que compõem as diferentes camadas de públicos na educação pública formal, no contexto nacional e na relação com experiências locais e/ou regionais, explicita-se processos de estratificação educacional.

No grupo estuda-se efeitos da ampliação da escolarização nas dimensões quantitativa e qualitativa, desenvolve-se investigação longitudinal, acompanhando estudantes desde o ensino médio até seus percursos na educação superior. Investiga-se as trajetórias de estudantes no âmbito de mudanças socioeducacionais e sociais transversais aos seus percursos para que, a partir dos resultados obtidos, sejam produzidas propostas e ações no âmbito das instituições educacionais e acadêmicas relativas às políticas e à gestão educacional.

De acordo com os termos acima, a abordagem sobre trajetórias de estudantes, desenvolvida nos estudos do grupo de pesquisa, considera e valoriza a relação entre capitais culturais, sistema de ensino e estrutura das classes sociais. Esta abordagem lida com a noção de socialização acadêmica e procura entender a relação entre a formação sociocultural e acúmulo de capitais pelos jovens na relação com os desafios colocados pelas situações e perspectivas de escolarização presentes. Teoricamente, inspira-se em elementos da sociologia da prática de Pierre Bourdieu e da sociologia disposicional e contextual de Bernard Lahire, como mostraremos adiante.

Nesse sentido, busca-se entender como variadas experiências socializadoras se sedimentam em maneiras de ver, agir, sentir, e como esses produtos do passado interiorizado definem elementos relativos a perspectivas de futuro e aos modos de agir (BOURDIEU, 2014). Ao mesmo tempo, este projeto de investigação entende as ações, reações e julgamentos em diversos contextos de ação (LAHIRE, 2015), frente à educação formal e à continuidade dos estudos após a conclusão do ensino médio, rumo ao ensino superior.

Metodologicamente, a pesquisa-matriz se utiliza de ferramentas estatísticas para conhecer públicos educacionais, bem como a análise de trajetória nos estudos de grupos sociais e de casos individuais que sejam identificados como tipos específicos.

A respeito do *survey*, foram elaboradas 48 perguntas, dentre questões mais gerais e questões mais específicas, buscando coletar tendências mais gerais e expressões individuais de posições particulares. Destarte, ele é dividido em modalidades: “lazer, estudos e entretenimento”, relacionada a questões de caráter de capitais culturais e informacionais, sobre a escola e outros espaços de formação; “sobre sua família”, sobre questões socioeconômicas do grupo familiar do estudante; “sobre sua opinião”, composto de quatro questões que visam coletar uma afinidade política do estudante; e “gostaríamos de conhecer mais sobre você”, que comporta questões de identificação e situação socioeconômica. O *survey* é composto de questões semiestruturadas, respostas fechadas e abertas e procurando listar várias opções de possibilidades de escolha das respostas.

A partir da análise de dados fornecidos pelo *survey* foi possível realizar contatos com cerca de quinze estudantes, dos quais seis aceitaram participar da segunda etapa da pesquisa, com entrevistas. O contato inicial foi realizado no dia 24/10/2019. Esses estudantes foram elencados dos quartis extremos da escala social construída. Essa etapa da pesquisa foi realizada pelo GESET da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a participação dos colegas Wesley Moraes, Ananda Bassis e Marcela Rufato.

O primeiro contato foi feito por telefone e, para isso, foi construído um protocolo em forma de texto para conduzir o telefonema. Contudo, logo na primeira ligação se percebeu que o roteiro induzia a assunção de uma postura pouco natural por parte do entrevistador. A solução para naturalizar o contato foi a simplificação do texto em alguns tópicos e explicar brevemente a pesquisa, esclarecendo que o contato ocorria com base na disponibilização feita pelo entrevistado, conforme consentimento expresso no questionário da primeira etapa da pesquisa. O interesse declarado nos permitiu convidá-los para uma segunda etapa, que se configura em uma conversa para compreender a relação dos jovens com a escolarização.

Cabe ressaltar que o contato com esses estudantes foi feito quase um ano após o primeiro contato com o *survey* — na sala de aula das escolas onde eles cursavam o terceiro ano do ensino médio. O tempo decorrido, possivelmente, tornou-se um fator de distanciamento entre pesquisadores e pesquisados, e isso implicou em certa dificuldade de obtenção de respostas. Isso é compreensível, por um lado, mas também pode dizer muito sobre certo descrédito comum aos pesquisadores e à ciência, como foi levantado nas reuniões

de planejamento. Entre os entrevistados, de qualquer maneira, sobressaiu a compreensão de que participar da pesquisa demonstra o reconhecimento que conferiam à prática científica.

Finalmente, através de contato pelo aplicativo, seis estudantes se posicionaram positivamente para o agendamento de uma entrevista na sala 801 do prédio da FACED/UFRGS. Os entrevistados que concordaram em participar foram três estudantes do sexo masculino e três estudantes do sexo feminino, os quais consentiram que a conversa fosse gravada pelo pesquisador e eventualmente assistida por um membro do grupo de pesquisa.

No caso deste trabalho, as entrevistas não podem ser consideradas como complemento lógico-metodológico do questionário, tendo em vista que o processo analítico do questionário se pretende inferencial. Elas são trabalhadas de forma descritiva, limitando-se à análise de indivíduos com maior capital cultural-informacional que aspiram acesso ao ensino superior.

A dissertação está estruturada em seis capítulos. No primeiro e segundo capítulo faz-se um levantamento geral de informações que deem conta do contexto social e escolar brasileiro, sobretudo em seus recortes para o Rio Grande do Sul e, especificamente, em Porto Alegre. O terceiro capítulo reúne a apresentação do referencial teórico aqui mobilizado, no âmbito da sociologia da educação, com foco em processos de socialização pela leitura, sobretudo de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e com aporte para a realidade brasileira a partir de Jessé Souza. O quarto capítulo traz informações do *survey*, sobre a Escala de Capital Cultural-Informacional e a análise da diferença entre os estudantes que projetam e os que não projetam ingresso no ensino superior. No quinto capítulo apresenta-se considerações e análises das entrevistas, com foco em compreender os contextos disposicionais comuns dos estudantes participantes da pesquisa. O sexto e último capítulo é dedicado a comentários a respeito do que foi coletado como resultados da pesquisa e considerações finais.

A dissertação trabalha com a força do capital cultural, entendido na categoria de capital cultural-informacional, a fim de analisar a formação das expectativas de longevidade escolar, num primeiro momento. Em um segundo momento, a análise põe atenção sobre os contextos disposicionais comuns aos indivíduos pesquisados qualitativamente.

2 CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR BRASILEIRO E DO RIO GRANDE DO SUL

Esta pesquisa, que busca analisar capitais socioeconômicos e culturais e os contextos disposicionais de estudantes de nível médio de escolarização, considera que o contexto da escolarização brasileira é problemático, tardio, descontínuo e excludente.

A história da educação escolar no Brasil é marcada pelas mesmas desigualdades que nos constitui como sociedade. Os degradados pela pobreza no campo e nas cidades e, também, muitas vezes, por sua condição étnico-racial, apenas tardiamente começaram a ter acesso ao sistema educativo. A inclusão tardia se soma à baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas na permanência e na aprendizagem. (MOLL, 2014, p. 369)

No campo sociologia da educação procura-se compreender trajetórias escolares e sociais de estudantes provenientes dessa parcela da população que historicamente ficou afastada dos processos de escolarização rumo ao ensino superior. Honorato (2015) considera a questão da descontinuidade escolar dos filhos de classes populares como central nas discussões em sociologia da educação e na organização das desigualdades sociais no Brasil.

Este trabalho toma como pano de fundo as disparidades educacionais presentes na educação brasileira que implicam na longevidade escolar dos jovens, mais precisamente daqueles provenientes do sistema público de ensino. A fim de produzir uma visão do contexto educacional sobre essa problemática, toma-se como recorte temporal o final do período ditatorial no Brasil, quando a educação é discutida dentro do debate sobre cidadania, incorporando novos sujeitos ao quadro político brasileiro. Passa-se a debater mais intensamente o direito à educação.

O direito à educação básica apareceu frequentemente nas discussões que colocam o “Estado moderno constitucional” como responsável pela afirmação da educação como um direito individual. Ocorre que a modernização brasileira através do crescimento econômico se deu no contexto de permanência de velhas desigualdades sociais presas a formas autocráticas de mando político (CURY, 2008). Este cenário dificultou o processo de implementação de políticas na educação. A crescente industrialização e financeirização da economia, em um cenário de agravamento das desigualdades, exige o refinamento de mão de obra mais qualificada, trazendo à tona uma demanda social intensa por maior acesso à formação profissional e por espaços de convívio social, cultural e práticas de cidadania.

Dessa forma, a expansão do sistema de ensino brasileiro ocorreu descontinuamente no decorrer do século XX, como resultado de demanda de mão de obra qualificada para acompanhar o processo de desenvolvimento econômico e urbano do país, delimitado pelo

setor produtivo e financeiro. Tanto na educação secundária como no ensino superior, a oferta de vagas era muito inferior à demanda social, caracterizando, assim, um acesso restrito aos espaços de formação educacional.

Durante os governos militares, no ensino secundário (ginasial e colegial) a expansão do acesso à educação foi muito inferior à demanda por matrículas e a maioria dos jovens não foram contemplados ao sistema educacional por falta de escolas (ASSIS, 2012). O ambiente era de alta competitividade às poucas vagas ofertadas através de exames de admissão — que selecionavam quem estava apto à vida escolar. O discurso que sustentava a legitimidade do teste atribuía a responsabilidade do fracasso ou sucesso no exame a habilidades pessoais e condições naturais.

De toda forma, no período ditatorial houve uma expansão do ensino tanto secundário quanto superior, apesar de tímida, até a década de 1970 (OLIVEN, 1993), com forte presença do setor privado no ensino superior. Apesar disso, nesse período os esforços se concentraram mais nos anos iniciais e ensino fundamental (SAVIANI, 2008), no que era compreendido até então como educação primária — que já tinha caráter obrigatório até chegar à estagnação da ampliação do ensino superior (SALATA, 2018).

Após os anos 1970 houve a universalização do ensino fundamental, chamado até então de 1º grau, e, com isso, o fim dos testes de admissão. Apesar disso, a gestão e trabalhos escolares não atuaram com efetividade para a permanência dos estudantes no interior da escola, ignorando a origem social da maioria dos estudantes que passaram a compor o sistema educacional. A maioria desses estudantes era proveniente de ambientes familiares de baixa escolarização, fator desconsiderado pela formação escolar, produzindo uma exclusão agora dentro da escola e ainda sustentada pelo discurso meritocrático dos exames de admissão — que atribuía a falta de aproveitamento de características individuais (MOLL, 2014). Tanto na escolarização do nível fundamental (primeiro grau) como no nível médio (segundo grau) produziu-se segmentação entre grupos de estudantes com possibilidades competitivas diferenciadas, e esse fenômeno se manifesta no acesso à educação superior.

Ainda no período dos governos militares, como consequência da diferença entre a ampliação de vagas entre diferentes níveis de ensino, houve um acirramento nas possibilidades de acesso no ensino superior — o que resultou em vantagem para os estudantes provenientes das classes média e alta da população, convertendo o ensino superior em duas vertentes principais: de universidades públicas de difícil acesso e com instituições renomadas; e outra, composta por instituições particulares de menor prestígio e sem tanta concorrência por vagas (SALATA, 2018). Em ambas as vertentes, segmentos das classes média e alta compõem a

maioria expressiva dos estudantes, selecionados ou pela sua proximidade com o conhecimento acadêmico, exigido nos exames das instituições públicas², ou pela possibilidade de arcar com o custo financeiro necessário para estudar em uma instituição privada, que garantiu uma oferta massificada do ensino (CAREGNATO, 2007).

No fim dos anos 1980 — e a despeito de muitos conflitos na sua elaboração —, a Constituição Federal de 1988 declara a educação básica como um direito social universal e um dever do Estado. Neste sentido, houve um movimento de ampliação da educação básica: este conceito é incluído no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), significando a expansão do que se entende por cidadania educacional; além de introduzir uma nova forma de organização da educação no país, que passa a ser composta por educação infantil, ensino fundamental obrigatório e ensino médio progressivamente obrigatório (CURY, 2008).

Houve expansão do acesso nos diversos níveis de escolarização e um relevante número de jovens passou a fazer parte do universo educacional. O incremento das matrículas no ensino médio, por exemplo, é notável, crescendo de 1 milhão em 1970 para 7 milhões nos últimos anos da década de 1990 (HASENBALG; DO VALLE, 2003).

Trata-se de avanços importantes, na medida em que reconhece a necessidade do Estado em garantir a igualdade de condições no acesso e permanência nas fases anteriormente não abrangidas pela obrigatoriedade, além de permitir a tutela jurídica do direito social à educação (ALGEBAILLE, 2004). Dessa forma, a expansão do acesso e políticas de inclusão possibilitaram aos alunos provenientes de famílias com reduzidos recursos econômicos, sociais e culturais, ou mesmo aqueles sem uma cultura escolar mais enraizada, a ter acesso à escolarização via sistema educacional.

Especialmente a partir do final da década dos anos 1990, uma série de políticas públicas são remodeladas e outras criadas, retomando a expansão do ensino superior: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Sistema de Cotas, especialmente por meio da Lei n. 12.711/2012. Através da análise dos dados da PNAD/IGBE, pode-se notar uma

² Em 1968, a Lei n. 5540 instrui o processo formal da reforma universitária e do ensino superior no Brasil, fundando as universidades públicas com dedicação ao ensino e à pesquisa, bem como permitindo o funcionamento de instituições de ensino superior no formato de faculdades isoladas ou integradas. Historicamente produziu-se uma divisão de trabalho entre esses tipos de instituições, de modo que as universidades públicas se fortaleceram como instituições de pesquisa e destaque e, sendo gratuitas, eram disputadas por segmentos de jovens com capacidade competitiva para aprovação em exames altamente seletivos. As instituições de ensino superior de menor porte, em geral, atenderam estudantes que conciliavam estudo e trabalho, de forma que a dedicação à formação era de tempo parcial (OLIVEN, 1990).

democratização no acesso e uma maior participação de estudantes de baixa renda (POCHMANN; FERREIRA, 2016).

As políticas de expansão são eficazes para ampliar o acesso à universidade, como no efeito causado pela diferença entre a demanda e oferta de vagas. Porém, no contexto de desigualdade social, não é suficiente ampliar o acesso ao ensino superior, sendo necessário democratizá-lo. Parcelas expressivas da população são impedidas de acesso a direitos fundamentais por questões que não se limitam a condição financeira, mas a características étnicas, raciais, sexuais, dentre outras (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007).

Neste sentido, houve o esforço de movimentos negros, somados a entidades estudantis, em demonstrar a necessidade de implementação de ações afirmativas, caracterizadas geralmente como programas de cotas. Em 2005, esses esforços culminaram no Projeto de Lei 3627/2004, “Sistema Especial de Reserva de Vagas”, e posteriormente na Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, mais precisamente no Artigo 7º, inciso 2, como cláusula de adesão da instituição de ensino ao PROUNI. Somente em 2012, com a promulgação da Lei n. 12.711/2012, garante-se a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também são reservadas vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população do Estado onde está instalada a instituição.

Com isso, tanto desigualdades regionais como desigualdades socioeconômicas e raciais passaram a ser enfrentadas pelas políticas educacionais do ensino superior. O conjunto dessas iniciativas estatais está resumido, especialmente a partir do ano de 2005, com a criação do PROUNI, em 2007 pelo REUNI e, principalmente pela política de ações afirmativas de 2012. Os dados educacionais mostram que as desigualdades regionais raciais são especialmente persistentes. A tabela a seguir (Tabela 1) permite ver a diferença entre a taxa ajustada de frequência escolar líquida no ensino superior no ano de 2017 entre brancos e negros (somando negros e pardos) no Brasil: 33% de brancos e 16,7% de negros, que fica mais acentuada na região sul, 34% de brancos e 15% de negros, e mais acentuada na cidade de Porto Alegre, com 42% de brancos e 13,8% de negros.

Tabela 1 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida no ensino superior, por sexo e cor ou raça, com indicação do coeficiente de variação, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Municípios das Capitais, 2017.

Grandes regiões, Rio Grande do Sul e Porto Alegre	Taxa ajustada de frequência escolar líquida no ensino superior									
	Total		Sexo				Cor/raça ¹			
			Masculino		Feminino		Branco		Preto ou pardo	
	Taxa	CV	Taxa	CV	Taxa	CV	Taxa	CV	Taxa	CV
Brasil	23,2	1,3	19,7	1,8	26,8	1,5	32,9	1,6	16,7	1,8
Norte	17,7	3,4	14,9	4,8	20,5	3,9	28,0	5,3	15,5	4,0
Nordeste	16,8	2,9	14,0	4,2	19,5	3,2	24,6	4,8	14,5	3,3
Centro-Oeste	30,1	2,9	25,5	4,4	34,7	3,1	40,1	3,5	24,8	3,5
Sudeste	25,8	2,4	22,3	3,1	29,4	2,8	34,8	2,7	17,7	3,5
Sul	29,1	2,4	23,6	3,3	35,0	2,7	34,0	2,3	15,3	6,3
Rio Grande do Sul	27,6	4,3	22,6	6,0	32,8	5,1	32,9	4,1	9,9	14,6
Porto Alegre	34,5	10,6	34,0	12,5	34,9	12,6	42,9	9,8	13,8	26,8

Fonte: IBGE/PNAD Contínua, 2º tri, 2017.

Nota: CV – Coeficiente de variação em %.

(1) Sem informações para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor/raça.

A inclusão dos jovens no sistema educacional brasileiro considerou, em parte, as limitações sociais históricas para que eles pudessem efetivamente permanecer e concluir cada etapa de estudos. Em muitas situações os jovens acabaram abandonados em instituições sem estrutura necessária para recebê-los e sob uma lógica desigual e excludente, característica de políticas públicas construídas sob a égide da desigualdade legítima (POCHMANN; FERREIRA, 2016). O acesso à vaga não significa efetiva possibilidade de realização dos cursos e, desse modo, a origem social dos estudantes continua sendo um fator crucial nas possibilidades e condições de inserção e êxito no sistema educacional. Esses elementos, mascarados como fatalidade do destino, escondem o caráter de construção social que constitui a desigualdade educacional (BOLTANSKY; CHIAPELLO, 2009; CAREGNATO *et al.*, 2019).

2.1 A EXPANSÃO RECENTE DO ENSINO MÉDIO E A SITUAÇÃO NA CIDADE DE PORTO ALEGRE

Os esforços de abrangência da escola pública produziram resultados expressivos e positivos ao longo dos anos e tiveram efeito em outros indicadores, como a taxas de conclusão da etapa de ensino entre 1991 e 2010. Houve crescimento significativo de jovens entre 18 a 20 anos com ensino médio completo, passando de 13% para 41%, respectivamente (PNAD, 2013). Por outro lado, a situação de melhoria ainda significava que, em 2010, a maioria dos jovens não possuía o ensino médio completo.

Uma das mudanças recentes na educação brasileira foi a expansão da obrigatoriedade do ensino a todas as etapas da educação básica. Com a Emenda Constitucional n. 59, de 2009, estabeleceu-se a universalização do atendimento na educação infantil e ensino médio, ampliando a obrigatoriedade das matrículas aos alunos entre 4 e 17 anos a partir do ano de 2016. Dito de outra forma, houve melhoria de indicadores educacionais, como a redução da taxa de analfabetismo, aumento no número médio de anos de estudo da população jovem, além de diminuição das desigualdades educacionais, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Porém, nem o crescimento anterior e nem o das últimas décadas garantiram o acesso universalizado à população de 14 a 17 anos ao nível médio (MEC/SASE, 2014).

Desse modo, a conformação que a trajetória escolar de um estudante, dado este cenário educacional, pode ocorrer de formas bem variadas, configurando um quadro educacional que acompanha a estratificação social presente na sociedade brasileira. Os estudantes de classes populares do ensino médio público, que detêm a maior parte das matrículas em relação ao setor privado, são afetados por essa estratificação, como aponta Caregnato *et al.* (2019, p. 474):

Contribui para a evasão e para dificuldades dos estudantes no nível médio, o fato de que as vagas ofertadas nem sempre são compatíveis com o perfil do estudante, considerando idade, turno, currículo e geografia das vagas. Além disso, aqueles que conseguem realizar uma trajetória que conclua o ensino médio estratificam-se segundo várias categorias de seletividades vinculadas, por exemplo, a capitais econômico e cultural. Tais categorias são tipificáveis, conforme diferenciações no interior do sistema.

Há uma complexidade de caminhos sociais e escolares — que se montam desde o início do ensino fundamental — acirrando-se nos limiares educacionais transicionais, como a transição para o ensino superior. No Rio Grande do Sul, especialmente em Porto Alegre, por motivos históricos e diferenças estruturais em relação ao país como um todo, percebe-se que o acesso ao ensino superior³ tende a ser proporcionalmente maior que a média. No entanto, como apresenta Souza (2020), com dados da PNAD/IBGE, o Rio Grande do Sul também apresenta consideráveis e estruturais desigualdades sociais de acesso ao ensino superior.

A expansão brasileira historicamente mais significativa das matrículas no ensino médio se deu entre a década de 1990 e o início dos anos 2000, quando o número quase triplicou. O ano de 2004 registrou o maior número de estudantes matriculados no ensino

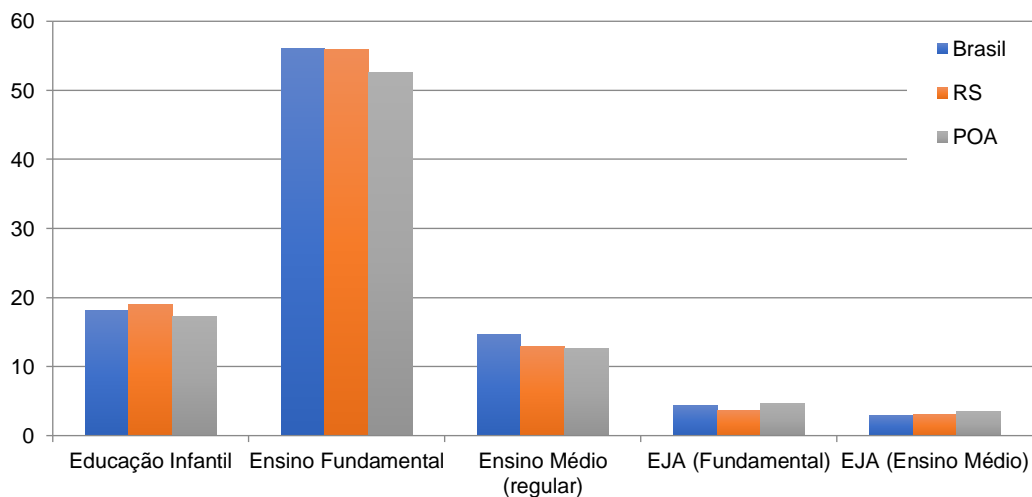
³ Taxa ajustada de frequência escolar líquida no ensino superior no ano de 2017: no Brasil é de 23,2%, enquanto da região sul, do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre são, respectivamente, 29%, 27,5% e 34,5%. Fonte: IBGE/PNAD Contínua, 2º tri., 2017.

médio: 9.169.357 matrículas em todo o país (INEP, 2004). Entre 2005 e 2007, essas matrículas tiveram expressiva retração. Desde esse período há certa oscilação, mas, no geral, o número de matrículas segue diminuindo. Esse fenômeno ocorre paralelamente ao fato de que percentuais significativos de jovens entre 15 e 17 anos não frequentam o ensino médio.

É importante destacar outro fator para tal cenário, que são as taxas de evasão do ensino médio. Em 2017, elas alcançaram 6% das matrículas no país e 7,5% no Estado do Rio Grande do Sul. Em Porto Alegre, chegaram a 10% no primeiro ano, 9,7% no segundo ano, e 6,3% no terceiro ano do ensino médio na rede estadual de ensino (INEP, 2017). Esse fenômeno ainda carece de estudos qualitativos mais aprofundados, mas com certa frequência é atribuído às relações com o mundo do trabalho e à falta de sentido ou identidade do ensino médio. De qualquer forma, evidencia-se que a permanência ainda é um importante desafio nessa etapa de ensino.

No gráfico a seguir (Gráfico 1), percebe-se um grande percentual de matrículas no ensino fundamental, sendo o nível de ensino médio apresentando a menor porcentagem e Porto Alegre com o menor valor em comparação com o Brasil e o Rio Grande do Sul.

Gráfico 1 – Percentual de matrículas na educação básica, segundo o nível de ensino e EJA (Educação de Jovens e Adultos), no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre no ano de 2018.

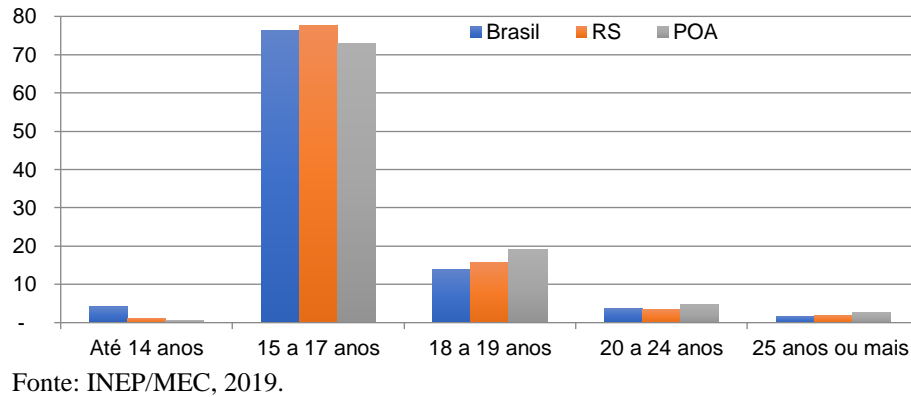


Fonte: Elaborado a partir de dados do INEP/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2019.

A diminuição do número de matrículas também é reflexo das mudanças demográficas no Brasil, com aumento da população idosa e diminuição das taxas de fecundidade da população brasileira. Esse quadro de mudança é ainda mais forte nas regiões sul e sudeste (ver ANEXO 1 – Taxa de fecundidade no Brasil e Regiões brasileiras). Isso gera uma proporção

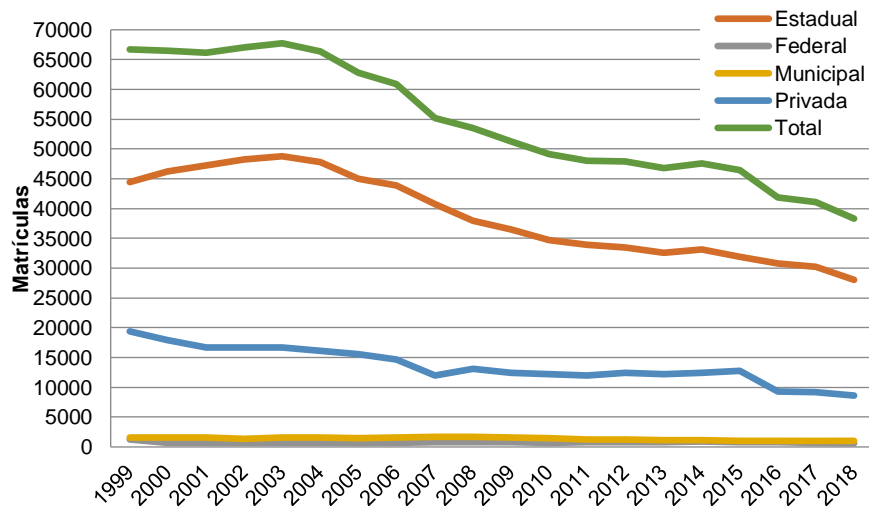
maior de faixas etárias mais altas em escolarização, quando em comparação com a média nacional (ver Gráfico 2).

Gráfico 2 – Percentual de matrículas do ensino médio regular, por faixa etária, no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre no ano de 2018.



Essa oscilação nas matrículas é também percebida no estado do Rio Grande do Sul e na cidade de Porto Alegre, seguindo a tendência nacional. Considerando-se o período entre 1999 e 2018 (ver Gráfico 3), nota-se que a queda das matrículas no ensino médio em Porto Alegre teve seu início em 2003, depois de atingir um máximo de 67.740, chegando a um total de 38.312 em 2018 (INEP/DEED 2019).

Gráfico 3 – Número de matrículas no ensino médio regular em Porto Alegre no período de 1999 a 2018.



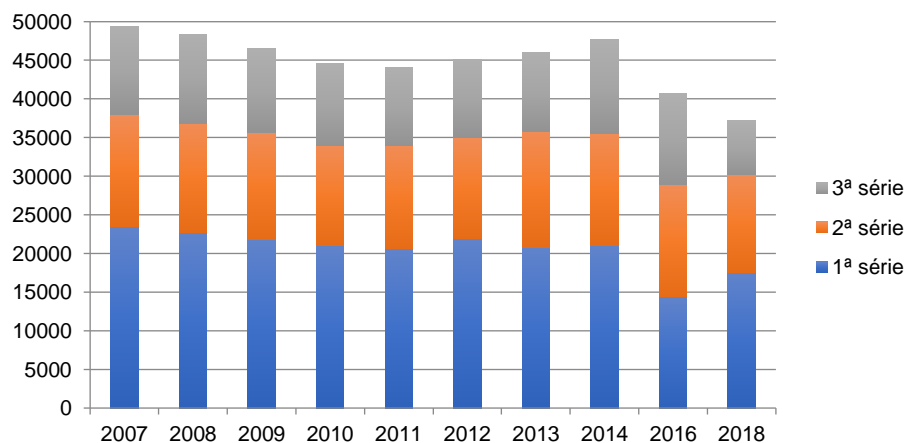
Em termos proporcionais, em duas décadas a queda foi de quase 26%. No mesmo gráfico, é possível observar essa tendência de queda das matrículas segundo a rede de ensino e dependência administrativa. Em termos percentuais, a rede privada foi a que teve maior

redução, com uma queda de 55%, seguida pela rede pública, 37%. A rede federal teve uma queda de 51%, seguida pela rede estadual, 37%, e a municipal, com 34% (INEP/DEED 2019).

Os dados do relatório do Inep de 2019 mostram que a taxa líquida de matrículas no ensino médio, apesar dos problemas já comentados, abrangeu cerca de 93% da população de 15 a 17 anos no Brasil (INEP, 2020). Somado a isso, houve uma significativa expansão da rede privada, especialmente nos grandes centros urbanos — a exemplo de Porto Alegre — possivelmente por serem regiões com zonas periféricas amplas e mais suscetíveis a crises econômicas. Dessa forma, as instituições privadas aparecem como uma alternativa mais viável em comparação às instituições públicas, pela maior possibilidade de conciliar estudo e trabalho, por ofertar mais cursos a distância e no turno da noite. A rede federal vivenciou expansão também, mais que dobrando de tamanho, impulsionada pelos Institutos Federais, com formação de nível médio conjugada a técnica e profissional. A rede municipal, ao contrário, passou por significativa retração, chegando em 2018 a um quarto do que era em 2007.

Cabe destacar também a queda no percentual de estudantes frequentando o terceiro ano do ensino médio em relação ao total de matriculados, analisado através do Censo Escolar de 2019, que passou de 23% em 2007 para 19% em 2018, mais perceptível pela diminuição da parte cinza na última barra no gráfico a seguir (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Número de matrículas no ensino médio regular segundo a série/ano em Porto Alegre nos anos de 2007 a 2018.



Fonte: INEP/DATA, 2019; Microdados do Censo Escolar, 2016; 2018.

As iniciativas federais de intervenção sobre essa já multifacetada e complexa situação do ensino médio foram, majoritariamente, curriculares. Em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), publicou as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que foram renovadas em 2012 e atualizadas em 2018. Em 1999, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), complementados em 2002 pelos chamados PCN+. Em 2006, publicou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Mais recentemente, em 2018, aprovou a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que estava prevista na LDB de 1996, mas foi concretizada nos princípios da Reforma do Ensino Médio, apresentada como Medida Provisória n. 746/2016 e aprovada na Lei n. 13.415/2017, que alterou a LDB — principalmente para flexibilização do currículo e da formação docente ao autorizar a contratação de professoras/es por notório saber. A partir das iniciativas federais, tendo em vista a responsabilidade administrativa, a maioria dos Estados do país também fizeram propostas curriculares estaduais, que em grande parte reproduziam — em maior ou menor grau — o que já estava proposto pelo MEC.

Quando analisamos as políticas do estado do Rio Grande do Sul para o ensino médio nesse período, se destacam as disputas em torno do currículo. A exceção talvez seja a elaboração do Plano Estadual de Educação, aprovado em 2014, que, no que diz respeito ao ensino médio, repetiu o PNE, pela semelhança das estratégias em ambos os planos.

Entre 2007 e 2018, o Rio Grande do Sul viveu três diferentes gestões estaduais, cada uma delas com uma proposta de reestruturação curricular diferente. No governo de 2007 a 2010, de Yeda Crusius (Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB), foram entregues às escolas estaduais os cadernos Lições do Rio Grande, que eram uma adaptação estadual aos PCN e ao currículo por competências e habilidades. Na gestão seguinte, de 2011 a 2014, de Tarso Genro (Partido dos Trabalhadores – PT), a comunidade escolar foi envolvida na Conferência Estadual do Ensino Médio para implementação de uma reforma do ensino médio estadual com três organizações curriculares: politécnico, curso normal ou Educação Profissional Integrada, que serviu de vitrine para o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, lançado pelo Governo Federal no final de 2013. Por fim, entre 2015 e 2018, o Rio Grande do Sul esteve sob a gestão de José Ivo Sartori (Movimento Democrático Brasileiro – MDB), que também impôs sua identidade curricular para o ensino médio, com uma reestruturação que retomou o princípio curricular de competências e habilidades e inseriu o ensino religioso como uma das áreas de conhecimento para o segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e para o 1º ano do ensino médio⁴.

⁴ Este trecho “Entre 2007...” tem a elaboração parcial de colegas do grupo de pesquisa, tendo em vista a produção de um artigo conjunto durante o ano de 2019.

No atual momento histórico, o caráter excludente do sistema educacional persiste, visto que há necessidade de expansão da escolarização e de vagas, especialmente no ensino superior. A escolarização de nível médio também não atingiu o objetivo estabelecido pelas políticas educacionais aos jovens de 15 a 17 anos nesse nível de formação. Apesar de alguns esforços políticos e institucionais, essa etapa de ensino ainda não foi universalizada⁵, mesmo após a inclusão na obrigatoriedade de oferta pelo Estado por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009. Desse modo, chegar ao último ano do ensino médio marca um percurso de superação para maioria dos estudantes brasileiros.

De forma geral, esse é o contexto socioeducacional onde situam-se as escolas e estudantes pesquisados. Esse capítulo demonstra como as desigualdades sociais e educacionais são efetivas, obviamente com recortes regionais, situação que também pode ser verificada no contexto do estado do Rio Grande do Sul. O acesso ao ensino superior não é potencialmente acessível a todos os grupos sociais. Características tratadas nessa dissertação, como os capitais econômicos e culturais, são variáveis que impactam nos processos de socialização dos estudantes e que delimitam, dentre outros aspectos, a projeção e desejo de ingresso no ensino superior.

⁵ Segundo o relatório do INEP (INEP, 2018b), em 2017, o percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica era de 70,1%.

3 CAPITAL CULTURAL, CONTEXTOS DISPOSICIONAIS E A REFLEXÃO SOBRE OS BATALHADORES NO BRASIL

A dissertação situa-se teoricamente no tópico da socialização — a partir de uma interpretação sociológica que valoriza a história social dos indivíduos e o campo da cultura como estruturantes das suas ações e práticas. Serão situadas aqui as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire como autores centrais dessa tradição de interpretação, com aportes de Jessé Souza para equacionar algumas reflexões ao contexto brasileiro.

3.1 A CULTURA LEGÍTIMA E A REPRODUÇÃO DO CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO

Pierre Bourdieu (2002) marcou a sociologia contemporânea por seu movimento de articulação teórica a partir de sua teoria do *habitus*. Opôs-se, ao mesmo tempo, ao subjetivismo voluntarista e à fenomenologia, da mesma maneira que ao materialismo determinista e a outros determinismos. Sua teoria foi construída num processo de articulação teórica dos clássicos da sociologia, reelaborando uma narrativa teórica de grande capacidade explicativa sobre o mundo moderno.

Ao focar no *modus operandi* dos indivíduos, Bourdieu pôde perceber e teorizar sobre a formação social e histórica incorporada nos indivíduos. Bourdieu (2002) concebeu as ações dos indivíduos como resultados de um sistema de disposições que produzem, tendencialmente, correspondência entre as ações socialmente reconhecidas e as suas histórias sociais e simbólicas. *Habitus* é a posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos transportam com eles em todo tempo e lugar. Os indivíduos “vestem” os *habitus* como hábitos, *ele* expressa a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e da distância social entre as posições objetivas. Marca, portanto, a distância entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas no espaço físico.

Ser que se reduz a um ter, a *um* ter sido, ter feito ser, o *habitus* é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que esses produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (por exemplo, da língua, da economia etc.), consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos (que podemos, se quisermos, chamar indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, nas mesmas condições materiais de existência. É dizer que a sociologia trata como idênticos todos os indivíduos biológicos que, sendo o produto das mesmas condições objetivas, são suporte dos mesmos *habitus*: a classe social, enquanto sistema de relações objetivas, deve ser posta em relação não com o indivíduo ou “classe” enquanto *população*, isto é, enquanto soma de indivíduos biológicos quantificáveis e

mensuráveis, mas com o *habitus* de classe enquanto sistema de disposições (parcialmente) comum a todos os produtos das mesmas estruturas. Se está excluído que *todos* os membros da mesma classe (ou mesmo dois dentre eles) tenham tido as mesmas experiências e na mesma ordem, é certo que todo membro da mesma classe tem maiores chances do que qualquer membro de uma outra classe de ter-se defrontado, enquanto ator ou enquanto testemunha, com as situações mais frequentes para os membros dessa classe. (BOURDIEU, 2002, p. 27)

Nos seus estudos, Pierre Bourdieu concebe a realidade social como um espaço de contínua socialização. O modo como os conteúdos e ideais formam-se e tornam-se reprodução e história estão relacionadas ao campo de disputas, um campo de luta simbólica que perpassa toda a sociedade. Assim sendo, a cultura — o mundo simbólico — se transforma em um sistema hierarquizado de significações, peça de disputa dos agentes que procuram distanciamentos distintivos entre as classes sociais (BOURDIEU, 2014). A posição desses agentes no campo social determina a legitimidade dessa cultura e o efeito de dominação que essa cultura tem frente a outras manifestações culturais. O sistema de ensino desempenha papel de distinção na reprodução dessa relação de dominação cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Assim, a instituição escolar é vista desempenhando a função de produção de diferenças culturais e, por consequência, de aprendizados, uma vez que ajuda a produzir esquemas de apreciação, percepção e ação do mundo social por via da internalização dos sistemas classificatórios dominantes no mundo social global.

Bourdieu procura explicitar a posição dos agentes dentro do campo social pela concentração de capitais, que são distribuídos de forma desigual entre os estratos sociais. Os estratos sociais que detém o maior volume de capitais são vistos no campo social como elite ou dominadores que impõem sua cultura como “a cultura”, restando aos estratos sociais subalternos justificar a sua situação pela carência dessa cultura. Nas palavras do sociólogo, que analisa a realidade escolar francesa:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. (BOURDIEU, 2007, p. 55)

Neste contexto educacional, mostra-se imprescindível entender como se dá o acúmulo, a transmissão e a relação dos capitais com o espaço escolar. Assim, a proposta de Bourdieu para mensurar a influência do capital cultural dos estudantes é apreendida na relação entre a herança cultural da família e o êxito escolar (BOURDIEU, 2007). As atitudes dos membros

das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos, aos quais eles devem sua posição social (BOURDIEU, 2007, p. 46).

Então, o caráter eliminatório das desigualdades entre os estudantes de diferentes classes sociais é constituído pela combinação do seu capital cultural (BOURDIEU, 2002; 2007) e do patrimônio disposicional (LAHIRE, 1997). Assim, o sistema escolar contribui para destinar às classes pobres o destino socialmente previsto: o fracasso. Porém, a invisibilidade do processo de exclusão é catalisada pelo tratamento similar que a escola proporciona entre estudantes de diferentes classes. Assim, o insucesso faz com que as classes desfavorecidas atribuam seu fracasso a inaptidões naturais. Como consequência, o sistema escolar funciona integralmente quando seleciona estudantes capazes de satisfazer suas exigências de capital cultural. O sistema escolar lida e privilegia um certo capital cultural, sem necessariamente ser capaz de ensiná-lo ou de transmiti-lo aos seus estudantes.

A sociedade, ao atribuir para os indivíduos esperança de vida escolar estritamente dimensionada pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que — sob as aparências da equidade formal — sanciona e consagra as desigualdades reais, contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima (BOURDIEU, 2007).

De acordo com a perspectiva bourdieusiana, a escola transforma desigualdades de fato em desigualdades de direito, uma vez que trata desigualdades sociais como desigualdade de dons ou de mérito. Assim, apesar da expansão do acesso ao sistema escolar, cabe à escola pouca ou nenhuma transformação, transferindo aos estudantes os esforços de corresponderem às exigências de habilidades exigidas.

A noção de espaço social em Bourdieu é produtiva para visualizar grupos sociais e indivíduos posicionados em relação a outros. A posição relativa ocupada refere-se ao lugar classificado socialmente, com base em diversas dimensões da realidade social (cultural, escolar, política, entre outros) que expressam poder relativo de grupos sociais ou indivíduos na relação com outros. Bourdieu (2011, p. 49) afirma que “podemos negar a existência de classes sem negar o essencial de que os defensores da noção acreditam afirmar através dela, isto é, a diferenciação social [...]”. Assim, a análise das posições ocupadas pelos estudantes e suas famílias no espaço social em estudo permite entender o lugar relativo no qual eles se encontram e o *quantum* de recursos eles dispõem para disputar lugares educacionais e sociais.

O capital social é constitutivo das relações sociais e é produto da prática de produção e reprodução de relações sociais, como de fato o capital cultural e o capital simbólico também o

são. Entretanto, a especificidade que lhe pode ser atribuída é a de ser resultado de estratégias calculadas e não calculadas, visando a consolidação de relações vantajosas no cenário do espaço social e de acordo com a posição ocupada pelo agente. Essas relações vão desde relações familiares, de trabalho, de amizade, estratégicas com agentes bem-posicionados em termos de poder na sociedade e/ou em instituições. O capital social tem boas chances de se transformar em capital econômico e/ou cultural.

Capital cultural é um princípio de diferenciação quase tão poderoso como o de capital econômico. Pode ser institucionalizado por títulos ou objetivado pela detenção de bens culturais. Entretanto, a forma de capital cultural incorporado é a mais perfeita forma de diferenciação social, porque permite visualizar trajetórias de vida extremamente distintas entre indivíduos que o adquiriram e aqueles que não tiveram essa condição nos processos de socialização primária e familiar. Trata-se da formação de *habitus* e/ou disposições duráveis que tem como seu principal elemento o *gosto*, o domínio intelectual e afetivo sobre mundo cultural e *gosto* e informações que os distinguem. No caso de indivíduos que pertencem a camadas sociais privilegiadas, tudo isso é adquirido sem esforço extraordinário de tempo ou dedicação que não seja aquele da incorporação, aparentemente natural, da vida do indivíduo e de seu grupo familiar e social. “A acumulação de capital cultural uma incorporação [...] custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se)” (BOURDIEU, 2010, p. 74).

Esse processo reverbera no sistema escolar. As diferenças culturais pré-existentes determinam as trajetórias, acesso e longevidade escolar dos então estudantes. A escola, por reproduzir os códigos sociais e linguísticos da cultura dominante, acaba por incentivar e reconhecer em uns tais capitais e a constringer e limitar outros sem tais capitais. Bourdieu (2002, p. 42) considera que “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”.

Ele continua:

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social [...] Vê-se, ainda, aqui, que as vantagens e desvantagens são cumulativas, pelo fato de as escolhas iniciais, escolha de estabelecimento e escolha de seção, definirem irreversivelmente os destinos escolares (BOURDIEU, 2007, p. 50 e 51).

As consequências práticas desse processo de reprodução e relação entre capital cultural e longevidade escolar reverberam nas experiências e posições futuras dos então estudantes. A formação disposicional distinta embrionada na família e confirmada na escola converge para posições sociais de distinção, ou ao menos de maior capacidade de ação e poder em determinados campos da vida social e profissional. No entanto, Bourdieu (2001) analisa essa complexa relação entre posições e disposições sociais. Em *Meditações Pascalianas*, ele afirma que:

[...] a relação entre as disposições e as posições nem sempre assume a forma do ajustamento quase milagroso [...]. Sobretudo, por conta de transformações estruturais que suprimem ou modificam certas posições, e também da mobilidade inter ou intra-geracional, a homologia entre o espaço de posições e o espaço de disposições nunca é perfeita e sempre existem agentes numa posição em falso, deslocados, mal situados em seu lugar e também, como se diz, “na sua pele”. (BOURDIEU, 2001, p. 192)

A atuação dos atores pode ocorrer como resultado de deslocamentos entre a posição socialmente posta e a mobilização de disposições, no sentido de reproduzir ou produzir respostas pré-fabricadas através da história. Os atores sociais, portanto, estão situados em posições sociais e possuem margens de atuação não puramente predeterminadas, embora sempre relacionadas com a história pregressa — com o passado. A formação cultural e o *quantum* de capital cultural, mas também seus laços sociais, são importantes elementos com os quais os atores contam para lidar com seus percursos escolares.

Apesar de uma certa sensação de acesso democrático à cultura, seja através do desenvolvimento tecnológico ou do enfraquecimento das barreiras econômicas ao acesso da tecnologia, “a pesquisa científica mostra que o acesso às obras culturais permanece como privilégio das classes cultivadas” (BOURDIEU, 2007, p. 59). Ou seja, a distribuição do capital cultural nos estratos sociais é feita de forma desigual.

Considerando a teoria e as trajetórias dos estudantes que temos acompanhado, a noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta

da desigualdade de desempenho escolar de crianças e jovens provenientes das diferentes classes sociais, de modo a definir se haverá ou não o “sucesso escolar”. Em outros termos, o capital cultural progresso define os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar (BOURDIEU, 2007).

Bourdieu identifica que o investimento familiar em capital cultural é a forma mais oculta e determinante dos investimentos educativos, que é explicitamente identificável na transmissão doméstica do capital cultural; ou seja, o rendimento escolar depende do montante e de quão precoce é o incentivo que a família dá à aquisição desses capitais. Os investimentos culturais calculados de certas famílias em relação à educação de seus filhos, pode compensar relativamente a ausência de uma herança cultural distinta, produzida no seio da família desde o nascimento.

Somado ao capital cultural, outro fator determinante no êxito escolar são as redes de ligações que o indivíduo ou grupo familiar tem e que não podem ser reduzidas a propriedades possuídas por um agente. São redes de relações duráveis, unidas por ligações permanentes e úteis e que seu volume varia dependendo da extensão de relações que o agente pode mobilizar com o volume de outros capitais (econômico ou cultural), como por exemplo, relações de vizinhança, trabalho ou mesmo parentesco (BOURDIEU, 2007). O capital social é caracteristicamente tributário, em um movimento que favorece trocas legítimas e tende a excluir trocas ilegítimas, institucionalizando lugares e práticas (BOURDIEU, 2007).

Por fim, a ligação entre o capital cultural e o capital econômico é marcado pelo tempo necessário à aquisição desses capitais, e este tempo necessário varia de acordo com as diferenças de composição de capitais no meio familiar, determinando a precocidade, a transmissão e a acumulação desse capital. Sabe-se, por outro lado, que a acumulação inicial do capital cultural — condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil — só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização (BOURDIEU, 2007).

Ao observar o contexto francês da metade do século XX, Bourdieu (2007) percebe que a cultura da elite é próxima da cultura escolar, que as crianças originárias de um meio camponês ou operário não podem adquirir senão penosamente. Não recebem de suas famílias algo especial que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, uma certa docilidade. As mudanças na organização social e a diferença entre países modalizam essa afirmação para o contexto brasileiro; no entanto, ainda se percebe uma desconexão da cultura escolar e dominante das classes de alta renda com a vida

cultural popular. Isso pode ser visto, sobretudo, no contexto do ensino superior, onde os códigos culturais serão ainda mais definidores das carreiras e capacidades de acessos via capital social e relacional.

Em todos os âmbitos da vida escolar, essa desconexão dos capitais culturais ocorre. No âmbito da linguagem isso se torna claro. A linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural porque, enquanto sintaxe, fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência. Conforme o avanço nos níveis escolares, a linguagem torna-se mais desigualmente distante da língua efetivamente falada pelas diferentes classes sociais.

No contexto universitário, onde há mais da prática linguística elaborada, ou onde encontra-se o desenvolvimento da capacidade de operar com um nível de maior complexidade linguística, se torna invisível todo o acúmulo e filtros escolares anteriores que permitiram esse estado de desenvolvimento. Mais do que em outros níveis de formação, quando os indivíduos chegam ao ensino superior o caráter de dom mascara as desigualdades sociais. O ensino tradicional se dirige àqueles que devem ao seu meio o capital linguístico e cultural que tal ensino objetivamente exige. Explicita-se suas exigências e não se obriga a dar a todos os meios de satisfazê-las, impedido ou castrando aqueles que a essas exigências não satisfazem.

Dessa forma, a construção da longevidade escolar é resultado do ânimo pessoal e familiar desenvolvidos em torno das aspirações escolares. A perspectiva de acesso ao ensino superior é construída quando os indivíduos se percebem capazes, minimamente, de atender às exigências do sistema, e quando acreditam — pessoalmente ou socialmente — que a continuidade nos estudos significa possibilidade de acesso ou de participação num circuito social de maior dominância e bem-estar. Quando essa percepção ou motivação não ocorre, fruto de contextos sociais e trajetórias que limitam tais projeções, frustra-se ou nem mesmo se constitui a perspectiva de acesso ao ensino superior. Considerando elementos do contexto cultural, trajetória de formação sociocultural, acúmulo de informações e crença na possibilidade de progredir na trajetória de escolarização, é possível trabalhar com a categoria de capital cultural-informacional, a fim de entender os recursos com os quais estudantes lidam para projetar futuros escolares. Dessa forma, se entende a importância de um maior capital cultural-informacional como contexto social — e, portanto, das disposições sociais que se evidenciam nos indivíduos — mobilizador e gerador de percepções e motivações para a perspectiva de acesso.

Ao contextualizar o caso francês, Bourdieu reconhece que massificação educacional não significa necessariamente democratização.

O ensino de massa, do qual se fala tanto hoje em dia, opõe-se, ao mesmo tempo, tanto ao ensino reservado a um pequeno número de herdeiros da cultura exigida pela escola, quanto ao ensino reservado a um pequeno número de indivíduos quaisquer. De fato, o sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior — como já ocorreu na primeira metade do século XX — sem ter que se transformar profundamente, desde que os recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente. Ao contrário, ele está condenado a uma crise, percebida por exemplo como de “queda de nível”, quando recebe um número cada vez maior de educandos que não dominam mais, no mesmo grau que seus predecessores, a herança cultural de sua classe social (como acontece quando as taxas de escolarização secundária e superior das classes tradicionalmente escolarizadas crescem continuamente, caindo a taxa de seleção paralelamente), ou que, procedendo de classes sociais culturalmente desfavorecidas, são desprovidos de qualquer herança cultural. (BOURDIEU, 2007, p. 57-58)

Há de se reconhecer que as estruturas limitadoras ao acesso ainda exigem níveis culturais, reverberando também na construção das percepções e motivações de ingresso ao ensino superior, valorizando os detentores de mais capital cultural-informacional. Esses processos de massificação se relacionam com processos de complexificação da estratificação social. Se antes, capitais e classes eram mais distintamente definidos entre setores de elite e populares, hoje, com aumento das classes médias e seus tipos, esses processos acabam por exigir análises mais qualitativas e horizontais. Além da existência das oportunidades, da promoção e dos incentivos à longevidade escolar, ainda cabe refletir na forma como cada estrato será capaz de aproveitar e responder a essas oportunidades — o que também não está desconectado da socialização de cada um desses grupos e/ou estratos.

O *habitus* racional que é condição de uma prática econômica imediata e perfeitamente adaptada é produto de uma condição econômica particular, aquela que é definida pela posse do capital econômico e cultural necessário para perceber efetivamente as “ocasiões potenciais” formalmente oferecidas a todos, mas realmente acessíveis unicamente aos detentores dos instrumentos necessários à sua apropriação. (BOURDIEU, 2007, p. 91)

No contexto brasileiro, a partir da análise de Jessé Souza (2012), percebe-se que grande parte desses processos de massificação da educação formal, inclusive no ensino superior, foi aproveitado sobremaneira com um grupo social denominado por ele como “batalhadores”, por outros pesquisadores como “nova classe média” brasileira ou classe C (NEGRI, 2008). Esses batalhadores não são diretamente identificados como classes médias tradicionais, nem como segmentos que estão em condição de extrema desigualdade; portanto, diferem-se da “ralé” ou do subproletariado (SINGER, 2009). O subproletariado estaria muito distante das características necessárias para usufruir de políticas educacionais que expandem o acesso à educação de nível superior, tal qual ocorreu em décadas recentes no Brasil.

Dessa forma, os conteúdos e intensidades mudam, mas a estrutura de diferenciação social e mecanismos de acesso permanecem em seus princípios. A ampliação do acesso melhora as condições de diversidade social no meio universitário, mas ocorre ainda sob antigos mecanismos seletivos que criam um *status* para grupos já mais capazes em condições de acesso.

As aspirações dos agentes em sociedade são produzidas a partir de condições sociais de possibilidades, podendo formar, no interior de limites, um leque variável de percepções e projeções para o futuro. Assim, para além das percepções sobre si e motivações, cabe analisar diferenças entre aspirações desejadas e projetos das aspirações efetiváveis. A conversão de motivação em estratégia de ação também se estrutura pelas condições objetivas de efetivação do desejo. O mesmo contexto objetivo de formação do desejo pode ser o das condições efetivas da realização da vontade, no entanto, as condições objetivas de realização das aspirações sempre serão condições estruturais propícias à formação do desejo.

Princípio gerador de *estratégias objetivas*, como sequências de práticas estruturadas que são orientadas por referência a funções objetivas, o *habitus* encerra a solução dos paradoxos do sentido objetivo sem intenção subjetiva, entre outras razões porque — a própria palavra o diz — ele propõe explicitamente a questão de sua própria gênese coletiva individual. Se cada um dos momentos da série de ações ordenadas e orientadas que constituem as estratégias objetivas pode parecer determinado pela antecipação do futuro e, em particular, de suas *próprias consequências* (o que justifica o emprego do conceito de estratégia), é porque as práticas que o *habitus* engendra e que são comandadas pelas condições passadas da produção de seu princípio gerador já estão previamente adaptadas às condições objetivas todas as vezes em que as condições nas quais o *habitus* funciona tenham permanecido idênticas (ou semelhantes) às condições nas quais ele se constituiu. (BOURDIEU, 2007, p. 84)

Na tentativa de diálogo com a perspectiva de Jessé Souza (2012), pode-se reconhecer que aqueles que possuem as condições efetivas de realização e desejo são os tradicionais grupos de elite econômica e cultural, ou de segmentos médios bem-posicionados socialmente, e de famílias escolarizadas. Por outro lado, no que tange a mobilização por ascensão no trabalho ou nos estudos, os grupos sociais que possuem as condições de desejo, mas possuem condições de realização restritas (não inviáveis) são aqueles compreendidos como os batalhadores. Trata-se de segmento social motivado, que alimenta expectativas de ascensão social e cultural, mas que, para isso, precisa empreender inúmeras batalhas sociais e econômicas para garantir esse desenvolvimento (SOUZA, 2012).

De acordo com a terminologia do autor, o segmento social adjetivado de *ralé* figura como o grupo subproletariado, em condições sociais e de trabalho bastante precarizadas que

lhes castram até mesmo a formação do desejo e motivação. A urgente necessidade de garantia das condições básicas de vida configura a ralé. Esse grupo marginalizado possui chances de acesso educacional e profissional reduzido; além disso, por sua situação de vulnerabilidade social e iminentes necessidades, famílias desse estrato acabam por considerar o investimento na educação dos filhos como um risco alto e incerto (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014).

Com base nos elementos até aqui, cabe destacar que o estudo apresentado se situa no âmbito dos estudos sobre desigualdades e estratificação educacional, e visa compreender a relação entre diferenciações e desigualdades que caracterizam segmentos estudantis e indivíduos em situação de transição educacional. Será considerada a desigualdade cultural e informacional e o segmento social no foco da investigação é de jovens que frequentam o terceiro ano do ensino médio em escolas públicas da cidade de Porto Alegre e, por hipótese, estão mais vinculados ao segmento identificado como batalhadores do que a outros segmentos sociais. Adiante será detalhado esse recorte; por enquanto, cabe considerar que se trata de um estrato social que dialoga com a categoria de estratificação educacional.

3.2 PLURALIDADE DISPOSICIONAL: ENTRE INDIVÍDUOS E ESPAÇOS SOCIALIZADORES

Entre as produções sociológicas pós-bourdieuianas encontra-se a produção de Bernard Lahire como um prolongamento crítico importante (LAHIRE 2002a). Lahire (2002b), a partir do *Homem Plural*, estabelece a sua perspectiva do ator plural ao criticar o pressuposto da unicidade disposicional, presente na teoria bourdieusiana do *habitus* como sistema coerente e gerador de disposições. Para esse autor, a pluralidade disposicional estaria tanto na formação plural dos indivíduos quanto na pluralidade dos contextos em que se desenrolam as ações.

Os indivíduos, para Lahire (2002b), vivenciam diversos contextos sociais ao longo de suas trajetórias e são impactados por eles de forma singular. De igual forma, tais indivíduos atuam em diversos contextos sociais do presente, agindo em situações sociais plurais e respondendo de forma plural a elas. No interior do paradigma que vê os modos de crer e de agir dos indivíduos, apreendidos socialmente com referência a relações estruturadas, Lahire chama a atenção para o fato de que eles são pluralmente estruturados pelo seu passado incorporado e pelo presente social da ação. Para Lahire (2002b, p. 36), o indivíduo é “o produto da experiência — amiúde precoce — de socialização em contextos sociais múltiplos e

heterogêneos. No curso de sua trajetória [...] participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes”.

Tão importante quanto a multiplicidade do passado feito presente, é a importância da pluralidade do presente da ação. Lahire chama a atenção para a necessidade de uma abordagem sociológica — que se desafie a pensar uma sociologia da ação — e da prática, que dê atenção a essa pluralidade estrutural e remonte o passado e o presente numa mesma tomada teórica e metodológica.

Pode-se distinguir duas grandes tendências entre teorias da ação e do ator. De um lado estão os modelos que conferem um peso determinante e decisivo ao passado do ator, e de modo mais particular a todas as primeiras experiências (no mais das vezes consideradas homogêneas) vividas na primeira infância (por exemplo, as diferentes teorias psicológicas e neuropsicológicas, a teoria psicanalítica e a teoria do *habitus*...) e, do outro lado, os modelos que descrevem e analisam momentos de uma ação sem se preocupar com o passado dos atores (teoria da escolha racional, individualismo metodológico, interacionismo simbólico, etnometodologia). No primeiro caso, as experiências passadas estão no princípio de todas as ações futuras. No segundo caso, os atores são seres desprovidos de passado, obrigados apenas pela lógica da situação presente: interação, sistema de ação, organização, mercado etc. (LAHIRE, 2002b, p. 46)

Essas tendências opostas coexistem e comunicam algo — pelo fato de os indivíduos realmente experimentarem uma socialização primária relevante, mas que não enrijece as ações ou não impossibilita mudanças ante uma experiência social secundária e diante das complexidades da ação presente. Cabe entender o patrimônio de disposições que se forma no percurso da vida de uma pessoa. Nesse sentido, Lahire recorre à sociologia em escala individual e utiliza a técnica de construção de retratos sociológicos. O retrato sociológico narra a trajetória dos indivíduos, obedecendo o requisito de buscar entender o patrimônio de disposições que atua e se apresenta nos modos de crer e de agir, relativos às histórias e relações sociais as quais os indivíduos foram submetidos.

O recurso à elaboração de retratos sociológicos sobre a trajetória dos indivíduos, segundo Bernard Lahire (2004), possibilita descrever e analisar os quadros (universo, instâncias, instituições); as modalidades (maneiras, formas, técnicas de agir); os tempos (momento em um percurso individual, duração das ações socializadoras, grau de intensidade e ritmo dessas ações) e os efeitos (disposições a acreditar, a sentir, a julgar, a se representar, a agir, mais ou menos duradouras) da socialização (LAHIRE, 2015).

De mão do aporte teórico, para fins desta pesquisa entende-se que é possível situar perfis de estudantes a partir da interpretação sobre suas categorias disposicionais, indo além de um recorte que privilegie a noção de capitais em Bourdieu. Para compreender este conceito

do Bernard Lahire, primeiramente voltamos às contribuições de Pierre Bourdieu no que se refere ao *habitus* primário e secundário.

De acordo com Bourdieu, a socialização primária, apreendida pelo indivíduo no contexto familiar, prepondera sobre o sucesso escolar. O processo de inculcação das condições de existência combinado com a trajetória do indivíduo resulta em *habitus* secundários, os quais irão indicar novas possibilidades de ação para o indivíduo. Por mais que a trajetória do indivíduo sofra influências secundárias sobre o *habitus* primário, este tende a reproduzir as condições de existência que o produziram. Nessa perspectiva, por pressupor a existência de uma trajetória média para os integrantes de uma classe, as trajetórias de indivíduos que tenham pontos de chegada diversos da tendência em sua classe são vistas como atípicas (OLIVEIRA, 2008). Por outro lado, Bernard Lahire (2004) inverte essa lógica bourdieusiana, analisando casos tidos como atípicos a fim de buscar suas características secundárias em grupos supostamente homogêneos no que se refere à origem social.

Para Bernard Lahire, nas sociedades rurais ou antigas, o indivíduo é facilmente redutível ao nível da origem familiar; nas diferenciadas — em que há uma pluralidade de campos de convívio — ele constitui-se de diferentes experiências sociais que refletem no patrimônio de disposições. Concebendo a realidade individual como social e socialmente produzida, Bernard Lahire (2002b) propõe a análise das particularidades, procurando responder como são constituídos os patrimônios de disposições, mesmo naqueles indivíduos imersos em realidades bem semelhantes.

Lahire (2002b) chama atenção para a complexidade que ocorre no desdobramento social nas ações dos indivíduos. As práticas e ações dos indivíduos não são unicamente frutos de um processo gerador de disposições e de história incorporada. Elas são também impactadas, permeadas pelas condições cotidianas, reais, dos contextos de ação. Inclui-se aqui a reflexão sobre as escalas de ação, mostrando que, a depender do nível demandado por ação, as respostas dos indivíduos podem ser diferentes, mesmo compartilhando histórias comuns, por exemplo.

De fato, as ações muito curtas e as ações muito longas partilham muito frequentemente essa propriedade que é tornar improvável a intencionalidade ou a estratégia consciente. Mas a aparente similaridade dos extremos pode levar a pensar que todo o espectro das ações (dos mais simples aos mais complexos, dos mais curtos aos mais longos, dos mais prováveis aos menos prováveis etc.) pode ser considerado da mesma maneira. Mas as coisas não são tão simples assim. Do mesmo modo, decidir o caminho que vou fazer para ir de carro a Bordeaux, partindo de Lyon, não é a mesma coisa que “decidir”, quando estou no final do ensino médio, entrar na faculdade de Medicina. No primeiro caso, a situação é, mais uma vez, comum, relativamente corrente (os descolamentos em automóvel não são desafios

sociais e políticos particularmente temíveis). No segundo caso, não depende tudo da minha boa vontade ou de um bom planejamento. Será preciso acumular uma série de boas notas, principalmente em matemática, para poder passar o ensino médio científico etc., e as condições sociais que podem permitir que eu chegue ao fim que me propus podem evoluir no tempo (por exemplo, posso perder meus pais e não ter nem a motivação nem os meios materiais para continuar meus estudos etc.). (LAHIRE, 2002b, p. 152-153)

Essas práticas e ações, por conseguinte, além de suas escalas de contextos e intensidades de demandas, também são impactadas pelas conjunturas do local da ação, do campo de lutas em que se insere a ação e mediação de outros atores.

Contudo, por muito tempo se contentou em fazer da educação (familiar ou escolar) um simples meio de reprodução social, sem descrever sua ordem própria, seus processos específicos. Sabe-se que pela socialização familiar, escolar etc., se reproduz a ordem (desigual) das coisas, mas são raras as descrições das próprias práticas socializadoras, das modalidades efetivas das formas variadas de socialização. [...] Dizer que “as estruturas sociais são incorporadas” é uma metáfora que rapidamente pode mostrar-se embaraçosa ao se estudar os processos de construção dos esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de avaliação, de apreciação etc.) [...] A criança, o adolescente e, depois, o adulto não incorporam, propriamente falando, “estruturas sociais”, mas *hábitos* corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc., isto é, esquemas de ação, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas (e às vezes limitadas) a contextos sociais específicos. Interiorizam modos de ação, de interação, de reação, de apreciação, de orientação, de percepção, de categorização etc., entrando pouco a pouco nas relações sociais de interdependência com outros atores ou entretendo, pela mediação de outros atores, relações com múltiplos objetos, cujo modo ou modos de uso, modo ou modos de apropriação, aprendem. (LAHIRE, 2002b, p. 172-173)

Diante disso, complexifica-se, portanto, a compreensão de reprodução escolar e transmissão cultural intergeracional, em diálogos críticos com os estudos de Bourdieu e Passeron (2014; 2018).

A metáfora da “herança cultural” (ou da “transmissão cultural”) apaga as inevitáveis distorções, adaptações e reinterpretações que o “capital cultural” sofre durante a sua reconstrução de uma geração a outra, de um adulto a outro adulto etc., sob o efeito, por um lado, das diferenças entre os supostos “transmissores” e os pretensos “receptores” e, por outro lado, das condições (dos contextos) dessa reconstrução. [...] Um patrimônio material pode ser “transmitido” num tempo relativamente curto (o tempo da transferência – que às vezes é imaterial — do doador ao beneficiário). A “transmissão” cultural é, na maioria das vezes, questão de tempo, de repetição, de exercício, pois trata-se da instalação progressiva de hábitos no corpo, sejam hábitos mentais ou gestuais, sensoriais ou intelectuais. [...] Notavelmente diferente, mas ligada a anterior, é a transmissão de um patrimônio material, que pode ser feita independente do sentimento que o beneficiário pode ter em relação a ele, ao passo que a transmissão cultural deve apoiar-se na vontade ou desejo de construir hábitos, vontade ou desejo que vem sobretudo apoiar, encorajar o esforço requerido, de modo particular quando a transmissão é feita no decorrer de vários meses ou de vários anos. (LAHIRE, 2002b, p. 175-176)

Essas críticas, estabelecidas por Lahire, estão na esteira de sua proposta teórica de conceber a formação disposicional como uma dinâmica que inclui pensar a formação disposicional como diacrônica — passado incorporado — e sincrônica — presente da ação. Além disso, diferentemente de se pensar num *modus operandi* que guia as práticas e ações dos indivíduos, ele propõe pensar em patrimônio de disposições e esquemas de ação, que eventualmente podem ou não ser acionados pelos indivíduos. Obviamente que, dependendo da riqueza e pluralidade desse patrimônio e dos esquemas, haverá mais ou menos capacidade de agência, mobilização e enfrentamento no campo de lutas e conquistas sociais, como a conquista da longevidade escolar.

A articulação entre os conceitos e noções basilares em Pierre Bourdieu e os avanços teóricos e metodológicos em Bernard Lahire auxilia na criação de caminhos de pesquisas que estendem a compreensão sobre a situação dos indivíduos em seus espaços sociais e demandas do mundo da vida. Analisar jovens em situação de demanda por longevidade escolar, em situações de transição escolar, é uma empreitada de pesquisa potencializada quando se recorre a esse tipo de instrumental teórico e metodológico. Assim, consideram-se elementos das desigualdades escolares e social, bem como a noção de disposições e contextos disposicionais.

Determinados contextos, do passado e do presente, podem provocar um desencadeamento de esquemas de ação, inibir determinados padrões, ativar outros ou até mesmo dar as bases para os processos de socialização secundária e formação disposicional posterior, a depender da existência de determinados contextos desencadeadores. Lahire considera de forma muito enfática que:

Mais do que supor a sistemática influência do passado sobre o presente ou, dito de outro modo, mais do que imaginar que todo o nosso passado, como um bloco ou uma síntese homogênea, influencia a cada momento sobre todas as nossas situações vividas (as abordagens estatísticas, probabilistas, nos ensinam que o passado de um ator abre — e fecha — seu campo de possibilidades presentes, mas em nenhum caso podem descrever a relação passado-presente em termos de causalidade, por exemplo), o campo de investigação proposto aqui levanta a questão das modalidades de desencadeamento dos esquemas de ação incorporados (produzidos no decorrer do conjunto das experiências passadas) pelos elementos ou pela configuração da situação presente, isto é, a questão das maneiras como uma parte — e somente uma parte — das experiências passadas incorporadas é mobilizada, convocada e despertada pela situação presente. (LAHIRE, 2002b, p. 52)

Como contextos disposicionais, nesta dissertação são considerados os processos sociais vivenciados de forma recorrente pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias; são contextos que proporcionam experiências duradouras, as quais se tornam referência para a

ação e o julgamento dos indivíduos. Portanto, são contextos sociais tornados história no/do indivíduo (LAHIRE, 2017). Embora a noção de contextos para Lahire (2018) remeta à ideia de espaços de vida em núcleos sociais — como é o caso da família, da escola, do trabalho — aqui a noção de contexto ganha o adjetivo de disposicional, já que se coloca a atenção sobre os modos de fazer e de crer, constituídos a partir desses pequenos e complexos universos sociais, os quais vão constituindo *modus operandi* e que são recorrentes em diferentes núcleos da vida.

A utilização da expressão “contextos disposicionais” refere-se a *locais, contextos sociais* em que os indivíduos estiveram em processo de socialização. Esses espaços são contextos socializadores, que influenciam, mobilizam, criam e motivam para crenças, práticas e ações.

A escolha foi por focar nos contextos de diálogo com a literatura sociológica da educação, especificamente em torno do tema da socialização de estudantes. Por meio da expressão contextos disposicionais se tornou possível abordar e reconhecer espaços e processos comuns de socialização entre os estudantes investigados, sem querer estabelecer características disposicionais específicas de cada estudante. Para lidar com características disposicionais individuais, seria necessário reconstruir a trajetória de vida de cada estudante. A escolha por lidar com contextos disposicionais oferece um recurso analítico possível diante das limitações empíricas e metodológicas desse trabalho.

Contextos disposicionais são todos os espaços sociais socializadores vivenciados pelos indivíduos. Esses contextos podem ser campos, instituições e espaços onde circulam interesses, conteúdos, discursos, crenças, mobilizações, entre outros. É importante ressaltar que um contexto de atividade social, um espaço social de trocas e socializações não é necessariamente um campo, segundo Lahire (2018, p. 41–42):

Nós vivemos em sociedades fortemente diferenciadas, “sociedades urbanizadas e diferenciadas”, como disse Norbert Elias, e como consequência torna-se importante apreender determinações sociais mais específicas e mais finas do que as de pertencimento a grupos ou classes. [...] Podemos constatar a existência de uma *illusio* própria ao universo social, sem que esse universo combine o conjunto de propriedades que permitiram defini-lo como campo. A família se distingue claramente de universos sociais como o campo jornalístico, o campo filosófico ou o campo político. Inversamente, é possível “viver” num universo sem ser completamente possuído por ele, pela *illusio* específica desse universo, isto é, sem entrar em concorrência, sem se desdobrar em estratégias que visam à conquista do capital característico do campo. Podemos, então, participar de um universo como amadores (em contraste com o profissional), como consumidores (em contraste com o produtor) ou ainda como simples participantes da organização material do campo, sem influência direta no jogo social.

Especificamente neste trabalho, foca-se em contextos sociais, socializadores comuns identificados a partir dos relatos dos estudantes dessa pesquisa e na relação com aqueles contextos que compõem processos de socialização duradouros, como expõe a teoria disposicional. As entrevistas mostram a relevância de três contextos em especial: o contexto da família, o contexto escolar e o contexto cultural-geográfico.

A análise da motivação e da perspectiva de acesso ao ensino superior perpassa, aqui, o reconhecimento e identificação de contextos disposicionais comuns, de experiências socializadoras, por instituições comuns vivenciadas pelos estudantes. Vivência essa relatada por eles quando instados a responder sobre suas motivações para o acesso ao ensino superior. Esse relato, no entanto, não é tomado de forma fenomenológica, mas de uma maneira que se articule com os paradigmas sociológicos aqui mobilizados: o da sociologia da prática e o da sociologia disposicional.

Aqui, ainda que de forma rudimentar, tenta-se interpretar a motivação e perspectiva de acesso ao ensino superior como resultado — não determinista, mas probabilista — de uma série de processos socializadores comuns a esses estudantes, previamente selecionados pelo perfil de capital cultural-informacional do questionário. Acredita-se que esses espaços sociais comuns, por eles vivenciados, estão relacionados à motivação para o acesso ao ensino superior, conforme as correntes pesquisas sobre o tema na literatura especializada. Idealmente, seria possível refinar essa afirmação pela análise comparativa — realizada entre grupos de estudantes com características distintas a partir da escala de acúmulo de capital informacional, elaborada no quarto capítulo. Entretanto, os estudantes com baixa pontuação na escala acabaram não acessíveis à segunda fase da pesquisa, embora tenha havido várias tentativas de contato.

Os contextos disposicionais neste estudo são considerados processos sociais vivenciados de forma recorrente pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias; são contextos que proporcionam experiências duradouras, as quais se tornam referência; são contextos sociais tornados história social do indivíduo (LAHIRE, 2017). A dissertação trabalha com a força do capital cultural, entendido na categoria de capital cultural-informacional, a fim de analisar a formação das expectativas de longevidade escolar, num primeiro momento. Logo a seguir, o estudo foca nos contextos disposicionais comuns aos indivíduos pesquisados qualitativamente.

3.3 OS BATALHADORES BRASILEIROS COMO CLASSIFICAÇÃO SOCIOLÓGICA

Valorizar uma abordagem sociológica, estrutural e complexa de análise é visualizar os indivíduos em relações específicas de cada contexto social, historicamente construídos. No caso brasileiro, para além das classificações estatísticas e econômicas para se referir às posições sociais no âmbito da organização das desigualdades e posições em estratos e classes, é importante situar os indivíduos em um contexto de disputa material e simbólica; portanto, em disputa por poder e reconhecimento. Para se referir ao contexto brasileiro, altamente desigual, com fortes restrições aos circuitos de oportunidades sociais e de mobilidade, é preciso uma análise que equacione processos históricos e simbólicos de segregação social e cultural. Necessidade essa o que se articula com o universo teórico de Bourdieu e Lahire e onde equaciona-se a noção de “batalhadores” a partir de Jessé Souza.

A partir de meados do século XX, as sociedades ocidentais vivenciaram um processo de universalização dos níveis básicos de ensino e, em alguns contextos, de massificação do nível superior. No Brasil e em outros países da periferia moderna, esse processo acontece de forma retardatária se em comparação com os processos europeus e dos EUA. Esse cenário educacional é correlacionado aos processos de complexificação dos estratos sociais, das relações de trabalho e de novas configurações sociais que tensionam as posições clássicas dentro de uma noção de classe social. É nesse ensejo que Jessé Souza (2012) busca situar um grupo específico de trabalhadores denominados “batalhadores”, indivíduos que ascendem socialmente dentro de certos limites, que se diferenciam como um grupo social que deseja melhorias e empreendem grandes esforços no âmbito da educação e trabalho. Os batalhadores não podem ser confundidos com uma classe média, que dentro de literatura sociológica figuram como estratos sociais com distinções sociais e culturais em ordens que ultrapassam a renda ou capacidade de consumo (SALATA, 2016) e que seriam as classes onde estariam situados os herdeiros na pesquisa de Bourdieu e Passeron (2014).

No contexto brasileiro contemporâneo, os não herdeiros seriam tanto — agora na linguagem de Souza (2012) — a ralé e os batalhadores. A grande diferença é que os batalhadores possuem ambição e aspiram participar do circuito social mais elevado do Brasil, que não se configura apenas pela via material, mas também pela conquista de *status* e reconhecimento, uma posição de respeito e cidadania, nos termos de Jessé Souza (2000; 2004).

Na análise de Teixeira (2013, p. 451), ao contrário dos economistas em geral:

[...] para Jessé de Souza as análises centradas na renda não permitem compreender os processos constitutivos das “classes sociais” e suas fronteiras. Ele parte da economia política, privilegiando as dinâmicas entre as relações de produção e as classes sociais para construção de sua teoria sobre classes no Brasil. Essa opção é essencial para entendermos por que batalhadores não formam nova fração da classe média. Classes sociais são constituídas por aportes ideológicos, éticos, morais, educacionais, compreendidos pela noção de cultura. Mas não é possível gerar uma teoria do processo de produção do mundo social (e sua compreensão pelos indivíduos) e da formação de classes centrada na matriz cultural. O desafio de Jessé de Souza é construir uma análise não hierárquica, capaz de considerar os diversos fluxos entre as dimensões cultural e material.

A elaboração de Souza (2012), uma análise mais empírica e estrutural com Bourdieu e Lahire, permite uma compreensão sociológica apurada das condições sociais de desigualdade no Brasil contemporâneo. Tais batalhadores não podem assim ser localizados como herdeiros, mas aqueles que querem romper com essa condição ou com a violência simbólica que tal posição implica. Dentre aqueles que podem ser considerados como os “novos públicos” no contexto do ensino superior, alguns podem ser caracterizados, no contexto brasileiro, como os batalhadores — aqueles que não possuem meios materiais significativos, mas que ambicionam capitais culturais e elementos simbólicos de reconhecimento e integração social.

Vale considerar a importância de arranjos institucionais e processos políticos recentes, que descomprimaram uma demanda social de ascensão e que se reflete na ampliação e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Nesse sentido, a pesquisa aqui proposta pretende identificar o perfil dos jovens que concluem o ensino médio e que pretendem ingressar na educação superior, a partir de sua escolarização no sistema público de ensino, e analisar em que medida é possível relacionar seus traços de ação com aqueles que a literatura sociológica brasileira identifica como sendo dos jovens batalhadores, determinados a ascender socialmente por meio da educação formal.

No caso da realidade socioescolar com a qual lidamos, podemos identificar perfis que dialogam com a noção de batalhadores, nos termos de Souza (2010), e de um segmento médio, tendo em vista a condição socioeconômica e a escolarização dos pais, que adota uma postura estratégica convergente com certa capacidade de planificar o futuro, de modo a crer e a fazer em um sentido que visa a mobilidade social.

Essas reflexões foram a base para a construção do desenho metodológico da pesquisa. A criação do questionário, a formulação da Escala de Capital Cultural-Informacional e as chaves analíticas utilizadas nas entrevistas semiestruturadas discutem com os conceitos de capital cultural, contextos disposicionais e motivações e expectativas de acesso ao ensino superior.

4 CAPITAL CULTURAL-INFORMACIONAL E A EXPECTATIVA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A estratégia da pesquisa empírica busca integrar métodos quantitativos e qualitativos. Quanto ao uso do método quantitativo, foram utilizados dados primários (*survey* com amostra estratificada) e secundários (microdados do universo) do Censo Escolar da Educação Básica. Após decodificação dos microdados, criação de banco de dados no software SPSS e análise do R, realizou-se análises descritivas e inferenciais. O *corpus* do *survey* foi construído a partir da amostra estratificada dos estudantes da rede pública de ensino médio do município de Porto Alegre, gerada a partir de dados do Censo Escolar (INEP, 2018a; 2019). Com base no número de estudantes que cursavam o ensino médio regular no ano de referência (38.312) e foco nos alunos do terceiro ano do ensino médio público regular (6.242), foi formada uma amostra estratificada (480), atingindo 95% de confiança, com margem de erro de 4%. Para compor os substratos da amostra foram considerados ainda a dependência administrativa das instituições de ensino (públicas), o gênero e a cor/raça dos estudantes.

O conjunto das escolas que se dispuseram a participar da investigação está exposto no Quadro 1 (abaixo). A aproximação e visita às escolas ocorreu com base no trabalho do grupo de pesquisa e seguiu a proporcionalidade de número de estudantes matriculados nas escolas federais, estaduais e municipais.

Quadro 1 – Lista das escolas selecionadas para compor a amostra do *survey*

Nome
Colégio de Aplicação da UFRGS
Colégio Estadual Japão
Colégio Militar Porto Alegre
Emílio Mayer
Escola Estadual de 1º e 2º Graus Paraná
Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira
Escola Estadual de Ensino Médio Almirante Bacelar
Escola Estadual de Ensino Médio Padre Reus
Escola Estadual de Ensino Médio Professor Alcides Cunha
Escola Estadual de Ensino Médio Professor Júlio Grau
Escola Estadual de Ensino Médio Rafaela Remião
Escola Estadual Florinda Tubino Sampaio
Instituto Estadual Don Diogo
Instituto Estadual Rio Branco

Fonte: Elaborado pelo autor.

A composição da população de estudantes matriculados no terceiro ano do ensino médio e a amostra estratificada podem ser verificadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Composição da amostra estratificada (por dependência administrativa, gênero e cor/raça) e número de questionários aplicados

	População		Amostra		Survey	
	Total	%	Total	%	Total	%
Dependência administrativa						
Estadual	5949	95.3	457	95.2	457	95.2
Federal	195	3.1	15	3.1	15	3.1
Municipal	98	1.6	8	1.6	8	1.6
Total	6242	100	480	100	480	100
Gênero						
Feminino	3237	51.9	249	51.9	249	51.8
Masculino	3005	48.1	231	48.1	231	48.1
Total	6242	100	480	100	480	100
Cor/raça						
Brancos	3209	51.4	246	51.2	314	65.4
Pretos	690	11.1	53	11.0	73	15.2
Pardos	534	8.6	41	8.5	76	15.8
Amarelos	4	0.1	1	0.2	6	1.3
Indígenas	4	0.1	1	0.2	6	1.3
Não declarado	1801	28.9	138	28.7	2	0.4
Total	6242	100	480	100	480	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

O questionário é formado por 45 questões fechadas e três questões abertas (ver APÊNDICE A), buscando mapear os diferentes públicos estudantis e sua relação com a educação básica, educação superior e projetos de vida.

A respeito do ano de nascimento dos estudantes, 4,4% nasceram em 1998, 15,8% em 1999, 47,5% em 2000 e 22,1% em 2001, sendo que este último é o ano líquido para se estar no terceiro ano do ensino médio. Notou-se uma porcentagem maior de estudantes pertencentes ao sexo feminino que disponibilizaram um meio de contato pessoal no questionário (questões 46, 47 e 48). Soma-se a estas informações que 65,4% das pessoas se autodeclararam brancas, 15,2% pretas e 15,8% pardas; estes percentuais estão acima do referencial de autodeclarados pretos e pardos pelo IBGE no RS.

4.1 ESCALA DE CAPITAL CULTURAL-INFORMACIONAL

Como modo de conexão entre a noção de capital cultural e a realidade em investigação, optou-se por construir uma escala que agregasse capital cultural e informacional, a fim de operacionalizar a visualização da relação entre tais capitais e perspectivas de acesso ao ensino superior. A escala “é um instrumento construído de modo que números podem ser atribuídos a indivíduos distintos para indicar quantidades diferentes

de algum atributo ou propriedade” (RAMOS, 2014, p. 41). Conforme Ramos (2014) orienta, as escalas sociais precisam de validade e consistência interna. A validade ou pertinência das perguntas foi julgada pelos membros da banca de qualificação e por pesquisadores ligados ao GESET/FACED/UFRGS. A fidedignidade ou consistência interna das respostas foi aferida pelo Alfa de Cronbach. O fato dessas escalas produzirem uma variável quantitativa permite o uso em várias técnicas de análise.

Para elaboração do indicador de capital cultural-informacional, referenciando-se a partir da literatura teórica aqui mobilizada, foram selecionadas questões e foram atribuídos pesos variáveis para cada resposta da escala do questionário (Apêndice B). De forma geral, tais perguntas foram escolhidas como descritores de capital cultural-informacional. Tanto a escolha das perguntas como os respectivos pesos dados às respostas foram definidos no decorrer da elaboração metodológica. A variação das práticas culturais elencadas dialoga com a literatura teórica: leitura, hora de estudo e atividades extraclasse são elementos disposicionais argumentados em Lahire (1997; 2002b); idiomas e domínios de idiomas, tanto por Lahire (2002b) quanto por Bourdieu (2014); escolaridade dos pais, também como variável clássica em Bourdieu (2014); e outras variáveis de contexto social.

As variáveis buscadas para compreender a entrada ou não no ensino superior foram: (I) variáveis relacionadas ao envolvimento parental, tentando compreender como esse grupo de estudantes se relaciona e é demandado pelas suas famílias. Importante lembrar da análise de Jessé Souza (2012), que entende que os “batalhadores” são um grupo de origem popular que possuem algumas vantagens socioeconômicas em relação à “ralé” e que uma das características diferenciadoras é a participação da família e a construção de um projeto de ascensão social familiar. (II) Variáveis da rede social, grupo de amigos. (III) Variáveis relacionadas à eficiência escolar. (IV) Variáveis disposicionais: patrimônio individual de disposições, capitais sociais, culturais e econômicos. (V) Variáveis contextuais, como a existência da política pública na facilidade de ingresso e permanência.

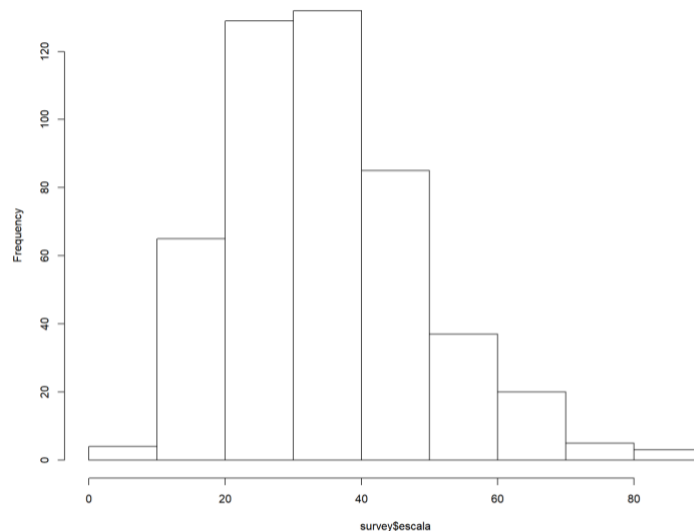
Procurou-se elaborar caracterizações gerais tanto do meio escolar, quanto do meio familiar. Buscou-se identificar modos de agir, julgar e crer, por meio de uma aproximação limitada estabelecida pelo *survey*. Tem-se ciência que apenas quando esses modos de atuar socialmente forem colocados em escala individual, lidos de forma aprofundada na história de vida de cada um, é que se tornará mais clara a complexidade e, por vezes, as contradições no acionamento das disposições em contextos de ações variados. Porém, como patrimônios de disposições são construídos em múltiplos quadros sociais, de formas mais ou menos intensas,

mais ou menos duradouras, entendemos ser viável nos aproximar da realidade por meio de dados de um grupo de estudantes em condições mais ou menos similares.

No desenho atual da escala, ela varia entre 0 e 170 (*range*), média 35,1, desvio padrão de 14,1 e Alfa de Cronbach de 0,71. Conforme Ramos (2014), tem-se normalidade quando o desvio padrão não apresentar valor superior a metade da média. Além disso, aceita-se que tal escala possui consistência interna pelo fato do Alfa de Cronbach ter sido maior que 0,6. A escala construída, portanto, apresentou normalidade e consistência interna.

Apresenta-se alguns dados prévios sobre a distribuição da variável/escala obtidos (ver Figura 1). A variação foi entre 1 e 90⁶, que mostra um quadro de baixo capital cultural-informacional em geral, o que se articula com a literatura sobre o quadro do ensino médio público.

Figura 1 – Histograma da Escala de Capital Cultural-Informacional



Fonte: Elaborado pelo autor.

O teste *t* é uma técnica apropriada para comparar dois conjuntos de dados quantitativos. Conforme Barbetta (2002), essa técnica serve para verificar se há diferenças de médias entre dois grupos e se tal diferença é estatisticamente significativa. O teste *t* se baseia no teste de hipótese.

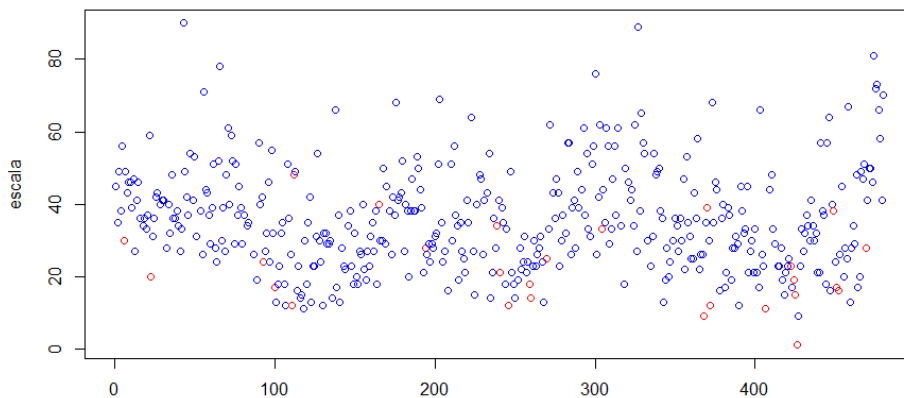
A pesquisa tem por hipótese (H1) que existe diferença entre as médias na escala de capital cultural-informacional entre os indivíduos que projetam e não projetam ingressar no ensino superior. A hipótese nula (H0) é de que não existe tal diferença, portanto, relação.

⁶ Os formulários aceitos para compor a amostra tiveram pelos 50% de resposta; no entanto, alguns respondentes apresentam *missing* em algumas respostas compositoras da escala, o que explica a pontuação muito baixa de alguns. Diante dessa ressalva, coloca-se três possibilidades: (I) excluir da escala perguntas com alto *missing*, (II) criar um critério de eliminação de respondentes, valorizando alta taxas de resposta, (III) permanecer como está.

Foi utilizada a pergunta 11 do *survey* para separar os estudantes entre os que projetam ingressar no ensino superior e os que não projetam, sendo as opções de resposta 1 a 5 consideradas “sim” e de 6 a 8 como “não” (ver APÊNDICE A).

Nota-se pelo gráfico de dispersão (Figura 2) que os estudantes que pretendem entrar no ensino superior concentram-se na parte superior do gráfico, com mais pontos na escala. Os estudantes que não pretendem ingressar apresentam-se, em sua maioria, na parte inferior do gráfico, indicando menos capital cultural-informacional, em média.

Figura 2 – Gráfico de dispersão da Escala de Capital Cultural-Informacional



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: Projeção ao ES: Sim (azul); Não (vermelho).

O teste t – apresentado na Tabela 3 (a seguir) – mostra que há uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos dois grupos, pois o valor de p foi menor que 0,05 ao intervalo de confiança de 0,95, conforme usado na construção da amostra. É importante ressaltar que essa relação indicada no teste t não pode ser estatisticamente apresentada como relação de causalidade, tendo em vista as limitações dessa técnica. Apresenta-se como uma relação importante e estando a variável da escala candidata à variável explicativa pela compreensão teórica de que os capitais culturais e informacionais são estruturantes e anteriores aos processos de ação, práticas e perspectivas de longevidade escolar/educacional.

Tabela 3 – Teste *t* entre as médias na Escala de Capital Cultural-Informacional entre estudantes que projetaram e não projetaram entrar no ensino superior

Projetam ingressar ES	Valor
Sim	35.9
Não	22.4

Welch two sample T-Test

$t = 6.0165$

$df = 31.565$

$p = 1.091e-06$

0.95 IC

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além disso, os intervalos de confiança desses dois grupos não interceptam, o que indica que as médias não seriam iguais mesmo em uma situação hipotética de variação dentro do intervalo de confiança. O intervalo dos responderam que “projetam: sim” ficou entre 34,1 e 36,9; e dos que “projetam: não” ficou entre 18,1 e 27,5. Conforme indicam Agresti e Finlay (2012), é um forte indicativo de consistência da relação quando um teste *t* apresenta diferença significativa entre as médias e quando não há intercepto dessas médias nas projeções dos intervalos de confiança. Esses dados indicam que ter mais capital cultural influencia na projeção e/ou expectativa de acesso ao ensino superior.

Embora o público com o qual trabalhamos seja heterogêneo, suas diferenças internas não são radicais; trata-se de um agrupamento que já está finalizando o ensino médio e, portanto, já vencera muitas barreiras escolares e sociais. Por outro lado, trata-se do sistema público e que, ante a realidade educacional e social brasileira, são indivíduos não portadores de grandes distinções e legados que os adjetivariam de herdeiros, na linguagem bourdieusiana.

Esses dados convergem para a importância que a estrutura material e simbólica/cultural exerce sobre as trajetórias educacionais. A escala apresenta uma série de componentes sobre a vida familiar e cultural que estão relacionados com a projeção de ingresso ao ensino superior. Como foi argumentado pela exposição do referencial teórico, a formação do desejo, a construção da vontade e a autopercepção de capacidade são fatos que se compõem pelo conjunto das condições sociais, pelos processos de socialização a que são expostos, que se configuram via contextos posicionais específicos e por ações e práticas, sobretudo familiares, de planejamento, investimento e mobilizações outras.

Por tratar-se de um grupo distante de ser considerado elite econômica e cultural, vale a reflexão de se pensar as configurações e estratificações sociais recentes no Brasil. Jessé Souza (2012) chama a atenção para um grupo, os batalhadores, que mesmo em alguma situação de desvantagem, agenciam e mobilizam-se para alcançar condições materiais e sociais melhores.

5 CONTEXTOS DISPOSICIONAIS E MOTIVAÇÕES DOS JOVENS QUE ASPIRAM O ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo são descritos e analisados aspectos disposicionais mais sutis, que possam esclarecer elementos das expectativas de estudantes que projetam o ingresso no ensino superior. Buscou-se analisar de forma qualitativa, sob a inspiração da metodologia de Lahire (2004) os quadros de socialização de estudantes que participaram da etapa de coleta de dados por meio do *survey* aplicado no ano de 2018. Buscou-se entender como ocorreram aspectos das suas socializações, sobretudo socialização familiar e escolar. Esse processo incluiu identificar elementos do contexto familiar, do contexto escolar e de outros contextos sociais pertinentes.

A partir da escala de capital cultural-informacional, foi possível identificar os estudantes que apresentaram pontuação nas extremidades do intervalo, correspondendo aos casos de baixo e de alto capital cultural. A fase da investigação qualitativa teve o objetivo de entender como foram articuladas as perspectivas de ingresso no ensino superior no universo social de cada entrevistado. É possível conceber, como anunciado na hipótese, que os casos de baixo capital cultural possuem processos de estruturação mais sutis, profundos ou complexos, que não negam o paradigma da socialização, mas que o corroboram. A verificação dessa hipótese visa acrescentar um nível analítico explicativo mais elaborado e pluralizado sobre a realidade investigada, tendo como referência o trabalho de Lahire (1997).

Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis estudantes. Estas entrevistas incluíram um roteiro pré-elaborado, mas com flexibilidade para criar questões que fossem pertinentes de acordo com aquilo que foi sendo exposto no momento da entrevista. Essa flexibilidade da entrevista semiestruturada permite que se adequem questões e dúvidas; possibilita explorar assuntos latentes e garante melhores explicações e retornos, de ambos os interlocutores, viabilizando que “o entrevistado entenda a pergunta naquele sentido que o pesquisador teve em mente” (SCHRADER, 2002, p. 22).

Foi realizado contato inicial via telefone com os estudantes que se apresentam nos extremos do intervalo da Escala de Capital Cultural-Informacional; entretanto, nenhum dos estudantes que pontuaram pouco na escala se disponibilizaram para as entrevistas. Dos seis alunos que aceitaram participar, todos pontuaram muito na escala. Essa dificuldade em obter a participação dos estudantes com menos pontuação permite inferir que se sentem pouco à vontade para interlocução e/ou que possuem maiores barreiras quanto à disponibilidade de tempo.

Todos esses seis estudantes que consentiram participar da pesquisa eram maiores de idade no ano de 2019, quando foi realizado o contato; sendo assim, após o convite e a explicitação dos objetivos da pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre-Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C).

Na fase do estabelecimento de contato, houve uma primeira bateria de chamadas por telefone, com base nas informações fornecidas através do *survey*; entretanto, mesmo se tendo abordado os convidados por telefone e tentando fazer das mensagens via aplicativo WhatsApp uma extensão da ligação, nenhum estudante foi alcançado. Seriam os primeiros sinais sobre o baixo potencial das ligações e como essa alternativa de contato esbarraria no significado e relevância que o telefonema tem hoje, entre os jovens particularmente.

Houve mudança de estratégia de contato. Adotou-se uma mensagem enviada pelo aplicativo WhatsApp constituída dos mesmos elementos da ligação: apresentação pessoal e da pesquisa e explicação das formas possíveis de realizar a entrevista; adicionava-se à mensagem uma menção ao registro do número do projeto da pesquisa no Comitê de Ética da UFRGS e o nome da responsável da pesquisa, a prof^a. Dra. Célia Caregnato. Outro elemento ponderado foi de que as tentativas eventuais do contato em rede social fossem feitas apenas por mulheres, especialmente em contato com entrevistadas mulheres.

Desse primeiro esforço de contatos, foi agendada apenas uma entrevista com uma jovem que colocou a como condição que a entrevista deveria ser na sua casa, pois ela tinha recentemente tido um filho. Assim, foi agendada para o dia 25/10/2019 entrevista com a jovem em Viamão, zona metropolitana de Porto Alegre. A realização na casa da estudante impossibilitou a conclusão da entrevista, por causa da falta de liberdade e de continuidade da entrevista, já que o bebê era um recém-nascido que exigia atenção da jovem. Além disso, a chegada do pai em casa durante a entrevista contribuiu para constranger a jovem em suas declarações, fazendo-a decidir por finalizar precocemente a entrevista sem poder oferecer informações suficientes para a pesquisa. Essa entrevista foi descartada, visto que não foi possível desenvolver sua continuidade e o dado produzido se tornou muito limitado. Essa experiência mostrou a necessidade ter um local adequado que permitisse que o entrevistado se sentisse mais à vontade.

Em uma segunda bateria de ligações, no dia 31/10/2019 foram realizadas mais de 80 ligações, sendo que conseguimos agendar apenas uma entrevista. O número de ligações não se reflete em entrevistas devido à quantidade de números que caem na caixa postal, de chamadas recusadas e de números inexistentes. Percebe-se então a necessidade de reformular a forma de

abordagem, pois o problema não eram respostas negativas, mas sim o fato de não sermos atendidos.

Cabe observar que os quartis que representavam os dois extremos da escala social estavam divididos entre maiores e menores pontuações em listas diferentes. A princípio considerou-se o fato de que parte dos jovens que mais pontuaram poderiam não estar disponíveis para a entrevista em função do ENEM e Vestibular que ocorreriam no próximo mês, porém foi na lista dos que menos pontuaram que não se conseguiu ninguém disponível para entrevista.

Assim, na reunião do dia 01/11/2019 foi decidido que o grupo de pesquisa faria: a) aquisição de um número pré-pago para instalar o WhatsApp e realizar o contato com os jovens por meio de uma conta de telefonia móvel com identidade institucional; b) introdução da entrevista em tom de agradecimento, reconhecimento do valor da participação do jovem para a contribuição da construção do conhecimento e da Universidade; c) realização na sala 801 da FACED, objetivando maior privacidade e tranquilidade na aplicação; d) compartilhamento do objeto da pesquisa com a realização de um projeto de extensão que torne inteligível o *survey* para os jovens (informantes); e) esforço para realizar o maior número de contatos possíveis, independentemente da classificação dos jovens na escala do capital cultural-informacional.

Assim, os contatos passaram a ser feitos pelo WhatsApp e sem distinção pela posição na escala social, mas não descartando a importância do grupo de entrevistados com jovens que mais pontuaram na escala e jovens dentre os que menos pontuaram. Mesmo através do aplicativo, o número de rejeições se manteve e na forma de texto escrito das respostas, as recusas eram bem mais explícitas. Apesar disso, o esforço deu certo e foi obtida a anuência de seis jovens que estavam comprometidos com estudos e com vistas ao ingresso no ensino superior. Enfim, o caminho trilhado mostrou que se tornaram mais acessíveis ao diálogo e às tarefas da investigação acadêmica aqueles que de alguma forma possuíam planos relativos ao meio universitário.

Foram realizadas duas entrevistas com cada estudante, uma primeira entrevista seguindo o roteiro semiestruturado e uma segunda entrevista complementar. Essas entrevistas foram gravadas e de média-longa duração, entre 1h e 1h30m. O roteiro de entrevista seguiu os seguintes eixos:

- a. Socialização familiar (visou entender como se dão suas relações afetivas e de apoio; vivências e experiências marcantes, bem como pontos de destaque na educação familiar);

- b. Socialização escolar e extraescolar (visou entender relações com escola, professores, colegas, disciplinas escolares e estratégias de estudos);
- c. Socialização em outros espaços sociais (visou entender relações interpessoais e afetivas; envolvimento em coletivos e/ou grupos; trabalho e lazer).

Para a análise das entrevistas, em diálogo com as perspectivas de Bourdieu (2009) e Lahire (2004), objetivou-se descrever e analisar as ações e práticas relatadas, focando no conteúdo da narrativa e não na sua forma. Visou-se entender práticas sociais experimentadas e recorrentes, assim como modos de crer e de agir expressos por meio dos contextos de vida. A estratégia para oferecer retratos disposicionais ou mesmo “traços” disposicionais exigiria uma metodologia mais profunda e continuada de entrevistas. Dessa forma, opta-se por desenvolver uma análise focada nos contextos compartilhados pelos estudantes participantes da pesquisa.

Como já exposto, a partir da ótica estruturalista de Bourdieu e Lahire, buscou-se contextos, cenários sociais e culturais como ambientes e circuitos formadores do *habitus* e disposições. Mesmo que as limitações metodológicas não permitam recriar narrativamente o caminho de formação dessas disposições ao nível do indivíduo, o reconhecimento dos contextos e a comparação dessa realidade vivida entre os indivíduos pesquisados permite montar um quadro empírico que, em alguma medida, traduz as influências e motivações na relação com a perspectiva de acesso ao ensino superior. Os resultados desse esforço foram sintetizados com base na ideia de contextos disposicionais, ou seja, elementos contextuais que contribuíram para acionar modos de agir e de crer próprios no percurso da escolaridade na passagem do ensino médio para o ensino superior.

5.1 PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES ENTREVISTADOS⁷

Todos os estudantes compareceram em hora marcada e com postura receptiva e cordial na sala 801 do prédio da FACED/UFRGS, onde todas as entrevistas ocorreram. Foram recebidos e logo após os cumprimentos foram esclarecidos os cuidados éticos durante a entrevista, no armazenamento e no tratamento dos dados. Uma vez que os acordos estivessem estabelecidos, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para receber anuência formal. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio digital em aparelho celular e obedeciam a divisão temática do roteiro.

⁷ São apresentados nomes fictícios.

Em todos os casos, a entrevista começou com a apresentação do *survey* respondido pelo estudante, onde ele lia suas respostas fornecidas na escola no ano de 2018. Todos se mostraram surpresos com suas próprias respostas e alegaram que responderiam naquele momento coisas bem diferentes. Dos seis jovens entrevistados, três eram estudantes do sexo masculino e três estudantes do sexo feminino; mas questões de gênero não serão abordadas nesta pesquisa. Cinco dos seis jovens já estavam cursando educação superior no momento das entrevistas. Todos apresentavam o perfil de “bons alunos”, caracterizado principalmente por boas notas e nenhuma reprovação.

César

O primeiro a ser entrevistado foi César. Na ocasião com 18 anos, filho único de pais separados, tinha vivido a maior parte da vida em Alvorada. Passou a morar em Porto Alegre enquanto fez ensino médio. Filho de pai militar, ele já tinha tentado ingressar no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) em duas seleções, no 6º ano e no 9º ano, e não foi aprovado. Depois prestou seleção para o Colégio Tiradentes e foi aprovado. No entanto, teve que “voltar” um ano para entrar lá, porque quando da seleção já estava cursando o 1º ano do ensino médio, mas ingressou no ano seguinte. Estudou no Colégio Tiradentes até o 2º ano do ensino médio, quando ingressa no CMPA. A presença militar vem de família, seu pai e seu avô são militares da Marinha Brasileira. De origem pobre, a estrutura militar serviu de mobilidade social para sua família, assim como para uma camada da população que a acessou. Seu avô, depois de construir uma carreira militar, cursou a graduação em Educação Física, sendo um destacado nadador. Seu pai atuou na Marinha, mas anteriormente tinha trabalhado na FIERGS. Ele cursou Administração na UFRGS, concluindo em 2006. A presença do universo do ensino superior também é presente pelo lado materno: sua mãe cursou Fisioterapia na ULBRA, onde ela trabalhava e conseguia uma bolsa de estudo; hoje ela tem uma clínica no centro de Porto Alegre.

César, diferentemente da sua família, não tem interesse em seguir a carreira militar, ao invés disso tem a vontade de desenvolver uma carreira acadêmica, como professor universitário. César estava cursando o primeiro semestre do curso de Engenharia Elétrica na UFRGS e atribui o ingresso à obtenção de uma bolsa de estudos em um curso preparatório para o vestibular famoso na cidade.

Caroline

Caroline foi a segunda entrevistada. Com 18 anos já estava cursando Farmácia na UFRGS, mas estava insatisfeita com o curso e estava fazendo seleção interna para Psicologia, que é também um desejo de sua mãe. A mãe dela é do interior do estado e veio ainda jovem trabalhar como faxineira — quando se casou e teve Caroline. Ainda trabalhando com faxinas e como babá, sua mãe sempre incentivou que ela “estudasse na UFRGS”, que era o sonho dela. “Entrar na UFRGS” funciona como um sinônimo para ingressar no ensino superior. Os esforços não eram poucos, e ela, mesmo sem muitos recursos, estudou em cursos particulares. Enquanto criança fez curso de ginástica atlética e na adolescência fez cursinho preparatório para seleção no Colégio Tiradentes. Tentou na 9ª série e no 1º ano e não foi aprovada. Terminou por cursar o ensino médio na Escola Padre Reus, mas queria mesmo ter entrado no Tiradentes, porque considerava um “caminho direto” para UFRGS. Conseguiu uma bolsa de estudo em um curso preparatório para o vestibular famoso da cidade e ela credita muito do ingresso na UFRGS a essa oportunidade conquistada. Ela atribui o seu bom desempenho a sua crença religiosa: é praticante do Espiritismo, que também é vivenciado pela sua mãe. Fez toda a escolarização no ensino público e pondera que houve aspectos que a prejudicaram nos estudos, tais como greves, paralizações, estrutura escolar precária, falta de incentivo dos professores. Caroline mostra uma postura de grande responsabilidade e retorno para com o investimento da mãe para seus estudos. Na ocasião da entrevista estava morando com sua mãe, seu padrasto e um irmão mais novo.

Fabiana

Fabiana, de 19 anos, foi estudante durante o ensino médio do Colégio Rio Branco. Ela destacou que foi filha única a maior parte do tempo, até o nascimento do seu irmão. No momento da entrevista, estava se desligando do curso de graduação em Psicologia na UNISINOS por insatisfação com o mesmo e por “problemas psicológicos”, segundo suas palavras. Fabiana estava tendo a experiência recente de morar sozinha e, mesmo sendo bem próxima da casa mãe dela, havia tomado essa decisão devido a problemas familiares, principalmente com seu padrasto. Fabiana expôs que havia sofrido *bullying* na escola e que isso, somado às dificuldades familiares, acabaram gerando problemas psicológicos. Ela está sendo acompanhada por psicólogos. Seus pais, ambos tinham curso superior: sua mãe tem pós-graduação em neuropsicopedagogia e é diretora de uma creche; seu padrasto é engenheiro de computação. Ela realizou um estágio na prefeitura de Porto Alegre quando estava no 2º ano do ensino médio e trabalhou como Jovem Aprendiz no SENAC em Porto Alegre. Entrou

em um cursinho popular, mas tinha dificuldades de estudar em casa, fator que teria impedido sua aprovação no exame de seleção para ingresso na UFRGS. Ela estava cursando Pedagogia na instituição Uniasselvi na modalidade ensino à distância, mas estava pensando em trocar o curso para Biomedicina. Além disso, estava se preparando para tentar seleção na UFRGS. Gosta de tocar violão e de sair com os amigos da escola de ensino médio.

Geraldo

Geraldo foi o quarto entrevistado e ele tinha 18 anos naquela data. O único dos seis jovens entrevistados que ainda não estava no ensino superior. Filho único, morou em São Paulo durante alguns anos, já que sua mãe é paulista e seu pai, gaúcho. Depois desse período de vida no sudeste do país, voltaram à Porto Alegre e seus pais se separaram. Geraldo estudou no Colégio Júlio Grau durante o ensino médio, tentou fazer o vestibular na UFRGS para Direito sem recorrer a um cursinho, mas não passou. Após isso, prestou seleção para um cursinho popular que prepara especificamente para o vestibular da UFRGS e, no momento da entrevista, estava estudando lá. Ele tem o desejo de ser professor de Direito e pesquisar na área de abandono parental, um assunto para o qual se mostra sensível. Ele atribui essa sensibilidade e problemas psicológicos que enfrenta às experiências de *bullying* que viveu na escola da cidade de São Paulo. Sua mãe tem curso de Direito incompleto na Universidade Metodista, curso que ela fez mesmo trabalhando. Geraldo pontua bastante o esforço que a mãe faz para que ele não trabalhasse e pudesse se dedicar exclusivamente aos estudos. Gosta de sair com os amigos que fez no curso preparatório para o vestibular. Mora com sua mãe em Porto Alegre.

Marcos

Marcos com 19 anos estava cursando Direito na UFRGS e tinha feito o ensino médio no Colégio Júlio Grau. Filho único, pai motorista concursado da Carris que morreu quando ele tinha 12 anos e estava no 6º ano. O pai morreu depois de muito tempo internado, o que trouxe grande sofrimento para sua família. A mãe de Marcos, crescida órfã, educou-o sozinha, sustentando-se por meio de um pequeno comércio. Ela estudou até o ensino médio e sempre o incentivou a estudar. Com a morte do pai, ele se aproximou muito de sua tia, que trabalhava em um estabelecimento de impressões e cópias na escola onde ele estudava. Marcos julga que a influência dessa tia e o seu incentivo o ajudaram bastante, tanto em termos de estímulos, quanto pelo cursinho preparatório que ele pôde fazer, pago por ela. Marcos deixa bem explícita uma rotina rígida de estudos e dedicação. Ele estava recém empregado na área

jurídica da Infraero no Aeroporto Salgado Filho de Porto Alegre. Essa tia-madrinha é casada com um advogado também policial, que trabalha em órgão da Polícia Federal e é vista por Marcos como figura inspiradora. Marcos tinha bem claro a ideia de fazer um curso que lhe ajudasse no concurso para a Polícia Federal e, por isso, atualmente cursa Direito na UFRGS. Também descreve um alto envolvimento parental em sua experiência escolar. Gosta de se divertir com a namorada aos finais de semana. Mora com sua mãe em Porto Alegre.

Natasha

Última e sexta entrevistada, Natasha, de 19 anos, estava cursando Psicologia na UFRGS e estudou desde o 9º ano no CMPA; antes havia estudado na rede pública fora do âmbito militar. Filha de pai militar, sua família é proveniente de classes populares, seu pai entrou no exército logo no alistamento obrigatório e fez carreira militar. Ele estudou Letras Português/Espanhol em curso EAD na Universidade Metodista e sua mãe estava concluindo curso de Artes Visuais em modalidade EAD na UniRitter. Natasha admirava conseguir boas notas mesmo não vendo em si um gosto por estudar. Considera que nunca teve o hábito de passar muitas horas estudando em casa e nem alimentava um desejo de entrar na universidade. Ela nasceu em Minas Gerais e, por causa da ocupação de seu pai, acabou indo morar em diversos lugares como Brasília, Campo Grande e em Santiago no Chile. Através do CMPA, fez um intercâmbio para Portugal, onde o custo da hospedagem foi pago pela escola e o custo da passagem foi pago pelos pais, processo em que ela viu grande esforço dos pais em prol da sua educação formal. Considera esse intercâmbio uma das experiências mais marcantes. Ela atribui a essa viagem a decisão de não fazer cursinho para a seleção da UFRGS e se autoimpõe uma rotina de estudos em casa, que ela antes não fazia. Fez curso particular de dança e parou quando entrou na universidade, atividade essa que afirma sentir mais falta. Está aprendendo coreano por causa do gosto por K-Pop (estilo musical jovem coreano). Mora com ambos os pais em Porto Alegre.

5.2 CONTEXTOS DISPOSICIONAIS

Uma análise das entrevistas, com foco nas experiências e contextos socializadores, revela que o grupo de estudantes aqui analisados agrega semelhanças em três contextos: o familiar, o escolar e outros de convivência social. Um resumo desses contextos e recorrências pode ser introdutoriamente visto a partir do Quadro 2.

Quadro 2 – Relação dos contextos disposicionais e indivíduos entrevistados

Contextos disposicionais		Indivíduos					
		I	II	III	IV	V	VI
Contexto familiar	Ser poupado de trabalho e de atividades domésticas	X	X	X	X	X	X
	Exemplos familiares (experiência no ensino superior)	X		X	X	X	X
	Família pequena (poucos irmãos)	X	X	X	X	X	X
	Projeto de ingresso no ensino superior já no ensino fundamental	X	X	X	X	X	X
	Autoridade familiar efetiva	X	X	X	X	X	
	Estrutura básica de estudo (equipamento e internet)	X	X	X	X	X	X
Contexto escolar	Escola pública diferenciada (EM)	X					X
	Personalidade incentivadora	X	X	X	X	X	
	Cursinho (extraescolar)	X	X	X	X	X	
	Aproveitamento escolar sem reprovações	X	X	X	X	X	X
Contexto cultural/geográfico	Morar em vários estados			X			X
	Morar em outro país						X
	Circuitos sociais fora do bairro	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da análise e citação de trechos das entrevistas, é possível elencar significantes que indicam a forte atuação e mobilização familiar. Em todos os casos há presença de contexto familiar socializador, com ações de influência e de estímulo para uma longevidade escolar, particularmente para o acesso ao ensino superior e, sobretudo, na rede pública federal de educação superior, a qual, cabe lembrar, é gratuita e goza de prestígio.

5.2.1 Contexto familiar

A literatura em socialização apresenta larga evidência da influência familiar na constituição da experiência e longevidade escolar (HAECHT, 2008). As análises clássicas de Bourdieu e Passeron (2014; 2018) apresentam as evidências da transmissão do capital cultural entre pais e filhos.

Nos casos aqui estudados, a análise das entrevistas mostra amplamente a influência do contexto familiar na formação e nas condições para o ingresso ao ensino superior. Esse incentivo e acompanhamento está relacionado à dinâmica escolar do ensino fundamental e médio, obedecendo a planejamentos familiares em alguns casos. Também são relacionadas

atitudes e incentivos de acesso ao ensino superior e a garantias de apoio aos jovens na empreitada.

Caroline reconhece que a motivação inicial para projetar o ingresso no ensino superior se deu pela família e escola, numa espécie de “bolha” incentivadora.

Caroline – Eu tenho um irmão. Tenho um irmão mais novo, três anos mais novo, de quinze anos. Eu em si, eu sempre tive a missão, sempre, desde sempre, eu tive uma missão de passar em uma universidade. Tipo, era um sonho assim, eu queria mesmo, era uma coisa minha. Eu não sei quando foi que isso nasceu, mas sei que a muito tempo atrás, desde o ensino fundamental. Talvez por conta também de professores influenciadores, com certeza, mas minha família [...] fui criada meio que em uma bolha assim, muito... minha mãe sempre foi muito presente e protetora.

Fabiana relata a importância da mãe na construção da vontade e das condições de longevidade escolar, destacando os incentivos aos estudos e, em especial, à leitura.

Fabiana – Basicamente sobre a continuação dos estudos, isso veio bem mais assim do familiar né, da minha mãe principalmente, que muito me incentivou a ler, me incentivou bastante nos estudos.

Além disso, são comuns os relatos de círculos familiares, de amigos e outras pessoas com nível superior.

Pesquisador – O teu pai então, ele convive com pessoas de nível superior [...] e isso para ti é normal, desde sempre foi assim?

Caroline – Sim. Meu pai na verdade é bem eclético, sabe? Esse amigo dele, é um amigo desde infância, ele fez Biomedicina e tal, a mulher dele é biomédica. Desde infância assim, sabe? E daí meu pai também tem... é muito mesclado, na real. Ele tem pessoas com ensino superior, mas a maioria não tem, mas algumas pessoas sim...

César – Também. Quando eu fui crescendo eu fui vendo os gastos que eu dava, e ela (a mãe) sempre dizia que ela fazia esse esforço para eu conseguir passar na UFRGS, ou em alguma faculdade pública. Porque ela disse que é muito ruim não ter uma renda alta para pagar colégio particular [...]. Então, desde sempre ela falava “estou de dando esse estudo, estou me esforçando para tu conseguir passar na faculdade tranquilo”.

Pesquisador – De certa forma isso... tu acompanhavas também porque era uma coisa que valia a pena?

César – Sim, porque tu vês todo o esforço dela, e eu via que todos os meus primos não tinham essa oportunidade de estudar em um colégio particular.

Pesquisador – É só tu de filho?

César – Sim, eu sou filho único. E todos os meus parentes, primos que tem a minha idade, nenhum tinha e nenhum conseguia ir bem no colégio e tudo, então eu sempre me esforcei muito para meio que valer a pena o esforço que ela fazia.

Esse acompanhamento se dá no cotidiano escolar e familiar. As cobranças são comuns nos relatos desses estudantes.

Pesquisador – Tu falaste do incentivo da tua mãe, como que era esse incentivo?

Fabiana – Era um incentivo um pouquinho agressivo. De “senta e vai estudar, tem que estudar!”. Eu lembro muito de chegar para ela no fundamental com um monte de notas boas, mostrar para ela “olha mãe as minhas notas” e ela “ah, você não faz mais que sua obrigação”.

As entrevistas mostram a importância do contexto familiar na formação do desejo para o ingresso no ensino superior, indicando transmissão de certa disciplina e de sonhos educacionais entre gerações.

Natasha – E antes eu não tinha vontade de ir para o ensino superior, porque eu não gostava de estudar, mas a minha mãe queria que eu fizesse ensino superior porque ela teve o sonho de fazer e não pôde.

Pesquisador – Desde sempre ela já dizia isso?

Natasha – Sim, desde sempre. Quando eu falava que não queria ela ficava “não, tu vais fazer, no mínimo, um curso tecnológico, alguma coisa assim”. Aí eu comecei a pensar no ensino superior por causa dela.

Além disso, em alguns casos é notório o incentivo à leitura e a atividades culturais.

Pesquisador – Estou me aproximando porque eu quero saber assim, de certa forma essa postura de estudar em casa e começar a pensar em um arranjo de estudos fora da escola teve alguma influência por meio de exemplo? Tu falaste que teve influência da tua mãe pelo incentivo, mas teve algo [...] mais direto assim de “gostar de estudar porque eu sempre vejo o meu pai lendo”, alguma coisa assim? Ou se para além do incentivo se estudava junto contigo, te ajudava nas dificuldades da escola, dos temas e tudo?

Natasha – Assim, isso basicamente a minha mãe, ela sempre incentivou. Ela comprava livros, assinava revistas para a gente ter em casa, tipo, para mim e o meu irmão ter acesso a essas coisas. E ela, desde que a gente era criança, já tinha interesse por artes. Então, eu a via procurando, por mais que ela não estivesse na faculdade que era o que ela queria, ela pesquisava as coisas que ela queria aprender igual. Ela ensinava umas coisas, ela ensinou tipo umas coisas muito básicas de artes para mim e para meu irmão, então, tipo assim, ela sempre incentivou que mesmo se a gente não tivesse acesso a essa coisa formalmente, que a gente fosse buscar por outros meios.

Mesmo tratando-se de famílias de baixa e/ou renda média, as famílias empenhavam-se em garantir uma experiência juvenil livre de trabalho e, muitas vezes, até de obrigações domésticas. Nota-se claro o investimento de recursos e condições materiais para a longevidade escolar desses estudantes, o que reverbera no intento de acesso ao ensino superior.

Pesquisador – E como que é essa questão do trabalho para ti no caso? Tu falaste que vocês têm uma renda bem apertada...?

Geraldo – Eu queria começar a trabalhar esse ano, só que a minha mãe falou “não, tu vais estudar. Daí, ano que vem, mesmo que tu não passes, tu trabalha e estuda”. Questão de trabalho para mim, eu não tenho muito fixo.

Pesquisador – Isso é claro. Então, tu já tens a perspectiva de que mesmo tu passando na universidade tu vais trabalhar?

Geraldo – Vou trabalhar de alguma forma. Por isso mesmo que eu coloco como noturno. Eu quero fazer o Direito noturno porque daí eu tenho o dia livre.

Marcos – Daí, o ensino fundamental eu fiz também de ensino estadual, que é [...] mais perto da minha casa. Que é um dos melhores colégios também que tem em volta da minha casa.

Pesquisador – Que é onde?

Marcos – É no bairro Rubem Berta. Minha mãe sempre quis me matricular no Júlio Grau, porque sempre foi um colégio muito bom e tudo o mais, aí depois eu fui para ali.

A análise das entrevistas e os resultados do questionário indicam a forte relevância do contexto familiar, das condições e ações dos pais na constituição da experiência juvenil e escolar. Para esse grupo em análise, a influência da família e as referências do universo familiar foram notadamente impactantes na geração da motivação e vontade de ingresso ao ensino superior — em especial, o público federal.

5.2.2 Contexto escolar

Além de um contexto familiar mais mobilizador, destaca-se também o contexto escolar. A maioria dos estudantes vivenciaram o ensino médio em *escolas diferenciadas*. Conforme Costa (2008) e Costa e Koslinski (2012), essas são escolas que se caracterizam por algum processo seletivo para o ingresso e que possuem estrutura e currículo diferenciados das

demais escolas regulares, como tempo integral e/ou formação profissional, e egressos com rendimentos acima da média geral.

Lahire (1997) destaca a importância das ações e mobilizações no contexto escolar e o impacto disso sobre a trajetória de estudantes. Além disso, há uma série de estudos que indicam, em algum grau, a possibilidade de interferência do contexto escolar sobre as trajetórias estudantis e possibilidade de longevidade escolar. Estudos no campo de efetividade escolar (*school effectiveness*) indicam essa direção (DOWNEY; CONDRON, 2016).

As possibilidades e situações são inúmeras; contextos e agentes que, em diferentes medidas, contribuem para a formação do desejo e pela aspiração do acesso ao ensino superior. Primeiramente, destaca-se a atuação de professores no incentivo, reconhecidos pelos alunos.

Caroline – Eu tive uma professora de matemática que ela sempre falava da UFRGS em si, que a gente deveria estudar para passar na UFRGS [...] E ela também nos influenciava muito para a Olimpíada de Matemática, como a OBMEP.

Caroline – É, mais efetivamente assim. E daí, no meu grupo, assim, as pessoas tinham ambição também de passar na UFRGS, de exercer um ensino superior, esse tipo de coisa... E agora, as outras pessoas, tipo não, sabe?! Eu me lembro até hoje, uma coisa bem marcante assim, acho que no 8º ano ou 9º ano, as minhas amigas... os meus colegas estavam fazendo uma lista para ver quem é que elas iam beijar na festa.

O comentário de Caroline vem associado à ideia de que ela precocemente já estava preocupada com projetos de vida, mais do que a descontração posta nos termos das colegas de aula. Já no caso de César, esse contexto escolar mostra-se ambivalente, mas demonstra reconhecer a especificidade e singularidade de uma escola diferenciada no estímulo para o acesso ao ensino superior.

Pesquisador – Tinha o desejo de ingressar no ensino superior, né?

César – Desejo também de fazer valer a pena, porque eu vi que eu queria estudar na UFRGS, e ninguém lá do meu colégio, mesmo sendo particular, ninguém passava, sabe?

Pesquisador – E os professores, eles conversavam sobre isso?

César – Bem pouco. Eles falavam do ENEM e tudo, mas a preparação é ruim e...

Pesquisador – Tu não vês que é uma coisa importante para a escola te encorajar a fazer para as instituições públicas no caso, ou para faculdades no geral?

César – Faculdades, eles sempre falavam, mas não era o foco a UFRGS ou uma faculdade pública, né?! Aí, já que eu queria muito, eu sabia que se eu passasse no Colégio Militar seria mais fácil, por isso que eu tentei na 8ª e estudei bastante e não passei por pouco assim. Aí, no outro ano, eu estava meio que desistindo assim e minha mãe falou “tá, se tu quiseres muito eu...” [...]

César – É, eu fiz na 8ª série e não passei, aí eu continuei no 1º ano no meu colégio lá, enquanto isso eu fiz o curso para tentar passar nos Militares. E eu passei no Tiradentes, eu tive que fazer o 1º ano de novo, porque só pode entrar no 1º ano, né?! Fiz o 1º ano de novo no Tiradentes e o 2º, aí o 3º ano eu fui para o Militar porque o meu pai veio para cá, aí eu troquei os colégios. [...] realmente quem não estuda não consegue passar de ano.

Fabiana destaca o grande incentivo recebido na escola para ingressar na universidade, em especial a pública federal.

Pesquisador – Falavam de universidade pública? Universidade no geral?

Fabiana – Universidade no geral. Eles queriam bastante que a gente fosse para a UFRGS, eles diziam que seria maravilhoso se a gente fosse para a UFRGS, né?! Mas, na universidade no geral, tanto que eu lembro que quando eu estava no 2º ano eles tinham feito listas dos alunos que tinham passado nas universidades.

Além desses incentivos por parte de professores. Os estudantes relatam a cobrança por desempenho e o foco em atividades relacionadas aos processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, sobretudo da UFRGS. Eles mostram que havia estímulos para participação em olimpíadas, clubes de leitura, entre outras atividades.

Na fala dos estudantes pesquisados também é notório o relacionamento dos pais (principalmente as mães) com a escola. O acompanhamento dos pais junto à escola era constante e tinha-se a percepção de que a escola poderia contar com a mobilização dos pais em caso de baixo rendimento, entre outras situações.

5.2.3 Outros contextos

Conforme argumenta Lahire (2002a), algumas disposições e/ou ações são mobilizadas e acionadas por experiências e passagens em contextos específicos. A estudante Natasha afirma que se sentiu mais motivada ao ingresso no ensino superior após uma estadia no Chile com sua família. Alega que a experiência internacional para a sua vida só teria progresso caso entrasse no ensino superior.

Natasha – E quando eu entrei, na verdade antes de eu entrar no Colégio Militar, meu pai é militar, e ele foi servir dois anos no Chile. E aí com essa experiência de morar, eu percebi que aquilo era uma coisa que eu queria ter de novo.

Pesquisador – Ah, tu moraste também?! Tu tens outros irmãos?

Natasha – Morei. Tenho, tenho um irmão mais novo. E aquilo foi uma coisa que eu pensei “eu quero isso de novo”, talvez eu só consiga isso através de uma carreira com ensino superior. Aí, foi quando eu pensei na faculdade mais seriamente. E no

Colégio Militar eles tratam como se fosse padrão, que tu vais sair e que tu vais para a faculdade. O estranho seria tu não ir, então meio que foi naturalmente. E como se não tivesse essa opção de eu sair dali e não for fazer uma faculdade ou não estar para o exército, umas dessas coisas.

Nota-se que Natasha vivenciava um contexto familiar e escolar que a motivava e capacitava para a longevidade escolar, o que se constituem como os fatores mais relevantes em sua trajetória. Não obstante, morar no Chile a fez perceber que determinadas experiências sociais e materiais só são mais facilmente alcançadas, no âmbito da vida estudantil e profissional, com o ensino superior.

Além disso, Natasha, que afirma ter a maioria dos amigos sendo do Colégio Militar, coloca como uma característica geral de seus amigos a vontade e as condições para o acesso ao ensino superior. Em torno disso, ela comenta “[...] por causa até do nível social do pessoal daqui do colégio, aqui a maioria está só estudando ou teve um pai que pagou cursinho”.

Com Caroline, destaca-se a influência de uma pessoa em especial de nível superior, amiga de seu pai. Esse contato lhe gerou expectativas e auxiliou na escolha do curso e na percepção da relação do curso com o mercado de trabalho.

Caroline – Eu queria fazer Biomedicina. Aí, eu fui falar com uma mulher, com uma biomédica, e falei: “ah, tu és biomédica, que legal! Eu quero fazer Biomedicina”. Aí o que que a mulher me disse? Em resumo: “não faz Biomedicina, porque é um curso recente. O mercado de trabalho é totalmente ruim”, frágil, desestruturado... não está nada estruturado, não tem piso salarial, não tem isso, não tem aquilo... E daí ela disse: “Faz Farmácia...”

Pesquisador – Desculpa, quem é essa mulher?

Caroline – A biomédica. [...] uma mulher lá de um laboratório. Ela era esposa de um amigo do meu pai. [...] meu pai ainda que me apresentou “Olha lá, ela é biomédica, fala com ela, para ti ver mais sobre a carreira e tal”. Aí, eu fui ver e a mulher me lançou essa, entendeu? E daí ela disse assim: “Não faz Biomedicina, porque é um curso ruim, o mercado de trabalho é muito ruim, faz Farmácia porque é melhor. Tu vais aprender a mesma coisa, só que em Farmácia, eles têm piso salarial”. Entre um farmacêutico e um biomédico, o mercado de trabalho prefere um farmacêutico, é tipo a mesma coisa. Tu podes trabalhar na mesma coisa, só que em Farmácia, como tem muita Química e tal, parece que é mais conceituado. E é muito antigo... é centenário na UFRGS, a gente tem um prédio enorme lá na Farmácia. Biomedicina nem tem prédio. E daí eu: “não vou escutar essa mulher, vou fazer Biomedicina igual”.

No momento da entrevista, Caroline cursava Farmácia, mas estava insatisfeita e pretendia trocar de curso, rumando para Psicologia. Marcos parece mobilizar interesses e argumentos que se situam em um contexto mais amplo da sociedade brasileira. Justifica a escolha pelo Direito e a vontade em ser policial federal pela gana em tentar contribuir socialmente com a sociedade brasileira, “fazendo justiça”.

Marcos – É, eu gosto um pouco, sabe? Eu até pensei em fazer Engenharia ou Arquitetura, que eu gosto bastante de desenhar, mas eu me via mais para esse ideal de justiça, sabe? Eu sempre gostei muito da carreira da Polícia Federal.

*Pesquisador – E de onde que veio isso?
Marcos – Ideal de justiça?*

Pesquisador – É. Uma coisa tão clara assim, essa percepção.

Marcos – Olha, eu acho que pela situação do país. Política mesmo. Não sei se quando eu chegar lá dentro vai ser diferente na polícia, se vai ter muita gente, como dizem, suja. Muita gente que quer fazer a coisa mesmo sabendo que está errado, sabe? Sabe a situação do juiz, ser o 3º imparcial? Eu acredito muito nisso, só que muitas vezes não é isso que acontece. Então eu quero isso, mas eu não quero ser juiz, entendeu? Eu quero manter isso... tirar a criminalidade do país. Eu acredito que os problemas do país não é a pessoa que está roubando uma bolsa na rua, e sim a pessoa que está roubando milhões, os políticos, sabe? Então a Polícia Federal é quem mexe com os políticos, então eu me vejo na Polícia Federal.

Esses trechos destacam como pessoas e outras situações podem influenciar e mobilizar pensamentos, atitudes e vontades. No caso desses estudantes, existe uma relação entre contextos, incentivando e mobilizando por atitudes e ações em prol da longevidade escolar e relacionados ao universo profissional, e a uma visão de sociedade calcada em certas crenças produzidas pelos acontecimentos da história recente do país.

O conjunto dos entrevistados não apresentaram hábitos culturais de distinção, como gosto pela literatura, teatro, cinema *cult*, entre outros. Isso pode indicar características de uma classe emergente brasileira que tem motivações para o acesso ao ensino superior, que buscam melhorias sociais, mas que não transitam em circuitos culturais da classe média tradicional (SALATA, 2016), o que indica relações com o segmento social dedicado ao trabalho e a projetos de futuro de forma a aproveitar oportunidades, como é o caso dos *batalhadores* na perspectiva de Souza (2012).

5.3 MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS

A partir de uma análise das entrevistas, focando nos significados e informações fornecidas, foi possível perceber que os estudantes selecionados, de maior capital cultural relativamente à amostra, confirmam o interesse e a vontade de acesso ao ensino superior. Mesmo sem recorrer a técnicas de análise do discurso, é possível descrever três justificativas ou aspectos mobilizadores que se situam no âmbito dos contextos sociais estudados e que propiciam a manifestação de tendências disposicionais. Os estudantes argumentam seu interesse no ensino superior (I) a partir da busca por reconhecimento social, considerando o estudo e o trabalho meios necessários para a vida social, material e realização pessoal; (II)

como um reflexo do investimento familiar e como forma de retribuição a esse investimento; (III) como resultado de investimentos familiares e pessoais em estudo e trabalho, valores práticos e morais que devem ser priorizados, conservando uma postura ascética. Suas motivações e expectativas estão relacionadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação das motivações e expectativas entre os entrevistados

Motivações e expectativas	Indivíduos					
	I	II	III	IV	V	VI
Autopercepção de bom desempenho escolar	X	X	X	X	X	X
Expectativa de realização profissional via escolaridade superior	X	X	X	X	X	X
Recompensa do esforço familiar como motivação, justificar o empenho familiar	X	X	X	X	X	X
Expectativa de acesso ao ensino superior público federal	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3.1 Reconhecimento e realização pessoal: contexto disposicional de valorização do êxito escolar

O grupo de estudantes analisados nessa pesquisa é de jovens que poderiam ser classificados como classe C ou classe média emergente, conforme apontamentos de Salata (2016) e Souza (2012). Indivíduos intermediários em termos de renda, mas que ainda não dispõem das configurações e condições sociais da classe média tradicional (SALATA, 2016). Assim, são pessoas que circulam em ambientes de diferentes condições sociais, vivem em bairros populares ou próximo deles, locais onde convivem com pessoas sem ensino superior, contrastando com outros circuitos e espaços por eles vivenciados.

Para todos os entrevistados, o ensino superior é visto como caminho necessário e encorajado para se alcançar melhores condições sociais e materiais. Para a maioria, o acesso e bom desenvolvimento no ensino superior é também caminho de reconhecimento em seu grupo social mais próximo.

Caroline fazia parte de um grupo informal de estudantes que queriam entrar no ensino superior, especificamente na UFRGS. Essa vontade era vista como algo distinto dos demais estudantes. Além disso, entendia como responsabilidade e exemplo a entrada na universidade. Ao contar sobre a possibilidade de entrar em outro curso na UFRGS, Caroline demonstra-se satisfeita e segura, em alguma medida, pelo fato de já ter conquistado entrar na UFRGS, referenciando-se como uma vitória em relação a outros que a não conquistaram. Essa postura

conecta-se com sua realidade familiar de baixa renda, demonstrando atitude de superação e reversão da condição por meio da vontade e esforço para entrar na UFRGS. Atitude valorizada e apoiada pela família.

Caroline – Eu estava pensando isso, “ah, qualquer coisa, se eu não passar, eu já estou na UFRGS mesmo!” (risos) “Tchau para ti, pega essa!”.

[...]

Caroline – Não me lembro. Tem outras pessoas do Padre Reus que fizeram também, mas acho que não eram tão determinados assim, porque eles não estudavam, não estudavam nem para o colégio, daí acabou que não estudavam para o colégio nem para o cursinho, talvez mais se embananaram do que se empenharam, sabe? Aí, acabaram ficando em recuperação em algumas matérias e tal, e não conseguiram acompanhar.

[...]

Caroline – E fazia uma semana inteira, no final de semana, eu estudava ainda. Então, eu realmente tipo não sei, as vezes eu chegava em casa cansada e só queria dormir, e daí eu “não, eu tenho que passar na UFRGS”. Era tão fixo o “tenho que passar na UFRGS” que eu tirava forças do além para estudar, eu ficava todos os dias duas horas estudando. Eu lembro que eu chegava 19 horas e daí eu tinha uma hora de intervalo, que é onde eu comia e tomava banho, e das 20 até as 22 eu estudava, aí as 22 horas eu ia dormir e depois começava tudo de novo. E era sempre essa rotina por um ano inteiro, entendeu? E daí eu tirava forças do além, “não, eu tenho que passar na UFRGS”, e talvez por isso que eu tive receio de colocar Biomedicina, troquei para Farmácia porque o importante era passar, daí “não, eu estou aqui, tenho que passar, vou passar!” Todo um esforço. E quando eu vi que eu passei em Farmácia, nem acreditei, “meu Deus do céu, erraram isso aí!”.

Sua entrada na UFRGS é idealizada, mesmo que não no curso originalmente pensado. Na ocasião da entrevista, buscava outras motivações e estímulos para seguir novos caminhos, como uma mudança de curso.

Caroline – O motivo que fez entrar (no ensino superior) foi a UFRGS. [...] No ano passado, eu via que eu era uma pessoa totalmente focada para passar na UFRGS. [...] Antes, era a UFRGS, e agora preciso ter alguma coisa, ou alguma idealização.

O ingresso no ensino superior é visto por todos como meio de realização profissional. Essa realização é tanto em termos materiais, no alcance de um “bom emprego”, quanto justificados por outros aspectos, como contribuição social, retribuição pelos investimentos. Isso pode ser visto nas palavras da Natasha.

Natasha – A graduação para mim é um caminho pra eu chegar no futuro emprego que eu vou ter, e apesar de ainda não ter certeza sobre a área em que eu vou atuar, o mais importante pra mim na escolha profissional é encontrar algo que eu goste de fazer e que seja um meio pelo qual eu possa ajudar as pessoas/fazer do mundo um lugar um pouquinho melhor. Eu acho que, nesse sentido, seria mais uma realização pessoal, porque é um jeito de eu encontrar meu papel no mundo e sentir que tô contribuindo pro coletivo, além de ser um jeito de retribuir os privilégios que eu tive e ainda tenho na minha vida.

5.3.2 Valorização familiar e retorno: contexto disposicional de investimento e apoio familiar

Outra motivação para o ingresso no ensino superior está relacionada ao investimento familiar. Muitos estudantes, de condições sociais baixas ou medianas, perceberam o alto investimento familiar em suas trajetórias educacionais. Todos eles justificam a vontade de acesso e permanência no ensino superior como uma forma de retorno do investimento à família, como retribuição ao esforço parental empreendido.

Geraldo e Caroline acentuam essa motivação. Sobre o esforço de seus pais, em especial de suas mães, também quanto à oportunidade de estudar que tiveram, ao contrário da trajetória de seus pais.

Pesquisador – Mas eu queria que tu pudesse falar mais, de certa forma, como que isso acabou influenciando na forma que tu se dedicava ao estudo, ou no teu desempenho escolar, ou, tipo assim, foi nesse momento que tu falou, pelo que eu me lembro, que foi nessa época que tu meio que começou a direcionar para “o que que eu quero fazer”.

Geraldo – O ensino superior. Foi mais ou menos nessa época aí, porque eu sempre via minha mãe se esforçando muito para estudar e muitas vezes não conseguia por minha causa, porque ela tinha que ficar cuidando de mim. Foi mais ou menos nessa época ali, final de 2012. [...] foi onde eu comecei realmente a dar valor ao estudo. Aí em 2013, quando eu me mudei para cá, foi quando eu comecei a dar mais valor para o estudo, de ver o quão diferente era e tudo o mais. Foi ali que eu comecei a dar cada vez mais valor para o que eu tinha.

Caroline – [...] minha mãe, por mais que ela não tenha feito ensino superior, porque ela me teve e não teve muito tempo, eu a admiro demais, ela em si é uma pessoa que vai atrás, trabalhadora, e tudo o que ela faz, ela faz bem feito. Porque tu podes estar na universidade, no ensino superior, e sei lá, estudar um dia antes, dar aquele “migué” assim, vai, mas não vai, entendeu? Tanto faz se está no ensino superior ou não, mas tipo tu fazer aquilo de verdade, tipo, com o coração, fazer presente, não é todo mundo que faz. E minha mãe faz isso, e eu a admiro demais por conta disso, por causa do desempenho dela...

Fabiana destaca como uma das motivações para o ingresso no ensino superior a vontade de fazer sua mãe feliz, correspondendo atitudes tanto em relação ao histórico da mãe quanto ao investimento para com ela.

Pesquisador – Isso é ótimo, que legal. E tu consegue perceber que existe uma organização familiar, um apoio principalmente da tua mãe, para conseguir. Por mais que seja... existe.

Fabiana – É, por mais que ela seja assim bem mais durona, né, eu sei que ela está me apoiando. É aquela coisa, independentemente de como que eu continue, ela só quer que eu continue, né?! Então, eu sei que ela vai estar do meu lado independente do que eu escolher. Com certeza, ela vai ficar superfeliz quando ver que eu estou no caminho certo, assim, e no caminho que eu escolhi seguir, sabe?!

Esses estudantes possuem uma forte presença dos pais em suas trajetórias. Não apenas no âmbito escolar, mas na vida como um todo. A maioria deles relata maior proximidade com familiares do que com amigos do bairro ou de outros círculos maiores.

Além disso, como será apresentado na próxima dimensão, há uma clara referência ou justificativa em apelos morais e relacionados a atitudes ascéticas, no âmbito das justificativas para seguir um caminho diferente na construção da experiência escolar, em oposição aos que eles julgam ser a média ou condição geral de classes populares que os circundam.

5.3.3 Dimensão moral e ascética: contexto disposicional de crença na diferenciação no espaço cultural/geográfico

Em geral, nota-se, nesse grupo de estudantes analisados, a postura de afastamento ou rejeição de pessoas e colegas das redes de relações do bairro e das suas localidades de moradia. Marcos, por exemplo, afirma ter se afastado das relações cotidianas para estudar.

Marcos nitidamente apresenta essas motivações aqui elencadas. Aos 19 anos no momento da entrevista, Marcos é morador do bairro Rubem Berta (IDH Bairro 0,758, posição 58° dentre os 81 bairros de Porto Alegre)⁸, bairro popular. Na sua relação com o entorno, esclarece que buscou focar nos estudos e na progressão escolar como forma de se diferenciar socialmente.

Pesquisador – Se não fosse isso tu terias que interromper e tal?! Então, de certa forma, essa vida de trabalho dos teus pais te deu assim também uma...?

Marcos – Sim, e ao mesmo tempo que estava acontecendo tudo isso daí, eu sempre fui muito de jogar bola na rua, brincar com os guris e tudo mais. Hoje em dia, por causa disso, hoje em dia eu estudo, só que muita gente não deu muito valor para os estudos e tudo mais. Os conhecidos que eu tenho lá na minha rua usam drogas ou já são traficantes.

Pesquisador – Outra coisa, e desses amigos dali da tua rua e do entorno, não tinha esse papo de universidade? Não acontecia?

Marcos – Não, não. Com eles, não, eu sempre pensei em fazer faculdade, eles não.

⁸ Atlas Brasil. PNUD, 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>. Acesso em: 15 mar. 2019.

Há um claro argumento moral que justifica as atitudes de afastamento. Como se o ingresso ao ensino superior, a longevidade escolar, estivesse justificada ou atrelada como um caminho oposto ao do comum e até ao da ilegalidade.

Pesquisador – Tu moras no mesmo lugar desde sempre? Várias coisas, mudança de escola, várias coisas novas acontecendo, mas tu continuas a morar no mesmo endereço. Então tu tens uma relação com os teus amigos que cresceram contigo?

Marcos – Eu tenho uma relação, mas não tanto. Hoje em dia, eles ainda jogam um pouco de bola na rua e tudo mais...

Pesquisador – Eles não entraram na universidade?

Marcos – Tem alguns que foram para o tráfico, usam drogas hoje em dia, continuam morando ali. Tem também a questão do tiroteio, esses dias eu estava estudando até e estava dando tiroteio na rua. Só que não tem o que fazer, entendeu? Meu objetivo é morar em outro lugar. E eu vou poder fazer isso através do estudo, né?

Além disso, ainda no caso de Marcos, encontra-se motivações outras, relacionadas ao mundo social e político mais amplo. Uma justificativa pelo ensino superior que ultrapassa as questões materiais e profissionais, revelando justificativas altruístas e coletivistas.

Pesquisador – E a tua “dinda”⁹, então, ela participa ativamente assim, dentro do teu projeto de ir para o ensino superior ela estava ali?

Marcos – Sim, até quem eu uso como base é o meu “dindo”, porque o meu intuito de fazer Direito é justamente, eu acho, buscar um ideal de justiça, sabe? Sempre fui de “eu quero fazer algo pela sociedade, eu quero buscar justiça”.

Essas atitudes de afastamento e julgamentos morais, parecem relacionados a influência da família. Ou seja, todos esses contextos e motivações aqui elencadas e apresentadas estão relacionadas.

Pesquisador – E quando tu não estás estudando e tudo, enfim, como é que é o seu momento de lazer? Assim, amizades, enfim. Não sei se tu se dá bem com o pessoal da sua rua já que tu sempre moraste ali.

Fabiana – É, o pessoal da minha rua, não. Por incrível que pareça, aquela coisa dos vizinhos fofoqueiros, sabe? Que se metem em tudo.

Pesquisador – Mas tu vais em shows e tal, Opinião, essas coisas?

⁹ “Dinda” e “dindo” são termos utilizados pelo entrevistado referindo-se a sua madrinha e ao seu padrinho, pessoas próximas e inspiradoras para Marcos.

Fabiana – Geralmente, não, pior que geralmente, não, porque tem que ter um dinheirinho. E, uma coisa muito engraçada, até ano passado, quando eu morava com a minha mãe, minha mãe não deixava de jeito nenhum eu ir em show. Ela podia deixar eu sair para ir em festas, mas em show ela não queria deixar de jeito nenhum.

Uma análise segmentadora dos contextos e motivações não seria produtiva. A apresentação de forma separada ocorre por fins formais de organização. Todas essas experiências ocorrem em contextos disposicionais de ação, motivações e expectativas mobilizadas durante as trajetórias de vida desses estudantes.

As entrevistas foram perpassadas o tempo todo por falas e acionamentos de elementos tais como os destacados, permitindo comunicar sobre contextos que indicam ser propensões para ações e projeções de futuro. Em geral, percebe-se uma forte influência da família, com um nível de relação familiar intenso. O ambiente escolar também é impactante e a maioria das relações de amizade são do círculo escolar. A maioria desses estudantes, ao iniciar o ensino médio, reduz as relações e contatos com pessoas da vizinhança. Além disso, não apresentam círculos de amizade que saiam do circuito família-escola, ou, no máximo, no circuito da religião.

O conjunto dos elementos permite identificar tendências de convergência entre a organização familiar e a escolha das escolas de ensino médio nas quais os estudantes estudaram. Destacam-se particularmente as escolas Colégio Militar Tiradentes e o Colégio Militar de Porto Alegre, ambas escolas militares e com importante grau de seletividade no ingresso, já que ambas selecionam filhos de militares ou exigem prova de desempenho para o ingresso. No caso das escolas estaduais Escola Estadual de Ensino Médio Professor Júlio Grau e da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Reus, ambas são exclusivamente de ensino médio, tendo uma gestão voltada para lidar com jovens em faixa de idade muito própria e possuem conceito relativamente positivo e de destaque no conjunto das escolas estaduais que formam nesse nível de ensino¹⁰.

¹⁰ O grupo de pesquisa no qual me insiro GESET, sob a coordenação do projeto de pesquisa da professora Célia Caregnato, está desenvolvendo um estudo que pretende situar as escolas estaduais de ensino médio na cidade de Porto Alegre, a fim de testar a hipótese de que há diferentes perfis de formação e de preparação com vistas ao ingresso no ensino superior. Essa atividade está sendo organizada pela bolsista de iniciação científica Bárbara Donida, com a participação de outros integrantes do grupo.

6 CONCLUSÃO

A desigualdade social no Brasil reflete e é refletida pelas desigualdades educacionais. No mundo moderno, o conhecimento e a escolarização são centrais na constituição e desenvolvimento econômico e social de qualquer país (SCHULTZ, 1973). No âmbito do ensino superior no Brasil, ainda se apresentam baixas taxas de acesso ao ensino superior, com amplas restrições a determinados grupos historicamente excluídos, como pessoas de baixa renda, negros e pessoas oriundas de zona rural. Além disso, a estratificação do ensino superior do Brasil, entre rede privada e rede pública, também guardam grandes diferenças e desigualdades horizontais (SALATA, 2018).

Dessa forma, compreender o acesso ao ensino superior, sobre como se dão as mobilizações ou não de estudantes ainda no ensino médio, é compreender mecanismos e processos socialmente circunstanciados e institucionalmente orientados. Tais processos e mecanismos podem revelar estruturas dinâmicas de reprodução e/ou mudanças das condições de acesso ao ensino superior.

Nesta dissertação buscou-se responder à pergunta: *como se configuram os capitais socioeconômicos e culturais e os contextos disposicionais entre alunos do terceiro ano do ensino médio público de Porto Alegre na relação com a perspectiva de ingresso no ensino superior?* Utilizou-se como estratégia metodológica a combinação de métodos quantitativos e qualitativos. Em um primeiro momento, foi feito um desenho amostral da rede pública de Porto Alegre, acompanhado por um *survey* com os estudantes. Em um segundo momento, selecionou-se um grupo específico de estudantes para aprofundamentos analíticos por meio de entrevistas.

Os resultados alcançados indicam que há uma relação estatisticamente significativa entre capital cultural e desejo e/ou expectativa de acesso ao ensino superior entre esses estudantes do ensino médio público em Porto Alegre. Além disso, foi possível perceber que, entre um grupo de estudantes com mais capital cultural, destacam-se contextos disposicionais e motivações relacionadas aos espaços sociais familiares e escolares que ativam condições para valorização do êxito escolar, para projeção de futuro e para crença na possibilidade de diferenciação em relação ao entorno cultural-geográfico.

Esses resultados caminham na direção apontada pela literatura e referencial teórico aqui mobilizados. Como apresentado, as condições econômicas e os capitais culturais presentes na família são estruturantes do desejo, percepção e expectativa de acesso ao ensino superior. Mesmo com os avanços e especificações hoje desenvolvidas no campo da sociologia

da educação, a dissertação corrobora com o modelo bourdieusiano de influência dos capitais econômicos e culturais sobre a longevidade escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2014, 2018).

O trabalho decorrido do esforço de pesquisa e análise aqui apresentados possui limites. Um deles diz respeito ao fato de que, por não haver grupos de controle e contrastes metodológicos, as conclusões não são absolutas e podem ser contestadas, como é próprio do método de investigação em ciências humanas e sociais. No entanto, a existência de outros estudos e pesquisas contribuem para essa percepção de que os contextos e os capitais considerados são chave na constituição das expectativas de ingresso (LAHIRE, 1997; VIANA, 2007). Isso ocorre no contexto do país e sul rio-grandense (CAREGNATO *et al.*, 2019).

A contribuição da perspectiva de Jessé Souza (2004; 2012) ajuda a pensar sobre como os indivíduos de uma classe social com grande dedicação ao trabalho e com pouco tempo livre, ou batalhadores, estão (ou estavam no período de referência nas histórias contadas pelos jovens) numa posição intermediária ou de ascensão na sociedade brasileira. Nos casos estudados vê-se que há crença na disputa por espaços e títulos que lhes garantam melhorias na estrutura material e simbólica ante a sociedade brasileira. O investimento familiar e pessoal dos estudantes que aqui serviram de base para a pesquisa, mesmo que com certas variações, mostra a tentativa de acúmulo, progresso social e econômico que constituem esse grupo social caracterizado por Souza (2012).

Sobre o grupo social mais precarizado, denominado “ralé”, Souza (2018, p. 246) comenta:

[...] o que gostaria de chamar, provocativamente, de “ralé” é precisamente a classe não apenas sem acesso aos capitais que propiciam a incorporação da moderna ideia de “alma”, ou seja, dignidade e realização expressiva, mas sem acesso aos pressupostos dessa incorporação.

Entre os estudantes participantes dessa pesquisa, percebe-se o acesso aos pressupostos modernos de incorporação da dignidade e realização, que se caracteriza pelo acúmulo e uso dos capitais culturais e econômicos e realização profissional por meio do trabalho não manual. Dessa forma, os classificamos como batalhadores, que veem na rale um espaço social não desejável. Ao mesmo tempo, consideramos que tais estudantes não podem ser alçados às categorias de classe média tradicional, configurando-se dentro de um movimento de expansão das camadas médias observadas nos últimos anos (SALATA, 2016).

Numa sociedade do conhecimento, com centralidade do capital cultural, o acesso ao ensino superior é um passo indispensável para posicionar-se de maneira minimamente eficiente no ambiente societal de luta social por recursos escassos, como é caracterizada a sociedade brasileira. Particularmente entre os jovens que concluem o ensino médio a partir de famílias sem esse histórico de escolarização, vislumbrar o acesso ao ensino superior se traduz em conquista que permite mobilidade e diferenciação social em relação ao seu grupo de origem. Este projeto pode ser visualizado em grande parte dos jovens que participaram do *survey* e está sendo efetivo entre jovens que foram entrevistados.

É importante notar que esses jovens estudantes, em suas práticas e desafios assumidos, incorporam uma série de demandas sociais, estruturadas, que forçam uma manutenção das desigualdades escolares e sociais. Na tentativa de sobreviver e bem viver nesse sistema, obrigam-se, reflexivamente e, ao mesmo tempo, pelas limitações de suas condições sociais e econômicas, a construir meios de vidas e perspectivas que acabam por reafirmar lógicas e estruturas historicamente montadas. Nesse sentido, observa-se aqui a continuidade, a despeito de algumas mudanças, dos mecanismos clássicos de reprodução. Esses mecanismos agem no cotidiano social, na construção dos desejos, vontades e práticas.

As políticas educacionais e públicas que foquem nas melhorias de acesso ao ensino superior precisam, cada vez mais, desenvolver estratégias compensatórias ainda no ensino médio, quiçá ensino fundamental, para ampliar possibilidades e chances. Continua sendo indispensável produzir políticas públicas e educacionais para a melhoria das condições de vida e projeção de oportunidades para o acesso, permanência e sucesso na educação formal. Assim como são necessárias ações afirmativas pontuais e relevantes para grupos específicos, historicamente afastados dos circuitos de educação e trabalho e de bens simbólicos, que ofereçam oportunidades para jovens de diversas classes e interesses socioculturais em nosso país.

O acesso à educação superior é um direito público, fruto do espírito social republicano. Quando é traçada a conexão entre exclusão de direito e origem familiar, é possível perceber como as classes dominantes operam a mistificação do pátrio poder como falso princípio liberal e de existência das condições meritocráticas. A incorporação, pelo sistema escolar público, de práticas que são hoje privilégio das famílias de alta renda e posição social, significaria uma alteração na estrutura de oportunidades de acesso à educação superior, que, mesmo em contexto de inflação de diplomas, segue sendo um importante marcador de distinção e critério estratificador de possibilidades de posição social.

No caso dos jovens afrodescendentes, particularmente com menor acesso relativo à escolarização de nível médio e não só superior, cabem estudos específicos que possam analisar a situação e oferecer condições para enfrentar as desigualdades sistêmicas. Os níveis médio e superior da escolarização na sociedade brasileira ainda atendem a públicos numericamente restritos e, portanto, os jovens entrevistados representam um segmento de batalhadores brasileiros, ao mesmo tempo que compõem um segmento que possuem oportunidades relativas, às quais grande parcela dos jovens brasileiros estão distantes.

Ao final, percebe-se, sobretudo por meio das entrevistas, que o acesso ao ensino superior para classes baixas e médias baixas, e/ou para batalhadores, é algo muito mais intenso e repleto de exigências que para grupos de classes historicamente bem estruturadas e de profissões liberais. Os estudantes, em seus relatos, narram uma série de práticas e empreendimentos, esforços somados que, numa situação de democracia de acesso, não seriam necessários para o acesso ao ensino superior. Junto a isso, percebe-se um conjunto de mobilizações morais e ideológicas que buscam justificar ou dar sentido às suas práticas, configurando-se como motivações socialmente compartilhadas, sobretudo no espaço intrafamiliar.

O acesso à educação, em quaisquer dos seus níveis, numa sociedade moderna e democrática, deveria ser algo processual, sem necessidade de maiores esforços e de sérias abdições. Nesse sentido, garantir condições de igualdade de oportunidades e reais condições de acesso educacional é garantir um sistema que permita que todos acessem e desfrutem, de forma minimamente igual, dos processos educacionais, dos circuitos culturais e de renda. Onde o sistema não gere facilidades para uns e encargos demasiados para outros.

REFERÊNCIAS

- AGRESTI, Alan; FINLAY, Barbara. **Métodos estatísticos para as ciências sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 326. Jul./dez 2012.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2002.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabila**. Oeiras: Celta Editora, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Senso prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.com.br>>. Acesso em: dez. 2017.
- BRASIL. Emenda Constitucional Nº59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em <<http://www.planalto.com.br>>. Acesso em: ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014.
- CAREGNATO, Célia. A noção de público e a diversidade institucional na história da educação superior brasileira. **Cadernos de Educação**. n.28, p. 153-174, 2007.

- CAREGNATO, Célia; et. al. Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação. **Práxis Educativa**. v. 14, n. 2, p. 469-486, 2019.
- COSTA, Márcio. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 455-469. 2008.
- COSTA, Márcio; KOSLINSKI, Mariane. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 195-213. 2012.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa. 2008, vol.38, n.134, pp.293-303.
- DOWNEY, Douglas; CONDRON, Dennis. Fifty years since the Coleman Report: rethinking the relationship between schools and inequality. **Sociology of Education**, v. 89, n. 3, p. 207-220. 2016. 10.1177/0038040716651676.
- GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. “Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos”. **Psicologia & Sociedade**; v. 19, n. 2, p. 70-78. 2007.
- HAECHT, Anne Van. **Sociologia da Educação: a escola posta à prova**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- HONORATO, Gabriela. Investigando a "permanência" no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In.: HONORATO; HERINGER (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 96-132.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: CDDI/IBGE, 2015. Microdados.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2004**. Brasília: MEC, 2005.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores Educacionais “Taxa de rendimento escolar”: Censo Escolar 2017**. Brasília: MEC, 2018a.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 2o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2018**. Brasília: MEC, 2018b.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 3o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2018**. Brasília: MEC, 2020.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 37-55. 2002a.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1393-1404, dez. 2015.

LAHIRE, Bernard. Os limites do conceito de campo. In.: SOUZA, Jessé; BITTLINGMAYER, Uwe (Orgs.). **Dossiê Pierre Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. p. 29-79.

LAREAU, Annette; WEININGER, Elliot B. Cultural capital in educational research: a critical assessment. **Theory and Society**, v. 32, n. 5/6, p. 567-606. 2003.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381. 2014.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2014.

OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos. Duas formas de se pensar os determinantes da prática ou do consumo cultural na sociologia: Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In.: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA. 2008, Salvador, **Anais**, 2008.

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>. Acesso em: dez. 2017.

POCHMANN, Marcio; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI**. Educação e Sociedade. V. 37, n. 137, p. 1241-1267, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01241.pdf>>. Acesso em: mar. 2019.

RAMOS, Marília Patta. **Pesquisa social**: abordagem quantitativa com o uso do SPSS. Porto Alegre: Editora Escritos, 2014.

SALATA, André Ricardo. **A classe média brasileira**: posição social e identidade de classe. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

SALATA, André Ricardo. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas. Redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253. 2018.

SCHRADER, Achim. **Métodos de pesquisa social e empírica e indicadores sociais**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos Estudos** n. 85, p. 83-102. 2009.

SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro**. Brasília: Editora UNB, 2000.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 54, p. 79-96. 2004.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. Para além de Bourdieu? In.: SOUZA, Jessé; BITTLINGMAYER, Uwe (Orgs.). **Dossiê Pierre Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. p. 225-253.

SOUZA, Bruna de Souza. **A massificação qualificada do acesso à educação superior no estado do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a população de referência da Meta 12 do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul 2015-2025 (PEE-RS)**. 2020. 159 f. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TEIXEIRA, Marcia de Oliveira. Resenha: os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 2, p. 451-455. 2013.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidades**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Sociologia da Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

APÊNDICE A – Questionário

PESQUISA SOBRE JOVENS NA EDUCAÇÃO DE NÍVEL MEDIO

Pesqs.: Profs. Célia Caregnato e Leandro Raizer - FACED/UFRGS Comitê de Ética em Pesquisa 1.886.072

Com este questionário queremos saber sobre você, estudante, para compreender as condições da educação, suas expectativas para o futuro e questões socioculturais. Todas as informações serão tratadas estatisticamente, e suas respostas individuais mantidas em sigilo. Você é livre para escolher se quer responder e pode também desistir durante as respostas. SUA PARTICIPAÇÃO, ENTRETANTO, TEM MUITO VALOR PARA NÓS.

LAZER, ESTUDOS E ENTRETENIMENTO

1. Entre as atividades culturais abaixo, anote o número daquela que você mais pratica no quadrinho à esquerda, o número da 2ª que você mais pratica no quadrinho do meio e o número da 3ª que você mais pratica no quadrinho à direita.

1. Ir ao cinema
2. Ir ao teatro ou companhia de dança
3. Assistir shows musicais
4. Assistir atividades culturais gratuitas em espaços públicos (praças, parques, etc.)
5. Realizar atividades comunitárias, com grupos ou com coletivos (bloco de carnaval, sarau, grupos de capoeira)
6. Participar de atividades religiosas ou tradicionais

2. Você costuma ler livros? Com que frequência?

1. Não, nunca (PULE A PRÓXIMA QUESTÃO) 2. Menos de um (1) livro por semestre 3. Um(1) livro por semestre
 4. De dois (2) a seis (6) livros por semestre 5. Mais de seis (6) livros por semestre

3. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos fora da sala de aula?

1. Nenhuma, apenas assisto às aulas 2. De uma a três 3. De quatro a sete 4. De oito a doze 5. Mais de doze

4. Você estuda ou estudou algum idioma estrangeiro? (Múltipla escolha)

1. Sim, na escola 2. Sim, com músicas e na internet 3. Sim, em curso de línguas
 4. Sim, em programa de intercâmbio 5. Não estudei

5. Considerando o idioma estrangeiro que você conhece mais, você diria que o domina...

1. Muito bem 2. Bem 3. Mais ou menos 4. Pouco 5. Muito pouco

6. Você costuma viajar? Com que frequência?

1. Não, nunca viajo (PULE AS DUAS PRÓXIMAS QUESTÕES) 2. Em média, menos de uma viagem por ano
 3. Em média uma viagem por ano 4. Em média, 2 ou 3 viagens por ano
 5. Em média 4 viagens ou mais por ano

7. Para quais destes destinos você já viajou?

1. Interior do RS 2. Região Sul do Brasil 3. Região Sudeste do Brasil
 4. Região Nordeste do Brasil 5. Região Norte do Brasil 6. Região Centro-Oeste do Brasil
 7. América do Sul 8. América do Norte 9. América Central/Caribe
 10. África 11. Ásia 12. Europa
 13. Oceania

8. Para qual destes destinos você viaja com mais frequência?

1. Interior do RS 2. Outros estados do Brasil 3. Exterior

9. Você faz ou fez alguma outra formação que não esteja vinculada à escola? Qual(is)?

1. Nenhuma/Não faço 2. Curso de língua estrangeira 3. Curso ou academia de dança
 4. Academia para atividade física 5. Treino orientado p/algum esporte 6. Curso ou escola de artes
 7. Curso técnico profissionalizante 8. Cursinho Pré Vestibular/ENEM 9. Outras

10. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

1. Todo em escola pública 2. Todo em escola particular ou confessional 3. A maior parte em escola pública
 4. A maior parte em escola particular ou confessional 5. Outros tipos

11. Você acredita que ingressará em um curso superior ou faculdade logo após o término do ensino médio, no primeiro vestibular?

1. Sim, sem cursinho preparatório
 2. Sim, com cursinho preparatório
 3. Sim, porque ingressarei com a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em uma vaga pelo SISU
 4. Não, porque talvez não passe no primeiro vestibular
 5. Não, porque vou fazer vestibular em outro momento
 6. Não, porque não farei curso superior ou faculdade por falta de condições financeiras
 7. Não, porque não farei curso superior ou faculdade porque dificilmente serei aprovado
 8. Não, porque não farei curso superior ou faculdade por livre escolha
 9. NS/NR

12. Você sabe ou já ouviu falar que existem universidades e instituições públicas que são gratuitas?

1. Sei 2. Já ouvi falar 3. Nunca ouvi falar

13. Você conhece ou já ouviu falar no Programa Universidade para Todos (Prouni), um programa do Ministério da Educação que concede bolsas para cursos em universidades particulares?

1. Conheço 2. Ouvi falar 3. Nunca ouvi falar

14. Você conhece ou já ouviu falar na Lei de Reserva de Vagas em universidades e instituições públicas para estudantes que fizeram o Ensino Médio em escolas públicas?

1. Conheço 2. Ouvi falar 3. Nunca ouvi falar

15. Para realizar o curso superior...

1. Farei uso do direito a programa de bolsa de estudos ou políticas de reserva de vagas ou cotas
 2. Não farei uso do direito a programa de bolsa de estudos ou políticas de reserva de vagas ou cotas
 3. NS/NR

16. Caso você venha a fazer um curso superior, você acredita que fará seu curso em uma universidade ou instituição...

1. Sem pagar mensalidade porque optarei por uma universidade pública gratuita
 2. Sem pagar mensalidade porque obterei uma bolsa integral - PROUNI - em uma universidade particular
 3. Pagando mensalidade parcial, pois vou aderir a um programa de financiamento - FIES - ou de bolsa de estudos porque instituição será privada
 4. Pagando mensalidade integral porque a universidade ou faculdade será privada
 5. NS/NR

17. Caso você NÃO ingresse em um curso superior, escolha abaixo um motivo que mais se aproxima de sua situação...

1. A atividade profissional que pretendo não necessita de um curso superior
 2. A atividade profissional que pretendo necessita de outro tipo de capacitação
 3. Gostaria de continuar estudando, mas não me identifiquei com qualquer curso superior
 4. Gostaria de continuar estudando, por isso vou manter esse propósito até ingressar em um curso superior
 5. Não quero estudar
 6. NS/NR

18. Caso você ingresse em uma universidade ou faculdade, qual seria a sua primeira opção de curso?

19. Imagine que o curso que você escolheu para ingressar em uma universidade pública, onde não precisa pagar mensalidade, exige notas altas no vestibular ou no Enem. Caso você não obtivesse a nota suficiente, você optaria por...

1. Outro curso da mesma área de conhecimento, mas menos concorrido, a fim de estudar na universidade gratuita
 2. Outra instituição menos concorrida, pagando mensalidade e trabalhando para pagar pelo menos parte das despesas
 3. Outra instituição menos concorrida, pagando mensalidade com recursos financeiros dos meus pais ou responsáveis
 4. Desistir do curso e fazer outras atividades não vinculadas aos estudos
 5. Desistir do curso superior para fazer um curso técnico ou de curto prazo para estar habilitado para o trabalho mais rapidamente
 6. Não desistir do curso superior, mantendo estudos preparatórios para o vestibular ou ENEM
 7. NS/NR

20. Quanto à escolha de seu curso superior (Opte por uma das afirmações)

1. Estará mais relacionado à rentabilidade profissional do que afinidade e vocação
 2. Estará mais relacionado à afinidade pela área e vocação do que à rentabilidade profissional
 3. NS/NR

21. Quanto às condições para você fazer um curso superior (opte por uma das afirmações)
 1. Será possível somente com o apoio financeiro da família 2. Será possível independente do apoio financeiro da família 3. NS/NR

22. Esse curso seria possível...
 1. Somente com a aprovação da família 2. Independente da aprovação da família 3. NS/NR

23. O que você acha que estará fazendo daqui a 5 anos (estudo, trabalho, vida em geral)?

24. Qual a profissão que você acha que estará exercendo daqui a 10 anos?

SOBRE SUA FAMÍLIA

25. Até que etapa de escolarização sua mãe estudou (ou estuda)?
 1. Nenhuma/Nunca estudou 2. Fundamental Incompleto 3. Fundamental Completo 4. Ensino Médio Incompleto
 5. Ensino Médio Completo 6. Ensino Superior incompleto 7. Ensino Superior completo 8. Especialização
 9. Mestrado 10. Doutorado

26. Até que etapa de escolarização seu pai estudou (ou estuda)?
 1. Nenhuma/Nunca estudou 2. Fundamental Incompleto 3. Fundamental Completo 4. Ensino Médio Incompleto
 5. Ensino Médio Completo 6. Ensino Superior incompleto 7. Ensino Superior completo 8. Especialização
 9. Mestrado 10. Doutorado

27. Quantas pessoas além de você moram na sua casa? (Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos, outros)

28. Quem é responsável pela manutenção financeira na sua casa? Anote o número daquele que mais colabora no quadrinho à esquerda, o número do 2º que mais colabora (CASO SE APLIQUE) no quadrinho do meio e o número do 3º (CASO SE APLIQUE) no quadrinho à direita

1. Pai 2. Eu mesmo/a 3. Mãe 4. Outro/Especifique:

29. Quantos quartos tem a sua habitação?

30. Considerando todas as pessoas da tua família que moram contigo, em qual destas faixas enquadra-se a renda familiar mensal média?

1. Até 1 SM (até R\$ 954,00) 2. Mais de 1 até 3 SM (R\$ 954,01 a R\$ 2.862,00)
 3. Mais de 3 até 6 SM (R\$ 2.862,01 a R\$ 5.724,00) 4. Mais de 6 até 10 SM (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00)
 5. Mais de 10 até 30 SM (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00) 6. Mais de 30 SM (a partir de 28.620,01)
 7. NS/NR

31. Qual a situação de trabalho da sua mãe?

1. Nenhuma/Nunca trabalhou 2. Carteira de trabalho assinada 3. Autônoma sem empregados 4. Autônoma com empregados
 5. Concursada, funcionária pública 6. Profissional liberal 7. Atividades domésticas 8. Desempregada
 9. Aposentada/Pensionista 10. Outro

32. Qual a situação de trabalho do seu pai?

1. Nenhuma/Nunca trabalhou 2. Carteira de trabalho assinada 3. Autônomo sem empregados 4. Autônomo com empregados
 5. Concursado, funcionário público 6. Profissional liberal 7. Atividades domésticas 8. Desempregado
 9. Aposentado/Pensionista 10. Outro

SOBRE SUA OPINIÃO

33. Sobre a reserva de vagas ou cotas para estudantes egressos de escolas públicas nas universidades você considera...

1. Injusta porque dificulta o acesso dos mais capazes às universidades públicas
 2. Justa porque estudantes de escolas públicas têm menos chances de vencer a competição pelas vagas
 3. NS/NR

34. Sobre a reserva de vagas ou cotas para o ingresso de estudantes negros egressos de escolas públicas nas universidades você considera...

1. Injusta porque dificulta o acesso dos mais capazes às universidades públicas
 2. Justa porque estudantes negros têm menos chances de ocupar as vagas do que os estudantes brancos
 3. NSNR

35. Sobre pessoas que têm baixa escolaridade e que estão em situação de pobreza, você acredita que elas...

1. São responsáveis por isso porque não se esforçam o suficiente
 2. Não são responsáveis, mas somente elas próprias podem modificar a situação
 3. Não são responsáveis e não conseguem sair dessa situação porque a causa não está nelas
 4. NSNR

36. Sobre o estudo de temas de gênero e de etnia/raça no currículo da escola ou da universidade, você considera que ...

1. Não devem ser estudados porque as posições sobre eles são de foro íntimo ou privadas
 2. Não devem ser estudados para não causar polêmicas e debates
 3. Devem ser estudados de maneira estritamente técnica pelo professor, sem gerar debates em aula
 4. Devem ser estudados de maneira a gerar debates sobre discriminações e preconceitos
 5. NSNR

SOBRE VOCÊ: AGORA GOSTARÍAMOS DE SABER MAIS SOBRE VOCÊ

37. Qual das alternativas a seguir melhor descreve sua situação de trabalho ou estágio?

1. Não estou trabalhando 2. Trabalho eventualmente 3. Trabalho até 20 horas semanais 4. Trabalho de 21 a 44 horas semanais

38. Você é adepto/a de alguma religião. Qual(is)?

1. Católica 2. Evangélica Histórica 3. Evangélica Pentecostal 4. Espirita 5. Afro-brasileira 6. Orientais
 7. Não pratico 8. Outra

39. Em que ano você nasceu?

40. Qual é o seu estado civil?

1. Solteiro/a 2. Casado/a 3. Viúvo/a 4. Separado/a ou Divorciado/a 5. Outro

41. Como você se considera?

1. Branco(a) 2. Preto(a) 3. Pardo(a) 4. Amarelo(a) (de origem oriental) 5. Indígena ou de origem indígena

42. Qual o seu sexo?

1. Masculino 2. Feminino

43. Qual a sua nacionalidade?

1. Brasileira 2. Brasileira naturalizada 3. Estrangeira

44. Nome

45. Código de área

46. Fone ou WhatsApp

47. Usuário do Facebook

48. Email:

APÊNDICE B – Composição da Escala de Capital Cultural-Informacional

Q2. Você costuma ler livros? Com que frequência?	Valores assumidos
Não = 1	0
Menos de um por semestre = 2	1
Um livro por semestre = 3	2
De dois a seis livros por semestre = 4	4
Mais de seis livros por semestre = 5	8
Q3. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos fora da sala de aula?	
Nenhuma = 1	0
1h – 3h = 2	1
4h – 7h = 3	2
8h – 12h = 4	3
+12h = 5	4
Q4. Você estuda ou estudou algum idioma estrangeiro? (Múltipla escolha)	
Sim, na escola = 1	1
Sim, com música e na internet = 2	2
Sim, em curso de línguas = 3	4
Sim, em programa de intercâmbio = 4	6
Não estudei = 5	0
Q5. Considerando o idioma estrangeiro que você conhece mais, você diria que o domina...	
Muito bem = 1	6
Bem = 2	4
Mais ou menos = 3	2
Pouco = 4	1
Muito pouco = 5	0
Q6. Você costuma viajar? Com que frequência?	
Nunca viaja = 1	0
Menos de uma viagem por ano = 2	0
Uma viagem por ano = 3	1
Duas ou três = 4	2
Quatro ou mais viagens = 5	4
Q7. Para quais destes destinos você já viajou?	
Interior RS = 1	1
Sul do BR = 2	2
Sudeste BR = 3	3
Nordeste BR = 4	3
Norte = 5	3
Centro-Oeste = 6	3

América do Sul = 7	4
América do Norte = 8	5
América Central = 9	5
África = 10	8
Ásia = 11	8
Europa = 12	8
Oceania = 13	8
Q8. Para qual destes destinos você viaja com mais frequência?	
Interior RS = 1	1
Outros estados BR = 2	2
Exterior = 3	3
Q9. Você faz ou fez alguma outra formação que não esteja vinculada à escola? Qual(is)?	
Nenhum = 1	0
Idiomas = 2	4
Dança = 3	4
Academia = 4	2
Esportes = 5	3
Artes = 6	5
Técnico = 7	6
Cursinho = 8	6
Outras = 9	1
Q10. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?	
Todo em escola pública = 1	1
Todo em escola particular = 2	4
Maior parte em escola pública = 3	2
Maior parte em escola particular = 4	3
Outros = 5	1
Q12. Você sabe ou já ouviu falar que existem universidades e instituições públicas que são gratuitas?	
Conheço = 1	4
Já ouvir falar = 2	2
Nunca ouvir falar = 3	0
Q13. Você conhece ou já ouviu falar no Programa Universidade para Todos (PROUNI), um programa do Ministério da Educação que concede bolsas para cursos em universidades particulares?	
Conheço = 1	4
Já ouvir falar = 2	2
Nunca ouvir falar = 3	0
Q14. Você conhece ou já ouviu falar na Lei de Reserva de Vagas em universidades e instituições públicas para estudantes que fizeram o ensino médio em escolas públicas?	
Conheço = 1	4

Já ouvir falar = 2	2
Nunca ouvir falar = 3	0
Q25. Até que etapa de escolarização sua mãe estudou (ou estuda)?	
Nunca estudou = 1	0
Fundamental incompleto = 2	2
Fundamental completo = 3	4
EM incompleto = 4	5
EM completo = 5	6
Superior incompleto = 6	8
Superior completo = 7	10
Especialização = 8	10
Mestrado = 9	11
Doutorado = 10	12
Q26. Até que etapa de escolarização seu pai estudou (ou estuda)?	
Nunca estudou = 1	0
Fundamental incompleto = 2	2
Fundamental completo = 3	4
EM incompleto = 4	5
EM completo = 5	6
Superior incompleto = 6	8
Superior completo = 7	10
Especialização = 8	10
Mestrado = 9	11
Doutorado = 10	12

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Projeto de Pesquisa

Desigualdade, diversidade e reconhecimento na Educação: novos públicos da escolarização média e superior

Pesquisadora responsável: Professora Célia Elizabete Caregnato

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de obter seu consentimento para participar da pesquisa nas condições a seguir descritas.

1. **NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar comonocorre a presença da desigualdade e da diversidade na educação e contribuir para a sua superação. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa estudantes de escolas de nível médio e da educação superior.

3. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** A participação pode ocorrer em três etapas: responder a um questionário, participar de um grupo focal e conceder uma entrevista, de acordo sua disponibilidade. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo.

4 **AS QUESTÕES QUE SERÃO FORMULADAS:** As questões serão simples e de muita importância para a pesquisa. Elas dizem respeito a sua visão e experiência de vida familiar, escolar e na sociedade. Serão respondidas de acordo com seu ponto de vista na relação temas que lhe forem apresentados.

5. **RISCOS E DESCONFORTO:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa com, conforme a Resolução nº 466, de 2012 e a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de saúde. Estaremos atentos, durante todo o processo para que os procedimentos utilizados não ofereçam riscos à sua dignidade.

6. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Interessamo-nos pelos dados individuais e coletivos, mas trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado.

7. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto e imediato. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas no âmbito da educação escolar e da educação superior.

8. **PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem.

Desde já, agradecemos a atenção e a da participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (51) 3308 3367 (DEC/FACED). Maiores informações Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador do RG: _____, confirmo que entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto e concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: _____

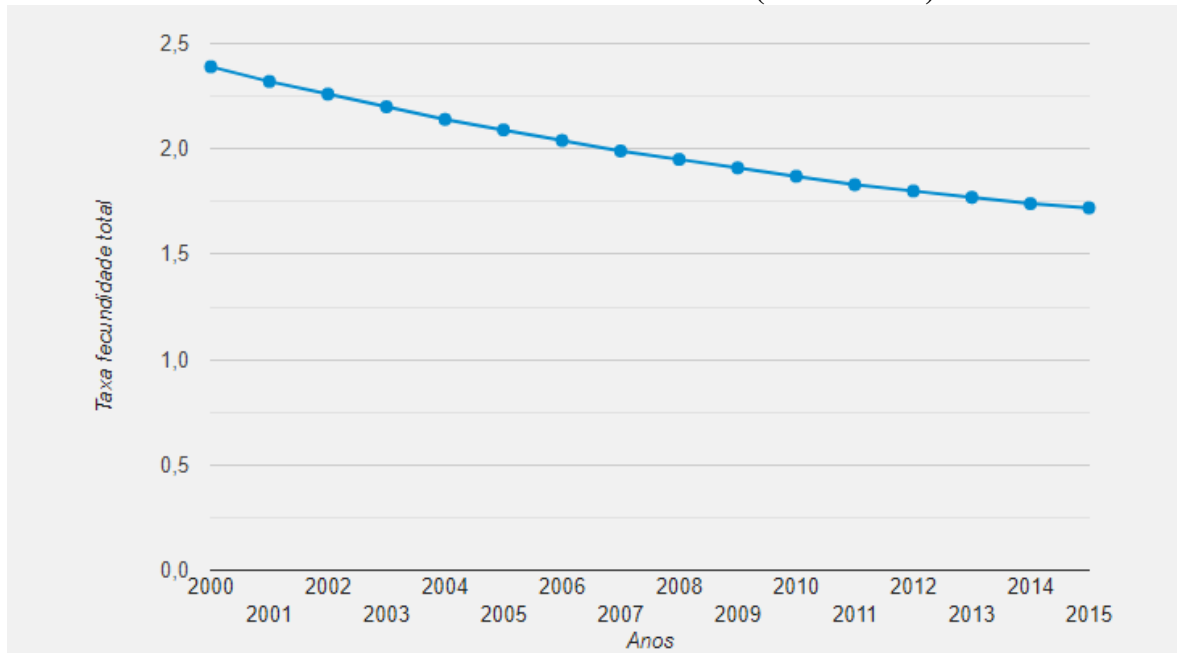
(Assinatura do estudante)

Eu, _____, portador do RG nº _____, membro da equipe do projeto Desigualdade, diversidade e reconhecimento na Educação: novos públicos da escolarização média e superior, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE)

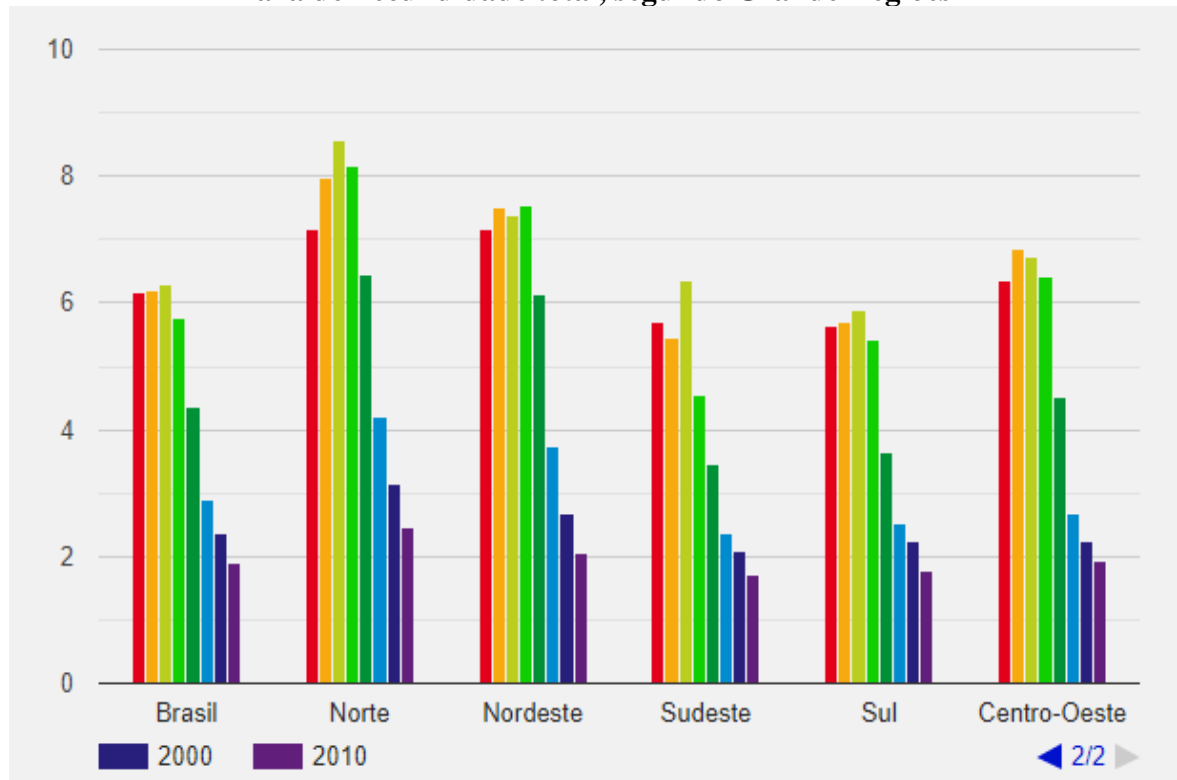
ANEXO 1 – Taxa de fecundidade no Brasil e Regiões brasileiras

Taxa de Fecundidade total no Brasil (2000 a 2015)



Fonte: IBGE, Projeção da População do Brasil - 2013.

Taxa de Fecundidade total, segundo Grande Regiões



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2010.