

EXPECTATIVAS DE ESTUDO E TRABALHO DE CONCLUINTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Renata Mantovani de Faria¹

<https://orcid.org/0000-0001-8803-9054>

Eduardo Pinto e Silva²

<https://orcid.org/0000-0002-6017-0779>

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as relações entre os capitais econômico, cultural e social de concluintes de uma escola pública e periférica de município do interior do Estado de São Paulo e suas expectativas de estudo e trabalho. Os procedimentos de pesquisa utilizados foram questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados foram analisados com base nos conceitos de Bourdieu de *habitus*, capital econômico, cultural e social. Verificou-se que o capital cultural foi o que mais influenciou as expectativas. Muitos dos estudantes e familiares ingressaram no trabalho em olarias ainda crianças, com percalços na escolarização. Na prática social, há a formação de um *habitus* especialmente voltado ao trabalho. Embora existam discursos favoráveis aos estudos, sua concretização e/ou continuidade lhes parece custosa e improvável, em função do conjunto dos capitais e de suas disposições interiorizadas.

PALAVRAS-CHAVE: educação e trabalho, *habitus*, capital cultural.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora na rede municipal de Campinas. Campinas/SP – Brasil.re.mantovanif@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado III na Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP – Brasil.dups02@gmail.com

STUDY AND WORK EXPECTATIONS OF HIGH SCHOOL GRADUATES OF A PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT: This paper aims to analyze the relationships between economic, cultural and social capital of high school graduates from a public school located in the ghetto of an inland city of São Paulo state, Brazil, and their expectations concerning study and work. The search procedures used were questionnaires and semi-structured interviews. The results were analyzed based on the Bourdieu's concepts of *habitus*, economic, cultural and social capital. Cultural capital was what most influenced their expectations. Many of the students and their relatives started working in brick and ceramic factories when they were still children with educational troubles. In the social practice, there is the formation of a *habitus* especially directed to work. Although there are speeches favorable to studies, their implementation and/or continuity seem to be troublesome and improbable due to all capitals and their internalized provisions.

KEYWORDS: education and work, *habitus*, cultural capital.

EXPECTATIVAS DE ESTUDIO Y TRABAJO DE ALUMNOS GRADUADOS DE UNA ESCUELA PÚBLICA

RESUMEN: El objetivo de este artículo es analizar las relaciones entre los capitales económico, cultural y social de alumnos graduados de una escuela pública y periférica del municipio al interior del Estado de São Paulo, junto con sus respectivas expectativas de estudio y trabajo. Los procedimientos de pesquisa utilizados han sido cuestionarios y encuestas semiestructuradas. Los resultados han sido analizados sobre la base de los conceptos de Bourdieu tales como *habitus*, capital económico, cultural y social. Se ha comprobado que el capital cultural fue el que más influyó en las expectativas. Muchos de los estudiantes y parientes han ingresado en el trabajo en fábricas de ladrillos y cerámicas cuando eran niños, con problemas de escolarización. En la práctica social, existe la formación de un *habitus* especialmente enfocado al trabajo. Sin embargo, existen discursos favorables a los estudios, su concreción y/o continuidades les parece costosa e improbable, en función del conjunto de

los capitales y de sus disposiciones interiorizadas.

PALABRAS-CLAVE: educación y trabajo; habitus; capital cultural.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar as relações entre os capitais econômico, social e cultural de jovens concluintes do Ensino Médio e suas experiências e expectativas de formação e trabalho. Consideramos de suma importância a série histórica de estudos brasileiros que procuram estabelecer as relações entre as realidades e práticas escolares e os seus condicionantes institucionais, sociais e culturais. Nela se evidencia uma nítida preocupação em relação à díade escola-família e os problemas da qualidade do ensino público que atingem as classes populares e segmentos sociais com baixo conjunto global de capitais (ALMEIDA & BETINI, 2015).

Nosso foco foi o processo de socialização e escolarização de estudantes de uma escola pública estadual de município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, localizada em região periférica da cidade. Muitos deles com ingresso precoce no trabalho em olarias, quando ainda crianças. As práticas sociais das famílias e dos sujeitos da pesquisa se conectam a experiências, expectativas, condições objetivas e disposições interiorizadas nas quais prevalece o *ethos* do trabalho, em detrimento do prolongamento da formação escolar. Para tal, se fez necessário recorrer aos conceitos de Bourdieu, com destaque para os de *habitus* e capital cultural. Tal escolha foi realizada pelo referencial propiciar uma análise da dimensão dialética entre o econômico e o cultural, o objetivo e o subjetivo, ou ainda, entre o concreto e o simbólico.

Destacamos que o presente artigo, cujo objetivo e perfil do sujeito de pesquisa já foi objeto de preocupação de outros autores, tal como se percebe na análise do estado da arte sobre estudos brasileiros a respeito da escola e seus contextos micro, meso e macros (ALMEIDA & BETINI, 2015), desenvolve, de sua parte, uma análise em um contexto histórico distinto. Referimo-nos ao significativo aumento de vagas no Ensino Médio e no Ensino Superior nas últimas décadas no Brasil. Esta ampliação engendrou a proliferação de discursos sobre a democratização de tais modalidades de ensino. A ampliação de vagas no Ensino Médio (BARRETO, 2002) precedeu e acompanhou a expansão do ensino superior ocorrida nos governos dos ex-presidentes Lula e Dilma Rousseff. A ampliação ao acesso aos ensinos médio e superior reforçou e revigorou a

esperança por ascensão social das classes populares e da juventude periférica. Segmentos historicamente alijados da formação superior passaram a contar com uma possibilidade mais efetiva de atingir níveis de formação e trabalho até então muito mais circunscritos às classes média-alta e elite. Deste modo, considerando um período histórico recente de mecanismos institucionais de ampliação do acesso ao sistema de ensino superior, retomamos a perspectiva de Bourdieu para, com base em dados de nossa pesquisa (FARIA, 2011) com concluintes do Ensino Médio de uma escola da zona periférica do interior paulista, analisar os limites e impasses para uma democratização da educação que implique em uma efetiva transformação das desigualdades sociais. Apontamos na análise para a existência de uma intrincada relação entre os capitais econômico e cultural e as disposições interiorizadas, estruturadas e estruturantes (*habitus*).

Consideramos que a ampliação do acesso e de vagas no ensino médio, técnico e superior, nas instituições públicas e privadas, em cursos presenciais e à distância, podem propiciar possibilidades reais de maior número de estudantes diplomados. Mas se faz necessário ponderar que, na medida em que se torna mais comum obtenção de diplomas, antes mais raros ou restritos, possa ocorrer uma desvalorização desse capital objetivado. Bourdieu (1998a, p.148) se refere, nestes casos, a uma “inflação de títulos”, que não é imune a uma nova forma de reprodução de desigualdades. Haveria uma translação global do capital cultural, mas não uma transformação das desigualdades. Assim, uma geração ansiosa pela ascensão social, diante da posse de títulos que já não têm mais o mesmo valor simbólico e real de quando sua obtenção era mais restrita, pode se configurar, segundo sua análise crítica, como uma “geração enganada” (BOURDIEU, 1998a, p.163).

Para Freitas (2007, p.965), o ocaso das classes populares no interior das escolas redundava quase tão somente em uma “eliminação adiada”. Eis então que colocamos uma questão norteadora para uma reflexão necessária a respeito da educação e (re)produção social da atual juventude brasileira: seriam as condições de escolarização e de vida, assim como do *habitus*, passíveis de sofrerem, senão transformações, sensíveis mudanças? Seria possível apontar para tendências mais promissoras? Sabemos que os limites e o escopo deste artigo e da pesquisa que realizamos não nos permite chegar a uma resposta a uma questão desta magnitude. Não obstante, procuraremos elucidar alguns impasses e contradições, com base na visão de que sociabilidade e subjetividade são ao mesmo tempo indissociáveis e irreduzíveis, de modo a subsidiar as reflexões teóricas e acadêmicas, assim como diagnósticos necessários para

a proposição de políticas públicas e sociais mais efetivas.

Método e procedimentos de pesquisa.

A pesquisa realizada, relativa à Dissertação de Mestrado de Farias (2011), foi de natureza qualitativa e crítico-compreensiva. Por meio de aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, buscou-se explorar os dados relativos às trajetórias escolares e às expectativas de estudo e trabalho de alunos concluintes de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Participaram do estudo 25 alunos da única sala do último ano do Ensino Médio da escola pesquisada, que funciona no período noturno. Os participantes da pesquisa e seus responsáveis legais foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa mediante apresentação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da universidade na qual foi desenvolvida.

Inicialmente levantamos, por meio de questionários objetivos, dados socioeconômicos e culturais dos alunos e de seus familiares que nos subsidiaram identificar o conjunto de capitais (cultural, social e econômico). Por meio desse instrumento foi mapeado, preliminar e suscintamente, as expectativas - tanto as que consideravam ideais como as que acreditavam que seriam factíveis - em relação aos seus processos de formação e de inserção (ou permanência) no trabalho. Também foi realizada entrevista com a Diretora da escola, de modo a acrescentar dados sobre o perfil dos alunos, de seus familiares, das condições de renda e moradia e das características de seus processos de escolarização, profissionalização e trabalho. Tais informações foram norteadoras para o aprofundamento e análise qualitativa dos dados coletados na etapa seguinte, das entrevistas semiestruturadas.

Nas entrevistas semiestruturadas buscou-se evidenciar não somente as expectativas, perspectivas, aspirações e desejos dos alunos em relação aos estudos, formação profissional e trabalho, mas também captar elementos para compreender a formação de seus modos de pensar e agir, as formas pelas quais, em suas trajetórias de vida, escola e trabalho, produziram as suas disposições interiorizadas em torno de distintos projetos futuros. Nos casos em que foi solicitado pelo aluno, ou o familiar o fez, a entrevista foi realizada com a presença do estudante e do familiar (nos casos ocorridos, da mãe).

Foram realizadas 8 entrevistas (4 delas com a presença da mãe). A maioria dos alunos, conforme os dados obtidos do questionário, eram estudantes que trabalhavam em período integral. A amostra de entrevistados

obedeceu ao perfil prevalente indicado no questionário, que consistia de alunos que trabalhavam em tempo integral e estudavam à noite. Um ano após a realização das entrevistas, após tentativa de inserção (ou permanência) em instituições de formação ou de trabalho, foram realizadas duas novas entrevistas com ex-alunas, com intuito de investigar se elas haviam conseguido realizar as ambições almejadas.

Descrição e análise dos dados

Segundo a perspectiva teórica adotada, e mesmo diante da realidade empírica e dos dados coletados, seria precipitado indicar igualdade social de oportunidades escolares devido ao aumento de vagas e ampliação do acesso. Faz-se necessário reconhecer, por outro lado, que os estudantes enfocados, apesar do *ethos* de classe e ingresso precoce no trabalho, atingiram grau de escolaridade não atingido pela maior parte de seus pais. Mas tal ressalva não implica que esse grau de escolaridade possa ser considerado ou se consubstancialize em ascensão social.

O efetivo ingresso em instituição de nível superior dos alunos do Ensino Médio noturno e que trabalham em período integral concomitantemente aos estudos, tendo em vista o conjunto dos capitais, *habitus* e formas de pensar e agir de si e dos seus familiares, seus níveis de conhecimento sobre instituições de ensino e novas oportunidades de acesso, características da qualidade e percurso escolar (erráticos, com repetências, desistências, retomadas etc), conforme verificamos, apresenta condições objetivas desfavoráveis e, por conseguinte, improváveis. E, no discurso (e subjetividade) de alguns deles, até mesmo inviáveis.

Ao nos aprofundarmos nas expectativas de formação e trabalho desses estudantes, verificamos a influência do *habitus* essencialmente voltado para o trabalho, sendo que o capital cultural se apresentou como fator de fundamental importância para nossa análise.

A fragilidade da dimensão incorporada do capital cultural (muitos diziam que não tinham condições físicas para conseguir ler ou assistir aulas e assim efetivamente se apropriar de conhecimentos, após trabalhos contínuos e exaustivos nas olarias ou no cotidiano doméstico), assim como de sua dimensão objetivada (valor simbólico do diploma inferior ao de alunos provenientes de escolas particulares ou públicas mais prestigiadas), contribuem para que os estudantes tendam a reproduzir os valores transmitidos, não no discurso, mas na prática social, pelos seus respectivos pais. Nessas práticas, apesar do

discurso de que “é preciso estudar para ser alguém na vida”, o trabalhar é visto como algo naturalizado e primordial. Na lógica da razão prática (BOURDIEU, 2008) a atividade laboral não somente goza de maior investimento do que os estudos, mas também se configura como investimento social e intuitivamente percebido como mais efetivo ou menos arriscado.

Não se pode desconsiderar o entorno da escola pesquisada e as características dos bairros ou territórios onde moram, vivem e se socializam crianças e jovens das classes populares. Esses locais periféricos exercem influências na formação da identidade e nas (supostas) escolhas feitas pelos jovens concluintes do Ensino Médio (ALMEIDA & BETINI, 2015). Uma característica do local pesquisado é a da existência de pequenas e rústicas olarias, onde se exerce trabalho pesado, muitas vezes, por todos da família.

A baixa escolaridade da família, conforme relato dos pais, era influenciada pela não existência de escolas, para além da primeira etapa do Ensino Fundamental, no bairro onde então moraram. Na época de sua idade escolar as escolas existiam somente na região central. O acesso a elas era difícil devido à insuficiência dos meios de transporte, atrelados à necessidade imperativa, real e simbólica, concreta e subjetiva, de se trabalhar.

O fato de muitos dos pais dos estudantes pesquisados não terem concluído a educação básica, sob a sina de falta de escolas no bairro, bem como de transporte que os conduzisse até a cidade, atrelada à necessidade do trabalho, sinaliza uma distinção entre sujeitos conforme o local de residência e território de socialização.

Nesse sentido, faz-se necessário problematizar a noção de escolhas de formação e trabalho. E, com Bourdieu (1998a; 1998b; 1998c), desmistificar as noções de livre escolha ou sucesso atribuídas ao mérito e que desconsideram as condições sociais de existência e as experiências vivenciadas de cada sujeito. Outrossim, escolarizações e condições de vida, objetiva e simbolicamente mais abastadas, são influenciadas pelas vivências num determinado *ethos* social, impossibilitadas para a grande maioria. Assim, se engendra a construção de variáveis e distintas disposições interiorizadas, que tendem a se articular a determinados níveis de constituição e (re)produção de capitais cultural, econômico e social. Dimensões estas que as políticas de inclusão podem vir a amenizar, mas não ignorar nem debelar.

O espaço social e as configurações de um território periférico

Consideramos que as aspirações dos estudantes com relação à continuidade dos estudos e de ingresso (ou permanência) no mercado de trabalho são construídas a partir de suas vivências e experiências. Uma das características emblemáticas do bairro onde nasceram e vivem os estudantes, conforme relato da Diretora da escola, é a de que ele é constituído principalmente por “oleiros”: “desde pequenas”, nos disse, “as crianças já trabalham com os pais”. Ou seja, muitos dos jovens deste território periférico frequentam a escola à noite e trabalham em olarias, a maioria deles desde crianças:

(E): Na olaria você começou com dez anos?/ (A1): É./ (E): O que você fazia na olaria?/ (A1): De tudo, fazia tijolo, enforrava, carregava caminhão./ (E): Com dez anos?/ (A3): É, com dez anos, precisa trabalhar, né?/ (E): Tinha bastante criança que trabalhava na olaria?/ (A1): Ah, tinha, viu? A maioria com a minha idade, trabalhava tudo junto. (CÁSSIA³, 22 ANOS, 2011).

As olarias no território em questão se caracterizam como produções rudimentares e familiares. Nelas trabalham pequenos proprietários e empregados. Estes últimos são poucos, uma vez que os proprietários e suas respectivas famílias nelas trabalham. Há ainda outras atividades profissionais, como as de caminhoneiros que trabalham no transporte de tijolos e água e os caseiros de chácaras de veraneio.

Os locais de lazer são quase inexistentes e a escola é um ponto importante de encontro dos alunos nos finais de semana, senão sua única opção. Dentre as principais dificuldades de mobilização encontradas pelos alunos e moradores deste espaço social, estão o número limitado de linhas diárias do ônibus circular e as próprias condições das vias públicas. Somente as vias principais são asfaltadas, e são bastante esburacadas. As vias menores, que dão acesso aos sítios, são de terra e, em períodos de chuva, tornam-se intransitáveis. Conforme a diretora da escola:

O bairro está com as estradas ruins, aquelas que são de terra, em tempo de chuva, ficam intransitáveis e mesmo a nossa que está asfaltada, está muito esburacada. Embora haja vendas, bares, escolas e posto de saúde no bairro, há poucos estabelecimentos, pouca variedade e opção de escolha. O dia-a-dia dos alunos é

³ Os nomes dos entrevistados são fictícios com finalidade de preservar o anonimato de cada um. Adotamos a seguinte legenda dos trechos dos depoimentos: E- Entrevistador; A- Aluno; M- Mãe.

marcado pelo trabalho e pelo estudo, mas, primordialmente, pelo trabalho, já que trabalham período integral (DIRETORA DA ESCOLA, 2011).

Assim, os estudantes ficam geralmente limitados às condições do bairro de pertença e à dificuldade em se locomover até a região central da cidade ou outros locais. O capital cultural e social tende a se desenvolver numa condição circunscrita, o que se reforça pela histórica inserção familiar e pessoal em trabalhos de baixa remuneração.

Consideramos que apontar as características deste território seja relevante por ser nele que os sujeitos de nossa pesquisa cresceram, estudaram, tiveram suas vivências e experiências de êxito e fracasso, bem como seus valores construídos. As características e práticas sociais cotidianas no local onde vivem influenciam não somente os capitais cultural e social das famílias, mas também a formação da identidade, a constituição de seu *habitus* e, portanto, trajetórias e formação de expectativas.

O território periférico pode ser compreendido como um espaço social que apresenta elementos invariantes e variantes. Estruturas e dispositivos de construção, reprodução e transformação. Lima (2012, p.197) aponta que a noção de espaço social, para Bourdieu, é a de um “conjunto de posições distintas e coexistentes” que são “exteriores umas às outras” e “definidas umas em relação às outras” por “sua exterioridade mútua” e “relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento”. O espaço social se constitui de acordo com dois princípios de diferenciação (capital econômico e capital cultural) e nele os agentes ocupam distintas posições. Assim, o espaço social se transmuta em espaço de tomadas de posição pela intermediação dos diferentes capitais e das disposições interiorizadas. Lima (2012, p.1999) indica um ponto capital para o que objetivamos neste artigo e para a análise que apresentamos a seguir de alguns dados de pesquisa: as trajetórias são objetivações de disposições e forças do espaço social, sendo que a “reprodução da estrutura de distribuição de capital cultural” se constitui na “relação entre estratégias das famílias” e a “lógica específica da instituição escolar”.

***Habitus* e os capitais econômico, cultural e social das famílias e estudantes**

Conforme Bourdieu (1980) cada um de nós é constituído segundo nossa origem social e familiar. Todas nossas ações seriam estabelecidas por um conjunto de disposições, denominadas *habitus*, adquiridas socialmente durante

toda nossa vida, desde o momento em que nascemos, em um determinado contexto e posição social que confere normas e nos impõe determinados constrangimentos. Nesse processo, ocorre a incorporação de determinados valores, atitudes e modos de pensar, influenciados pelos aspectos econômico, cultural, simbólico e social. Através desse processo é construída a identidade de cada um.

As atitudes a serem tomadas perante o futuro, assim como as (súpostas) escolhas e estratégias concretas de luta no campo social consistem em uma dimensão fundamental do *ethos* de classe (valores, crenças e práticas coletivas), das condições concretas de existência e das dimensões singulares da interiorização da exterioridade. Por esse motivo, a relevância de estudá-las e compreendê-las a partir de suas vivências, das disposições interiorizadas com base nas práticas sociais e do conjunto dos diferentes capitais.

O capital econômico refere-se às condições de patrimônio financeiro e de renda de cada sujeito e de sua família. Ele é compreendido como um importante instrumento para obtenção de capital cultural objetivado (ex: títulos escolares), embora não garanta a apropriação dos saberes e conhecimentos transmitidos nas instituições escolares (BOURDIEU, 1998b). O capital econômico é, por outro lado, um tipo de capital que interfere nas escolhas e trajetórias profissionais dos estudantes, já que cursos e estabelecimentos de ensino mais prestigiados, por exemplo, tem um custo maior, facultado somente aos que possuem condições econômicas para custear os gastos.

O depoimento a seguir de uma aluna pode ilustrar essa situação:

(E): E o que você quer fazer no ano que vem? / (A7): Ai, assim, praticamente, faculdade eu acho que eu não daria conta de fazer, tanto pela situação financeira quanto pelo cansaço, porque pra fazer faculdade, meu pai não vai conseguir me bancar inteira, acho que eu vou ter que trabalhar e estudar (RAQUEL, 17 ANOS, 2011).

Pelo depoimento se percebe haver limitações diante de eventual ingresso no ensino superior. A necessidade de conciliação entre trabalho e estudos é tida como incontornável. E o cansaço, pré-visto em tal rotina, como algo que tornaria ainda mais difícil, senão improvável, concretizá-lo. Por meio do questionário constatamos renda familiar média de R\$2.460 reais, sendo que 66,6% dos jovens exerciam atividade remunerada, ou seja, ajudavam a compor

a renda.⁴ Conforme apresentado na tabela abaixo, os alunos começaram a trabalhar em idades variadas:

Tabela 1: Idade inicial de ingresso no trabalho

| Idade que começou a trabalhar | % dos alunos |
|--------------------------------------|---------------------|
| 9 anos | 9,5% |
| 10 anos | 4,7% |
| 11 anos | 9,5% |
| 12 anos | 4,7% |
| 13 anos | 4,7% |
| 14 anos | 19% |
| 15 anos | 28,5% |
| 16 anos | 4,7% |
| 17 anos | 4,7% |

Fonte: FARIA (2011, p.79)

Verificamos que muitos começaram a trabalhar ainda crianças: 28,4% iniciaram até 12 anos; 23,7% entre 13 e 14 anos; e 37,9% a partir dos 15 anos. A maior parte deles em olarias. E somente 9,5% nunca trabalharam. Apesar de alguns terem iniciado o trabalho ainda quando crianças, a renda familiar média não os caracteriza como sendo parte das camadas populares, mas sim, da classe média⁵. Todavia, o mesmo não ocorre ao referir-se ao capital cultural familiar.

O capital cultural, segundo Bourdieu (1998c) é constituído por valores, costumes, crenças e ideologias. Consiste em um sistema de códigos, conhecimentos legítimos historicamente acumulados pelas frações de classes ou comunidades e que são incorporados de forma naturalizada pelas gerações mais novas. Ele pode ser analisado através do grau de escolaridade dos indivíduos, dos alunos e de seus pais e avós, seus costumes, crenças e modo de vida. Esse tipo de capital foi de extrema relevância para esse estudo, uma vez que pudemos averiguar o quanto influência nas aspirações e estratégias futuras dos estudantes.

Abaixo segue a tabela com dados específicos de um dos aspectos que

⁴ Essa porcentagem desconsidera atividades de jovens geralmente do sexo feminino que ajudam nos cuidados da casa e de irmãos mais novos e em atividades mais leves do trabalho nas olarias.

⁵ A renda familiar de R\$1.925,00 a R\$ 2.812,00 é a renda de uma média classe média. Fonte: SAE (valores expressos em R\$ de abril de 2012, época da coleta de dados da pesquisa).

o compõe: os níveis de escolaridade dos pais dos alunos.

Tabela 2: Escolaridade dos pais

| Nível de escolaridade dos pais | Percentis |
|----------------------------------|-----------|
| Ensino Fundamental I incompleto | 16,2% |
| Ensino Fundamental I completo | 45,9% |
| Ensino Fundamental II incompleto | 21,6% |
| Ensino Fundamental II completo | 10,8% |
| Ensino Médio incompleto | 0% |
| Ensino Médio completo | 2,7% |
| Ensino Superior completo | 0% |
| Nunca estudou | 2,7% |

Fonte: FARIA (2011, p.101)

Os dados ilustram predomínio de baixa escolaridade dos pais: somente 10,8% concluiu o Ensino Fundamental II; percentil ainda mais baixo para o Ensino Médio, que consistiu em 2,7%. Nenhum pai ou mãe possui Ensino Superior. E a alternativa mais assinalada (45,9%) refere-se à conclusão do Ensino Fundamental I. Alguns trechos das entrevistas ilustram a dificuldade de continuar os estudos para além dos primeiros anos dessa etapa de ensino:

(E): Por que vocês pararam de estudar?/(M1): Acho que falta de oportunidade, só que naquela época era pouco as pessoas que estudava, depois da quarta série era poucas. (...) (E): Mas seus pais queriam que você continuasse?/(M1): Eles preferiam que parasse, porque tinha que ir pra cidade, não tinha condição (...) (E): E aqui não tinha escola?/(M1): Não, tinha até quarta série aqui, depois tinha que ir pra cidade./ (E): E não tinha ônibus?/(M1): Não, não tinha nada e carro também, eram poucos que tinham./ (M1): Não (SUJELI - MÃE DE GABRIELE, 2011).

A fala acima pode ser considerada emblemática de outras que foram proferidas por outras mães ou pelos próprios estudantes ao dar explicações sobre a baixa escolaridade de seus pais. Como já mencionado e observado no depoimento acima, a falta de escolas no bairro na época da infância dos pais, bem como falta de meios de transportes (atualmente existentes, mas precários), consistiu num fator de peso para que interrompessem os estudos.

Mas tais condições concretas concorrem com outras, como disposições que são produtos de interiorização de uma exterioridade preñe de elementos simbólicos, crenças e valores.

A baixa escolaridade pode influenciar substancialmente nas expectativas e na formação das crenças e possibilidades efetivas nas vidas dos estudantes. O capital cultural, segundo Bourdieu (1998c), é o elemento de herança familiar de maior repercussão no destino escolar e permite relacionar o sucesso ou o fracasso escolar com a fração de classe e, assim, desmistificar a ideia de aptidão natural ou dom, considerando-os resultantes de investimentos e condições objetivas. Através dos conceitos de capital cultural e *habitus* é possível compreender a socialização e a construção da identidade de cada um dos sujeitos, ou ainda, o intrincado processo de formação do que lhes parece, ou não, factível de ser almejado, conquistado e superado.

Nesta pesquisa, pôde-se perceber que quanto menor a escolaridade dos pais, menos eles incentivavam os filhos a dar continuidade aos estudos. O depoimento abaixo nos permite refletir sobre a representação negativa e penosa dada a este segmento:

Qual é sua escolaridade? / (M3): Quarta série./ (E): E por que você não terminou? / (M3): Ah, eu tenho a cabeça muito ruim... rs, pra estudá... Deus me perdoe.../ (E): Você parou porque quis? / (M3): Porque quis. (...) Não, quando eu era pequena eu estudei, aí depois de adulta eu terminei a quarta série./ (E): Você só foi completar a quarta série? / (M3): Isso./ (E): E por que você quis voltar a estudar? / (M3): Porque a prefeitura queria que eu fizesse, tinha que ter até a quarta-série./ (E): Porquê? / (M3): Pra trabalhar./ (E): Caso contrário, você não queria? (M3): Não./ (E): E quando você parou, seus pais não acharam ruim? / (M3): Ninguém falou nada... (ANA – MÃE DE FLÁVIA, 2011).

Ao questionar esta mãe sobre o que a filha faria no próximo ano, percebeu-se uma falta de diálogo entre ambas sobre a continuidade dos estudos, dando margens a entender que este não era um assunto debatido na família, e até mesmo representado como algo do qual a segunda não seria capaz:

(M3): “Ela (a filha), nunca falou nada (com relação à intenção de ingressar no Ensino Superior), hoje que eu tô sabendo”. (A3): Lógico que eu falei, “Psicologia ou Jornalismo”, aí você falou assim: “Ah, você não dá conta”./(E): “Por que não dá conta?”/(M3): “Ah, vai só pra brincar lá na escola”. (ANA – MÃE DE FLÁVIA, 2011).

Considera-se que essa baixa valorização dos estudos, expressa nos depoimentos acima, pode ser consequência de experiências negativas com a escola. Areladas a isso, a falta de diálogo entre mãe e filha sobre a continuidade dos estudos, a desmotivação por parte da mãe para que a filha continuasse a estudar e sua prospecção pessimista, ao dizer que ela “*não daria conta*” de fazer uma faculdade, pode interferir diretamente na formação das opiniões e expectativas da jovem estudante.

Tal modo de pensar pode estar, ainda, influenciado (ou subvertido) pelos contatos e relações mantidas com outras pessoas, próximas à família, ou pertencentes a outros grupos sociais, que também pensam, ou não, da mesma forma: o que é conceituado por Bourdieu (1998d) como capital social. O conceito de capital social refere-se ao conjunto de relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais etc) mantidas pelo indivíduo, sob determinadas posições sociais. Através dessas relações o sujeito pode se favorecer através de benefícios materiais, obtenção de um emprego, ou mesmo de benefícios simbólicos, por exemplo, prestígio decorrente da participação em círculos sociais dominantes.

No que se refere a este capital, nesse estudo se verificou que as relações sociais mantidas ficam limitadas, principalmente à família, colegas de escola e colegas de trabalho, já que os estudantes trabalham de dia e estudam à noite. Geralmente, as pessoas com quem se relacionam possuem frágil capital cultural incorporado e/ou objetivado. As famílias, em sua maioria, trabalham em olarias.

Considerou-se relevante abordar o capital econômico, cultural e social desses estudantes, para uma compreensão contextualizada de suas expectativas profissionais e de estudos frente à conclusão na Educação Básica. Estas não são intrínsecas ao indivíduo, mas sim fruto de sua socialização em determinado contextos e práticas sociais.

Os jovens frente à conclusão do Ensino Médio e o imperativo do trabalho

As aspirações, disposições e expectativas futuras com relação aos estudos e trabalho de cada indivíduo podem ser bastantes distintas conforme sua posição social, socialização, *habitus* e composição dos capitais econômico, cultural e social. As condições objetivas, principalmente econômicas e culturais, e seus reflexos na subjetividade, podem ser considerados fatores de peso para que o indivíduo não almeje ir além dos limites percebidos como os compatíveis ao seu círculo social e *ethos* de classe. Certas estratégias são

consideradas mais seguras e rentáveis, e outras, mais arriscadas. Um dos alunos, filho de proprietário e trabalhador de olaria, representou o ingresso na faculdade como “arriscada”:

Porque eu vou ser bem sincero pra você, porque a pessoa, que nem a minha família, a pessoa que termina e vai pra faculdade, pra depois tentar arrumá um emprego... Então, eles optam pela olaria, porque não é uma renda ruim, mas também não é uma renda boa... estável. Boa..., dá pra você viver sossegado. Então eles optam por ficar aqui. Você faz a faculdade, só que tem muita concorrência. É muito melhor um passarinho na mão que dois voando. Ninguém vai querer arriscar sendo que tá com a certeza na mão (LUCAS, 18 ANOS, 2011).

Trata-se de situação diferente da de jovens de classes medias-alta ou elite, cujas condições de capital econômico, cultural e social para adotar estratégias de maior custo e tempo de formação são mais promissoras (e, comparativamente às classes médio-baixa e populares, de investimento relativo inferior ao padrão de renda). Para as classes populares ou médio-baixas o risco do investimento e até mesmo o conhecimento para fazê-lo, são, respectivamente, maiores e menores. Isto os coloca numa posição de insegurança e forjam práticas sociais com base numa espécie *sui generis* de cálculo, não exatamente racional, e muito menos matemático. Trata-se de um senso prático que forma e conforma o *habitus*, de forma a manter uma tendência de (re)produção das disposições interiorizadas e da posição social (BOURDIEU, 1980; 1983; 2008). Caso encontrem muitos obstáculos, dificilmente terão condições de traçar novas estratégias e fazer novos investimentos. Assim, ter “um passarinho na mão”, é relatado como melhor do que “dois voando”, ou seja: continuar trabalhando naquilo que já é “garantido”, no caso na olaria, torna-se a alternativa que se coloca como a efetivamente factível, subjetiva e objetivamente.

Com base nos dados coletados por meio do questionário constatamos um número reduzido de alunos que pretendiam dar continuidade aos estudos, como demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 3: Expectativas com relação aos estudos

| Pretensão de continuidade de estudos | Percentis |
|-----------------------------------------|-----------|
| Ingresso no Ensino Superior à Distância | 0% |
| Ingresso no Ensino Superior Presencial | 14,5% |
| Ingresso no Ensino Técnico | 0% |

| | |
|-------------------------------------------------------------------|-------|
| Ingresso num trabalho e cursinho pré-vestibular | 28,5% |
| Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Superior | 0% |
| Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Técnico | 14,3% |
| Ingresso num trabalho ou estágio e no Ensino Superior à distância | 4,7% |
| Ingresso num trabalho | 38% |

Fonte: FARIA (2011, p.73)

Constatamos que a opção de ingresso tão somente no trabalho foi a mais assinalada pelos alunos pesquisados, correspondente a 38% deles. Mesmo a segunda opção mais assinalada, feita por 28,5% dos estudantes, que consistia em ingressar num cursinho pré-vestibular, também estava atrelada ao trabalho. Somando-se, ainda, todas as opções em que o ingresso em um trabalho aparece, a porcentagem de alunos que as assinalaram foi de 85,5%. E a intenção de continuar somente estudando, com ingresso no Ensino Superior, foi indicada por somente 14,5% dos estudantes.

Em entrevista posterior com uma das alunas, um ano após ter concluído o Ensino Médio, obtivemos a informação de que apenas dois de seus colegas teriam dado continuidade aos estudos, em Ensino Técnico. Todos os demais estariam apenas trabalhando. Tal informação, a despeito de poder possuir eventual imprecisão, não deixa de expressar, por outro lado, as representações desta aluna sobre seus colegas de sala, ou seja, seu universo social de pertença, valores e crenças.

O depoimento de outra estudante fornecido ainda quando estavam frequentando a escola, também mostra as mesmas impressões:

(E): E suas amigas da sala, o que querem fazer o ano que vem? / (A5): Olha, acho que a maioria vai acabar não fazendo nada, viu? (...) / (E): Porque você acha isso? / (A5): Ah, acho que porque os pais não incentivam muito, não dão muito apoio... É, querem, mas não correm atrás, não procuram as coisas, acaba passando o tempo. Pode até ser que o ano que vem, eles façam, mas eu acho que não... Fala que tem vontade, que quer fazer, mas não procuram saber onde tem, como é, não correm atrás (VANESSA, 17 ANOS, 2011).

Conforme Bourdieu (1998b), a expectativa e a atitude perante o futuro

escolar são constituídas sob a influência do *ethos* de classe e de disposições relacionadas às dimensões objetivas e subjetivas. O nível cultural, as condições financeiras e a opinião familiar influenciam as formas de pensar de cada um e suas prospecções. As estratégias de escolarização e as práticas sociais a elas relacionadas são uma espécie de fruto da herança social, cultural, simbólica e econômica. As decisões que cada sujeito toma frente à continuidade dos estudos e de inserção (ou permanência) no trabalho (precário, rudimentar) tendem a ser reflexo da classe social e de seu senso prático. A posição social tende a pré-estabelecer expectativas de ingresso ou não no ensino superior e/ou de inserções mais ou menos promissoras no trabalho. As causalidades (im)prováveis e chances dos indivíduos de classes média e populares tendem a ser dificultadas, pois: “(...) as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrá-lo para chegar ao ensino secundário” (BOURDIEU, 1998b. p.50).

Nesse contexto, é que o trabalho surge como uma alternativa supostamente de menor risco de fracasso e de maior valor em detrimento dos estudos, sendo encarado como algo fundamental na vida dos estudantes. A ideia de não trabalhar é rechaçada, e até mesmo ridicularizada, como pode ser visto nas falas abaixo.

(A4): A minha irmã de quatorze é irresponsável, diz que tem vontade de trabalhar, mas nunca que vai trabalhar na olaria. Aquela lá é madame (DENISE, 17 ANOS, 2011).

(E): Você tem irmãos?/ (A5): Tenho duas, uma de 9 e outra de 11 anos/ (E): E elas ajudam sua mãe?/ (A5): Assim, a mais nova é mais agitada. Às vezes ela pega e fala: “oh mãe, vou ajudar você”. E vai lá e lava a louça. Agora minha outra irmã, que já tá na hora de ajudar alguma coisa, fica lá naquele lenga-lenga (CÍNTIA, 16 ANOS, 2011).

Através dos termos “madame” ao referir-se a irmã de quatorze anos que não queria trabalhar na olaria e “lenga-lenga” ao referir-se a irmã de onze anos que não queria ajudar a “lavar louça” em casa, percebe-se valores que concebem o trabalhar como essencial e a naturalização de sua suposta inevitabilidade. Esses valores são incorporados pelos alunos no decorrer de suas vidas. E consideramos que estes incorporam, *mutatis mutandis*, pois em um nível de escolarização distinto do de seus pais, as disposições de valorização do trabalho desde idade escolar. Há um arraigado imperativo categórico em

relação ao trabalho. Este é revestido de um simbolismo no qual é percebido como atividade divorciada de uma postura “lenga-lenga” ou da posição social de uma “madame”.

Essa transmissão do *habitus* pode ser depreendida do seguinte relato da diretora:

O bairro essencialmente é constituído de oleiros. Então os alunos, desde que nascem, já são assim, uma olaria familiar, que eles trabalham desde pequenos com os pais. Então, metade do período frequentam a escola e já outra parte [outro período] já são aproveitados na olaria. Então é a produção familiar, os oleiros. Tem bastante caminhoneiros também, aqui, e os filhos também já vão seguindo os pais, são proprietários de caminhões, fazem transporte de tijolos, água. E os alunos do noturno trabalham o dia todo e vem pra aula à noite, são todos trabalhadores (DIRETORA DA ESCOLA, 2011).

Nesse sentido, a força de trabalho oleira vai sendo reproduzida no interior da própria olaria, reforçando o caráter sócio-hereditário desta atividade laboral, o que vai ao encontro do que argumenta Bourdieu (1998a) ao argumentar que nossas pretensas escolhas são sempre pré-estabelecidas pelo nosso modo ou estilo de vida e pelas condições objetivas dos diferentes capitais.

O autor se remete ainda aos ritos que tendem a estereotipar indivíduos e grupos, na medida em que suas características e práticas tendem a ser percebidas como natural e não como social e culturalmente construídas. Assinala ainda que supostas escolhas dos indivíduos são invariavelmente impostas e inculcadas sob determinadas matrizes ritualísticas e simbólicas que forjam uma aceitação tácita de não escapar ao quê, de certa forma, já estava pré-destinado.

Forja-se a aceitação de intensas e extensas rotinas de trabalho mescladas às atividades de estudo, evidenciada no relato a seguir:

(A6): Eu levanto às cinco e meia, me apronto... Então, das seis às onze horas, eu trabalho na olaria. Depois volto às onze horas..., tem que andar bastante, acho que são uns dois quilômetros, aí eu vou de bicicleta. Aí, depois, às onze horas, eu volto. Faço trabalho de escola, mexo no computador, como, tomo banho e vou pro outro serviço. Eu entro meio dia. E do meio dia às seis e meia, eu trabalho no consultório. Daí, já levo todo meu material pro outro serviço. Saio de lá às seis e meia e venho direto pra cá [escola]. Aí chego em casa umas onze, onze e meia. Moro a três

quilômetros da escola (...). Aí eu já adianto trabalho, quando tem pra fazer... Eu vou dormir tarde, meia noite, meia noite e vinte (E): E seu fim de semana? Como é? Você tem período de descanso?/ (A6): Olha, eu tenho porque eu deixei um serviço. Porque eu trabalhava numa padaria de domingo, né? No sábado eu trabalho das oito às duas no dentista, e no domingo eu trabalhava na padaria. Entrava às seis horas e saía ao meio dia (VIVIAN, 18 ANOS, 2011).

E ao falar sobre os estudos, revelou dificuldades de levá-los a cabo:

(E): Você gosta da escola?/ (A6): Eu gostava mais. Acho que chega no terceiro ano e dá aquela... Porque parece que você vem pra escola, tem aquela vontade de estudar, só que tá cansado, do trabalho... cansa muito. Que nem antes..., não faltava um dia da escola./ (E): Você se considera uma boa aluna?/ (A6): Olha, eu recai bastante... História era a única matéria que nunca tinha tirado uma nota vermelha, e esse ano eu tirei... Eu nunca tinha tirado, eu só tirava dez./ (E): E por que você acha que tirou essa nota?/ (A6): Ah, porque eu até falei pra professora, eu levo tudo minhas coisas no meu serviço e fico lá estudando, mas sabe quando parece que não entra? Não sei..., essas coisas de Guerra-Fria, não entra na minha cabeça... (VIVIAN, 18 ANOS, 2011).

E, imediatamente após falar sobre o que gostaria de fazer ao concluir o Ensino Médio, rechaçou prontamente seu desejo, sob a forja de seu senso prático de não estar ao seu alcance:

(A5): Bom, se eu não tiver condições de fazer, assim, uma faculdade, porque eu queria fazer alguma coisa de Medicina, mas como num tá ao meu alcance, né? Porque eu teria que prestar um vestibular pra ganhar metade da bolsa... ou então fazer Biologia, mexer com bicho, sabe? Mas senão, acho que eu vou fazer esses cursos de secretária, auxiliar de dentista, sabe? Essas coisas mais simplinhas. / (E): E o que você acha que vai fazer o ano que vem?/ (A5): Ou auxiliar de dentista ou massagista, não lembro o nome (VIVIAN, 18 ANOS, 2011).

Tais depoimentos exemplificam os ritos do cotidiano e da situação dos estudantes trabalhadores de olaria, destino esse que acaba por ser culturalmente imposto. Sem percebê-lo, todavia, tendem a naturalizar sua condição. Os ritos assim assumem função de legitimar e consagrar. Os alunos por nós

abordados possuem uma vida marcada pelo trabalho (desde cedo para muitos) e não pelos estudos, assim como foi a vida dos próprios pais.

Diante de todo exposto, pode-se compreender que a escolha primordial pelo trabalho, feita pelos alunos do noturno do Ensino Médio, de uma escola localizada em região periférica, tem relação com o que argumenta (BOURDIEU, 1998b), ao indicar que através do acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso escolar, os grupos sociais constroem um conhecimento prático relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros de dentro da realidade social concreta, na qual eles agem buscando as formas (supostamente) mais adequadas de fazê-lo, em certa medida adequando os seus investimentos, concretos e subjetivos, a um senso prático das chances de êxito.

Considerações finais

Ao abordar a ampliação do acesso escolar, Bourdieu (1998b) relativiza suas potencialidades e considera a possibilidade de reconfiguração de novas formas de reprodução das desigualdades sociais. Indivíduos cujos capitais cultural, econômico e social se diferem dos da elite e dos de classe média-alta, podem se inserir em novos patamares educacionais, mas sem que isto implique em efetiva redução de desigualdades sociais. Ou ainda, como apontamos, podem não ter parâmetros e disposições interiorizadas suficientes para lançar mão de estratégias de formação e trabalho que lhes possibilite reverter, de forma mais efetiva, sua condição social (simbólica e concreta) inferior às do que ocupam posições sociais dominantes.

Nesse contexto, por mais que se intencione, ao menos no patamar dos objetivos (oficiais) proclamados, democratizar o acesso ao ensino (médio; superior), não se extinguirá a correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades internas ao sistema de ensino. Através desse estudo, pode-se perceber que, por detrás da aspiração e da estratégia de cada estudante, estão suas vivências e experiências, seu modo e estilo de vida, seus valores e *habitus* que, no caso dos alunos da escola da zona periférica, é voltado especialmente para o trabalho. Procuramos relacionar este imperativo ou *ethos* do trabalho a determinadas condições objetivas familiares e a determinadas formas de perpetuação de práticas sociais que se pautam num senso prático, e que os situa no limiar do realismo e conformismo. Dentre o conjunto dos diferentes capitais, enfatizamos a relevância do capital cultural, aliados aos referidos valores, estilos de vida e posição social, concretos e simbólicos,

na (con)formação de suas estratégias e expectativas de formação e trabalho.

Explicitamos que a maior parte dos pais desses alunos teve um histórico de vida marcado pela interrupção dos estudos e ingresso prematuro no trabalho – a maioria ainda quando crianças. Muitos trabalhavam nas olarias e outros nas roças e lavouras. O trabalho sempre foi encarado de modo naturalizado por eles, que, por sua vez, acabam por transmitir às gerações mais novas, mais por vias indiretas que diretas, através das vivências e relações diárias, um *habitus* voltado essencialmente para o trabalho.

O espaço social e a configuração de práticas sociais delimitadas no território periférico influenciam a constituição da identidade e, por conseguinte, das expectativas norteadas pelo senso prático. As gerações mais velhas, com baixa escolaridade, acabam por enxergar, e sobretudo a praticar, o trabalho (precoce), atividade significada como a melhor alternativa para se manter. A posição social de classe média ou média-baixa em que a maior parte se encontra foi devido ao trabalho árduo e não à escolarização. Orgulham-se de seus filhos por terem mais estudos, por vezes verbalizam que o “estudo é tudo”, mas de forma implícita transmitem, com maior força simbólica, para seus filhos, que o trabalho é a atividade primordial a ser realizada. Seus anseios de superação da escolarização abortada são, em certa medida, projetados para seus filhos, mas até certo limite assumidos por esses. As gerações mais novas das famílias de oleiros do interior paulista por vezes chegam até mencionar a vontade de dar continuidade aos estudos, mas sempre com certa desconfiança. Mas, no limite, tendem a adotar a estratégia que lhes é apresentada e interiorizada como mais segura ou menos arriscada: continuar somente trabalhando, já que “melhor um passarinho na mão, que dois voando”, ou a optar por cursos de menor prestígio, por “coisas mais simplinhas”, percebidas como mais factíveis.

Conclui-se, assim, que embora possam existir discursos e prospecções favoráveis aos estudos, sua concretização e/ou continuidade lhes parece custosa e improvável, em função do conjunto dos capitais e de suas disposições interiorizadas. Apontamos, assim, para alguns limites da inclusão escolar quando se ignoram tais determinantes, ou ainda, quando a inclusão não se articula a um conjunto mais amplo de políticas de emprego, de renda e de desenvolvimento urbano e social.

Referências

ANA-MÃE DE FLÁVIA. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 33-56, jan./abr. 2015.

BARRETO, E. S. S. As novas políticas para o Ensino Médio no contexto da Educação Básica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR M. A.; BUENO, M. S. S. (orgs). *O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, p.353-365.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Tradução: Denice Bárbara Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p.145-184.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, p.39-64.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Tradução: Magali de Castro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c, p.71-79.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Tradução: Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998d, p.65-69.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Tradução: Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983, p.39-72.

_____. *Le sens pratique*. Tradução: Richard Nice. Paris: Minuit, p.87-109, 1980.

CÁSSIA. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

CÍNTIA. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

DENISE. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

DIRETORA DA ESCOLA. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

FARIA, R. M. *Habitus, expectativas e estratégias de formação e trabalho de alunos de escolas urbana e rural do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em

Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

GABRIELE. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

LIMA, D. M. O. *Diálogo entre a Sociologia e a Psicanálise: o indivíduo e o sujeito*. Salvador, BA: Edufba, 2012.

LUCAS. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

RAQUEL *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

ROSA-MÃE DE RAQUEL. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

SUELI-MÃE DE GABRIELE. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

VANESSA. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

VIVIAN. *Entrevista*. Socorro. São Paulo, Julho, 2011.

Data de recebimento: 19.04.2019

Data de aceite: 04.06.2019